

# Didáctica de las lenguas



# Comprensión de textos escritos académicos y tareas escritas en las asignaturas del área profesional: concepciones de maestros universitarios<sup>1</sup>

Sonia Cadena Castillo  
Elizabeth Narváez Cardona  
María Mercedes Chacón  
Departamento de Lenguaje  
Universidad Autónoma de Occidente, Colombia

*Este artículo retoma la discusión de algunos resultados parciales de una investigación que intenta explicar, desde las concepciones de maestros y estudiantes, lo que ocurre con la comprensión de Textos Escritos Académicos (TEA) cuando los estudiantes realizan tareas escritas (TE) a partir de dichos textos. La investigación se realizó en dos asignaturas del área profesional ofrecidas al inicio de su formación universitaria. Las conclusiones provisionales ponen de manifiesto que, a pesar de que los profesores de lenguaje insistimos en que los docentes de otras áreas no asumen la responsabilidad frente al acompañamiento de los procesos de comprensión y composición de textos escritos relacionados con el aprendizaje, en la práctica sí existe esta preocupación didáctica por acompañar, de algún modo, la comprensión de los TEA y las tareas de escritura a partir de ella. Sin embargo, las calidades de dichos acompañamientos varían, en función de las concepciones o creencias de los docentes en torno a la relación entre la lectura y la escritura con la enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos.*

**Palabras clave:** *lectura, escritura, textos escritos académicos, formación universitaria, formación de docentes, concepciones de los docentes, tareas escritas.*

---

<sup>1</sup> Este artículo es producto de la investigación: Comprensión de textos escritos académicos (TEA) y tareas escritas, en las asignaturas "Fundamentos de Economía I" e "Introducción a la Ingeniería I", del ciclo inicial de formación universitaria, en la Universidad Autónoma de Occidente. Se inició en enero de 2006 y se finalizó en enero de 2007.

***Comprehension of academic written texts and writing tasks in content-matter courses: some of the ideas held by higher education practitioners***

*This article discusses some partial research results in an attempt to explain, from teacher and student conceptions, what happens with the understanding of academic written texts as students comply with homework assignments from these texts in two subjects of the area of study offered at the beginning of their academic formation in the university. The temporary conclusions bring to light the fact that despite the insistence of language teachers that teachers from other areas not assume responsibility before the accompaniment of the comprehension processes and the composition of written texts related to learning, in practice, these didactic concerns come to life in a struggle to somehow accompany the understanding of TEA and written assignments. However, the quality of such processes varies with the conceptions and beliefs these teachers from other areas have about the relationship between reading and writing and the teaching and learning of specific contents.*

**Keywords:** *reading, writing, academic texts, undergraduate education, teacher development, teachers' ideas, writing tasks.*

***Compréhension de textes écrits académiques et analyse des tâches d'écriture dans les cours de formation professionnelle : conceptions des professeurs universitaires***

*Cet article présente les résultats préliminaires d'une étude qui cherche à expliquer, de manière globale, à partir des conceptions des professeurs et des étudiants, le processus de compréhension de Textes Écrits Académiques (TEA) et de réalisation de tâches de rédaction dans deux cours du domaine professionnel au début de la formation universitaire. Les conclusions provisoires montrent que, malgré le manque de soutien des professeurs du domaine professionnel concernant le processus de compréhension et de production écrite, il existe en réalité un souci didactique de leur part de contribuer à la formation des étudiants dans la lecture et l'écriture des TEA. Cependant, la qualité de l'accompagnement varie, en fonction des conceptions ou des croyances sur le rapport entre, d'une part, la lecture et l'écriture et, d'autre part, l'enseignement et l'apprentissage des contenus disciplinaires.*

**Mots-clés :** *lecture, écriture, textes écrits académiques, formation universitaire, formation de professeurs, conceptions des professeurs, tâches d'écriture.*

## **1. Introducción**

El proceso de formación en el ámbito universitario establece unas condiciones de acceso, comprensión y producción de conocimientos, complejas y diversas. Por lo tanto, la formación profesional exige a los estudiantes la movilización de estructuras

cognoscitivas 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 cada campo de saber.

Por consiguiente, a los docentes universitarios, de cualquier área de conocimiento, nos compete parte de la responsabilidad frente a la cualificación de los desempeños de los estudiantes como lectores y productores de textos (Rincón y Muñoz 2005). Sin embargo, enfrentar dicha responsabilidad no es sólo una cuestión de “deseo” o “buena intención”, sino que depende de complejos factores entre los que se encuentran las concepciones que ponemos de manifiesto los maestros sobre el lenguaje, la lectura, la escritura, la enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos, entre otras. Estas concepciones o teorías implícitas (TI), según Castorina *et al.* (2005), son elaboraciones personales (y no puramente individuales); eso significa que son sociales y se refieren a experiencias de los individuos con alguna pauta socio-cultural, definida por una práctica y un formato de interacción social.

De hecho, algunos profesores universitarios piensan que las destrezas del alumno-lector formarían parte de un proceso cerrado y acabado en los niveles de escolarización previos. Corrado y Eizaguirre (2003) retoman algunas de las expresiones que ponen de manifiesto dicha concepción como por ejemplo: “...los alumnos saben leer, pero leen poco”; “... no comprenden lo que leen”; “...los alumnos deberían llegar al nivel superior sabiendo estudiar y escribir mejor”. Este podría ser “un indicador de la dificultad de advertir la pertinencia de las variables pedagógicas en las instancias de formación universitaria, al menos en cuanto a su incidencia en las potenciales dificultades en la apropiación de conocimientos en el nivel universitario” (Baquero *et al.* 1996:110, en Corrado y Eizaguirre 2003).

Algunas investigaciones (Kamhi 1997, Silvestri y Balmayor 1999, Silvestri 2001, Martínez 1997 *et al.*) caracterizan las dificultades que presentan los estudiantes universitarios para leer y escribir. No obstante, también se advierte que esas problemáticas 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 de acceso a las prácticas de lectura y escritura como extranjeros-iniciados y futuros miembros de comunidades académicas discursivas particulares (Flower 1989 y Chanock 2001, en Carlino 2004).

Por lo anterior, nos formulamos 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? Esperamos que tal reflexión nos permitirá entender –al menos de manera parcial– estas situaciones de enseñanza y aprendizaje mediadas por la comprensión y la producción de textos escritos académicos, y de ese modo podamos identificar aspectos susceptibles de mejorar, a través de una oferta de formación de docentes universitarios respecto del problema.

## 2. Perspectiva teórica

Se han asumido diversas perspectivas teóricas respecto de *los procesos de la lectura y la comprensión de textos* en la universidad. Entendemos el proceso de comprensión, desde una perspectiva interactiva (Castillo 2002, en Rincón *et al.* 2005), que considera una complejidad de multifactores asociados y determinantes. Es decir, la comprensión de un texto exige *las operaciones cognitivas* que explican los procesos psicológicos internos y se relacionan también con los *recursos cognitivos y los saberes específicos*, que aportan el desarrollo de ciertos esquemas del lector, y favorecen tanto sus operaciones cognitivas internas como *los procedimientos* externos, que se utilizan para comprender. Otros elementos que se relacionan con la comprensión son los recursos aportados por el *texto escrito*.

De otro lado, retomamos *la perspectiva discursiva e interactiva del lenguaje*, debido a que nos ofrece un modelo de análisis para los datos orales y escritos. La propuesta discursiva interactiva de la comprensión y la producción del discurso, de Martínez (2002) asume la interacción verbal como el escenario propicio en el que

puede reconstruirse el sentido y organización global y local de los enunciados, así como las intenciones y puntos de vista. De este modelo, se retoman los niveles de análisis que podrían dar cuenta de la caracterización de los textos escritos académicos que se han recogido como parte de la investigación. Dichos niveles son: el enunciativo, el microestructural, el macroestructural y el superestructural. se pueden explicar de la siguiente manera:

- Género discursivo: Categoría discursiva que permite caracterizar el contrato social en el que intervienen tanto el locutor como el interlocutor, legitimados por un estatus sico-social y revestidos de roles, en tanto que protagonistas del lenguaje e inmersos en prácticas sociales.
- La enunciación: Categoría discursiva que permite caracterizar las imágenes que el enunciador y el enunciatario construyen como sujetos discursivos constituyendo las tonalidades o las posturas valorativas frente a ellos mismos, los enunciatarios y frente al tema.
- Microestructura: Categoría textual que posibilita la identificación de las relaciones semánticas construidas por estrategias de cohesión léxica y gramatical y que dan cuenta de la densidad textual.
- Macroestructura: Categoría textual que posibilita la identificación del sentido global que se construye a partir de unidades menores relacionadas jerárquicamente.
- Superestructura: Categoría textual que posibilita la determinación de la organización del texto en esquemas o secuencias semánticas que le dan identidad como clase textual particular.

En esta investigación no retomamos el nivel macroestructural porque reconocemos que los saberes previos sobre los temas especializados que tratan los TEA son una condición necesaria para realizar adecuadas inferencias macroestructurales.

En cuanto a *los textos escritos académicos y las tareas escritas*, nos adherimos al planteamiento de Carlino (2003) quien asume los textos escritos académicos (TEA) como derivados de los textos escritos científicos. Por otro lado, complementamos dicha mirada con los planteamientos de Cassany (1997) quien permite

comprender que los textos escritos académicos además son “productos escritos” que se usan en contextos académicos y cuyos fines son funcionar como mediadores de la enseñanza y el aprendizaje. Finalmente, consideramos que las tareas de escritura permiten aprender, guían en el proceso de aprendizaje, gestionan el autoaprendizaje y, por lo tanto, su realización brinda información útil en el proceso de evaluación formativa que se debe desarrollar en el ámbito académico.

### **3. Metodología**

En esta investigación optamos por la investigación cualitativa la cual permite, como afirman Bonilla-Castro y Rodríguez (1995), hacer una aproximación global a las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva. También consideramos que las decisiones que tomamos como docentes cuando elegimos un texto escrito académico y proponemos una tarea de escritura, en el marco de la enseñanza y el aprendizaje concreto en un campo de formación específica, es también un fenómeno social.

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<sup>2</sup> 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 docente orientadores de ambos cursos y a un grupo focal de estudiantes de cada asignatura (seis, que según el criterio del profesor tuvieran desempeños altos, medios y básicos) y, finalmente, se puso en relación todo este corpus. Asimismo, 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 #1) y para el

---

<sup>2</sup> La selección de las docentes de Ingeniería y Economía se realizó en compañía de los jefes de departamento, respectivos y se acordó que el criterio mínimo sería que hubieran participado activamente en la planeación y diseño académico de las asignaturas al comienzo de ese semestre y del anterior (agosto-noviembre 2005 y enero-mayo 2006), además que desearan colaborar voluntariamente en el proceso.



caso de Economía a dos textos: “La elasticidad y su aplicación” (TEA #2) y “La elasticidad de la demanda” (TEA #3). También se recuperaron algunas de las tareas escritas (tres 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<sup>3</sup>; 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 de 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; luego fueron puestos 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: por una parte, la relación entre la asignatura, la formación profesional y la comprensión de Textos Escritos Académicos (TEA) y las tareas escritas a partir de ellos; por otra, 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.

---

<sup>3</sup> Morales y Bojacá (2002) afirman que los estudios que se orientan a la descripción de la actividad del docente, identifican dos tipos de acciones que llevamos a cabo los maestros: las preactivas y las interactivas. Las primeras se refieren a decisiones o acciones del profesor enmarcadas en un ejercicio de planificación para organizar actividades relativas a la escuela. Las segundas hacen referencia a las decisiones o acciones realizadas en el momento de la clase. Dado el contexto de la presente investigación, nos centraremos en el análisis de las decisiones preactivas.

- Para analizar *las entrevistas de los docentes* se tomó la transcripción ortográfica de la grabación de audio y desde una perspectiva discursiva del lenguaje<sup>4</sup>, 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 las tonalidades apreciativa e intencional. La primera, la tonalidad apreciativa, se observa en segmentos de las entrevistas en las que espontáneamente el entrevistado opina y pone de manifiesto distintos puntos de vista (a favor o en contra) frente al tema que trata, mientras que la segunda, la tonalidad intencional, se observa en segmentos en los que el entrevistado pretende convencer, proponer, criticar, entre otros.

Las ideas organizadas se clasificaron temáticamente a partir de los siguientes criterios: (a) Relaciones valorativas que construye el docente como enunciador: ¿Sobre qué aspectos opina?, correspondientes a la tonalidad apreciativa. (b) Relaciones intencionales que construye el docente como 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.

---

<sup>4</sup> La cual implica, como dicen Farías y Montero (2005), que el concepto de DISCURSO nos permite tejer relaciones entre el lenguaje y los fenómenos sociales.

- 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 (seis) tareas escritas que fueron el resultado de la misma consigna y a partir de la comprensión de los mismos TEA. Decidimos analizar tres (tres) de esas tareas, cuya calificación numérica era la misma, cuatro (4.0), con el fin de identificar variaciones y tendencias entre ellas, así como criterios implícitos del profesor para asignar una valoración de este tipo<sup>5</sup>. 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).

#### **4. Resultados**

A continuación presentamos las convergencias encontradas en los análisis de los corpus mencionados, a saber: los programas de los cursos, las entrevistas docentes a partir de los protocolos I y II y los textos escritos académicos seleccionados. Los análisis aparecen encabezados con un enunciado que representa, a nuestro modo de ver, algunas de las concepciones que hemos identificado en las docentes. Reiteramos que no se trata de resaltar problemas o carencias específicas de quienes orientaron los cursos, sino de identificar los aspectos que serían susceptibles de recibir apoyo en los procesos de formación de docentes, que son responsabilidad de las instituciones de educación superior y, por supuesto, requieren del compromiso del profesor.

---

<sup>5</sup> En la escala de calificaciones de la UAO, definida por la Vicerrectoría Académica y oficializada a través del Reglamento Estudiantil (2005) e incluida en el programa de la asignatura analizada, 4.0 corresponde a un desempeño cualitativo equivalente a "Bueno" y descrito de la siguiente manera: "El estudiante logra los objetivos con un rendimiento adecuado. Son evidentes ciertas fallas o vacíos en algunos aprendizajes. Puede considerarse como el estudiante término medio" (p. 25).

#### 4.1. 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 a partir de ellos o producir algunos textos escritos completos. Veamos los subrayados y resaltados en la Tabla 1 que presenta un Módulo de Economía:

Tabla 1. MÓDULO 1: Objeto y Finalidad del Análisis Económico

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

**Tabla 2. Planeación de un curso de Ingeniería**

SEMANA	PRESENCIALES <sup>6</sup>	TRABAJO INDEPENDIENTE	ACTIVIDAD
1	3		Taller
		3	Lectura de material y entrega de informe a evaluar
		3	Búsqueda de material y entrega de informe a evaluar
1	3		Taller
		3	Lectura de material y entrega de informe a evaluar
		3	Búsqueda de material y entrega de informe a evaluar
	6		Preparación del trabajo final

Si bien la planeación de las actividades en ambos cursos demuestra una preocupación del equipo docente por formar en la comprensión de TEA, la orientación manifiesta 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. De hecho, en relación con la producción de tareas escritas, las docentes reconocen que éstas facilitan el control. La docente de Ingeniería afirma, respecto de la función de las tareas, que: “[...] entonces por un lado, el que ellos generen testimonios de aprendizaje, y por otro lado, para controlar el proceso, controlar en el buen sentido [...]”. Por su parte, la profesora de Economía afirma: “[...] 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 [...]”.

Respecto de la cantidad de actividades, 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

<sup>6</sup> Esta columna hace referencia al tiempo presencial que el estudiante debe asumir con el acompañamiento del docente.

*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 en la propuesta del curso la responsabilidad de leer y escribir para aprender está puesta sobre el estudiante, talvez porque, en primera instancia, 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 progresivos del docente (como por ejemplo, con la organización de asesorías o la realización de la actividad en varias etapas presenciales y no presenciales); y en segunda instancia, se piensa que mientras más se lee y se escribe, más fácil será hacerlo.

Los análisis de los datos nos han mostrado que las actividades asignadas a los estudiantes son de alta complejidad como lo demuestran las consignas de las actividades propuestas en las asignaturas y el análisis discursivo y textual realizado a los TEA. En el caso de la asignatura de Ingeniería se encontró que, según la información suministrada por la docente, se pide hacer un resumen a partir de la lectura del texto "La biología del aprendizaje" (TEA #1). En la asignatura de Economía, se solicita realizar un escrito de una página con los conceptos leídos a partir de los textos: "La elasticidad y su aplicación" (TEA #2) y "La elasticidad de la demanda" (TEA #3). Parece que ambas profesoras solicitan la escritura de un texto con unidad de sentido. Si bien el resumen podría considerarse un portador textual que circula en contextos escolares, "un escrito de una página" no respondería 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).

A pesar de lo anterior, resulta importante destacar que en el programa de la asignatura de Economía, en dos oportunidades se plantea a los estudiantes una situación problemática-hipotética del ámbito laboral y se les solicita elaborar alternativas de solución. Es interesante que se encuentren tan pocas tareas escritas en situaciones de simulación, debido a que ellas podrían permitir al estudiante-escritor utilizar estrategias cognitivas más complejas que en los casos nombrados en el párrafo anterior. De hecho, las tareas propuestas por las docentes 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 profunda”, el cual está orientado a producir un nuevo significado y a emplear estrategias complejas tales como la revisión y control sobre aspectos globales del texto (Scardamalia y Bereiter 1992, en Vázquez *et al.* 2003).

Como decíamos, los análisis de las características superestructurales de los TEA de ambas asignaturas, nos podrán confirmar que ellos representan en sí mismos altas exigencias para el desempeño exitoso de los estudiantes. Encontramos que en sus estructuras retóricas<sup>7</sup> se imbrican estrategias típicas del modo de organización explicativo, tales como: ejemplificación, definición y reformulación. Veamos:

**Ejemplificación:** En el TEA #2 esta secuencia se emplea en nueve (9) ocasiones para explicar las variaciones de la oferta y la demanda:

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.

---

<sup>7</sup> Por retórica entendemos el uso de diversas estrategias, por parte del autor, con el fin de influir sobre un auditorio con cierto fin particular, en otras palabras la retórica “[...] es un vehículo para reforzar, alterar o responder a las opiniones de un público determinado, o del tejido social de la comunidad” (Gill y Whedbee 2000:234).

**Definición:** En el TEA #3, hay definiciones que responderían a preguntas formuladas, por ejemplo, para un taller sobre conceptos:

¿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.

**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.

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  $P$ " (TEA #2).

Asimismo, encontramos que en dichas estrategias explicativas se superponen secuencias textuales expositivas que en el tratamiento de la información definen, describen, comparan, explican relaciones, valoran, clasifican y presentan hipótesis acerca de conceptos referidos a eventos. Veamos algunos casos:

### **Desventajas**

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. (TEA #1).

### **Contrastes**

Hay algunos bienes cuya demanda es muy sensible al precio, pequeñas variaciones en su precio provocan grandes va-



riaciones 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**. (TEA #3).

### **Problema**

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). (TEA #1).

Asimismo, se incorporan secuencias de prototextos académicos, es decir, sobre aquellas lógicas que subyacen en los textos descriptivos típicos del discurso científico y académico. Sobre este aspecto, se observan secuencias 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.

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 alfa, beta, teta y delta (ver Figura 3-5).

Teniendo en cuenta que –desde paradigmas transaccionales sociopsicolingüísticos de la comprensión (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 lograrán organizar la información (en resúmenes o en un texto de una página) o en otro tipo de estrategias gráficas (mapas conceptuales, cuadros sinópticos, tablas, gráficas) de jerarquización de la información si: primero, el uso de los saberes previos y la comprensión de los saberes nuevos sobre el tema son acompañados por el profesor o un estudiante más avanzado, para permitirles establecer relaciones jerárquicas para superordenar o generalizar los contenidos; y segundo, si están en capacidad de ubicar los contenidos superordenados y generalizados en categorías como las nombradas en el análisis de los TEA.

#### **4.2. El aprendizaje de los contenidos, a través de la lectura y la escritura, se convierte en responsabilidad del estudiante: estudio independiente**

Esta concepción se integra con la analizada en el punto anterior en torno a la cantidad y repetición de actividades de lectura y escritura para garantizar el aprendizaje. En este caso, 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 realizar 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 [...]”*.

Observamos que en esta concepción sobre la relación entre la comprensión de TEA y el aprendizaje de contenidos específicos, existe 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, no es una función que le corresponda al nivel universitario, porque los estudiantes ya deben saber cómo hacerlo. No obstante, insistimos en que la comprensión de TEA es, en sí misma, un proceso complejo 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 (Vargas 2005).

Es interesante que esta situación que refieren sobre los estudiantes, sea uno de los recuerdos que las docentes tengan sobre su propia situación cuando ellas lo eran. 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 se consideraría 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, pudo generar una respuesta, que podría ser poco favorable respecto de la relación entre la lectura y la escritura con el aprendizaje. Así lo dice la maestra de Economía: “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”. 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 podrían ser un indicador del impacto que puede ocasionar una mediación docente que se reduzca a la asignación del material de lectura y a la espera de un producto escrito, más que a una mediación que asuma la comprensión y composición como procesos complejos y que, por lo tanto, requieren de acciones progresivas y organizadas en el tiempo, así como de acompañamientos estratégicos para lograr enfrentarlos.

#### **4.3. Sin embargo, para las docentes, leer y escribir son procesos complejos y demorados**

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 la escritura y sus demandas en el tiempo. Al parecer, ambas asumen la escritura 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 sobre todo 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”. Incluso se manifiesta en los enunciados siguientes, de la docente de Ingeniería, la idea de que escribir no es un proceso lineal sino cíclico porque implica avances y retrocesos: “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".*

Además, reconocen la importancia del uso de las fuentes en la producción de un texto escrito académico para poder realizar una lluvia de ideas que les permita empezar. La docente de 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 cuando 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 de distintas maneras a la comprensión de los textos que leen cuando su propósito es una escritura posterior. A partir de las estrategias que utiliza, la docente de Ingeniería recomienda: *"[...] 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 ellos 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 de los textos escritos, encontramos que las docentes la reconocen como parte de su proceso de producción. Una de ellas manifiesta: *"mis compañeros de trabajo ge-*

neralmente 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 [...]”. 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. Aunque la docente de Ingeniería afirma recomendar a sus estudiantes que *intercambien información, que hagan trabajo en grupo*, lo que no se percibe es el acompañamiento para realizar la actividad en clase, el sentido de la misma, sus propósitos y la pertinencia en relación con los aprendizajes que se espera lograr. Creemos que este tipo de estrategias podría abrir la puerta a reorientaciones sobre la manera como los docentes estamos enfrentando los procesos de enseñanza y los estudiantes, los de aprendizaje.

#### 4.4. Los textos sencillos garantizan el aprendizaje

A pesar de que los análisis de los TEA muestran una organización compleja de las ideas, en las concepciones, específicamente de la docente de Economía, se percibe la preocupación por ofrecer a los estudiantes textos escritos que considera sencillos. Veamos sus afirmaciones en la entrevista: “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, [...] 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 [...]”.

En la misma dirección, 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, en los textos. 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 diferente, entonces digamos que es mucho más fácil como apropiarse de ese conocimiento”*. En esta idea sobre cómo acceder a los conocimientos, aparecen dos implícitos: uno, que si los textos escritos incluyen imágenes, diagramaciones o animaciones resultan más fáciles para la comprensión y esto garantiza el aprendizaje de los contenidos; y dos, que un texto escrito con recursos visuales genera motivación y en consecuencia “facilita” también la comprensión y el aprendizaje. 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).

De hecho, también los análisis realizados a los TEA de Economía nos muestran que a nivel microestructural, hay una abundancia de estrategias de cohesión léxica, las cuales exigen del lector saberes previos y jerarquización de los contenidos, por lo que los TEA analizados pueden considerarse de alta densidad textual, en virtud de la forma compleja de organización y desarrollo del sentido y del tema, así como de la cohesión léxica y gramatical que presentan. En relación con la cohesión léxica y gramatical, retomamos a Martínez (2002) quien reconoce las siguientes: (a) la repetición que, como su nombre lo indica, repite el término varias veces sin hacer variación léxica; (b) la superordenación que ocurre cuando el significado de un término está incluido en el

significado de otro y la asociación que se establece entre ellos se lleva a cabo por medio de una relación de inclusión (parte-todo, particular-general, subclase-clase); y (c) la generalización que ocurre cuando el significado de un término está incluido en el significado de otro y la asociación que se establece entre ellos se lleva a cabo por medio de una relación de generalización. Observemos cómo se establecen esas complejas relaciones en el siguiente fragmento del TEA #3 de Economía:

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.

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 sólo suelen ser identificadas por el lector cuando los conocimientos previos sobre la temática, particularmente el conocimiento de los conceptos y la jerarquías que se establecen entre ellos, así se lo permitan (es decir, que advertir sobre su existencia no garantiza la reconstrucción del hilo temático, como sí podría ocurrir con la reiteración por repetición). En este sentido, consideramos que el TEA en el que ellas abundan requiere



de acompañamientos explícitos –por parte del docente– para 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 acerca 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 (Lerner 2001, en Corrado y Eizaguirre 2003).

#### **4.5. 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 favorecer el aprendizaje. Para el caso de Economía, la docente afirma: “[...] *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 [...]*”; sin embargo, también acepta 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 tienen que ver o no con ese placer.

De otro lado, la docente de Ingeniería nombra distintas actividades (rompecabezas, *chat*, discusión controversial) relaciona-

das con la comprensión de TEA, entre las que nos parece importante destacar la actividad de lectura llamada “el rompecabezas”, que consiste en entregar fragmentos del texto –seleccionados a partir de los subtítulos– a cada uno de los integrantes de un subgrupo de trabajo; cada uno lo lee y posteriormente integran la información, se comentan lo leído y sacan una conclusión de esa lectura; por último, uno de los integrantes del subgrupo la debe explicar al grupo en general. A partir de dicha explicación se asigna una nota al trabajo del subgrupo en cuestión.

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 en una perspectiva discursiva y de las ciencias del texto, que entiende que desde la globalidad o la reconstrucción de la macroestructura, entre otros aspectos, es posible la comprensión de un texto escrito. Al respecto, Solé (1996:6) afirma 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 en la posibilidad del aprender.

Además, nos parece pertinente rescatar que a pesar de las variadas dinámicas propuestas por la docente de Ingeniería, para que los estudiantes tengan relaciones positivas con la lectura de textos, esto no es fácil de lograr. Según ella los estudiantes afirman: “[...] otra vez el módulo que vamos a leer, esos son los comentarios, entonces por eso se han suscitado estas dinámicas: rompecabezas, discusión controversial, chat, para que ellos vean unas actividades dinámicas alrededor de ese texto, pero si lo dejamos muy amarradito, se nos aburren [...]”.

Pensamos que entre las razones que pueden explicar las reacciones de los estudiantes se encuentra, 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; y por otro, los criterios en la selección de los materiales de lectura. En relación con este último asunto, el análisis del texto “La biología del aprendizaje” (TEA #1) nos mostró que el documento parece construir como autor-enunciador a un psicólogo, psicopedagogo, neuropsicólogo u otro profesional afin, que considera que una de las funciones de los maestros es aprovechar las bondades de las condiciones neurofisiológicas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Por consiguiente, podría configurarse la imagen de un profesor que escribe, a su vez, para profesores. Veamos este fragmento del TEA #1 para Ingeniería:

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.

Estas evidencias nos llaman la atención y pensamos que este TEA –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.

#### **4.6. La aplicación y la relación de conceptos es la principal función de la comprensión de TEA y de la asignación de las tareas escritas**

La docente de Economía afirma que la aplicación de conceptos se refiere al momento en que “[...] 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, ah o sea que esto tiene relación, entonces ya empiezan a relacionar [...]”.* En este segmento puede advertirse que la conceptualización se entiende como el reconocimiento de nuevos términos o palabras nuevas con sus “definiciones”, y su relación con palabras y conceptos previos.

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 reducido pensar que el principal valor de las tareas escritas es el funcional, en tanto se las asume como medio de comunicación y de transmisión de información científica y como instrumento de registro que amplía la capacidad de la memoria (Vázquez de Aprá 2001).

De otro lado, la aplicación de conceptos parece entenderse como una transferencia de sentido y una propuesta de un saber nuevo que consiste, específicamente, en el uso de los conceptos en un proceso metodológico relacionado con la solución de una problemática. De este modo, la docente de Economía señala: *“Para producir tareas escritas, [...] ellos [...] no tienen que reproducir digamos unos conceptos que tienen que leer, sino [...] más bien tienen que [...] crear, con base en lo adquirido, un nuevo proceso, es decir, aplicar el proceso que han aprendido, entonces aprenden el proceso metodológico de una problemática, entonces aprenden cómo poner las variables, aprenden sus supuestos, las hipótesis, pero aprenden los conceptos, pero realmente lo que ellos tienen que hacer en la tarea, es ya aplicar esos conceptos a una problemática real [...]”.*

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), refiriéndose a

los modelos de decir y transformar el conocimiento, establecen diferencias entre la escritura de manera lineal o 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 la escritura como un proceso de descubrimiento en el que la comprensión es fundamental para el desarrollo conceptual profundo.

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

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, es decir, 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 [...]”*.

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 #2 y TEA #3 (de Economía). Encontramos que en ellos no aparece el discurso referido; un sustento de esta afirmación es la aparición recurrente de actos enunciativos<sup>8</sup> delocutivos de aserción. No en-

<sup>8</sup> El fenómeno de la enunciación incluye el análisis del fenómeno de la modalización que según Charaudeau (1992), se refiere al uso de categorías gramaticales que ponen de manifiesto las relaciones que el locutor-enunciador establece consigo mismo, con el otro (interlocutor) y con el tema. Dichas relaciones se conocen como los actos enunciativos y pueden distinguirse tres tipos: Los actos allocutivos que implican al locutor y al interlocutor para dar cuenta de la manera como el locutor impone su propósito al interlocutor; los actos elocutivos que implican al interlocutor, precisan la manera como el locutor manifiesta su posición frente al propósito que él enuncia; y los actos delocutivos que están desligados del locutor y del interlocutor, ya que el propósito emitido existe en sí y se impone en sus modos de decir.

contramos 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:

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**. TEA #3

Por eso, identificamos que para ambos casos el autor-enunciador se dibuja con una imagen de radical autoridad en el tema, como el sujeto que tiene el conocimiento necesario para transmitirlo a sus lectores-enunciarios y que por consiguiente, podría generar en ellos la idea de que la información ofrecida en los documentos es un saber único, inmutable y verdadero. Esta característica 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.

#### 4.8. Hablar después de leer favorece el aprendizaje

Respecto de la segunda razón que sustenta la idea de que el desarrollo del pensamiento crítico podría estar limitado, encontramos algunas afirmaciones como las siguientes: [...] *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 [...]*”.

Es interesante que en la dinámica de un curso universitario sea posible entrar en interacción teniendo como plataforma un texto escrito previo –en este caso las tareas escritas asignadas

como previas a la sesión de clase—; lo que tendríamos que analizar es que, según lo afirmado por la docente, dicha interacción llamada “debate” parecería una actividad del tipo añadir información más que del tipo 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, la actividad parece limitarse a la identificación de vocabulario nuevo con su respectiva definición. Mantener esta dinámica a lo largo del curso podría convertirse en un ejercicio rutinario de acumulación de información a partir de las lecturas.

Además, realizar actividades de interacción en clase después de la elaboración de una TE representa, para la docente, una motivación para los estudiantes. Veamos: [...] *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 [...]*”.

#### **4.9. El proceso de comprensión de un TEA empieza mucho antes de la lectura directa del texto.**

Definitivamente, pensamos que este tipo de actividades no garantizan por sí solas la comprensión de los conceptos ni un aprendizaje significativo. De hecho, algunas propuestas didácticas (Corrado y Eizaguirre 2003, López y Arciniegas 2004, Solé 1996) sostienen que las intervenciones generales del docente para colaborar en la construcción del sentido durante la comprensión de textos escritos —desde paradigmas transaccionales y sociopsicolingüísticos— demandan, entre otros aspectos, que los docentes realicen 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 posterior-

mente –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, se propone 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 para dar pistas sobre cómo construir el sentido del texto.
- Después de la lectura, se realiza 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.

Nos parece interesante que aunque las dos docentes de este estudio no parecen emplear este tipo de estrategias durante la asignación y socialización de las TE a partir de TEA, afirman que las utilizan como estrategias personales para enfrentar sus procesos de lectura. De hecho, las dos manifiestan que un proceso de comprensión de un TEA podría desarrollarse así: leer, rayar, ubicar conceptos, establecer relaciones, discutir, releer. La docente de Ingeniería, además de lo anterior, reconoce un proceso más específico que le resulta útil: *“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 echo una ojeada a los títulos, entonces muy así de lectura rápida, al inicio, a la mitad, para ver qué tan adecuado es el material”*. De manera similar, la docente de Economía 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 ter-*



*mino la lectura miro si realmente el título tiene que ver con el contenido [...] yo todo eso lo hago y después sí me siento a leer”.*

Tal como lo muestran estas afirmaciones, las estrategias de lectura utilizadas por las docentes 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 emplean son un beneficio en relación con la calidad de la comprensión y del proceso de construcción de sentido.

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 [...]”. En las afirmaciones de las docentes se puede reconocer lo que señalan muchas investigaciones sobre la comprensión de lectura y que Carlino (2005:69-70) 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, en Carlino 2005).

## **5. Conclusiones**

A continuación presentamos la síntesis de los análisis desarrollados hasta ahora, la cual nos permite una aproximación provisional como respuesta a las preguntas que han orientado las búsquedas de esta investigación.

Respecto de la selección de los TEA para los cursos estudiados, el análisis nos hace pensar en la necesidad de formación para los docentes universitarios que, entre otros aspectos, les aporte saberes específicos sobre el funcionamiento de los textos (saberes declarativos y procedimentales sobre características de los textos, sus modos de organización, las especificidades de los textos académicos, la relación entre la comprensión de TEA y tareas como mapas conceptuales, resúmenes, informes, ensayos, etc.), de modo que los conviertan en objetos de enseñanza –en términos de estrategias– para los estudiantes.

Definitivamente, se observa la necesidad de un trabajo que nos permita –a los profesores– comprender y conocer las relaciones entre los procesos cognitivos relacionados con la comprensión de TEA, la escritura y el aprendizaje, para realizar los ajustes en la enseñanza que los hagan posibles en términos de los objetivos que nos propongamos. En particular, las manifestaciones de las teorías implícitas inferidas de los análisis de los datos corroboran la relevancia de formar a los docentes –en general– desde una visión del *aprendizaje* como proceso de construcción, en el que el estudiante se concibe como sujeto inmerso en condiciones de interacción social, en un medio sociohistórico concreto, y con un caudal de experiencias individuales y grupales, que le posibilitan avanzar en su desarrollo personal. Si asumimos que uno de los desafíos de la universidad en su tarea alfabetizadora es lograr que la escritura y la lectura de los textos escritos académicos, propios de las diferentes disciplinas, sean no sólo objetos de evaluación, medidas de control<sup>9</sup>, sino, sobre todo, objetos de enseñanza y de investigación, es necesario aceptar, también, como afirma Lerner (2001) que el saber que se enseña sufre transformaciones y es necesario seleccionar, privilegiar ciertos aspectos, distribuir las acciones en el tiempo y determinar formas de organización de los contenidos.

---

<sup>9</sup> No creemos que la evaluación sea negativa en sí misma, pensamos que es necesario analizar los efectos de mantener prácticas de lectura y escritura inscritas únicamente en el paradigma de la evaluación sumativa. Defendemos la idea de que es posible avanzar hacia una evaluación constructiva (formativa) que permita identificar cualitativamente las maneras en que se aprende a través de la lectura y la escritura para verificar y mejorar el aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, pensamos que las asignaturas que exigen a los estudiantes leer y escribir como actividades reiterativas, para las cuales se dispone de poco tiempo (una sola sesión o un par de sesiones), que los enfrentan a múltiples fuentes con desarrollos teóricos complejos y que además, los someten a exigencias evaluativas, pueden provocar dinámicas de enseñanza poco rigurosas y generar angustia o ansiedad en la medida que se reconoce su pertinencia o significatividad para el aprendizaje. De acuerdo con las conclusiones presentadas hasta el momento, es posible responder la pregunta inicial del título de este artículo. Los docentes universitarios requerimos programas de formación que, entre muchos otros aspectos, nos permitan ser cada vez más intencionales en la consolidación de propuestas didácticas que apunten a la formación de un estudiante universitario.

En los análisis también se ha observado que hay una preocupación didáctica de los maestros por acompañar, de algún modo, la comprensión de los textos escritos académicos (p.e. guías, talleres, cuestionarios, actividades de discusión); sin embargo, podríamos pensar que las calidades de dichos acompañamientos responden a las concepciones de los maestros frente a lo que significa leer y comprender, lo que es un texto y la relación de estos procesos con el aprendizaje. Una vez más, resulta evidente que la transformación de estas concepciones y prácticas pasa por procesos de formación, no de información, que se convierten en responsabilidad, entre otros, de las instituciones de educación superior.

Consideramos necesario poner en discusión que los ejes temáticos de una propuesta de este tipo incluiría como vector articulador la relación entre la enseñanza, el aprendizaje, la comprensión y producción de textos escritos de áreas específicas disciplinares; en particular se centraría en defender prácticas de lectura y escritura, en las áreas disciplinares, desde perspectivas discursivas del lenguaje, es decir, como procesos complejos e intencionales que requieren de planeación y control en el tiempo y no actividades de control para el aprendizaje. En esta misma línea, sería necesario comprender "el estudio independien-

te" no como responsabilidad exclusiva del estudiante, sino como oportunidad didáctica que, desde una perspectiva interactiva del aprendizaje, exige de la retroalimentación, el debate y la confrontación con pares y con el profesor.

Un efecto de este tipo de propuestas ayudaría a los profesores universitarios a entender qué tanto el diseño de material didáctico (talleres, guías, exámenes, parciales) como la composición de escritos específicos de las áreas (informes de laboratorio, ensayos sobre política económica, proyectos para participar en licitaciones, artículos científicos, artículos de opinión, entre otros) posibilitan aprendizajes complejos y particulares de los distintos campos de saber.

Finalmente, creemos que la apuesta por las transformaciones e innovaciones docentes en el ámbito universitario debería ir acompañada de experiencias de aula, debido a que sólo el cambio en las concepciones teóricas no garantiza las transformaciones en nuestras acciones. De este modo, se requeriría promover un proceso de desarrollo profesional, que se asuma de manera individual por cada docente, pero también en el marco de políticas institucionales que no se reduzcan a ofrecer cursos o seminarios circunstanciales y coyunturales, sino a acciones sostenibles.

## Referencias bibliográficas

- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez S., P. (1995). *La investigación en Ciencias Sociales: Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Sección: Educación, Biblioteca del docente. Sitio web gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Disponible en: <[http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibledu/pdf/Paula\\_Cardina.pdf](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibledu/pdf/Paula_Cardina.pdf)>, consultado el 15 de octubre de 2005.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades en la enseñanza universitaria. *Educere*, 8 (26), 321-327. Disponible en <<http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol8num26/articulo4.pdf>>, consultado el 15 de octubre de 2005.

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó
- Castillo, L. C. (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, J. A., Berreiro, A. y Toscano, A. G. (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. Disponible en <<http://site.ebrary.com/lib/bibliouao/Top?layout=document&id=10079554&nosr=1>>, consultado el 13 de agosto de 2005.
- Corrado, R. E. y Eizaguirre, M. D. (2003). El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario. Disponible en: <[http://www.campus-oei.org/revista/edu\\_sup24.htm](http://www.campus-oei.org/revista/edu_sup24.htm)>, consultado el 18 de agosto de 2005.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. París: Hachette.
- Farías, L. y Montero, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. Disponible en <[http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4\\_1/pdf/fariasmontero.pdf](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/pdf/fariasmontero.pdf)>, consultado el 22 febrero de 2006.
- Gill, A. y Whedbee, K. (2000). Retórica. En van Dijk. *El discurso como estructura y proceso*. México: Gedisa.
- Kamhi, L. (1997). Las estrategias de resumen de alumnos universitarios de "alto riesgo". *Lectura y vida*, 18(4).
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, G. y Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cali: Unidad de Artes Gráficas, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.
- Martínez, M. C. (1997). *Dificultades en la comprensión discursiva a nivel universitario en los procesos de la lectura y la escritura*. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Argentina: Homo Sapiens.
- Martínez, M. C. (2002) *Comp. Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina y el Caribe. Cali: Universidad del Valle.

- Martínez, M. C. (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos: perspectivas teóricas y talleres*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Cali: Unidad de Artes Gráficas, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.
- Morales, R. y Bojacá, B. (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*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.
- Rinaudo, M. C. y Paoloni, P. V. (2002). Percepción de dificultades en tareas de escritura en la universidad: aportes vinculados con la motivación situada. XIV Encuentro Estado de la Investigación Educativa. Paradigmas y enfoques metodológicos de la investigación educativa. Disponible en <<http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/rinaudo.paoloni.pdf>>, consultado el 27 de marzo de 2006.
- Rincón, G. y Muñoz, M. L. (2005). *El maestro como lector y productor de textos*. Serie: Construir cultura escrita en la escuela. Cali: Universidad del Valle.
- Sandoval, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Silvestri, A. y Balmayor, E. (1999) Estrategias metacomprendivas en alumnos universitarios: el caso de la autocorrección. En *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Cali: Universidad del Valle.
- Silvestri, A. y Balmayor, E. (2001). Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias del aprendizaje. En *La argumentación razonada*. Cátedra UNESCO para la enseñanza de la Lectura y la Escritura en América Latina. Cali: Universidad del Valle.
- Solé, I. (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. *Lectura y Vida*, 17(4), 6.
- Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Universidad Autónoma de Occidente (2005). Reglamento Estudiantil y Código de Ética para pregrado y postgrado. Vicerrectoría Académica. Cali.
- Vargas, E. (2005). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. Disponible en <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1306Vargas.pdf>>, consultado el 5 de abril 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.

Vázquez de Aprá, A. (2003). ¿Alfabetización en la universidad? Disponible en <[http://www.unrc.edu.ar/publicar/h\\_a/380/dieci7.html](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.

### **Sobre las autoras**

#### **Sonia Cadena Castillo**

Licenciada en Literatura e Idiomas de la Universidad Santiago de Cali. Magíster en Educación, con énfasis en Evaluación y Currículo, de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Profesora y jefe del departamento de Lenguaje de la Universidad Autónoma de Occidente. Su área de docencia e interés investigativo es la comprensión y composición de textos para el aprendizaje universitario.

Correo electrónico: [scadena@uao.edu.co](mailto:scadena@uao.edu.co)

#### **Elizabeth Narváez Cardona**

Fonoaudióloga, Especialista en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura, y Magíster en Lingüística y español, de La Universidad del Valle. Profesora del departamento de Lenguaje de la Universidad Autónoma de Occidente. Su área de docencia ha sido la comprensión y composición de textos para el aprendizaje universitario, y talleres de comunicación escrita y seminarios de lenguaje para estudiantes de comunicación social. Su interés investigativo se ha centrado en la formación de maestros para el área de lenguaje y en la enseñanza del lenguaje escrito y el aprendizaje universitario a partir de la lectura y la escritura académicas.

Correo electrónico: [enarvaez@uao.edu.co](mailto:enarvaez@uao.edu.co)

#### **María Mercedes Chacón**

Licenciada en Literatura e Idiomas de la Universidad Santiago de Cali. Magíster en Literaturas Colombiana y Latinoamericana, de la Universidad del Valle. Profesora del departamento de Lenguaje de la Universidad Autónoma de Occidente. Su área de docencia e interés investigativo es la comprensión y composición de textos para el aprendizaje universitario.

Correo electrónico: [mmchacon@uao.edu.co](mailto:mmchacon@uao.edu.co)

Fecha de recepción: 07-11-2006

Fecha de aceptación: 23-03-2007