

ENSEÑAR A COMPRENDER TEXTOS ESCRITOS EN LA UNIVERSIDAD: ¿QUÉ Y CÓMO SE ESTÁ HACIENDO?¹

*Gloria Rincón B., Elizabeth Narváez
y Claudia Alexandra Roldán*
Universidad del Valle

Resumen

A través de este artículo se pretende poner en discusión algunos de los hallazgos obtenidos en la investigación en curso denominada «Interactividad y enseñanza de la comprensión de textos escritos académicos en cursos presenciales y no presenciales en el ámbito universitario»². Para tal efecto, se presentan inicialmente algunas generalidades del marco conceptual en el que se apoya el análisis de los datos y posteriormente, se describe la metodología para luego presentar, de forma contrastada, el análisis que hasta el momento se ha realizado. Por último, se dejan planteadas algunas de las conclusiones surgidas durante la realización de este estudio.

Palabras clave: *Comprensión de lectura, enseñanza de la lectura en la universidad.*

Abstract

This article intends to discuss some of the findings obtained from a research called «Interactivity and teaching of comprehension of academic written texts in regular (or formal) and distance (or nonformal) courses at the university level. For that purpose, it initially contains a general framework in which the analysis is based on; then a description of the methodology, and the analysis done in a contrasted way. Finally, some conclusions are suggested.

¹ Este texto es una versión revisada de la ponencia que se presentó en el Encuentro sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Universidad de Medellín, Junio 3 y 4 de 2004.

² Esta investigación es financiada por un convenio entre COLCIENCIAS, ICFES, CECAB, MEN y La Universidad del Valle.

*«(...)se trata de ver cómo se organizan las actividades para que las interacciones con los adultos y entre los aprendices hagan posible el desarrollo de las intraacciones (procesos) mentales necesarias para construir conocimientos mediante la lectura. Esto supone que el desarrollo de los procesos mentales superiores tienen su origen en las interacciones sociales»
(Noguero: 2003, 40).*

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La escuela en general, se plantea como reto la formación de ciudadanos inscritos en la cultura escrita, dado que éste se comprende como una condición fundamental para hacer posible el desarrollo científico, social y cultural de un país. Específicamente en la formación profesional universitaria los estudiantes se enfrentan con diversos géneros (por ejemplo, el tecnológico, el científico y el jurídico) y con textos organizados en modos predominantemente expositivos y argumentativos. Se espera que ellos logren efectuar una lectura comprensiva, crítica e intertextual de estos textos relacionados con sus áreas específicas y que, por tanto, puedan evaluar textos científicos e identificar la validez de los argumentos que éstos exponen o defienden. Las prácticas de lectura que se supone se deben realizar sobre estos textos, son básicamente reflexivas y analíticas, lo que exige como condición un lector capaz de hacer una aproximación a los referentes textuales y, a la vez, tomar distancia crítica de ellos.

A través de estos modos de leer se espera que los estudiantes incorporen algunos conocimientos, que puedan realizar algunas tareas específicas y, en general, que logren procesos cognitivos autónomos, que les permitan «aprender a aprender y seguir aprendiendo» a través de la lectura de textos especializados en los que puedan diferenciar y confrontar perspectivas teóricas y metodológicas diferentes y construir la propia.

Por una concepción errónea de la lectura y su aprendizaje, en muchos casos se piensa que si el estudiante logró ingresar a la universidad es porque ya está dotado de todas estas competencias. En este sentido, se considera que desarrollarlas es uno de los propósitos de los niveles anteriores de la escolaridad. Por esta razón, no se concibe como necesario efectuar acciones académi-

cas concretas para intentar desarrollarlas en este ámbito. Además, se cree que si estas competencias no se han desarrollado plenamente, se pueden ir desarrollando de forma espontánea, de un modo paralelo al aprendizaje de las disciplinas.

Desde una concepción de la lectura y de la alfabetización como procesos, como «un continuo que va desde la infancia a la edad adulta y, dentro de ésta, un continuo de desafíos cada vez que nos enfrentamos con un tipo de texto con el cual no hemos tenido experiencia previa» (Ferreiro, 1997), se comprende que la Universidad constituye un espacio escolar específico, profesionalizante, distinto de los que le preceden. Por eso, las prácticas de lectura y escritura³ que ésta exige son también específicas y en muchos casos, nuevas para los estudiantes que ingresan a la Universidad.

Conscientes de estas dificultades, y comprendiéndolas como constitutivas de la formación universitaria, consideramos que se debe facilitar la interacción de los aprendices con las prácticas del lenguaje propias de su campo de estudio, con la actividad investigativa especializada y con la comunicación de saberes más propia de su área profesional, de modo que se vayan integrando a una determinada comunidad científica, porque como dicen Benvegnú y otros (2001):

«El lenguaje opera como una herramienta de control y resolución de las diferentes situaciones, que permiten al estudiante desarrollar nuevas estrategias de construcción de conocimientos, no sólo en general, sino alrededor de los objetos de un área determinada. Esto quiere decir que a lo específico de lo científico académico, se agrega lo específico de cada área o disciplina».

Si bien esta postura ha ido ganando consenso, éste no se ha logrado en el modo de enfrentar el problema y sus soluciones. En Colombia, se pueden observar soluciones tales como: (i) Poner a disposición de estudiantes y profesores unos formatos de textos, explicitando sus características y partes, para que cuando un determinado tipo de texto se solicite o deba hacerse, se sigan unos criterios similares. El acceso a estos formatos se hace a

³ Prácticas en cuanto modos de lectura y escritura que se producen socialmente y se actualizan en el quehacer académico universitario.

través de manuales impresos o en las páginas web de las instituciones universitarias; (ii) Declarar en los lineamientos curriculares institucionales que éste es un conocimiento importante y que todos los profesores son responsables y deben velar por el desarrollo de las competencias en lectura y escritura en todos los programas y asignaturas. En este sentido, se expresa que como es un contenido transversal, debe ser compromiso de todos y, en la práctica, de nadie; y (iii) Incorporar uno o unos cursos, talleres o asignaturas a los programas académicos. A veces estos cursos también se ofrecen a los profesores. Entre los objetivos de estos cursos se pueden encontrar estas dos tendencias:

Una, como el punto de partida es aquello que «no son capaces de hacer» los estudiantes, es decir, sus dificultades, se trata de hacer un diagnóstico y buscar remediar las carencias. Por esto, el curso consiste en «dar», en entrenar en habilidades globales generales, suponiendo que serán luego transferidas a cualquier otro caso de comprensión o producción.

La otra, abordar este curso en el marco de las prácticas lectoras y escriturales que el área de formación profesional específica exige al estudiante. En este sentido, la preocupación es la formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar particular.

Sin embargo, esta última tendencia requiere o bien, que el profesor tenga una doble formación, o bien que los cursos sean orientados por equipos interdisciplinarios. Ambas condiciones no son ni frecuentes ni sencillas en nuestro contexto.

Además de las tensiones anteriores, al revisar el estado actual del debate emergen algunos problemas que también hay que considerar cuando se aborda este tema. Ellos son:

- El escaso interés en desarrollar una Didáctica universitaria tendiente a favorecer la autonomía en los aprendizajes relacionados con los procesos de comprensión y producción textual, a pesar de que se incrementan las experiencias. Como afirma Rinaudo (2001):

«con demasiada frecuencia se han extrapolado hacia este nivel generalizaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza más adecuados para los niveles de escolarización más

tempranos. En nuestra opinión no hemos realizado aún una discusión lúcida acerca de las metas de la enseñanza universitaria, ni tampoco de las restricciones y posibilidades que proporciona el contexto universitario».

- La generalización de que también la Universidad es afectada por los problemas señalados en los otros niveles de la escolaridad, por lo que cabe preguntarse ¿Es totalmente cierto que en la universidad se propician prácticas de lectura crítica? ¿Tiene la escritura en este ámbito funciones más allá del registro instrumental?

Como podemos constatar en un simple proceso de observación, la lectura y la escritura en el ámbito universitario están vinculadas con la comunicación y transmisión de información científica pero están lejos de ser procesos heurísticos y epistémicos. Evidencias de esta afirmación las proporciona, por ejemplo, la investigación llevada a cabo por Castelló (1999), en la que muestra que en la educación superior, el principal objetivo de la escritura es facilitar el recuerdo. Por ello, está inserta en procesos de aprendizaje guiados desde la reproducción y memorización de contenidos. En consecuencia, se justifica la copia de información como la práctica predominante para la escritura. Hay pues, en este ámbito, escasas oportunidades para valorar la escritura como una actividad de reestructuración y reorganización cognitiva del escritor, tal como se ha conceptualizado desde el desarrollo teórico⁴.

Creemos que es importante revisar el papel que se le asigna a la comprensión y producción del lenguaje escrito en la universidad, así como develar las prácticas y concepciones de los distintos participantes de la vida universitaria, con el fin de desnaturalizar y complejizar el problema en sus dimensiones didáctica, institucional y política.

⁴ Cfr. Flower, L. & J. Hayes 1994 La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Asociación Internacional de Lectura, Buenos Aires Olson, D. 1995 La cultura escrita como actividad metalingüística. En Olson, D. y N. Torrance (Comps.) Cultura escrita y oralidad. Barcelona, Gedisa; Rinaudo, M. C. 1994 La lectura en la universidad. Viejos problemas, nuevos desafíos. En Gibaja, R. y A. Eichelbaum de Babini (Comps.) La educación en la Argentina. Trabajos actuales de investigación. Buenos Aires, La Colmena y Scardamalia, C. y M. Bereiter 1992 Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita. En Tolchinsky, L. y A. Teberosky (Comps.) Más allá de la alfabetización. Infancia y Aprendizaje 58: 43-64, entre otros.

En este marco de preguntas y situaciones problemáticas, se ubica la investigación a la que se refiere este artículo, cuyo propósito es indagar sobre la interacción que se está generando entre profesores y estudiantes en dos cursos universitarios (uno presencial y otro no presencial) que tienen como propósito el mejoramiento de la comprensión de textos académicos escritos. Más concretamente, nos interesa efectuar una aproximación a las preguntas sobre qué se está enseñando en estos cursos, cómo y porqué, con el fin de hacer un análisis de la influencia que están ejerciendo o no el desarrollo teórico y el debate ya mencionado en el desarrollo curricular, en la Universidad del Valle.

CONCEPTOS BÁSICOS

«Aprender a leer es ciertamente un proceso cognitivo; pero también es una actividad social impregnada de interacciones entre el maestro y los compañeros « (...) El contexto social más obvio y común para la lectoescritura en la escuela es la lección de lectura y las interacciones maestro-alumno que tienen lugar en ella» (Cazden 1981, en Noguerol, 2001, a y b).

Dos conceptos son claves para esta investigación: la *interactividad* y los *mecanismos de influencia educativa*.

- LA INTERACTIVIDAD

La interactividad implica comprender las acciones del maestro en **consideración simultánea** con las del alumno y viceversa. En consecuencia, es en la interacción de las actuaciones de unos y otros, y en la articulación de las prácticas discursivas, en donde se centra el análisis de esta perspectiva, es decir, en la actividad conjunta. Esta noción exige tener en cuenta las siguientes dimensiones: (a) la dimensión temporal, implica que la interactividad se construye en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y por ende, es dinámica y evoluciona; (b) la naturaleza y estructura del contenido y de la tarea, determinan la forma como se organiza y estructura la actividad conjunta; y (c) la integración en el análisis de la actividad discursiva y no discursiva de los participantes, porque si bien la actividad discursiva se considera

fundamental, por ser un instrumento de la comunicación y de la representación misma de los seres humanos, su análisis no puede desligarse de las prácticas no discursivas que la acompañan.

- LOS MECANISMOS DE INFLUENCIA EDUCATIVA

Este concepto permite comprender los procesos educativos como motor del desarrollo, al mismo tiempo que se reconoce el papel de los procesos interpsicológicos como la colaboración o la ayuda prestada por otro 'más capaz', como un camino posible para lograr la potenciación y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Teniendo en cuenta el resultado de distintas investigaciones centradas en el concepto de «interacción social» (Wertsch, 1988; Bruner, 1984; Coll y otros 1979-1981 entre otros), en el concepto de «Zona de desarrollo próximo» (Wood, 1980; Newman y otro 1991), en la metáfora del andamiaje (Wood y al 1976; Bruner, 1984 entre otros) y en la comunicación y la mediación semiótica (Wertsch, 1986; Mercer y Edwards, 1988), Coll y otros (1992) se han identificado por lo menos dos mecanismos:

El primero, la cesión y el traspaso progresivo de la responsabilidad y del control en el aprendizaje, relacionado con la metáfora del andamiaje propuesta por Bruner, quien afirma que las ayudas o andamios que ofrecen los agentes educativos a sus aprendices, son transitorias y discontinuas debido a que dependen de las dificultades y los progresos que ellos van logrando en la realización de sus aprendizajes. El segundo, la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos a través de los cuales se busca una aproximación a los diferentes procedimientos y dispositivos semióticos que permiten que se dé la comunicación en el aula, así como la comprensión de lo que se habla y los ajustes que hacen los interlocutores para adecuar sus sistemas de interpretación.

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Metodológicamente se acude a un modelo de investigación observacional participativa e interpretativa, en la que la

intersubjetividad es inherente a la investigación. En este sentido «pedagogía y hermenéutica se conjugan con la investigación, porque se trata de seguir aprendiendo a través de la interpretación de la investigación» (Jurado: 2003, 11). Es por esto que para recoger los datos se buscó combinar diferentes fuentes con el fin de tener una aproximación amplia; en tal sentido, las fuentes fueron: la observación, registro en video y audio de las clases de una secuencia didáctica (en la educación presencial) y de las audioconferencias e intercambios telefónicos (en la educación no presencial), así como la transcripción de estos registros; una encuesta escrita y dos entrevistas (al inicio y al final del registro de la Secuencia Didáctica) a los profesores; y el análisis de documentos escritos tales como los programas de curso, los lineamientos institucionales, los textos de apoyo que se utilizaron (el módulo que se utiliza en la educación desescolarizada, los llevados por el profesor y los escritos por los estudiantes).

Para el análisis de la interactividad en el aula se adoptó la perspectiva conceptual y metodológica proveniente de los estudios sobre los mecanismos de influencia educativa⁵ que propone un modelo compuesto por dos niveles de análisis en los que se hace seguimiento a los dos mecanismos de influencia educativa que se mencionaron antes. Dichos niveles buscan articular lo micro y lo macro, al mismo tiempo que vinculan la actividad discursiva tanto verbal como no verbal. Estos dos niveles son:

Primer nivel macro de análisis: Se centra en el análisis de la evolución de las formas de la actividad conjunta debido a que permiten establecer distinciones en la interactividad que se generó a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje en función de los contenidos, los propósitos y las formas de interacción construídas; también permite identificar sus cambios en la medida en que se cede

⁵ Apoyada fundamentalmente por el trabajo del grupo de investigación del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona (Proyecto de investigación «Contexto, referencia y construcción de significados en la interacción educativa» 1992). Este trabajo ha estado orientado hacia la búsqueda de un modelo de conceptualización teórica de los mecanismos de influencia educativa, el avance en su contraste y soporte empírico, y la definición de un planteamiento metodológico y un conjunto de instrumentos analíticos adecuados a la problemática, por lo cual se constituye en nuestro marco de referencia.

o no, el control y la responsabilidad sobre el aprendizaje. Una de las unidades de análisis de este nivel es la Secuencia didáctica (SD), que según Coll (1983:27, citado en Coll y otros, 1995:207), puede ser definida como:

«Un proceso de enseñanza aprendizaje en miniatura ... (con) ... objetivos educativos concretos, utilización de un determinado material, determinadas actuaciones del alumno, posibilidad de proceder sobre el material en torno a los objetivos y contenidos propuestos por el enseñante, determinadas expectativas del enseñante a propósito de las actuaciones del alumno, posibilidad de proceder a una evaluación de las actividades del alumno en función de las expectativas del enseñante. Así pues, para poder hablar de una secuencia didáctica tendremos que identificar su inicio, su desarrollo y su finalización»

Las otras unidades son las Sesiones (S), los Segmentos de Interactividad (SI) y las configuraciones de segmentos de interactividad (CSI) (cfr. Coll y otros 1995). Las sesiones indican los cortes temporales de la Secuencia Didáctica y permiten observar su evolución. Dentro de cada sesión es posible distinguir los Segmentos de Interactividad (SI) que es una unidad de análisis construida de acuerdo con los marcos conceptuales y metodológicos para el estudio de la actividad conjunta. De acuerdo con Coll y Onrubia (1996), los SI se determinan tomando como criterios básicos los siguientes: la estructura de participación social que rige las obligaciones y los derechos comunicativos de los participantes; la estructura de la tarea académica (contenido); y la finalidad o intencionalidad instruccional que preside dicha actividad.

Una unidad intermedia es la configuración de segmentos de interactividad, en cuanto ella expresa las repeticiones sistemáticas de series de SI que aparecen en el mismo orden a lo largo de una secuencia didáctica.

Segundo nivel de análisis: Este nivel intenta aproximarse a las formas de mediación semiótica para la construcción de significados compartidos y da cuenta de la manera en que dicha mediación se refleja temporalmente en los intercambios orales y en los textos escritos que circularon entre el maestro y los estudiantes.

Para analizar los intercambios verbales orales de los SI seleccionados⁶, se utilizó la unidad llamada *secuencia de intercambios (SVO)*, propuesta por Tusón (1997) porque permite delimitar, como su nombre lo indica, una sucesión de turnos de palabra⁷ a partir de cambios en los aspectos temáticos, los modos en que se está interactuando (llamados por la autora alteración en la constelación de los interlocutores) y la actividad discursiva, es decir, las intenciones y finalidades que persiguen los participantes. A partir de este análisis fue posible caracterizar discursivamente los contenidos y modos de interactuar con ellos en las secuencias (SVO) identificadas en cada SI.

Para analizar los textos escritos, se utilizó la propuesta semántico-discursiva de Martínez(2002) que incluye la mirada sobre los siguientes niveles: situación de enunciación, microestructura (cohesión léxica y gramatical), macroestructura y superestructura.

RESULTADOS

SOBRE EL PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS

Respecto al curso presencial: *La secuencia didáctica* comprendió las interacciones cara a cara del grupo de estudiantes con el maestro a través de nueve sesiones de clase distribuidas en dos días a la semana durante un mes del primer semestre de 2003.

La segmentación efectuada condujo a diferenciar 10 formas de actividad conjunta, unas relacionadas con el abordaje del tema de la (SD) que en este caso tenían como objeto trabajar sobre la reseña crítica y otras que tenían que ver con el control, disposición y gestión del curso. Los primeros fueron: SI de Desarrollo Temático sobre Producción Textual (DTPT); SI de Análisis de Textos Modelo (ATM); SI de Tarea (T); SI de Comprensión de los Textos de Referencia (CTR); SI Análisis de Textos Propios (TP); SI de Planificación Textual Guiada (PTG); SI

⁶ El criterio para seleccionar los SI que serían analizados en el segundo nivel fue la significatividad e importancia en la relación con la enseñanza de la comprensión de textos escritos académicos.

⁷ Los turnos son las unidades básicas de la organización conversacional (*op.cit.*).

Experiencial (E) y SI de Práctica (P). Los segundos fueron: SI de Planificación (PL) y SI de Gestión de la Clase(GC).

De acuerdo con su aparición a lo largo de la SD, puede decirse que dicha formas evolucionaron de la siguiente manera:

- El profesor introdujo la SD a partir de un SI de desarrollo temático de producción de textos, específicamente caracterizó la reseña crítica como una tipología textual en contraste con las trabajadas en momentos previos a esta SD (mapa conceptual, resumen, síntesis, comentario) y luego, dio a modo de ejemplo para su producción, dos modelos de reseña crítica. Después, sugirió la escritura de cuatro 4 reseñas por parte de los estudiantes. Cada uno de estos textos, los tomados como modelo y los producidos, fueron analizados a medida que se iban presentando en la secuencia.
- Durante el análisis de los cuatro (4) textos producidos por los estudiantes, el profesor generó preguntas para co-evaluar y cualificar la estructura de la reseñas. Hay en esta insistencia, como lo que llama Bruner (*Op. Cit.*), la construcción de formatos, es decir, se busca la apropiación de una herramienta que ayude a cualificar en este caso la producción de un texto escrito.
- El profesor fue aumentando, progresivamente, el nivel de complejidad de los textos de referencia sobre los cuales se haría la reseña crítica: empezó con un texto audiovisual, pasó a un ensayo relativamente corto y finalizó con dos textos de divulgación científica de extensión moderada. Ahora bien, se observó que el profesor utilizó como modelo dos reseñas cuya extensión era corta, tal vez porque ayudaban a controlar la intervención pedagógica sobre el análisis de los textos que se propuso modelar.

En cuanto a la distribución del tiempo a lo largo de toda la SD, los SI de análisis de textos propios (ATP) y los SI experienciales (E) fueron los que ocuparon mayor cantidad de tiempo, mientras que se observó una distribución más o menos equilibrada entre los SI de desarrollo temático de producción textual (DTPT) y los de comprensión de textos de referencia (CTR) y menor en

los otros SI. Esta descripción permite deducir que el profesor se inclina por una didáctica de la comprensión de textos en la que la producción textual es el camino obligado para cualificar ambos procesos. Además pone de manifiesto que los mayores insumos para dicho propósito son las producciones escritas de los estudiantes.

Esta organización temporal de las formas de actividad conjunta también permite afirmar que la propuesta pedagógica y didáctica del profesor observado intenta avanzar desde los paradigmas propuestos por los estudios psicológicos que se centran en las acciones individuales del lector, hacia un paradigma sociocultural, en el que se considera que la comprensión y producción de textos se produce en una situación social de aprendizaje, como lo afirma Nogueroles (2003) en el epígrafe con el que se inicia este texto.

Respecto al curso no presencial: *La secuencia didáctica* comprendió las interacciones que cada estudiante tuvo con la propuesta académica de un curso denominado «Composición escrita», que básicamente fueron de dos tipos: el trabajo con un módulo y las interacciones sincrónicas que se produjeron a través de las audioconferencias y las llamadas telefónicas efectuadas en el semestre Enero-Mayo de 2003. En estas interacciones sincrónicas se pudieron diferenciar 10 segmentos de interactividad (SI), que como en la anterior secuencia, algunos estaban relacionados con la enseñanza de los contenidos (SI Desarrollo Temático (SIDT), SI Ejercitación (SIE.) SI Desarrollo Temático de Producción Textual (SIDTPT), SI de Análisis Textos Propios (SIATP)) y otros, con el control, disposición y gestión del curso (SI Introducción (SII), SI Control Compromisos (SIC), SI Control Módulo (SICM), SI Planificación (SIPL), SI Saludo y SI Despedida).

Como puede verse, estos últimos son más numerosos que los que se encontraron en el curso presencial. Esto se explica por el hecho de que como son pocos los encuentros sincrónicos y no son cara a cara, hay que efectuar actos de habla para establecer y mantener la comunicación. Ahora bien, en las audioconferencias se observó una organización secuencial de estas formas de la

actividad conjunta: se introducía el tema (SII), se desarrollaba (SIDT) y se ejercitaba (IE). El primer SI ocupaba un alto porcentaje de tiempo porque funcionaba como contextualizador del proceso discontinuo que se estaba realizando.

El análisis de actividad conjunta en el desarrollo del tema (SIDT) permitió evidenciar que la concepción que guía el curso de «Composición Escrita» está sustentada en un enfoque formal de la lengua en donde el objetivo central es alcanzar el desarrollo de las competencias lingüísticas a través del conocimiento de las partes del sistema, como un modelo ascendente que inicia por los niveles inferiores hasta llegar a una unidad lingüística mayor, el texto. En consecuencia, las temáticas eran: la oración y sus partes, la oración simple, la construcción de oraciones compuestas a partir de conectores y signos de puntuación; las raíces griegas y latinas, prefijos y sufijos del léxico castellano; procesos de inflexión y derivación, los parónimos y las locuciones latinas. A pesar de estos contenidos, las tareas solicitadas a los estudiantes eran construir textos. Pareciera que para esta propuesta pedagógica fuera suficiente conocer la gramática de la lengua para lograr este propósito. No obstante esta hipótesis se desvirtuaría a partir de lo observado en los intercambios telefónicos en los que fueron reiteradas las preguntas de los estudiantes sobre cómo construir un texto, cómo hacer la tarea que solictaban.

En los intercambios telefónicos el mayor tiempo, casi un 50%, estuvo centrado en actividades de control y gestión. En estos encuentros se solicitaban indicaciones para construir un texto, se planificaban reuniones, se preguntaba por fechas de exámenes o se informaba sobre el desempeño obtenido en las tareas. Como puede notarse, el objetivo central de estos encuentros era establecer un control sobre las obligaciones académicas del estudiante y no tanto movilizar conocimientos, lo que contrasta con lo afirmado por la tutora en una entrevista en la que expresó que el objetivo principal de este intercambio era ofrecer a los estudiantes espacios de encuentro e intercambio cognitivo.

De otra parte, según los datos obtenidos y analizados, el único texto que circuló para orientar a los estudiantes fue el módulo, lo que riñe con un enfoque comunicativo en el que el

objeto de estudio son los usos reales de la lengua y la reflexión sobre esos usos. En el módulo se planteaban como objetivos:

- «Desarrollar habilidades para la comprensión y producción de textos»,
- «Comprender los procesos de significación que subyacen al texto, en las prácticas de lectura y escritura y percibir las relaciones entre el lenguaje y la cultura en las prácticas de comunicación social, a través de la escritura y la lectura».

Como se ha venido mostrando, los contenidos que éste ofrece no garantizan el cumplimiento de esos objetivos.

Para finalizar, cabe señalar que según los datos recogidos, sólo se observaron dos tipos de encuentros sincrónicos – audioconferencias y llamadas telefónicas – y en ningún momento se hizo uso de los espacios asincrónicos que las nuevas tecnologías proporcionan y que se supone, son vitales para la educación a distancia.

5.2. SOBRE EL SEGUNDO NIVEL MICRO DE ANÁLISIS

Respecto al curso presencial: Para dar cuenta de los saberes que se construyeron a lo largo de la SD, se remite al tipo de conocimientos que según Castillo (2002) se encuentran en el abordaje de los procesos de comprensión textual:

- El *conocimiento declarativo* relacionado con los saberes del lector sobre tipologías textuales, experiencias con textos, creencias, actitudes, entre otros.
- El *conocimiento procedimental* que consiste en la información sobre la ejecución de varios tipos de acciones tales como resumir, buscar información, activar el conocimiento previo, reconocer ideas principales, etc.

El análisis efectuado a la secuencia didáctica observada permitió categorizar los siguientes saberes:

Textos y estrategias académicas	Conocimiento declarativo	Conocimiento procedimental
La reseña crítica	<p>Los tipos de reseña que existen.</p> <p>La calidad de la reseña según su extensión.</p> <p>La relación entre la calidad de la reseña y su extensión.</p>	<p>Superestructura de la reseña crítica incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la bibliografía. - el título de reseña. - los planteamientos básicos. - la perspectiva crítica a partir de los planteamientos básicos. - Las marcas textuales que evidencian cuándo habla el autor del texto de referencia y cuándo habla el autor de la reseña crítica. - La armonía entre estos dos aspectos. <p>Procedimientos para la elaboración de la reseña crítica.</p> <p>La generalización como estrategia de trabajo para la escritura de la reseña crítica.</p> <p>Elaborar reseñas de textos de referencia que incluyen muchos datos.</p> <p>Relación procedimental de las reseñas críticas y la elaboración del ensayo</p>
El resumen		Contenido del resumen en relación con el texto de referencia
La síntesis		<p>Contenido de la síntesis en relación con el texto de referencia.</p> <p>Extensión de este texto académico.</p>
El ensayo	<p>Concepto de ensayo</p> <p>Los tipos de ensayo</p> <p>El mapa conceptual y la reseña como base procedimental para un ensayo.</p>	<p>Las exigencias para la producción de un ensayo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La relación entre la escritura de un ensayo y la delimitación de subtemas. - Elaboración del plan de trabajo para el ensayo final y su relación con la escritura del mismo. - La selección y delimitación de subtemas y su relación con la búsqueda del material bibliográfico. <p>Estrategias para la redacción del ensayo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El proceso de integración (de la reseñas y fichas de lectura) en el ensayo
El mapa conceptual		<ul style="list-style-type: none"> - Procedimientos para elaborar un mapa conceptual. <p>Elementos de los mapas conceptuales.</p> <p>Relación entre los mapas conceptuales y las características de los textos de referencia.</p>
Las fichas de lectura	La noción de fichas de lectura.	El procedimiento para elaborar las fichas de lectura.

	<p>La relación entre las fichas de lectura y la comprensión.</p> <p>La utilidad de las fichas de lectura al escribir reseñas y ensayos.</p> <p>El uso de las fichas de lectura en la redacción de textos complejos</p>	<p>El protocolo del formato de la ficha de lectura.</p> <p>Características de la edición.</p> <p>La integración de las fichas y el comentario en las fichas de lectura.</p> <p>El estilo particular de las fichas y la articulación de información en relación con los propósitos del lector.</p>
<p>Las fichas bibliográficas</p> <p>Elementos generales de la redacción</p>		<p>Las normas mínimas de la presentación de las fichas bibliográficas.</p> <p>El desarrollo temático y su relación con los párrafos, los signos de puntuación, los referentes y los conectores (como expresiones conjuntivas y de carácter semántico).</p> <p>La edición de los textos de referencia.</p> <p>El uso de marcas textuales que permitan diferenciar entre el uso del discurso diferido directo e indirecto.</p>

De acuerdo con el cuadro anterior, puede afirmarse que en el curso observado la mayoría de los significados compartidos fueron de tipo procedimental. Esto es comprensible si se recuerda que la SD observada se enmarca en un curso que pretende abrir la reflexión sobre el uso del lenguaje en la universidad, en especial el lugar de la lectura y la escritura en la formación inicial. Evidencia de ello es también que la mayoría de dichos conocimientos compartidos se elaboraron en las secuencias verbales orales (SVO) identificadas como «secuencias para introducir nociones: caracterizar las estrategias y los textos escritos académicos así como los procedimientos de elaboración de los mismos».

En otras palabras, no se encontraron muchos saberes conceptuales dado que el propósito del curso no era entrar en debates teóricos sobre la naturaleza textual de las diversas estrategias o textos académicos trabajados, sino por el contrario, enseñar a hacer con el lenguaje, lo que implicaba aprender que la comprensión y la producción son procesos y en ese sentido, aprender sobre ello requirió saber y poner en práctica «procedimientos».

Las estrategias para la construcción de esos significados compartidos se clasificaron teniendo en cuenta si su propósito

era introducir conceptos nuevos, o retomar lo dado, o evaluar lo enseñado, así:

Estrategias para desarrollar conceptos nuevos	Secuencias verbales orales que se corresponden
Ejemplificar, ilustrar y analizar textos modelo (secuencias para analizar, ejemplifica e ilustrar con textos modelo).	secuencias para analizar, ejemplificar e ilustrar con textos modelo
Contrastar y relacionar los textos académicos escritos entre sí.	secuencias para contrastar las estrategias y los textos escritos académicos entre sí
Exponer y explicar, a través de la descripción, el proceso de producción de las estrategias y los textos escritos académicos trabajados a lo largo de la SD.	secuencias para introducir nociones: caracterizar las estrategias y los textos escritos académicos así como los procedimientos de elaboración de los mismos.
Hacer evidente las problemáticas que se ponen de manifiesto tanto para la producción como para la comprensión de las estrategias y los textos escritos trabajados.	secuencias para co-evaluar los elementos lingüístico-textuales y los textos escritos académicos producidos por los estudiantes y los llevados como modelo por el profesor.
Sugerir ajustes a partir de las problemáticas anteriores.	secuencias para sugerir ajustes a las estrategias y a los textos escritos académicos producidos por los estudiantes.
Hacer explícitos los propósitos didácticos que se persiguen con los ejercicios realizados en clase o puestos como tarea	secuencias para introducir y explicar los propósitos didácticos de las actividades realizadas
Anticipar las problemáticas que se podían enfrentar en la comprensión y producción de las estrategias y los textos escritos académicos, con el fin de favorecer a los ejercicios futuros, ya que en la medida de que se advierten, tal vez evitaría pasar por ellas.	secuencias para promover la metacognición sobre la elaboración de las estrategias y los textos escritos académicos entre sí
Coevaluar las producciones de los estudiantes a partir de criterios de evaluación que sugería el profesor cuando formulaba las preguntas. En otras palabras, sugerir preguntas como indicadores de evaluación para controlar la producción de las estrategias textos escritos académicos.	secuencias para co-evaluar los elementos lingüístico-textuales y los textos escritos académicos producidos por los estudiantes y los llevados como modelo por el profesor.
Caracterizar, el contenido y la organización, de los textos de referencia para favorecer su comprensión y por tanto, la elaboración de las reseñas críticas.	secuencias para caracterizar (el tema, la organización y sus relaciones) los textos de referencia desde los cuales se hacían los ejercicios.
Sugerir la consulta de un material bibliográfico experto en la caracterización conceptual y procedimental de las estrategias académicas trabajadas (las fichas de lectura).	secuencias para sugerir la lectura de textos expertos que apoyan la comprensión y elaboración de las estrategias académicas trabajadas
Ilustrar en el tablero textos escritos e icónicos para apoyar el discurso oral que se elaboraba.	

Estrategias para retomar lo dado	Secuencias verbales orales que se corresponden
Repetir la exposición de los saberes formales o procedimentales en distintos momentos a lo largo de la SD.	secuencias para recordar los procedimientos para la elaboración de las estrategias académicos
Repetir las estrategias de presentación de los saberes nuevos descritas en el punto anterior.	
Estrategias para evaluar el aprendizaje	Secuencias verbales orales que se corresponden
Realizar cuatro ejercicios de reseñas como estrategia de práctica, dichos ejercicios se intercalaban entre los primeros análisis de los textos modelo, las sugerencias que se iban haciendo frente a las problemáticas que evidenciaban los estudiantes en sus producciones (los contenidos procedimentales); es decir, los ejercicios se ajustaban a partir de la evaluación de la comprensión del aprendizaje que daban cuenta los estudiantes en sus trabajos.	
Coevaluar las producciones de los estudiantes a partir de criterios de evaluación que sugería el profesor cuando formulaba las preguntas. En otras palabras, sugerir preguntas como indicadores de evaluación para controlar la producción de los textos escritos académicos.	secuencias para leer los textos llevados como modelo y las estrategias y textos académicos escritos por los estudiantes. secuencias para co-evaluar los elementos lingüístico-textuales y los textos escritos académicos producidos por los estudiantes
Explicitar los objetivo de trabajo para cada una de las actividades realizadas.	secuencias para introducir y explicar los propósitos didácticos de las actividades realizadas

Como se puede notar, todo este proceso se realizó mediante el reconocimiento de la importancia del aprendizaje de la comprensión y la producción de textos escritos académicos. Además, todo el tiempo estuvo presente la relación entre lo que se estaba enseñando y el trabajo final: escribir un ensayo.

En cuanto a los textos escritos que circularon a lo largo de la SD:

- Se observó que todos los textos escritos llevados por el profesor pertenecían a los textos de la cultura, es decir que no fueron re-editados, sino que el profesor permitió que los estudiantes pudieran aproximarse comprensivamente a estos textos tal como son presentados en la cultura para su circulación.

- El grado de complejidad de algunos de dichos escritos puede describirse a partir de las huellas de cohesión léxica y gramatical que exhibían. Algunos, como la reseña de William Ospina y el ensayo de Estanislao Zuleta, eran textos complejos. En vez de evitar la complejidad, lo que se hace es un acompañamiento y una actividad guiada, al hacer primero, por ejemplo, un mapa conceptual del texto, para luego sí hacer la reseña.
- El hecho de que el profesor dé a los estudiantes diversos textos modelo (tres reseñas críticas en total), hace posible que los estudiantes comprendan la flexibilidad de las tipologías y de los géneros y además, refuerza la idea de que si bien hay unas caracterizaciones propias de un género o tipo textual, también permiten que los autores den cuenta de sus propios estilos.
- De acuerdo con el análisis discursivo de los textos escritos producidos por los estudiantes, en especial sus reseñas, puede decirse que el uso de marcas conjuntivas como los conectores, son uno de los indicadores que dan cuenta de que los procesos de comprensión de los estudiantes tienden a ser aditivos y no relacionales, es decir, cuando redactan los planteamientos básicos del texto los encadenan según expresiones como «en un primer momento, después, otro, por último» y muy pocos (o casi ninguno de ellos), utiliza expresiones que categorizar semánticamente dichas ideas (p.e. el autor identifica el siguiente problema...por consiguiente expone que sus causas son...de esta forma plantea que una alternativa puede ser...). Lo anterior confirma que las marcas conjuntivas construyen microestructuralmente la superestructura de un texto, pero así mismo ratifican la necesidad de hacer un trabajo que promueva la conciencia sobre ello para propender por modos de lectura más globales (interpretativos) que lineales (aditivos).

RESPECTO AL CURSO NO PRESENCIAL

Con el propósito de responder las preguntas acerca de qué se enseñaba sobre los procesos de comprensión y producción de textos en el curso observado y cómo se hacía este proceso, el segundo nivel se centró en el análisis de las interacciones que proponía el módulo escrito que se tomó como eje para el curso, así como las que se generaron en los intercambios verbales orales que se dieron en las audioconferencias y en las tutorías individuales realizadas básicamente a través de llamadas telefónicas.

Para caracterizar el enfoque didáctico para la enseñanza de la expresión escrita presente en el módulo, se retomó a Cassany (1990). De acuerdo con la tipología que hace este autor, este módulo puede ubicarse en un enfoque cuya base es el estudio analítico de la estructura general de la lengua, porque a través de cada una de sus unidades va presentando la organización formal de la lengua y las reglas de la sintaxis, de la morfología, de la ortografía, etc..

Desde este enfoque se concibe la lengua como una sistema homogéneo y su enseñanza es prescriptiva. En este sentido, lo que se busca que el educando aprenda son las estructuras y el léxico más formal dejando por fuera los usos y funciones de los discursos y los textos.

También la forma de organización discursiva del módulo evidencia una concepción sobre cómo se aprende la lengua escrita. Veamos: primero aparecen las conceptualizaciones teóricas sobre la lengua, luego se presentan ejemplos y por último, se exponen unos ejercicios que el estudiante debe realizar. A su vez, estos ejercicios se caracterizan por ser mecánicos y descontextualizados –no conllevan al análisis de la diversidad textual, ni del contexto de la situación comunicativa- y establecen un orden según el cual se va pasando de lo simple (la construcción de oraciones) hacia lo complejo (párrafos, uso de conectores y textos), como lo ilustran estos ejercicios:

- "Redacte cinco oraciones simples, con todos los complementos, conservando el orden lógico de la oración. Luego, altere ese orden y observe las relaciones sintácticas y semánticas."
- Redacte un párrafo empleando los siguientes conectores, siempre y cuando, desde luego, ni siquiera, después de todo, no obstante."
- Redacte un texto donde use otros cinco conectores de su libre elección.
- Redacte un texto donde use los siguiente morfemas: -ción, -ería, -mente, -pre, -ante. Use también las palabras cuyo significado usted explicó en los ejercicios anteriores. No emplee los morfemas y las palabras mecánicamente. Observe bien el uso que les da en el contexto de su escrito. Utilice también otros recursos aprendidos: la coordinación y los conectores, la yuxtaposición y los signos de puntuación.

Los pocos intercambios verbales que se dieron a través de las tutorías telefónicas hicieron evidente que este proceso no resolvía la demanda de producir un texto completo como resultado de hacer oraciones y párrafos. Por esto, solicitaban la ayuda del tutor sobre cómo escribir.

Para el análisis del módulo como texto didáctico, seguimos a Díaz Barriga y Hernández (1998) quienes clasifican las estrategias de enseñanza cuyo propósito es facilitar al estudiante el procesamiento de información. En el módulo encontramos las siguientes:

Estrategias de enseñanza	Cómo aparecen en el Módulo	Lo que permiten
Objetivos: son enunciados que establecen condiciones en cuanto a intenciones de las actividades, forma de evaluar...	Se encuentran al iniciar el módulo y al iniciar cada unidad.	*Conocer las finalidades del módulo. *Identificar qué se espera del estudiante. *Activar conocimientos previos.
Organizador previo: Información de tipo introductorio a manera e Contextualización.	En el módulo se hacen presentaciones generales para introducir cada unidad.	*Contextualizar el tema y permitir visión global de su tratamiento. *Activar conocimientos previos.
Ilustraciones: tienen el objetivo de representar conceptualizaciones teóricas..	En el módulo son pocas. Aparecen dos gráficas, un dibujo y 2 esquemas.	*Facilitar la codificación visual de la información.
Analogía: recurso persuasivo de la explicación.	Es una de las formas más utilizadas en el módulo para fijar las ideas en los alumnos.	*Facilitar la comprensión de la información teórica. *Permitir extrapolar el contenido a otros ámbitos

<p>Pistas tipográficas y discursivas: Organizaciones de los contenidos, resaltadores de información que señalan y enfatizan importancia. Las pistas discursivas se refieren a marca conjuntivas o señaladores del texto que indiquen importancia.</p>	<p>En el módulo se encuentran: Uso de mayúscula sostenida, recuadros sombreados, letra capital y conectores señaladores: para especificar el orden del texto y para destacar expresiones aclaratorias (cabe destacar, sin embargo, etc...).</p>	<p>* Detectar información principal. *Canalizar la atención sobre ciertos aspectos relevantes de la información.</p>
<p>Uso de estructuras textuales: Organización retórica del discurso escrito que influye en la comprensión y el recuerdo.</p>	<p>En el módulo es común encontrar la estructura retórica de descripción y comparación contraste en la unidad uno (más teórico) y luego la superestructura: Concepto + ejemplo + comentario.</p>	<p>* Permitir el recuerdo y la comprensión de lo más importante.</p>

En otras palabras, el módulo está organizado así:

1. Antes de presentar la conceptualización teórica se encuentran unas estrategias que preparan y alertan al estudiante con relación a qué y cómo va a aprender: *los objetivos y los organizadores previos*.
2. Durante la presentación conceptual que aparece en el módulo se presentan estrategias cuya función es apoyar los contenidos teóricos: *pistas tipográficas y discursivas y estructura de la información*.
3. Después de la conceptualización teórica aparecen estrategias de aprendizaje que funcionan como valoraciones de los conocimientos adquiridos: *las tareas, los ejercicios y los talleres*.

De acuerdo con el análisis presentado anteriormente, podemos decir que estamos frente a una situación didáctica en donde un agente educativo, en este caso el autor del módulo, desarrolla una serie de acciones orientadas a influir e incidir en los aprendizajes que adquirirán los estudiantes de esta modalidad educativa.

Puede afirmarse, entonces, que si bien el módulo presenta estrategias que facilitan el aprendizaje del estudiante y que el enfoque que subyace a la propuesta del curso es coherente con

algunos de los ejercicios planteados y con la evaluación (se evalúa lo que se enseña), parece válido preguntarse si esos contenidos son pertinentes para un estudiante que está en un ámbito académico universitario. Tal como lo demuestra la revisión bibliográfica sobre las razones para que en la universidad de continúe con la enseñanza de la comprensión y producción de textos se debería tener en cuenta la relación de estos procesos con sus componentes afectivos, cognitivos y discursivos y por ende, sociales (Cfr. p.e. De la Rosa:2002; Henao y Castañeda:1995; Salazar:1991,). Como dice Parodi (1999):

«Se propugna por una visión del escritor, del texto escrito y de los procesos cognitivos involucrados dentro del marco de la psicología cognitiva y de la lingüística textual con atención a los contextos sociales y a las situaciones culturales en juego. Esta visión constructivista social e interactiva del proceso de escritura conlleva un componente dinámico que asigna al escritor el control de la situación de producción escrita y que posibilita, mediante la conducta estratégica, que el escritor efectúe un procesamiento flexible y recursivo de los recursos disponibles.»

Se hace evidente entonces la contradicción entre los contenidos y los procedimientos que se encuentran en el módulo y los objetivos que en su inicio se plantean, algunos de los cuales dicen:

- «- Desarrollar habilidades para la comprensión y producción de textos, mediante ejercicios sistemáticos de lectura y escritura.
- Comprender los procesos de significación que subyacen al texto, en las prácticas de lectura y de escritura».

Sobre los intercambios telefónicos, encontramos que el 86.6% correspondieron a la gestión del curso, es decir, estaban relacionados con la motivación y el control de las tareas. Como se sabe, en esta modalidad estos son factores claves de la labor de los tutores puesto que los estudiantes tienden a desertar por sentirse solos. Sin embargo, estos intercambios no fueron aprovechados para la función de andamiaje en el proceso de construcción de conocimientos. Esto no sucede ni siquiera cuando quien llama es el estudiante porque tiene dificultades en la construcción de un texto.

En estos intercambios el estudiante hace preguntas y el tutor se las responde de inmediato, sin instarlo a que verbalice sus dificultades, a que especifique o comente con más profundidad, sino que el tutor ofrece “pasos”, instrucciones, para realizar la composición.

Los intercambios telefónicos analizados tienen rasgos discursivos contrarios a las que Freedman y Katz (citado por Cazden, 1991) exponen como condición de las “entrevistas” entre profesores y estudiantes para ayudar al estudiante a desarrollar su propio discurso e interiorizar formas de pensamiento del experto y que, descritas brevemente son: el tutor debe hablar menos y no tomar la palabra para decir que se debe hacer. Por el contrario, debe escuchar más y animar a la reflexión mediante preguntas abiertas para luego sí ofrecer ideas que no han sido exploradas. No sabemos si es el medio utilizado, el teléfono, la causa de la caracterización discursiva de los intercambios obtenidos y analizados.

En cuanto a los intercambios orales que se generaron en las audioconferencias, el análisis mostró que en su desarrollo se retomaba una unidad del módulo y se realizaban ejercicios sobre ésta. También, se indagaba sobre si existían dudas en su comprensión. En general, estos intercambios se caracterizaban por la cortesía permanente y la calidez en la relación. No obstante, de acuerdo con los desarrollos teóricos sobre esta mediación (cfr. p.e Chaupart, 1997), el análisis muestra que la preparación previa no permitió un mayor aprovechamiento de este encuentro (por ejemplo, enviar a los estudiantes otros materiales complementarios, preparar actividades distintas a las sugeridas por el módulo guía) y además, fueron pocos los estudiantes que participaron. Tampoco, después de la audioconferencia se llamó a los estudiantes para valorar su aporte o para invitarlos a participar en otra audioconferencia. Consideramos que esta ausencia de diversidad en estrategias de enseñanza se relaciona también con políticas administrativas desde las cuales funcionan los cursos como el observado (por ejemplo, el tipo de vinculación laboral de los tutores y el tiempo que se destina para las diferentes actividades de acompañamiento a la gran cantidad de estudiantes asignados).

DISCUSIÓN

De acuerdo con el primer nivel de análisis, que como antes se dijo está centrado en las formas de organización de la actividad conjunta, se observa que en ambas secuencias hay un esfuerzo por guiar las actividades de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a avanzar y de este modo, poco a poco, éstos asuman su autonomía. En el caso de la educación presencial este esfuerzo se refleja en la evolución de las formas de organización de la interactividad de los intercambios verbales que se iban dando en cada sesión; en el caso de la educación no presencial estas ayudas fueron más evidentes en el análisis del segundo nivel, cuando se evidenciaron las estrategias de enseñanza propuestas en el módulo guía.

Ahora bien, la mayor diferencia entre ambas modalidades se hizo evidente por el orden y presentación de los contenidos y soportes didácticos que se encontraron y analizaron en ambas propuestas. Para el caso del curso presencial los contenidos que se iban introduciendo estaban sujetos al desarrollo que se iba logrando de las actividades (escritos producidos por los estudiantes y las demandas específicas de los textos propuestos por el profesor); mientras que en la educación no presencial éstos ya están predeterminados porque el orden del módulo guía era el que definía los temas a tratar (además se aportó como único soporte material para guiar la actividad de aprendizaje).

Otra diferencia notoria se encontró en la actividad conjunta que busca la transición hacia la cesión de la responsabilidad por parte del profesor a los estudiantes; en la educación presencial, ésta consistía en la aplicación por parte de los estudiantes de lo que antes se había trabajado con el profesor pero posibilitando intercambios orales con éste u otros compañeros para aclarar dudas, para exponer caminos y para evaluarlos, en fin para obtener ayuda en el proceso y así enfrentar las dificultades que se iban presentando. En la educación no presencial, que, como sabemos, no se sustenta en la interacción sincrónica con el profesor (aunque puede solicitarse asesoría telefónica o presencial pero ésta no es obligatoria), la actividad que se encontró en

el módulo para ceder la responsabilidad sobre el aprendizaje a los estudiantes, fue la ejercitación de los contenidos formales sobre la lengua aportados, es decir, el refuerzo de los contenidos ya tratados. No se intentaba siquiera prever las dificultades que los estudiantes podían estar enfrentando al aplicarlos en la composición escrita.

De este modo, cuando se buscaba traspasar el control y la responsabilidad a los estudiantes, que en ambos casos coincidía en la solicitud de producir un texto, se encontró mayor articulación en la educación presencial que en la educación no presencial entre lo enseñado y lo evaluado. Según nuestros datos, esta desvinculación en el curso no presencial se explica en el hecho de asumir un modelo lingüístico centrado en un estudio analítico de la estructura formal de la lengua que no proporciona los suficientes elementos para que los aprendices construyan los textos que requieren en el ámbito universitario. Habría que investigar cómo afectaría el cambio de modelo lingüístico en la vinculación entre estas las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la modalidad no presencial.

Lo que muestra el segundo nivel de análisis es que los textos que circularon en la secuencia didáctica observada en la educación presencial, son textos de la cultura, escritos que abordan temas diversos (política, democracia y educación, sociedad y violencia, el universo, etc.) y para comprenderlos mejor o para llegar a producir textos sobre ellos (reseñas o resúmenes), se enseñaron herramientas lingüístico-discursivas. Estos contenidos están al servicio de la comprensión o producción de textos expositivos y argumentativos que los estudiantes deben manejar en su formación. Los contenidos lingüístico-discursivos no son objeto en sí de la enseñanza, sino que ante todo se enseñan procedimientos. Mientras los textos que hay en el módulo guía, que es la base de la educación no presencial, son: o bien escritos que exponen los temas gramaticales que se están trabajando, o bien lecturas complementarias que amplían estos temas (por tanto lecturas de reflexión sobre la lengua como sistema).

También, este segundo nivel de análisis mostró que, por la perspectiva sobre la enseñanza de la composición que se asume

en el módulo guía (recordemos que los encuentros sincrónicos están fuertemente determinados por esta herramienta) los procesos de comprensión y producción de textos son vistos como procesos que son siempre idénticos y por tanto no importa sobre qué se está leyendo y en qué género discursivo se ubica el texto para abordar las especificidades que impone comprenderlo o producirlo. Por esto, siempre se refiere o solicita «componer un texto» sin necesidad de precisar el género o tipo textual o la situación de comunicación en la que se enmarca. En la educación presencial, de partida hay una conciencia permanente sobre estas determinaciones en el trabajo con los textos así como la flexibilidad en los usos que se pueden encontrar. Por esto, presentar varios modelos de reseña, discutir alternativas diferentes a la del modelo, son parte fundamental de la formación que busca mejorar los procesos de comprensión y producción textual en el ámbito universitario.

Como este estudio todavía no ha concluido, no es posible presentar todas las conclusiones que de él se derivan. De todos modos, esta comparación deja ver perspectivas conceptuales diferentes que conviven en la orientación de cursos similares en una misma universidad y que, muestran interacciones también diferenciadas según las modalidades educativas en las que se ofrecen, pero sobre todo en las que se hace evidente la presencia de concepciones divergentes sobre el papel de la enseñanza de la comprensión y la producción de textos en la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENVEGNÚ, M. A. y otros (2001) ¿Por qué ocuparse de la lectura y de la escritura en la universidad?. Ponencia presentada en el evento *LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PRÁCTICAS ACADÉMICAS UNIVERSITARIAS*, realizado en Luján (Argentina).
- CAZDEN, C. B. (1991) «*El discurso en el aula*». Paidós, Barcelona
- CASSANY, D. (1990) Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 6. Tomado de: <http://www.lenguaweb.net/lga/lga1.htm>. Consulta realizada el abril de 2004.

- CASTILLO L. (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 en Lingüística y Español. Escuela de Ciencias del lenguaje. Facultad de Humanidades. Universidad del Valle. Pp. 21-99, Cali.
- CASTAÑEDA, L. y HENAO, J. (1995) *La lectura en la universidad*. Ed. Universidad del Antioquia. Colombia.
- CASTELLÓ B., M. (1999) El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En Pozo, J. y C. Monereo (Coord.) *El aprendizaje estratégico*. Santillana, España.
- CHAUPART, J. M. (2001) *La Audiconferencia*. Armonia impresores Ltda., Bucaramanga.
- COLL, C. y otros (1995) «Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa». En P. Fernández Berrocal y M. Angeles Melero (comp.) *La interacción social en contextos educativos, siglo XX*, edit., Madrid
- DÍAZ BARRIGA F. y HERNÁNDEZ ROJAS, (1999) «Estrategias docentes para un aprendizaje significativo» Mc. Graw Hill, México
- DILCIA DE LA ROSA (2002) La transversalidad y transdisciplinariedad del texto académico. Hacia la formación de pensadores independientes. Ponencia para el Primer Congreso Internacional y cuarto Nacional sobre Lengua escrita y textos académicos-Universidad de Sonora, México.
- FERREIRO, E. (1997) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Editorial Fondo de Cultura Económica, México.
- JURADO, F. (2003) La investigación –evaluación en el aula universitaria. *La Investigación y Evaluación en la Educación Superior*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- MARTÍNEZ, M. C. (2002) *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la Lectura y la Escritura en América Latina. Universidad del Valle, Cali Colombia.
- MERCER, E. (1996) Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. Barcelona, España.
- NOGUEROL, A. (2003) *Leer para pensar, pensar para leer: la lectura como instrumento para el aprendizaje en el Siglo XXI*. Revista Lenguaje. No. 31. Mayo. Pp. 36-58, Universidad del Valle, Cali-Colombia
- PARODI, G. (1999) *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Capítulo I: comprensión de textos escritos. pp. 19-66. Ediciones universitarias, Valparaíso.

- RINAUDO, M. C. (2001) «Lectura y aprendizaje en la universidad». Ponencia presentada en el evento *LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PRÁCTICAS ACADÉMICAS UNIVERSITARIAS*, realizado en Luján (Argentina).
- ULLOA, A. (2003) Módulo «*Composición escrita*». Vicerrectoría académica. Dirección de Educación desescolarizada, Universidad del Valle.
- SALAZAR, A. (1991) La lectura abre espacios de libertad. Revista: *perspectivas docentes*. No. 6. México.
- TUSÓN, A. (1997) *Análisis de la conversación*. Ariel practicum, Barcelona.
- WERSCHT J. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Editorial Piados, Barcelona.