

LA LECTURA Y LA ESCRITURA A TRAVÉS DEL CURRÍCULO: UNA PROPUESTA
PILOTO DE INCLUSIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS PARA LA APREHENSIÓN Y
LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN ASIGNATURAS DE LAS
DISCIPLINAS

CAROLINA BONILLA GUTIÉRREZ

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS (INGLÉS – FRANCÉS)
SANTIAGO DE CALI

2017

LA LECTURA Y LA ESCRITURA A TRAVÉS DEL CURRÍCULO: UNA PROPUESTA
PILOTO DE INCLUSIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS PARA LA APREHENSIÓN Y
LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN ASIGNATURAS DE LAS
DISCIPLINAS

CAROLINA BONILLA GUTIÉRREZ

Trabajo de grado presentado para optar al título de
Licenciada en Lenguas Extranjeras (Inglés – Francés)

Directora:

Esperanza Arciniegas Lagos

Profesora Titular

Escuela de Ciencias del Lenguaje

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS (INGLÉS – FRANCÉS)

SANTIAGO DE CALI

2017

Nota de aceptación

Presidente del Jurado: _____

Jurado 1: _____

Jurado 2: _____

Agradecimientos

A las fuerzas infinitas del universo y de la Tierra por ofrecerme la vida, la sabiduría y la inspiración necesaria para culminar esta etapa.

A mis hermanas, una desde el cielo y otra en la tierra, por enseñarme el valor del orden y de la disciplina. A mi hermana que está aún en la tierra, por su apoyo académico y emocional, siempre incondicional. Por sus asesorías constantes en cuanto a la forma y el contenido de mi trabajo de grado y por el amor con el que cada día me acompaña y me guía.

A mis padres, por confiar en mí, por darme la energía y los abrazos suficientes, desde su humildad, para afrontar este reto. A ellos, por ayudarme siempre a tejer mis alas y por obsequiarme la libertad para utilizarlas cada vez que creía no poder levantar el vuelo.

A mi tutora de trabajo de grado, profesora Esperanza Arciniegas, por ser, más que mi directora, la luz que me mostró un camino claro durante mi viaje por la universidad y que llenó este viaje de oportunidades, lindos proyectos y aprendizajes. A ella, que confió siempre en mis esfuerzos y que me exigió observar al mundo con una mirada firme y responsable, conocer otros mundos y no olvidarme de soñar.

Al profesor Luis Emilio Mora, quien, junto a la profesora Esperanza, me compartió un mundo de sueños y reafirmó siempre la validez y la importancia de esta investigación, brindándome la confianza y las reflexiones necesarias para continuar el camino.

A mi compañero de camino, Yehoshua, por comprender mis procesos y por apoyarme en ellos. Por contribuir, desde su amor, su ternura y su paciencia, a la realización de esta investigación. Por escuchar mis reflexiones interminables sobre este trabajo de grado y aportar con una mirada crítica a las mismas.

A Lina Marcelle Castaño, quien me enseñó que existe la amistad sin fronteras y quien me acompañó, enseñándome que el amor y la disciplina hacen posible cumplir los sueños. A ella, quien estuvo presente en muchas tardes monitoreando mis producciones y escuchando mis reflexiones.

A la profesora Karina Arenas, porque, sin saberlo, me brindó elementos esenciales para la realización de este trabajo; porque, gracias a sus capacitaciones y a sus comentarios llenos de sabiduría pude tener mayor claridad sobre lo que implicaba escribir en la investigación.

A mis compañeros y amigos de los Grupos de Apoyo a la Cultura Académica (GRACA), por darme sus palabras de ánimo cuando no hallaba un rumbo para este proceso; por confiar en mí y por darme su amor, su apoyo y su bonita energía para continuar escribiendo.

A Karla Klein y Megan Gutiérrez, por aportar amablemente a la realización de los talleres y por compartir conmigo reflexiones e información importante al respecto.

A la Universidad del Valle, institución pública que me ofreció formación humana de alta calidad y que me acogió con tranquilidad entre sus grandes brazos.

A todos, gracias totales desde mi sonrisa hacia sus corazones.

Tabla de contenidos

Resumen	8
1. Introducción	9
2. Planteamiento del problema	10
3. Justificación	15
4. Objetivos	18
4.1 Objetivo general	18
4.2 Objetivos específicos	18
5. Antecedentes	19
6. Marco teórico	29
6.1 Acuerdos institucionales y cultura académica	29
6.2 Alfabetización	32
6.3 Alfabetización académica	33
6.4 Concepto de lectura	36
6.5 Concepto de escritura	36
6.6 La escritura a través del currículo	43
6.7 Unidades didácticas de lectura y escritura	45
7. Metodología	47
7.1 Diseño metodológico	47
7.2 Procedimiento	47
7.3 Técnicas de recolección y análisis de información	50
7.4 Población y muestra	52
8. Resultados y Análisis	54
8.1 Peticiones de los docentes	54
8.2. Planeaciones y análisis	57
8.3 Desarrollo de las sesiones y análisis	72
Curso: Robots, entre la Historia y la Ficción	72
Curso: Desarrollo de Software II, D2	81
Curso: Taller Temático: “Entre la Enfermedad y la Salud Mental”, D3 Sesión #1	93
8.4 Concepción de docentes y estudiantes frente a los procesos de lectura y escritura	102
Curso: Robots, entre la Historia y la Ficción, D1.	102
Curso: Desarrollo de Software II, D2.	107

Curso: Taller Temático “Entre la Enfermedad y la Salud Mental”, D3.	113
9. Discusión	122
10. Conclusiones	126
11. Referencias	130
ANEXOS	136
Anexo 1. Ficha de valoración – docentes	136
Anexo 2. Ficha de valoración – estudiantes	137
Anexo 3. Ficha de evaluación – docentes	138
Anexo 4. Ficha de evaluación – estudiantes	139
Anexo 5. Rejilla de evaluación de la reseña	140
Anexo 6. Formato de evaluación de la expresión oral – Klein, Karla (2016)	141
Anexo 7. Rejilla de evaluación del resumen	143

Lista de tablas

Tabla 1. Peticiones de los docentes	54
Tabla 2. Planeación para el curso Robots, entre la Historia y la Ficción	57
Tabla 3. Planeación para el curso Desarrollo de Software II	64
Tabla 4. Planeación para el Taller temático “Entre la Enfermedad y la Salud Mental”	69

Resumen

En este estudio se analizó el desarrollo de unidades didácticas de lectura y escritura en cursos de las disciplinas, para comprender la relación indisociable entre la exploración consciente de la lectura y la escritura y la aprehensión de los contenidos de los cursos. Adicional a esto, se caracterizaron las peticiones de los docentes, las actitudes de docentes y estudiantes frente a la intervención y las concepciones de lectura y escritura de estos antes y después de la propuesta. Las unidades se diseñaron y se ejecutaron de manera interdisciplinaria: un docente de lenguaje y uno de psicología junto con el docente titular del curso. Estas se desarrollaron a manera de talleres para tres cursos, en tres sedes de la Universidad del Valle: Meléndez, Buenaventura y Tuluá. La planeación y el análisis se realizaron a la luz de acuerdos institucionales de la Universidad, de principios del movimiento de Escritura a través del Currículo y del concepto de alfabetización académica. La investigación fue cualitativa, con un diseño experimental, y siguió las etapas de la investigación-acción. Los hallazgos más significativos confirman la necesidad de formación y acompañamiento en lectura y escritura en las disciplinas, tanto en docentes como en estudiantes. Además, permiten evidenciar un interés que se incrementa en ellos por acercarse a nuevos modos de concebir y de compartir la lectura y la escritura; por aprender y desaprender.

PALABRAS CLAVE: Unidades didácticas, alfabetización académica, interdisciplinariedad, lectura, escritura, escritura a través del currículo.

1. Introducción

La presente investigación se inscribe en la línea de propuestas didácticas orientadas a procesos de alfabetización académica en la universidad, con exactitud en el área de lectura y escritura. Estas últimas se entenderán como prácticas complejas que se desarrollan dentro y fuera de la cultura académica y que deben siempre ser situadas, contextualizadas y responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Estas necesidades se traducirán en el saber, el saber hacer y el saber decir propios de su disciplina.

En este caso, la investigación se llevará a cabo en tres cursos de distintas disciplinas, en tres sedes de la Universidad del Valle. Esta se regirá por un enfoque cualitativo y seguirá los pasos de la investigación-acción. Al final, se buscará evaluar el impacto de la implementación de la propuesta, en términos de aprendizaje y de dispositivos didácticos. Del mismo modo, se interpretará la disposición de estudiantes y docentes durante la implementación. Además, se categorizarán las concepciones de docentes y estudiantes respecto a la lectura y la escritura; todo esto con el fin de esbozar un panorama general de la lectura y la escritura en la Universidad.

2. Planteamiento del problema

Cuando los estudiantes universitarios se enfrentan a la lectura y la escritura de textos académicos, generalmente atraviesan un camino de bloqueo, inseguridad y desacierto que deriva en la postergación del trabajo o en la elaboración automatizada de este bajo un tiempo limitado. Cuando se trata de una actividad de escritura, el estudiante suele empezar en la hoja en blanco, pasa por la frustración de desconocer lo que se debe hacer o de no saber cuál será su actividad inicial para abordar un texto y termina en la elaboración de un texto cuyo proceso de construcción no fue muy claro para ellos o terminó en la mitad del camino.

Un proceso similar ocurre con la lectura, un poco más olvidada que la escritura en términos procedimentales. En la mayoría de los casos, no se tiene un propósito claro frente al texto que se lee, no se explora el paratexto, esencial para la comprensión, ni se establece un diálogo interactivo con el texto. De allí que después de leer se dificulte comprender las ideas principales del texto o se dé una comprensión equívoca de los planteamientos del autor.

Ciertamente, se creería que en la universidad este panorama es distinto, cuando se piensa que, al tratarse de educación superior, las exigencias que se plantean corresponden a las capacidades y a las competencias que los estudiantes han desarrollado en el transcurso de su escolaridad. Sin embargo, cuando se contrasta lo requerido en lectura y escritura con el proceso particular de cada estudiante, es evidente que sus prácticas no han alcanzado aún el nivel consciente y crítico que se esperaría.

Varios factores podrían justificar este hecho: en primer lugar, en los cursos, pocos docentes incluyen la lectura y la escritura de manera consciente, pues a menudo se conciben como artificios únicos de las ciencias del lenguaje y se les trata solamente como una fuente de saber inmediato, para la obtención de datos.

En segundo lugar, cuando se analizan los cursos de español en la universidad, en repetidas ocasiones los textos que los estudiantes leen y escriben no pertenecen a sus disciplinas y tampoco son documentos que estén trabajando en otros cursos, lo que conduce, primero, a una falta de propósito en términos de conocimiento disciplinario y, segundo, a un desinterés de los estudiantes, consecuencia de la desconexión entre los textos del curso de español y sus prácticas académicas habituales. El curso se reduce, entonces, a una materia más de contenidos.

En tercer lugar, las actividades de lectura y escritura suelen responder a la misma instantaneidad de la actualidad. Es común encontrar ejercicios que se plantean para un tiempo reducido y que no dan lugar a la revisión y, mucho menos, a la reflexión. En este sentido, la concepción de lectura y escritura se reducen a la noción de ejercicio, de mecanicismo y de producción instantánea, desconociendo su valor real de procesos encaminados a la revisión y la construcción del conocimiento.

Es importante resaltar el concepto de ejercicio, definido por Besse y Porquier (1991) como una tarea puntual de la lengua distinguida por ser repetitiva, limitada y metalingüística y por ser generalmente solicitada por el docente y evaluada por él. A partir de este concepto, la lectura y la escritura se perciben como ejercicios impuestos, controlados y evaluados por alguien externo, en este caso el docente, y distantes de la vida real, que en sí misma implica todo un proceso de introspección cada día.

En cuarto lugar, en pocos cursos se proponen tareas de lectura y escritura que involucren el acompañamiento del docente a los estudiantes. Estos últimos leen y escriben solos, sin un guía que les oriente en la comprensión de un texto, paso a paso. Respecto a la orientación, en muchos casos el estudiante se enfrenta a una consigna de lectura o de

escritura, pero no cuenta con lineamientos concretos para el abordaje de los textos ni dispone de una aclaración precisa por parte del docente. Además, las tareas de escritura suelen darse en su soledad y se entregan en una fecha establecida, sin alcanzar una relación dialógica con el docente para un mejor entendimiento del texto o para hacer de este un espacio de aprendizaje.

Es posible que el pensamiento generalizado de que los estudiantes ya han forjado prácticas sólidas de lectura y escritura antes de llegar a la universidad haya conducido al abandono del acompañamiento a los estudiantes y a una falta de indagación sobre sus prácticas, sus fortalezas y lo que necesitan para responder a las obligaciones mínimas académicas.

Otro factor importante es el desbalance entre la lectura y la escritura en la universidad, teniendo que, comúnmente, los estudiantes deben leer para sus cursos, desde cálculos sencillos hasta tratados filosóficos interminables. La lectura aparece de manera constante, además, porque es necesario que “reciban” información desde fuentes de autoridad. En el caso de la escritura, por el contrario, es menos frecuente encontrarse con tareas que de este tipo y los estudiantes están, en consecuencia, en un desbalance entre lo que leen y lo que escriben, asumiendo regularmente un rol pasivo y desconociendo lo que implica crear relaciones íntimas y concienzudas con la escritura.

Como lo refiere Carlino (2005), es común que los docentes piensen que los estudiantes deben leer, pero pocas veces se piensa que la escritura es también importante para aprender los contenidos de sus cursos. De esta manera, la escritura se encuentra en desventaja en comparación con la lectura, aun cuando la primera es una de las actividades que mayor formación ofrecen. No es inaudito, entonces, que escribir represente un desafío

inconmensurable para los estudiantes; esto es, más bien, la consecuencia lógica de su poca familiarización con la escritura como una práctica académica y de formación.

Ahora bien, cuando la problemática se enmarca en un contexto más reducido, puede verse que esta sigue el patrón de los factores referenciados anteriormente. Tal es el caso de la Universidad del Valle, donde se han implementado desde hace años los cursos de español, mismos que no han sido suficientes para brindar a los estudiantes las estrategias necesarias para el tratamiento autónomo de la lectura y la escritura. En estos cursos, por lo general, la lectura y la escritura se abordan desde lo microestructural (elementos de cohesión) y, en algunos casos, desde lo superestructural (tipologías), pero pocas veces se abordan los textos como recursos para aprender de las disciplinas específicas o para adoptar y alimentar estrategias que hagan del estudiante un ser más crítico y consciente sobre su proceso al leer y escribir.

A partir de simulacros en lectura y escritura de la prueba Saber-Pro y de pruebas de diagnóstico a estudiantes de primeros semestres en las Facultades, realizados por los Grupos de Apoyo a la Cultura Académica, en la Universidad del Valle, se puede observar que la mayoría de los estudiantes alcanzan tan solo el nivel de lectura inferencial, teniendo algunos casos en los que no se alcanza más que el nivel literal. Cuando se evalúa la producción escrita, la mayoría tienen problemas con la comprensión de la consigna y la adecuación de los textos al interlocutor.

Lo anterior, aunque corresponde a pruebas que se realizan en un momento puntual y que quizá no reflejan todo el conocimiento de un estudiante, permite ver características comunes entre los estudiantes, alarmantes entre sí al tratarse de la educación superior. No obstante, como se ha mencionado a lo largo de este planteamiento, estos resultados siguen

siendo el reflejo de la automatización que ha sufrido la lectura y la escritura y de las prácticas descontextualizadas y generalizadas que se llevan a cabo en torno a estas.

De hecho, en el contexto de la Universidad, los Grupos de Apoyo a la Cultura Académica (GRACA), quienes se han encargado del acompañamiento a la lectura, la escritura y la oralidad en las disciplinas desde el año 2014, con un trabajo interdisciplinario cualificado y entre pares (Bonilla, 2016), han evidenciado que la lectura y la escritura sufren aún un proceso de centralización, considerándose un objeto de estudio único del área del lenguaje. Otros problemas que se unen a este son, por ejemplo, la poca claridad en las consignas para tareas de lectura y escritura; el tiempo asignado para leer y escribir; la confusión epistemológica y estructural sobre los tipos de texto y su función comunicativa; y, por último, la automatización de la lectura y la escritura como productos en el aula.

Ante este problema, la presente investigación plantea el siguiente interrogante: ¿cómo formular unidades didácticas en cursos de las disciplinas, para que docentes y estudiantes conciban la lectura y la escritura como un camino hacia la aprehensión y la construcción del conocimiento en la disciplina?

3. Justificación

Cuando se analiza la situación actual de la inclusión de la lectura y la escritura en las asignaturas de las disciplinas en Colombia, especialmente en las universidades públicas, puede verse que la educación requiere una reconceptualización de la enseñanza y el aprendizaje en este sentido, así como la concientización alrededor de las competencias que componen el aprendizaje dentro de la cultura académica.

En lo que concierne a la lectura y la escritura, se observa que, aunque se han realizado investigaciones en torno a lo que estas implican en el contexto educativo, poco énfasis se ha hecho en su inclusión en la planeación de los cursos de las disciplinas. De allí que algunos trabajos recientes intenten develar la practicidad y la relevancia del desarrollo de la lectura y la escritura en las aulas de clase (no solo de lengua) y en contextos extracurriculares, desde el replanteamiento de los currículos y desde el trabajo en lenguaje de los docentes de las distintas disciplinas.

Esta exploración de las prácticas de lectura y escritura y de su impacto en el aprendizaje, reconociendo el compromiso y el rol activo de los docentes y de los aprendices, se convierte en un factor determinante para empezar el reconocimiento de su validez en contextos de aprendizaje.

De este modo, es necesario formular unidades didácticas que incluyan la lectura y la escritura en cursos de las disciplinas, como procesos y no como productos. Estas unidades, necesariamente, deben ser planeadas por el docente de la asignatura, ayudado por un docente de lenguaje. La lectura y la escritura no pueden seguir siendo vistas como un componente aislado o centralizado, perteneciente al área del lenguaje; estas deben comprenderse como la fuente a través de la que se aprende, se interactúa y se elabora el conocimiento.

La formulación de las unidades didácticas es sustancial en cuanto ataca los factores problemáticos identificados en el apartado anterior. Así pues, debe hacerse frente a la inconsciencia sobre la tarea de leer y escribir, a la descontextualización de la tarea, a la instantaneidad, al concepto de ejercicio y a la falta de acompañamiento. Para ello, es necesario trabajar con docentes y estudiantes a fin de comprender la importancia de leer y escribir como procesos conscientes, rigurosos e íntimos. Además, para planear unidades que incluyan tareas situadas de lectura y escritura y que requieran el acompañamiento de docentes en el proceso, así como el trabajo entre pares.

Por otro lado, es imperativo fomentar el equilibrio entre lectura y escritura, entendiéndolas como prácticas indisociables, que se alimentan la una de la otra y que, en conjunto, dan lugar a espacios de aprendizaje, en el que el conocimiento puede ser íntimo y socialmente construido y compartido.

En suma, la planeación de unidades didácticas que incluyan la lectura y la escritura en cursos de las disciplinas no solo permitirá tener mejores acercamientos a estos procesos, sino que hará del docente (y posteriormente del estudiante) un sujeto más crítico y consciente de lo que implica leer y escribir en la universidad, desde la disciplina.

Por otra parte, partiendo del objetivo principal del proyecto en el que se enmarca esta investigación (Proyecto CREE 770013 de la Universidad del Valle), es importante recordar que el desarrollo de talleres de acercamiento a la lectura y la escritura como prácticas guiadas y situadas en la educación superior constituye la implementación de estrategias que pueden contribuir a la permanencia de los estudiantes, no solo en la sede principal de la Universidad, sino también en las regionales, quienes requieren un apoyo especial dado a sus características organizativas y a los contextos socioculturales en los que se encuentran.

Es importante destacar que el alcance del trabajo podría intersectar las proyecciones que se tienen en la reforma de la política curricular de la Universidad del Valle, lo que lo hace un elemento importante para el análisis de la situación en la Universidad y para la evaluación de una primera propuesta que podría ser útil en la formulación de nuevas políticas y aportar, en términos generales, a la elección y la implementación de determinados dispositivos pedagógicos y didácticos.

Para finalizar, y concentrándose en el foco de este estudio (el aprendizaje de los estudiantes), como lo plantearía Bazerman (1997), con la inclusión de la lectura y la escritura en el curso, los estudiantes tendrán la posibilidad de comunicar lo que aprenden, de comprender la bibliografía y de familiarizarse con lo que leen en cuanto lo articulan, lo reproducen y lo comentan en lo escrito. Por esto, enseñar a leer y escribir en todas las materias de las disciplinas no es ocuparse de lo que deberían hacer otros docentes, sino propiciar que los estudiantes participen en el aprendizaje de la asignatura. Y esto es, precisamente, lo que se necesita en la Universidad para continuar en la consolidación de su cultura académica.

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

- a. Analizar la experiencia de los talleres desarrollados, que se consolidaron como unidades didácticas de lectura y escritura.

4.2 Objetivos específicos

- a. Caracterizar las solicitudes de los docentes en torno a la lectura y la escritura para la realización de los talleres en el aula.
- b. Analizar la organización de los talleres como medios de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.
- c. Interpretar la disposición de los estudiantes y su respuesta frente a los talleres, así como la participación de los docentes.
- d. Identificar las percepciones de docentes y estudiantes en torno a la lectura y la escritura.

5. Antecedentes

En el marco de la exploración de la lectura y la escritura en la enseñanza de asignaturas de las disciplinas, incluso cuando es difícil encontrar distintos estudios prácticos relacionados con el tema particular de la presente investigación, se referencian a continuación estudios principales que refieren algunas intervenciones pedagógicas orientadas a la inclusión de estas dos competencias para el aprendizaje de las disciplinas.

Antecedentes internacionales

En el año 2016, Da Silva y De Macedo Reinaldo buscan describir una propuesta para la enseñanza de la escritura en cursos de pregrado, rigiéndose bajo el enfoque de escritura en las disciplinas. Además, plantean conocer las percepciones de los estudiantes de Ciencias de la Computación sobre la implementación de este enfoque. Algunos resultados del estudio muestran que es fundamental enseñar la escritura en la universidad respondiendo a la especificidad de los textos de cada área y al carácter de los estudiantes como agentes de aprendizaje.

Este estudio, aunque plantea solamente una propuesta, concibe el enfoque de escritura en las disciplinas, para aprender la disciplina, y tiene en cuenta las percepciones de los estudiantes en cuanto a lo que podría significar el aprendizaje a partir de este enfoque. Estos dos principios son esenciales para el descubrimiento de lo que implica leer y escribir en la disciplina. Por otro lado, los resultados dan muestras alentadoras de la necesidad de desarrollar un trabajo sólido en cuanto a lo específico de las disciplinas, velando por el reconocimiento de los estudiantes como sujetos activos en el aprendizaje. En este sentido, puede verse que, si bien en la investigación de Da Silva y De Macedo Reinaldo se siguen algunas de las premisas del presente trabajo, estas no se llevan a la acción a partir de

intervención didáctica ni brindan un panorama amplio de la situación actual del problema o del impacto que podría tener la propuesta.

Una siguiente investigación aparece en el año 2015. Savio escribió un artículo sobre las representaciones sociales de estudiantes universitarios en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, en Argentina, frente a la lectura y la escritura. En su estudio, la autora buscaba describir y analizar las representaciones para comprender la auto-imagen de los estudiantes en tanto lectores y escritores y sus percepciones sobre la lectura y la escritura académicas.

Para la recolección de las representaciones, la autora utilizó un cuestionario corto con preguntas abiertas. Se tuvieron dos grupos en la investigación: uno de estudiantes que apenas ingresaban al módulo de Lengua en el período de Preparación Universitaria; y otro, con estudiantes que estaban a punto de terminar el Taller de Lectura y Escritura. A ambos se les preguntó por sus concepciones de lectura y escritura, sus preferencias, los géneros y los momentos en los que escribían y sus dificultades. Al primer grupo se le preguntó por sus expectativas en cuanto al curso y al último, por su opinión en cuanto al Taller y las modificaciones (si las hubo) en sus concepciones y prácticas de lectura y escritura. La investigación se rigió por análisis cuantitativo y cualitativo.

La investigación de Savio es relevante para los fines investigativos del presente trabajo al tener estrecha relación con uno de los objetivos específicos en el que se pretende identificar las concepciones de docentes y estudiantes en torno a la lectura y la escritura. Tal como Savio, en la presente investigación se hará uso de dos cuestionarios con preguntas abiertas; uno que se aplicará al inicio y otro que se hará al final.

No obstante, la presente investigación difiere de la de Savio, ya que lo que se busca

es conocer las percepciones de docentes y estudiantes antes de los talleres y evaluar el impacto de estos, con los mismos docentes y estudiantes. Esta estrategia es significativa puesto que permite dar cuenta de las posibles transformaciones en las representaciones de un grupo fijo, consciente de un proceso que se ha llevado a cabo, desde los cuestionarios de iniciación hasta los finales.

Es importante aclarar que la investigación realizada por Savio recoge solamente uno de los objetivos del trabajo, pero relega la esencia de esta investigación, pues no toma en cuenta los dispositivos pedagógicos que podrían trabajarse después ni plantea la creación de unidades que puedan intervenir en los procesos de los estudiantes. Adicional a esto, en el estudio de Savio solamente se tratan las percepciones de los estudiantes y no la de los docentes, lo que para el presente estudio es fundamental para entender el quehacer docente, las dinámicas de los cursos desde el docente y el panorama que estos crean en la Universidad.

También en el año 2015, Ruzycski presentó una investigación relacionada con la alfabetización disciplinaria en la formación de ingenieros, comprendiéndola como el concepto que involucra las prácticas situadas de lectura, escritura y oralidad de los estudiantes en sus disciplinas. Esta tenía dos objetivos fundamentales. El primero se relacionaba con evaluar la forma en la que las prácticas de alfabetización disciplinaria podían explorarse para la enseñanza de contenidos centrales de ingeniería y para el desarrollo de hábitos de pensamiento y de comunicación efectiva.

El segundo pretendía identificar las diferentes construcciones de los estudiantes hacia la consolidación de la alfabetización disciplinaria, cuando estos eran expuestos a trabajo colaborativo. Para evaluar el proceso de los estudiantes involucrados y de las estrategias empleadas, se utilizó una herramienta de conversación en el aula y evaluaciones sumativas y

formativas que permitían reconocer el progreso de los estudiantes en lo referente a los objetivos de contenido y a la alfabetización disciplinaria.

En este estudio se acuña un término fundamental para la presente investigación: “alfabetización disciplinaria”. En el término se reconocen, además, las prácticas de lectura, escritura y oralidad, lo que le otorga un sentido de integralidad al concepto, tratando no solamente la lectura y la escritura, sino también la oralidad como parte del todo. En este sentido, se evidencia que este concepto ofrece un punto clave de convergencia respecto al estudio analizado y al presente.

Por otra parte, en la investigación de Ruzycki, se evalúa el posible impacto de la alfabetización disciplinaria en la enseñanza de las disciplinas y en algunos procesos cognitivos de los estudiantes. Esto mismo sucede en la presente investigación, en la que se vela por la alfabetización disciplinaria y se busca evaluar el impacto de su inclusión tanto en los resultados didácticos como en los logros de aprendizaje.

Otro concepto que sobresale en la investigación de Ruzycki y que se relaciona con el presente documento es el de trabajo colaborativo. Este, precisamente, se tendrá en cuenta durante la mayoría de las sesiones de la intervención pedagógica y, a partir de su implementación, se analizará el avance y la contribución de los estudiantes a la construcción del sentido en sus tareas y a la realización misma de estas.

Otra investigación relevante es la de Di Stefano, Pereira y Pipkin (2006). En esta, las autoras buscaban aportar a la elaboración y la evaluación de secuencias didácticas, teniendo en cuenta la formulación de los objetivos, la selección de contenidos y materiales, la secuenciación y la reflexión en el seno de estas. Para el estudio, se trabajó con un grupo de

docentes en un seminario. Estos debían elaborar secuencias en las que a través del planteamiento de situaciones problemáticas se propiciara el desarrollo de la lectura y la escritura.

Posteriormente, se analizaron las secuencias y se identificaron problemas comunes, relacionados con la comprensión y el abordaje de la lectura y la escritura en los cursos. Además, se ofrecieron algunas sugerencias para mejorar el quehacer propuesto en las secuencias.

En general, las autoras resaltan la importancia otorgada a las secuencias didácticas y la relación que se establece entre estas y la comprensión de los estudiantes. En su estudio, particularmente, se busca dar importancia a las unidades didácticas e intentar mejorarlas. No obstante, mientras las autoras tienen un seminario con los docentes, ellos tienen sus producciones y luego ellas las analizan, en el presente estudio se busca analizar los planes de los docentes, planear las unidades con ellos, aplicarlas y evaluar su impacto. Esto se hace en conjunto con ellos. De allí que se tenga un trabajo interdisciplinario del docente de lengua y el docente de la disciplina, para comprender los dispositivos pedagógicos, las teorías y orientaciones lingüísticas y el contenido de las disciplinas. Es decir, para tener una comprensión integral de la unidad didáctica.

Antecedentes nacionales

En el año 2017, Galvis y Torres presentaron una investigación en la que se acentúa la articulación de la lectura y la escritura en los currículos, en las asignaturas disciplinarias. El producto de estas dos autoras muestra los resultados de la estrategia implementada, consistente en un nuevo diseño de siete asignaturas de las disciplinas en tres facultades

distintas de la universidad EAN, en Bogotá, gracias a la cooperación entre investigadores y docentes para incluir un componente sólido de escritura académica en los cursos. La investigación se rigió bajo el enfoque de la investigación-acción, teniendo en cuenta la intervención en los cursos y la recolección y el análisis de los datos.

Esta investigación se acerca al presente trabajo en tanto que sigue los principios de la inclusión de la lectura y la escritura en las asignaturas disciplinarias. No obstante, se evidencia que las autoras hacen hincapié en la escritura académica a lo largo de su documento, relegando el rol de la lectura. En el presente trabajo, por el contrario, no se asigna mayor prioridad a una de las dos competencias, sino que estas se ubican en una misma jerarquía.

Adicional a esto, mientras que en el trabajo que acaba de reseñarse se propone el rediseño de las asignaturas, en el presente trabajo no se hará un nuevo diseño de estas, sino que se realizarán unidades didácticas que se incluyan a las planeaciones planteadas por los docentes titulares, sin alterar los contenidos del curso de la disciplina.

Otra investigación importante es la de González, Salazar, Molina y Moya (2015), cuyo objetivo es describir la formación inicial en lectura y escritura de los estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y la incidencia de esta formación en su desempeño académico. Asimismo, en el estudio se busca analizar la asignatura de lectura y escritura que deben ver los estudiantes al ingresar a sus programas académicos.

Dicho análisis tiene en cuenta los contenidos de la asignatura, su relación con el saber de las disciplinas de los estudiantes y las percepciones de docentes y estudiantes acerca de esta. La reflexión sobre lo recogido se realiza a la luz del concepto de alfabetización

académica y planea ilustrar unos primeros pasos para la consolidación de una política institucional de lectura y escritura, entendiendo los principios de transformación, interdisciplinariedad y transversalidad.

Este estudio resulta importante en el sentido en que busca revisar las prácticas establecidas en un curso general de lectura y escritura, comprendiendo que existen dificultades para aproximarse a la disciplina y para el desarrollo de estrategias transversales en los estudiantes. Por otro lado, en el estudio se reconoce la necesidad de hacer de la lectura y la escritura una preocupación concerniente a toda la institución; de allí que se retome el término de alfabetización académica para clarificar las relaciones que pretenden establecerse en la investigación y en la propuesta de política institucional.

Estas intenciones tienen estrecha semejanza con las que se plantean en el estudio del presente documento, en el que, además de la formulación de unidades didácticas incluyentes de lectura y escritura, se pretende alcanzar principios sólidos que puedan ser adaptables en la modificación de la política curricular que se está gestando en la Universidad del Valle. Pese a estas similitudes, cabe aclarar que el estudio de González *et al.* plantea reflexiones sobre el panorama que se tiene con los cursos de lectura y escritura generales, pero no llega a la acción para evaluar lo que podría suceder al aplicar las reflexiones nacientes del análisis en un estudio experimental.

Antecedentes locales

En el año 2017, Mora y Rodríguez presentaron la metodología de su proyecto de investigación, del que se desprenden los Grupos de Apoyo a la Cultura Académica (GRACA) en la Universidad del Valle. Estos grupos se apoyan en el concepto de trabajo

interdisciplinario en cuanto en cada Facultad de la Universidad existe un grupo, con tutores estudiantes de la Facultad y otros tutores de Lenguas. Esto con el objetivo de dar un apoyo integral, entre pares, a docentes y estudiantes en sus procesos de lectura, escritura y oralidad.

Los GRACA datan del 2014 y están vigentes, con distintas modalidades de acompañamiento: asesorías individuales, situadas en las disciplinas; asesorías grupales en temas particulares de lectura, escritura u oralidad, a petición de los docentes; y casos de seguimiento, por solicitud de estudiantes interesados en iniciar un proceso continuo de acompañamiento y formación, o a petición de las vicedecanaturas, quienes identifican necesidades específicas en algunos estudiantes de sus facultades.

De manera muy interesante, estos grupos constituyen un apoyo fundamental para los docentes de las disciplinas, pues estos se ven beneficiados por el acompañamiento de los GRACA de dos maneras: los grupos pueden apoyar procesos de lectura y escritura dentro del aula y pueden, a su vez, trabajar individualmente con los estudiantes. Generalmente, en este proceso los estudiantes desarrollan estrategias que les permiten tener un mejor desempeño en sus asignaturas disciplinarias y los docentes, por su parte, llegan a tener mayor claridad sobre la orientación en lectura y escritura en sus cursos.

Esta propuesta de Mora y Rodríguez resultaría complementaria a la de la presente investigación, pues en esta investigación se busca tener un trabajo directo de planeación con el docente para llevarlo, posteriormente, a las aulas, los GRACA podrían ser unos aliados esenciales en el proceso. Esto porque, además de realizar el trabajo que aquí se propone los cursos, los GRACA podrían, en sus espacios particulares, profundizar en los procesos de los estudiantes de manera personalizada y contribuir a la continuación del desarrollo de las estrategias que se trabajan en las aulas.

También en el 2017, López presentó una ponencia a fin de mostrar los resultados de una investigación cuyo objetivo era analizar el impacto de la implementación de una estrategia de formación docente en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos de las disciplinas por medio de la lectura y la escritura, en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Para la investigación, se realizó un trabajo cooperativo entre docentes de lengua y de otras áreas para orientar la enseñanza y la evaluación de la lectura y la escritura en nueve asignaturas disciplinarias. El estudio es descriptivo y el diseño, cualitativo.

Si bien esta investigación se aproxima a los principios del presente trabajo, cuando retoma el aprendizaje de contenidos disciplinarios a través de la lectura y la escritura y el trabajo conjunto de docentes de lengua y de distintas disciplinas, es notorio que el foco de la investigación es la formación docente. En el presente trabajo, por su parte, no se realiza formación docente para que el profesor realice sus planeaciones individualmente, sino que el docente de lengua planea sesiones con el docente de la disciplina, sensibilizándolo a su vez, pero con un objetivo mayor: intervenir en los cursos (docente de lengua y docente titular) y analizar el efecto del trabajo interdisciplinario en estos cursos y en la concepción de lectura y escritura de docentes y estudiantes.

Por otra parte, en el año 2014, Rincón y Gil presentaron una investigación en la que se hacía un acercamiento a prácticas específicas de lectura y escritura en la Universidad del Valle. En esta, los autores pretendían identificar, describir y analizar estas prácticas, entendiéndolas como problemáticas desde la comprensión didáctica y pedagógica. Además, los autores buscaban hacer un análisis comparativo a la luz de lo que se planteaba en la política institucional de la Universidad y lo que decían, en encuestas, los estudiantes. Con la información recolectada, los autores pretendían, al final, hacer propuestas que orientaran la

política sobre lectura y escritura para continuar con el fortalecimiento de la cultura académica, no solo de la Universidad del Valle, sino de las universidades colombianas en general.

Este estudio es sumamente importante, pues busca también ofrecer una mirada general de lo que se tiene en la Universidad del Valle (lugar de esta investigación) en cuanto a las prácticas letradas de los estudiantes. Asimismo, el estudio, como el presente, procura analizar estas prácticas y ponerlas en perspectiva desde el componente didáctico y pedagógico, orientando todos los datos recolectados hacia la formulación de propuestas que estén en concordancia con las políticas de la Universidad y con el fortalecimiento de la cultura académica universitaria. Estos son principios que sigue la presente investigación.

Sin embargo, en la investigación de Rincón y Gil se hace apenas una aproximación a las prácticas ya mencionadas y se da un primer intento de propuesta. La discrepancia mayor con el presente trabajo es que en este, además de tener un acercamiento a las prácticas de los estudiantes, se pretende realizar la intervención pedagógica. Esta se llevará a cabo en el trabajo conjunto y directo con los docentes de los cursos que serán objeto de estudio y dará unos resultados finales y una evaluación concreta de la propuesta puesta en acción.

6. Marco teórico

6.1 Acuerdos institucionales y cultura académica

La Universidad del Valle es un ente autónomo en su quehacer académico, administrativo y financiero (Universidad del Valle, 7 de abril de 2015). En la actualización de su Proyecto Institucional, Acuerdo 010, la Universidad:

En ejercicio de su autonomía, en el marco de su misión y en el desarrollo de su visión, y guiada por los principios de la administración pública, se propone: [...] Promover, en todas las instancias y niveles de la organización y gestión académica, docente, investigativa y administrativa, una cultura de calidad, excelencia y mejoramiento continuo diversificada y homologada internacionalmente, que le permita a sus egresados ejercer un liderazgo cívico y cultural y cumplir a cabalidad sus funciones profesionales y de servicio a la comunidad. (p.4)

En esta definición se valora la integración de los agentes institucionales a favor de la construcción de la Universidad. Sin embargo, la cultura por la que deberían velar estos actores, más allá de ser una cultura de “calidad, excelencia y mejoramiento continuo”, debería ser la cultura académica. Este término es imprescindible en tanto que, como lo propondría Carlino (2008), “los contextos de enseñanza son culturas académicas particulares que inciden en las formas de escribir, en los procesos, en los géneros textuales que se producen, en las dificultades encontradas y en la calidad de los textos producidos” (p.159).

Entre los procesos asociados a la cultura académica no solo se encuentran la lectura y la escritura, sino también los patrones de interacción entre docentes y estudiantes que posibilitan (o no) el aprendizaje y la participación, así como la relación de estos actores con los demás agentes institucionales. Asimismo, la cultura académica tiene estrecha relación con los modos de actuar del docente, “sus normas, creencias y valores” y “se reflejaría [también] en el diseño de la asignatura que finalmente el profesor enseña y evalúa, así como

las razones por las que decide y justifica dicho diseño” (Milicic, Sanjosé, Utges & Salinas, 2007, p. 265).

Los procedimientos del docente están directamente relacionados con las exigencias de una asignatura en términos de competencia y contenido y esto fija, a su vez, un patrón determinante dentro de la cultura académica que repercute en las acciones de los estudiantes y en su concepción sobre el aprendizaje.

Entender estas prácticas de la cultura académica es importante, además, al reconocer que, como en toda cultura, “las ciencias y las profesiones tienen prácticas discursivas con convenciones propias, y [...] estas son constitutivas del saber a enseñar en los estudios superiores, aunque no se las reconozca como tales” (Carlino, 2002b, p.2). Estas convenciones, como se ha podido evidenciar, se dan incluso en las propuestas de los docentes y en el hacer de los estudiantes, en el marco de unos principios institucionales y disciplinarios.

Así pues, la cultura académica, asociada al término ampliamente debatido de cultura, correspondería a un sistema dinámico de “creaciones convencionales, abiertas al cambio, desafío, renovación [y] reforma [...]” (Corson, 2000, p.265). Además, apoyándose de nuevo en los planteamientos de Corson (2000), conviene enfatizar en que la cultura no puede referirse solamente a la suma de signos lingüísticos, sino que se inscribe en sistemas auténticos de relación histórica y social. Cuando estos sistemas siguen unas reglas instituidas, pueden repercutir en la reestructuración de los procesos intelectuales, llegando a darse un cambio potencial sobre el pensamiento humano.

Como lo plantea este autor, el reconocimiento y el uso de los signos que se establecen

en una cultura posibilitan la interacción entre sus miembros y permiten su desempeño al responder a fuerzas institucionales, experiencias e intereses locales, comprendiendo que la cultura es una forma de representar el mundo y es un modo de vida, con una disposición intrínseca de imaginarios colectivos, de estructuras y de relaciones humanas.

En este orden de ideas, la cultura académica respondería a las características mencionadas, situadas en un contexto de enseñanza y aprendizaje particular, con unos principios institucionales propios. Esta cultura respondería, entonces, a una forma particular de representar y construir el conocimiento, así como a unas relaciones específicas que se gestan en torno a este.

Para terminar, sería válido incluir la categorización de culturas académicas -culturas que coexisten en la académica- realizada por Palomar (2011), de la que se desprenden: la cultura académica disciplinar, la cultura académica institucional y la cultura académica de formación. La primera es compartida por los miembros de un mismo campo disciplinario; la segunda, por los miembros de una institución, pese a que pertenezcan a distintos campos de estudio; la tercera, por un grupo de académicos (formadores/investigadores) de una o varias instituciones reunidos alrededor de una función de formación. Las dos primeras categorías presentan mayor relevancia en el presente estudio, al ser imperativa la comprensión de los signos compartidos dentro de la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas y de aquellas normas institucionales que, a su vez, pueden modificar los signos o incluir otros.

En lo que concierne a estas categorías, es relevante el valor que se otorga a la inserción de los miembros a estas subculturas y su capacidad para interactuar, producir y reflexionar con sentido de pertenencia en ellas. A esto, precisamente, es a lo que se apunta en este proyecto de investigación: al reconocimiento de los miembros como participantes y

transformadores de la cultura académica, desde su complejidad, principios, obligaciones y privilegios.

Por último, resulta muy interesante complementar la definición construida de cultura académica con algunos de los conceptos que fundamentan el acuerdo 025, referente a la actualización de la Política Curricular y el Proyecto Formativo de la Universidad del Valle, en su artículo 4º. Se dirá, pues, que la cultura académica de la Universidad del Valle podría componerse, idealmente, por principios de integralidad, investigación y proyección social, flexibilidad, interdisciplinariedad y transversalidad, tal como se propone en el Acuerdo.

Entre estos principios, los dos últimos conceptos se relacionan ampliamente con la investigación actual, al tratar “la convergencia de distintas disciplinas y saberes en un mismo espacio, y de su articulación e integración en los procesos formativos y en el desarrollo curricular” (Universidad del Valle, 25 de septiembre de 2015, p.5). Ciertamente, en esta investigación se pretende develar la importancia del trabajo interdisciplinario; la unión de los saberes pedagógicos, estructurales y lingüísticos del docente de Lenguaje con aquellos saberes específicos del docente de la disciplina. Todo esto para orientar el trabajo en las aulas hacia una formación integral, que tome en cuenta las particularidades de leer, escribir y pensar dentro de una disciplina, en la cultura académica de la Universidad del Valle.

6.2 Alfabetización

La alfabetización se refiere a una forma de organización y acción social que busca crear una serie de significados con sentido para una comunidad y que se desarrolla como proceso simultáneo en los individuos y en la sociedad (Pujol, 2015). Desde esa perspectiva, la alfabetización es un proceso dinámico cuya transformación es inherente al ser individual y a la colectividad, en tanto los procesos individuales (y el accionar) deben tener en cuenta

unos patrones colectivos establecidos para la comunicación.

En esta última, la creación de los significados se gesta a partir de convenciones propias de la comunidad en la que se da la interacción y responde a una necesidad de adaptación a los procedimientos y los formatos del contexto particular. Estas formas de actuar dependen directamente de los objetivos que quieran alcanzarse tanto en contextos interpersonales como institucionales (Pujol, 2015).

De manera muy especial, la alfabetización se relaciona estrechamente con las prácticas letradas de la comunidad y con el trabajo textual. De esta forma, la alfabetización puede categorizarse en alfabetización literal y alfabetización funcional. La primera tiene que ver con un tipo de lector capaz de realizar un proceso de decodificación de un texto escrito, aún si no tiene comprensión de este. La segunda se relaciona con un lector que comprende un escrito y logra aprovecharlo en función de las exigencias cotidianas. Los procesos implicados en esta comprensión contribuyen, además, a la construcción del significado de manera general (Cassany, 2006).

6.3 Alfabetización académica

Ahora bien, ligada a la noción de alfabetización funcional se encuentra la alfabetización académica, que ocupa un espectro mucho más amplio y tiene que ver con un quehacer educativo, más que con una exploración de la cultura escrita o del texto como unidad (Carlino, 2013).

Este quehacer implica un compromiso institucional en el que se reconocen y se caracterizan las prácticas docentes, teniendo en cuenta los modos utilizados para introducir a los estudiantes en las culturas letradas de las disciplinas; los patrones de interacción en el

aula que contribuyen al trabajo con los textos para aprender la disciplina; los dispositivos educativos propuestos por la institución para dar soporte a las alfabetizaciones académicas.

En este sentido, la alfabetización académica puede darse solamente bajo la premisa de una labor institucional que incluye la responsabilidad tanto de docentes como de estudiantes. Esta responsabilidad se aleja de la creencia tradicional de que el estudiante debe saber leer y escribir al encontrarse en una cultura académica. De esta manera, todos los actores educativos son responsables de las prácticas situadas de lectura y escritura, de los elementos necesarios para ser partícipes dentro de la interacción académica y de propuestas que velen por la construcción del conocimiento en la institución.

Además de la labor ideal institucional, la alfabetización académica designa “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2005, p.13). Otro aporte importante de esta alfabetización es su énfasis en la caracterización y la concientización sobre las prácticas de lenguaje y de pensamiento del contexto académico superior. Del mismo modo, esta hace hincapié en la manera en la que un individuo alcanza la pertenencia en una comunidad científica o profesional, gracias a la apropiación de las convenciones del discurso de la comunidad.

Para propósitos epistémicos, se reconoce, retomando ideas de Carlino (2005), que “la lectura y la escritura son los principales instrumentos de aprendizaje y que no se trata de habilidades generales transferibles a cualquier contexto, sino que tienen especificidades en cada campo del conocimiento” (San Martín, 2009, p.3), a lo que debería responder la planeación y la ejecución de los cursos de las disciplinas, tratando la lectura y la escritura

como competencias que se desarrollan cada día y que exigen una contextualización y una disposición íntegra de docentes y estudiantes.

Adicional a lo anterior, como lo expone Pujol (2015), es importante tener en cuenta la manera en que los estudiantes aprenden en cada asignatura, dependiendo de la disciplina estudiada, lo que repercute directamente en los “modos particulares de crear e interpretar significado; de argumentar y criticar; de integrar diferentes significados impresos, visuales, electrónicos; es decir, las formas que cada comunidad disciplinar utiliza para crear y compartir el conocimiento” (p.69).

Estos modos tienen implicaciones directas en el desarrollo de competencias en los estudiantes, sean de lectura, escritura; orales, de interacción; de razonamiento y de organización. La alfabetización académica es, precisamente, contigua al desarrollo de estas competencias, reconociéndose su compromiso con el desarrollo individual y colectivo de la institución a favor del conocimiento.

Así pues, se entiende que la alfabetización académica contempla una responsabilidad institucional en la que la construcción del conocimiento y la apropiación de este en las disciplinas se da a partir del desarrollo de las competencias relacionadas con dicha construcción. Del mismo modo, esta alfabetización permite un ingreso de los individuos en la colectividad académica, gracias al reconocimiento de las convenciones y los modos de actuar (leer, escribir, decir) de la comunidad y de la conciencia acerca de las implicaciones de estos modos en el aprendizaje y en la producción del conocimiento.

La responsabilidad académica de la que se habla en este apartado es una noción de base hacia la que apunta el presente proyecto. Se busca, de esta manera, la comprensión de

que las acciones enfocadas en construir el conocimiento deben darse desde diferentes actores institucionales, en este caso docentes de Lenguaje y docentes del área específica, para acercarse a lo que implica el espacio retórico y disciplinario en el proceso de alfabetizar académicamente.

En un espectro más amplio, la alfabetización académica debe ser el pilar para la construcción de una nueva política curricular que incluya las esferas del lenguaje, el pensamiento y la disciplina en un crecimiento simultáneo y en el trabajo interdisciplinario de docentes y estudiantes desde el trabajo en el aula y, a mayor escala, en proyectos de apoyo a nivel institucional.

6.4 Concepto de lectura

Para explorar el concepto de lectura, se tiene como punto de partida las tres representaciones que propone Cassany (2006), ubicando a la lectura en tres concepciones: lingüística, psicolingüística y sociocultural. La primera concepción tiene que ver con la dimensión semántica del lenguaje, es decir, la búsqueda del significado que se alberga en cada palabra y, globalmente, en un conjunto de palabras.

Este significado le da sentido al contenido del texto, siendo estable, invariable en el tiempo y el espacio, objetivo e independiente de las interpretaciones de los lectores al admitir solamente los significados que propone el diccionario. Esta visión alude sobre todo a una concepción positivista de la lectura, en la que se tiene un proceso de aprendizaje de unidades léxicas y de reglas de combinación de estas unidades en diferentes niveles microestructurales.

La segunda concepción se relaciona con la comprensión de significados no convencionales, o sea, de lo que no fue dicho explícitamente, que va más allá de las

atribuciones semánticas. Esta concepción considera importante la comunicación práctica, económica y funcional; una comunicación que es inteligente y que no exige extensos detalles para comprender el contenido. De allí que se requiera un lector que interactúe con el texto para la generación de la comprensión.

Esta interacción permite construir el significado a partir de los conocimientos previos del lector, sus inferencias, sus vivencias particulares y el momento de la lectura. Así pues, desde esta perspectiva, el significado del texto no es estable o único, sino que convive en el dinamismo que aporta el lector desde su saber. Es él quien debe otorgar el significado y no el texto en soledad. En suma, leer requiere ir más allá de unidades léxicas del idioma y desarrollar estrategias cognitivas desde el sujeto, necesarias para comprender.

La tercera concepción hace hincapié en el hecho de que en cada comunidad, contexto e institución se tiene una utilización particular del discurso, correspondiente a los propósitos, la historia y la identidad de estos. En esta visión, el rol del lector y del autor es variable; “la estructura del texto o las formas de cortesía son las específicas de cada caso, el razonamiento y la retórica también son particulares de la cultura, así como el léxico y el estilo” (Cassany, 2006, p.27).

En este caso, la cultura de la que se hablaría es de la cultura académica universitaria, que se constituye en diferentes prácticas y pautas que incluyen modos de acercarse al lenguaje, formas de hacer, reglas y valores para construir y acceder a los significados propios de esta cultura. (Estienne & Carlino, 2004, p.3)

La definición que interesa en el presente trabajo es la que presenta la tercera concepción. Importa, entonces, comprender que la lectura es una práctica que se da en el seno

de una cultura particular y, asimismo, corresponde a unas convenciones y necesidades culturales. Conviene comprender que los estudiantes que ingresan a la cultura académica de la universidad requieren aprender a leer de nuevo, siguiendo las exigencias retóricas y de contenido de sus disciplinas. Lo anterior se debe, como lo explicarían Estienne y Carlino (2004), a que “los estudiantes que ingresan a la universidad provienen de una cultura lectora diferente, donde las prácticas de lectura son otras, los objetivos, las reglas y los materiales son distintos”. (p.4)

En este sentido, es clara la necesidad de apoyar a los estudiantes en su ingreso a la universidad y en su paso por esta, entendiendo que ellos requieren estrategias y acompañamiento que deben incluirse en la planeación y ejecución de las clases y en programas institucionales de apoyo, tal como lo proponen, a grandes rasgos, las unidades didácticas de esta propuesta de investigación.

En suma, tal como lo mencionaría Cassany, debe entenderse que:

No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utiliza el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc. (p.28)

Sintetizando: más allá de saber leer, es necesario saber leer en la disciplina, para aproximarse al conocimiento desde la conciencia de los requerimientos que esta implica sobre el lector y sobre las comunidades académicas.

6.5 Concepto de escritura

En su expresión natural, la escritura se relaciona con un proceso complejo de “resolución de problemas que deben enfrentarse con diversas estrategias” (Sánchez, 2011,

p.31). El ejercicio de la composición corresponde a una distribución coherente y significativa de un “todo discursivo” que tiene repercusión en el lector (Sánchez, 2011). Sin embargo, este proceso no se da aislado o en correspondencia meramente lingüística; este corresponde a la inserción en las normas de una comunidad discursiva.

Por otra parte, contrario a las creencias de hace algunas décadas, en las que se privilegiaba el rol de la escritura como un medio transmisor y socializador del conocimiento, en la actualidad se comprende que “la escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no sirve sólo para registrar información o comunicarla a otros, sino que puede ser un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber” (Carlino, 2004, p.1).

De esta manera, la escritura académica no puede concebirse ahora solamente como un modo de difusión de los saberes técnicos o disciplinarios, sino como el medio que permite tener mayor conciencia del conocimiento respecto a esos saberes y del que podría construirse, como un bien personal y de la disciplina.

Ahora bien, en lo referente a la esfera social y cultural de la escritura, es importante recordar su carácter dinámico, en tanto evoluciona en las sociedades como el resultado de los cambios culturales que denotan, a su vez, unas necesidades comunicativas que no pueden encontrarse en el lenguaje oral, tal como lo plantea Halliday (1985b, citado en Nunan, 1991). La escritura cumple una función fundamental en estos cambios, pues no solo se modifica en sus parámetros estructurales y reflexivos, sino que ayuda a grabar los desarrollos de las nuevas culturas (Halliday, 1985b, citado en Nunan, 1991).

En el caso de la cultura académica, la escritura es relevante al responder a las necesidades de las disciplinas y al hacer permanente el conocimiento dentro de estas,

teniendo en cuenta que con ella se dinamiza y se conserva el saber.

En la actualidad, también según Halliday, la escritura asume varias funciones reconocidas globalmente, de las que se destacan la acción y el contacto social (señales públicas, etiquetas, instrucciones, recetas, radio, televisión, mapas, menús, correspondencia personal, etc.); la información (periódicos, manuales, anuncios, reportes médicos, panfletos políticos); y el entretenimiento (libros de ficción, poesía, drama, subtítulos, juegos). Cada tipo de texto tienen una función y una estructura específicas.

Ciertamente, esta clasificación es muy general; no obstante, tal parece que los estudiantes están familiarizados con estas funciones, más que con las relacionadas propiamente con la escritura académica, en las que la escritura se reconoce como un proceso de pensamiento y composición, con géneros textuales y roles definidos (Brown, 2001).

En la escritura académica, se espera que esta esté centrada en el aprendizaje, en la negociación y en las estrategias. De allí que los estudiantes se motiven al traer sus propios prototipos (esquemas), a desarrollar sus ideas y análisis desde su voz (Brown, 2001). En este caso, el rol del profesor es aquel de facilitador, y no de árbitro autoritario. Él ofrece guía, realimentación y orientación desde el respeto y con un enfoque primario basado en la escritura real - auténtica - en las aulas (Brown 2001). Esta escritura auténtica en el presente trabajo se relaciona con la escritura a través y en las disciplinas.

El desafío de la escritura en las disciplinas es el de comprender que, necesariamente, debe darse un entendimiento del lenguaje académico con el propósito de adquirir nuevo conocimiento, contextualizado en cada área y tipo de texto (Snow & Uccelli, 2009). Snow y Uccelli (2009) ilustran algunas características importantes del lenguaje académico,

diferenciando su presentación en el hogar, la escuela y la universidad. Entre estas se encuentran la audiencia, la actividad/modalidad y el cruce sociocultural de discursos primarios y secundarios.

Para la universidad, la audiencia corresponde a comunidades alternativas con distintos niveles de conocimiento disciplinario, con diálogos retardados o inexistentes. La modalidad o actividad varía dependiendo del objetivo y puede tener una carga formal alta. Por su parte, en el cruce sociocultural de discursos, en la universidad hay una incompatibilidad casi total con los discursos de la escuela y el hogar; se adopta un lenguaje distinto y especializado; y se tienen distintos patrones discursivos.

En cuanto a las características lingüísticas, siguiendo a Snow & Uccelli, en el lenguaje académico se asume generalmente una posición imparcial y objetiva; se tiene concisión y densidad; los textos son autónomos, lógicos, con conciencia explícita de la organización del discurso; hay una alta diversidad léxica, precisión y registro formal; los géneros y las estrategias responden a las especificidades de las disciplinas; hay taxonomías disciplinarias y el conocimiento se concibe como una construcción, más que como un hecho.

Por otra parte, es importante diferenciar los modelos de escritura, propuestos por Scardamalia y Bereiter (1986), en los que la escritura académica se considera una competencia de alto orden, teniendo la transición conversación -> decir el conocimiento -> transformar el conocimiento.

El modelo para transformar el conocimiento “describe cómo se generan los objetivos y cómo los procesos de solución de problemas actúan sobre los objetivos, las representaciones estructurales y las representaciones de la idea principal” (Scardamalia &

Bereiter, 1986, p.69)¹. Por su parte, el modelo para decir el conocimiento “describe cómo se genera el texto sin la necesidad de operar en representaciones de alto grado de propósito o idea principal” (Scardamalia & Bereiter, 1986).

El primer modelo incorpora dos espacios problemáticos: el espacio de contenido y el espacio retórico. El primero tiene que ver con problemas de convicción y conocimiento; el segundo, con problemas para alcanzar los objetivos de la composición que se lleva a cabo. Estos espacios se dan un poco después del análisis del problema y del establecimiento de objetivos y conllevan a contar el conocimiento para, de nuevo, establecer un análisis y unos objetivos, teniendo así un proceso en espiral. En este caso, con los dos problemas mencionados se comprendería la inclusión de la interrelación entre el conocimiento disciplinario y los patrones de organización del discurso relativos al género textual y a los objetivos trazados.

El segundo modelo, por su parte, se relaciona más estrechamente con identificar el género y el tema, recuperar lo que los estudiantes saben sobre este último, escribir notas o borradores y luego actualizar la representación mental del texto. Este modelo puede apuntar a una concepción de la escritura como una rutina de recuperación y relato de conocimiento.

En el presente trabajo interesa con precisión la concepción propuesta en el modelo de transformación del conocimiento. Interesa comprender que “los alumnos leen y escriben para desarrollar un proyecto de escritura [...] o para estudiar un tema disciplinar, elaborar conocimiento, aprender la materia, intervenir en clase, etcétera” (Carlino, 2013, p.368).

De allí que se resalte la importancia de la transformación del conocimiento a partir

¹ Traducción de la autora

de la escritura, no solo para la producción o publicación académica, sino para el aprendizaje de las asignaturas - y de las disciplinas - y la participación en espacios académicos. Se diría, entonces, que esa transformación se gesta orientándose hacia la función epistémica de la escritura y hacia la formación integral de los estudiantes.

Para concluir, en la revisión del concepto de escritura académica, se destaca el modelo de transformación de conocimiento y la función epistémica de la escritura, el rol activo del estudiante acompañado por el docente y se añade a las reflexiones una suscitada por la Dra. Paula Carlino (2013), quien plantea que “el aprendizaje de la lectura y la escritura no acaba nunca” (p.368), de allí que sean competencias: evolucionan cada vez y requieren estrategias y acompañamiento continuo.

6.6 La escritura a través del currículo

Partiendo de Bazerman *et al* (2005), la escritura a través del currículo o Writing Across the Curriculum (WAC por sus siglas en inglés) hace referencia a un movimiento institucional, intelectual y social. WAC se ocupa de la escritura que sucede al interior de las asignaturas de las disciplinas en la universidad, diferentes a los cursos específicos de composición o de programas de escritura. “Este movimiento ofrece estímulo, apoyo institucional y conocimiento educativo a fin de aumentar la cantidad y la calidad de la escritura” (Bazerman *et al.* 2005, p.9) en el seno de los cursos de las disciplinas.

En cuanto a los aprendices, la característica más representativa del movimiento WAC es el hecho de velar por un aprendizaje que sucede a través de la lectura y la escritura “a medida que [los estudiantes] se comprometen activamente con los temas de cada materia; escribir sobre estos temas es una forma de hacer propio el contenido de lo que se estudia y, al mismo tiempo, permite internalizar los patrones comunicacionales específicos de cada

disciplina” (Carlino, 2002c). Este último planteamiento constituye el centro del presente estudio, al considerar a la lectura y la escritura como fuentes de apropiación y exploración del saber.

Por otra parte, un modelo interesante relacionado con la instrucción y los instructores en WAC es el propuesto por Walvoord y McCarthy (1990 En: Bazerman *et al*, 2005). Estos autores plantean nueve principios para guiar el pensamiento y la escritura en cursos de las disciplinas, a saber:

1. Hacer que el método de enseñanza tenga correspondencia con los procesos de escritura y pensamiento de los estudiantes con desempeño alto.
2. Presentar el conocimiento procedimental paso a paso.
3. Definir metas claras para tareas de escritura informal, no calificable.
4. Guiar la respuesta entre pares.
5. Responder a los borradores de manera consistente con el proceso de escritura y el sistema de recompensa.
6. Elaborar la hoja de la tarea con cuidado.
7. Dar instrucciones explícitas, especialmente cuando se planea una audiencia de pares y/o un entorno o tema familiar para la escritura de los estudiantes.
8. Ofrecer orientación anticipada.
9. Usar el lenguaje en la manera en que se quiera que el estudiante lo use.

Ciertamente, estas nueve orientaciones constituyen pilares para el diseño de las unidades didácticas, para su implementación en las aulas y para el establecimiento de parámetros de evaluación. Esto debe verse reflejado en las unidades propuestas dentro de la presente investigación.

Ahora bien, guiando la discusión hacia el tema de la lectura, resulta interesante explorar lo que sucede con esta en el marco de WAC, sustentado, nuevamente, en Bazerman *et al* (2005). Diferente a la tendencia tradicional de asociar únicamente el término de escritura con literacidad y contextos disciplinarios en la educación superior, WAC ha seguido el planteamiento de que la escritura académica está estrechamente relacionada con la lectura y suele tener estrictas referencias a esta, por lo que en este movimiento se otorga también una importancia considerable a la lectura académica.

Pese a esto, tal como lo plantea dicho movimiento, es claro que no se ha desarrollado un movimiento particular para la lectura, y la investigación sobre sus usos en la escritura académica o en las prácticas disciplinarias profesionales ha sido limitada. Es a este problema al que se quiere hacer frente desde el presente proyecto, para comprender el balance imperativo que debe darse entre la lectura y la escritura y, consecuentemente, llevarlas a la práctica de manera transversal e interdisciplinaria. WAC demuestra una vez más la necesidad de hacer de la lectura y la escritura obligaciones institucionales que competan a todas las disciplinas.

6.7 Unidades didácticas de lectura y escritura

Para este trabajo, se tienen como referente los planteamientos de Paula Carlino en cuanto a la intervención didáctica en cursos de las disciplinas. Para esta intervención, la formación de los docentes es el procedimiento principal. Es importante reconocer que la fuente de acción se basa sobre todo en el quehacer de los docentes, desde sus actividades, y deja en un segundo plano la esfera teórica, orientando siempre una modalidad de formación continua que “no consiste sólo en tomar la experiencia ya adquirida de los docentes como objeto de análisis sino en apuntar a su transformación superadora desde el inicio” (Carlino,

2009, p.54). Como lo explica Carlino (2009), en el proceso:

El formador propone pequeñas tareas didácticas para que los docentes, según sus posibilidades, las ajusten a sus aulas, las lleven a la práctica, observen qué ocurre y luego compartan sus dudas, logros, dificultades y cuestionamientos en el ámbito colectivo de la formación, a lo largo de sucesivos ciclos. La teoría está presente en el formador desde el inicio (subyace a la propuesta innovadora que realiza) pero, para los profesores destinatarios de la formación, son las situaciones didácticas alternativas las que inauguran la formación mientras que la teoría, imprescindible, aparece progresivamente como una herramienta para analizar, fundamentar, diseñar y revisar la nueva práctica, en contraste con la más habitual (p.54)

Además de la evidente búsqueda de transformación en el docente, lo que se pretende en este estudio es trabajar dentro de las aulas con el docente, para investigar con él en la acción. Lo más importante es, entonces, no fijarse en la transmisión de conocimientos declarativos, sino acompañar al docente en la reformulación de su quehacer con la lectura y la escritura (Carlino, 2009).

Por otra parte, es importante proponer distintas actividades que incluyan la lectura y la escritura en el aula, así como su revisión y reelaboración, teniendo en cuenta la claridad conceptual de docentes y estudiantes, la cooperación de estos últimos, la revisión entre pares, la conciencia sobre los asuntos disciplinarios y el acompañamiento constante a los procesos (Carlino 2001; 2002a; 2003; 2004).

En suma, las unidades de lectura y escritura deben proponer consignas claras, apoyo efectivo de los docentes y revisión constante de los procedimientos.

7. Metodología

7.1 Diseño metodológico

El diseño de investigación del presente estudio corresponde a la investigación experimental, definida por Arias (1999) como “el proceso que consiste en someter un grupo de individuos a determinadas condiciones o estímulos (variable independiente), para observar los efectos que se producen (variable dependiente)” (p.22). En este caso, se analizará cómo la inclusión de unidades didácticas de lectura y escritura puede repercutir en las prácticas y concepciones de lectura y escritura de estudiantes y docentes.

En lo referente al enfoque de la investigación, esta es cualitativa y sigue las etapas de la investigación acción, al reconocer que sus objetivos se orientan hacia la transformación de prácticas y problemas cotidianos precisos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). En la investigación acción, estos autores reconocen tres fases principales: observar, pensar y actuar. Para la primera, se identifica el problema que requiere intervención; en la segunda, se analiza e interpreta el problema a partir de datos que lo confirmen (diagnósticos) y se crea un plan de acción; en la tercera, se lleva a cabo el plan, con acciones que permitan intervenir en una situación-problema y que puedan ser evaluadas para contrastar lo que mejoró.

7.2 Procedimiento

La presente investigación contempla cuatro fases: una de observación/diagnóstico; otra de análisis y planeación; una siguiente de intervención; una final de reflexión, evaluación y conclusiones. Estas fases abarcan desde el inicio del segundo semestre del 2016 hasta el final del segundo semestre del 2017.

La etapa de observación se realizó desde los Grupos de Apoyo a la Cultura Académica (GRACA) de la Universidad del Valle, a partir de registros de actividades,

asesorías y diagnósticos que estos realizan periódicamente. De esta información, se observan problemas habituales de lectura y escritura. Se realiza, entonces, un análisis sistemático de los datos y, desde los GRACA, se propone hacer una intervención institucional.

Esta intervención se consolidó en el Proyecto CREE 770013: “Implementar y fortalecer estrategias y acciones para aumentar la permanencia y disminuir la deserción de los estudiantes”, de la Universidad del Valle, cuyo análisis se hace en este trabajo. La propuesta de intervención del proyecto consiste en realizar talleres de acercamiento a la lectura y la escritura en distintas sedes de la Universidad del Valle.

Inicialmente, se reúnen tres docentes tutores del Grupo de Apoyo a la Cultura Académica y tres del grupo Uniculturas de la Universidad. Se llega al acuerdo de realizar talleres en conjunto: un docente de GRACA (profesor de Lenguaje) y uno de Uniculturas (profesional de Psicología); esto con el objetivo de trabajar bajo el concepto de la interdisciplinariedad, apuntando a: 1) consolidar propuestas claras en cuanto a sus dispositivos pedagógicos y procedimientos relacionados con el lenguaje en las disciplinas; 2) conocer la relación pensamiento-lenguaje en las aulas. El primer objetivo es el que más interesa a esta propuesta.

Para la formulación de las unidades didácticas, primero se contactaron docentes de distintas sedes de la Universidad: Meléndez, San Fernando, Norte del Cauca, Buenaventura, Yumbo, Palmira, Buga y Tuluá. Inicialmente, se les envió un correo a profesores que tenían alguna relación con los GRACA o con el Diplomado Lectura y Escritura en el Aula Universitaria, también de la Universidad. Se reunió a algunos de los docentes que respondieron; otros, por distancia especialmente, no pudieron reunirse, pero sí hubo llamadas telefónicas en algunos casos y, constantemente, correos.

Con aquellos de reunión presencial, se realizaron entrevistas semiestructuradas, en las que se indagaba por: ¿Qué leen los estudiantes en sus cursos? ¿Qué tareas de escritura tienen? ¿Cómo trabaja usted la lectura y la escritura? ¿Qué quisiera que trabajáramos en los talleres? ¿Qué piensa usted de este proyecto de intervención? ¿Cuánto tiempo tenemos para la intervención? ¿Cuántos estudiantes hay en su curso?

Además, se le pedía al profesor compartir el programa del curso y, si lo tenía, el cronograma con la lista de textos que utilizarían, para, de esta manera, poder planear las sesiones en concordancia con los textos que debían explorar los estudiantes y no con textos descontextualizados.

Posterior a las reuniones, se crearon carpetas para cada curso, se realizó la planeación y esta se envió a los docentes, pues ellos debían corroborar si lo que se trabajaría en su curso correspondía a sus expectativas, al proceso del estudiante y al conocimiento disciplinar al que se apuntaba desde el curso.

Una vez los profesores respondieron a las planeaciones, se hicieron los ajustes pertinentes cuando fue necesario y empezó el proceso de elaboración de materiales. Entre estos, se creó material audiovisual, rejillas para la evaluación de la escritura y la oralidad, guías de lectura y consignas para el trabajo colaborativo en el aula.

Durante las sesiones, se registró lo observado en un diario de campo y se recolectaron dos fichas que llenaron estudiantes y docentes: una ficha de valoración y otra de evaluación (ver anexo 1, 2, 3 y 4). La primera ficha se completó antes de iniciar cada taller y tenía como objetivo recoger las concepciones de docentes y estudiantes en torno a la lectura y la escritura, así como la importancia de la lectura y la escritura en ese curso particular. En el caso de los

estudiantes, también se les preguntó si consideraban que leer y escribir sucedía de la misma manera en el colegio y en la universidad.

La segunda ficha se diligenció al terminar cada taller, es decir, en la última sesión. A los estudiantes se les preguntó por el aporte de los talleres a sus prácticas académicas; también, se indagó por su concepción de lectura y escritura, para reconocer si los talleres habían modificado la concepción inicial de los estudiantes. En el caso de los docentes, se indagó acerca de los aportes del taller a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevaban a cabo en su asignatura. Adicional a esto, se preguntó por las sugerencias que tuvieran, como docentes, para la Universidad respecto a los temas relacionados con la lectura y la escritura.

La información de las fichas se recogió por escrito, en formato impreso, y se sistematizó en términos comparativos de las concepciones registradas antes y después del taller, así como de las sugerencias propuestas por los docentes en las distintas sedes. Adjunto a la información de las fichas, se analizó la organización de cada taller, las peticiones de los docentes y el desarrollo de las sesiones.

En cuanto a la población seleccionada, se encuentran los docentes y estudiantes de diez cursos, de ocho sedes de la Universidad del Valle. En general, los cursos no corresponden a asignaturas de composición en español ni a los cursos de español que ofrece la Universidad. Estos son, más bien, cursos específicos de distintas disciplinas, que trabajan temas y formatos de lectura y escritura precisos.

7.3 Técnicas de recolección y análisis de información

Para la etapa de observación y diagnóstico, se recurrió a tres fuentes, propiedad de

los GRACA²:

- a. Registros de asesorías de lectura y escritura a estudiantes de distintas facultades.
- b. Registros de capacitaciones en cursos de la sede Meléndez de la Universidad.
- c. Pruebas de diagnóstico de lectura y escritura en las Facultades de Ingeniería, Ciencias Naturales y Exactas, Administración y Salud.

Respecto a la planeación de los talleres, se analizan las peticiones de los docentes en términos de lectura y escritura, teniendo en cuenta el rol del docente y de los estudiantes; los tipos de textos que solicitan, la claridad sobre estos y las posibles actividades que proponen los docentes. Del mismo modo, se analizan las planeaciones para los talleres, considerando el tiempo, los objetivos, la metodología empleada y los materiales; todo esto para verificar si la planeación corresponde con el objetivo general de la propuesta de acompañamiento de los talleres, con la premisa del aprendizaje en las disciplinas a través de la lectura y la escritura y con los textos que los estudiantes trabajarán.

Para el análisis del desarrollo de los talleres, se recurre a la técnica de observación participante, puesto que será necesario observar las dinámicas y las relaciones dentro del salón de clase y hacer la intervención didáctica en el salón en cada sesión. Del mismo modo, se realiza observación sistemática, recurriendo a diarios de campo que dan cuenta del panorama general del curso; del desarrollo de las actividades y las fortalezas y debilidades durante este; y del impacto evidenciado al terminar la sesión.

En cuanto a los datos sobre concepciones y vivencias de lectura y escritura,

² Es de aclarar que la autora de este proyecto es tutora de los GRACA.

sugerencias a la institución, reflexiones sobre el impacto del taller, estos se recolectan en fichas de valoración y evaluación. Estas fichas se analizan después de crear categorías de manera manual representadas en porciones de discurso de los participantes.

Del contacto establecido con los docentes vía correo electrónico, resultaron once docentes interesados en ser parte del proyecto. Con los docentes de las sedes Meléndez, San Fernando, Yumbo y Norte del Cauca fue posible, además del correo, tener una reunión presencial.

7.4 Población y muestra

De la muestra de once talleres, se toman tan solo tres para este análisis, en la que participan tres sedes: Meléndez, Tuluá y Buenaventura. Esta elección se hace teniendo en cuenta: 1) que la autora de la presente investigación participó en estos talleres, lo que posibilita su descripción y análisis; 2) que estos talleres presentan características especiales por los contextos en los que tienen lugar y las actividades trabajadas.

Es importante resaltar que dos de los tres profesores (D2 y D3) han hecho parte del Diplomado la Lectura y la Escritura en el Aula Universitaria. El otro docente (D1) ha tenido gran interés por iniciar un trabajo en conjunto con los GRACA, pero aún no se ha concretado un apoyo. En cuanto a su formación, D1 es Magíster en Automática y docente de la Escuela de Ingeniería Eléctrica y Electrónica de la sede Meléndez. D2 es Magíster en Administración, docente y coordinador del programa académico de Tecnología en Sistemas en la sede Tuluá. D3 es Magíster en Políticas Públicas y docente de Trabajo Social en la sede Pacífico.

El grupo de D1 corresponde a una electiva complementaria, ofrecida principalmente a estudiantes de la Facultad de Ingeniería, pero con posibilidad de inscripción de estudiantes

de cualquier programa de la Universidad. La mayor parte de los estudiantes matriculados hace parte de Ingeniería; los demás pertenecen a la Facultad de Humanidades. Gran parte de ellos está entre el primer y tercer semestre; otros, entre séptimo y noveno.

El grupo de D2 se abre para estudiantes de séptimo semestre de la Tecnología en Sistemas, como asignatura obligatoria para su programa académico.

El de D3, por su parte, se ofrece a estudiantes de Trabajo Social, aunque también tiene libre inscripción para estudiantes de otros programas. En este caso, la mayoría de las estudiantes inscritas cursan un semestre igual o superior a quinto y son de Trabajo Social, excepto dos, que pertenecen a la Licenciatura en Arte Dramático.

8. Resultados y Análisis

8.1 Peticiones de los docentes

A continuación, se relacionan las peticiones de los docentes, aspecto fundamental para la planeación de los talleres. En la primera columna aparece el número asignado al docente; en la segunda, el curso y el programa académico; en la tercera, la sede participante; en la cuarta, el texto que solicita el docente, tal cual aparece en su solicitud; en la quinta, la descripción que hace el docente del tipo de texto; en la sexta, una descripción de actividades/metodología particulares que pide el docente (si las hay).

Tabla 1. Peticiones de los docentes

Docente (D)	Curso y programa académico	Sede	Tipo de texto solicitado	Descripción del texto solicitado	Descripción de actividades/metodologías solicitadas
D1	Robots, entre la Historia y la Ficción - Electiva complementaria para estudiantes de Ingeniería con posibilidad de cupo genérico.	Meléndez	1.Ensayo 2.Presentación oral académica.	1. Para el ensayo, el profesor solicitaba un texto crítico que mostrara la opinión del estudiante respecto a un documento audiovisual visto en clase. Este texto debe presentar un breve resumen del documento y un comentario (reflexión) sobre este documento. 2. Para la presentación oral, los estudiantes debían primero hacer un informe sobre algún tema de su interés y presentar los hallazgos de su consulta ante el grupo.	Libre elección para el tallerista.
D2	Desarrollo de	Tuluá	1. Resumen	1. Un resumen de	Lectura y revisión

	Software II - Curso obligatorio para Tecnología de Sistemas.		2. Presentación oral académica.	los textos obligatorios. Este resumen sería un recuento objetivo de las ideas centrales del texto base. 2. Una presentación oral sobre un tema que asignaría el docente.	colaborativa.
D3	Taller temático: “Entre la Enfermedad y la Salud Mental”. Taller no obligatorio orientado a los estudiantes de Trabajo Social, pero con libre ingreso para estudiantes de otros programas.	Buenaventura	Reseña	1. Una reseña de uno de los textos.	Lectura colaborativa y escritura socialmente compartida.

Fuente: elaboración propia.

La tabla 1 permite observar que cada docente ha solicitado trabajar con un tipo de texto distinto: ensayo, resumen y reseña. No obstante, aunque D1 solicitó un ensayo, las características del texto que pide a sus estudiantes corresponden a las de una reseña, lo que pondría a la reseña en el lugar del texto más solicitado por los docentes, pese a la confusión evidenciada. En este último aspecto, se corrobora la necesidad de acompañamiento a los docentes de las disciplinas, quienes, aun teniendo gran dominio en su área, podrían necesitar a los docentes del Lenguaje para hacer precisiones en el tipo de texto y la estructura de las tareas que piden a los estudiantes.

Es en este sentido en el que la noción de alfabetización académica, discutida en esta investigación a partir de Pujol y Carlino, ofrece una alternativa fundamental al plantear la responsabilidad institucional en la formación de docentes y estudiantes. Los docentes de las disciplinas requieren un acompañamiento en las prácticas de lectura y escritura que proponen

en el aula. Ellos hacen parte, también, de la población que está en formación constante y que día a día, quizás de manera empírica, aprende lo que implica leer y escribir.

La necesidad de apoyo a estos docentes se sustenta, además, en que, como se propone en el movimiento de escritura a través del currículo, las tareas de lectura y escritura deben tener consignas y orientaciones claras desde el docente, para que, a su vez, los estudiantes respondan a una estructura coherente y puedan organizar su pensamiento. Organización que, al ser adecuada y guiada, puede llevar a la aprehensión conceptual y estructural, específicamente en las disciplinas de los estudiantes.

Los demás docentes, por su parte, parecen tener claridad sobre el tipo de texto que solicitan y las características, a grandes rasgos, que estos deberían tener. Entre sus peticiones, se destaca también la presentación oral académica, un género textual que suele tener una exploración mínima en las aulas de clase y que representa también uno de los grandes medios para la difusión y la transformación del conocimiento.

Resulta interesante anotar que los tipos de texto solicitados se relacionan, sobre todo, con textos que permiten dar cuenta de las consultas que hacen los estudiantes y de lo que estos encuentran allí. En general, los docentes se interesan por la capacidad de síntesis de los estudiantes y la reelaboración que estos hacen de la información. Esto implica un reto para ellos y, a la vez, una estrategia importante de organización para su aprendizaje.

Ahora bien, cuando se observan los tipos de actividades/metodología solicitadas por los docentes, se tiene que en dos de las tres peticiones aquí registradas hay una solicitud particular de actividad/metodología. Entre las peticiones, se repite la lectura colaborativa y aparece, en una, la escritura socialmente compartida. Esta situación parece apuntar a la

predilección por el trabajo entre pares, que constituye, a su vez, una estrategia muy importante para la consolidación de las prácticas de lectura y escritura en el aula, en tanto involucra el hecho de compartir el conocimiento entre los estudiantes y crear a partir de lo que cada uno sabe y puede aportar al grupo.

De las propuestas de actividad/metodología planteadas por los docentes, hallar, en la mayoría de los once talleres, una posibilidad de libre elección para el tallerista (en este caso, la autora del presente trabajo y los demás docentes que hacen parte de la propuesta piloto), podría dejar entrever dos situaciones: 1) los docentes no contaban en el momento con un registro sistematizado de las actividades que podrían trabajar, o no tenían gran claridad al respecto; 2) los docentes dan libre paso a nuevas actividades y metodologías de las que podrían aprender.

Ambas situaciones pueden ser favorables para la presente investigación, pues lo que se busca es, precisamente, contribuir a la formación de prácticas sólidas y contextualizadas de lectura y escritura en los docentes, orientar su sistematización y proponer nuevas perspectivas para abordar la lectura y la escritura, que puedan ser útiles para el quehacer docente.

8.2. Planeaciones y análisis

De las peticiones analizadas, surgen las siguientes planeaciones, respectivamente:

Curso 1: Robots, entre la Historia y la Ficción, D1.

Tabla 2. Planeación para el curso Robots, entre la Historia y la Ficción

FECHAS Y TIEMPO	ACTIVIDADES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGÍA	MATERIALES
	1. Contextualización.	1) Favorecer el reconocimiento de la lectura y la escritura como, más que habilidades, procesos que inciden en el aprendizaje.	- Historización de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes,	• Fichas de valoración • Presentación PPT sobre

Sesión 1 7 febrero 2017 (1h 30 m – después de la presentación del programa del curso)	2. Ficha de valoración docente y estudiantes. 3. Ejercicio de exploración de un documento audiovisual. 4. Estrategias para la exploración de documentos audiovisuales.	2) Orientar en la identificación y apropiación de estrategias de exploración de documentos audiovisuales como textos que ofrecen mensajes significativos, a partir de la lectura consciente de diferentes modos de comunicación.	relacionadas con el campo de interés del curso, y las competencias desarrolladas en el proceso. - Ejercicio teórico-práctico de exploración de un documento audiovisual.	estrategias de exploración de documentos audiovisuales.
Sesión 2 14 febrero 2017 (1h – al inicio de la clase)	1. Lineamientos para la elaboración de una reseña. 2. Ejercicio en casa: reescribir la reseña y traerla en la próxima sesión.	3) Propiciar los ejercicios de revisión entre pares como una alternativa para la construcción del conocimiento y, a su vez, como estrategia de aprendizaje. 4) Realizar un acercamiento a la intención comunicativa de la reseña y a su composición.	- Activación de conocimientos previos: ¿Qué es la reseña? ¿Qué hemos hecho como reseñas? - Explicación con ejercicio teórico-práctico a partir del concepto de reseña y la función comunicativa de esta.	● Presentación sobre modalidades de reseña y su propósito. ● Presentación PPT sobre elaboración de reseñas.
Sesión 3 21 febrero 2017 (1h 15 m – al inicio de la clase)	1. Socialización de criterios de evaluación de las reseñas. 2. Coevaluación de las reseñas escritas. 3. Discusión sobre las reseñas coevaluadas.	5) Posibilitar un acercamiento a formatos específicos de evaluación de textos, como un medio de introspección desde el texto de otro hacia el propio.	- Trabajo entre pares con ejercicio de coevaluación de las reseñas escritas, a partir de rejillas con criterios asignados para la evaluación de estas.	● Reseñas de los estudiantes ● Rejillas de evaluación de reseñas
Sesión 4 28 febrero 2017 (1h – al	1. Socialización de criterios de evaluación en relación con la producción oral y la apropiación del tema.	6) Brindar pautas para la realización de exposiciones, a fin de responder a las exigencias de la cultura académica. 7) Orientar la reflexión escrita del proceso llevado a cabo durante el taller a través de la ficha de	-Ejercicio teórico-práctico alrededor de la realización de exposiciones. - Evaluación, por medio de la ficha, del proceso llevado	● Presentación PPT sobre exposiciones orales ● Rejilla con criterios de evaluación de la producción oral

inicio de la clase)	2. Ficha de recolección de información final. 3. Cierre del taller con socialización del proceso de los estudiantes al abordar de manera consciente la lectura y la escritura en su disciplina para mediar la construcción de conocimiento.	evaluación. 8) Recapitular lo visto en las tres sesiones anteriores, a partir de una reflexión metacognitiva.	a cabo en estas 4 sesiones. - Reflexión metacognitiva acerca del proceso llevado a cabo, a partir de preguntas guía para orientar la discusión.	y la apropiación del tema. • Fichas de evaluación
---------------------	--	--	--	--

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, la organización que sigue cada sesión del taller cuenta con una fecha y tiempo asignado, actividades, objetivos específicos, metodología y materiales. Aunque estos aspectos podrían parecer básicos, es importante resaltar su aparición en estas planeaciones, pues estos son el norte para llevar a cabo un proceso riguroso y estructurado, comprendiendo que gran parte del aprendizaje depende del orden que se siga al planear las sesiones.

Para la primera sesión, se observa un momento de contextualización y de elaboración de fichas de valoración. Este momento se realiza al iniciar cada uno de los talleres³. Congruente con este momento, en la última sesión del taller se tiene un momento de recapitulación y de fichas de evaluación. La información recolectada en estas fichas, y su análisis, se presentará más adelante.

Ahora bien, al analizar la secuencia de la planeación de este taller, se observa un desarrollo gradual de contenidos y actividades. Al reconocer el tipo de texto al que con mayor

³ Conviene aclarar que un taller corresponde a toda la planeación que se hace para cada curso y, dentro del taller, puede haber tres o cuatro sesiones.

frecuencia se exponen los estudiantes, en este caso documentos audiovisuales, primero se hace necesario explorar con los estudiantes un documento audiovisual, reconocer lo que ellos entienden por “documento audiovisual”, confrontar las estrategias que utilizan para explorarlo y, finalmente, facilitar estrategias situadas que puedan ser de utilidad para el desempeño de los estudiantes en este y otros cursos.

Después de este primer paso, se observa que aparece otro tipo de texto: la reseña. Aunque en las peticiones que realiza el docente aparece el ensayo, como se explicó anteriormente, las características del texto que los estudiantes deben escribir corresponden al de reseña. En este momento se parte, entonces, del concepto de reseña, el que primero es discutido y aclarado con el docente para asegurarse de que lo propuesto corresponde con lo que él busca.

La progresión documento audiovisual - reseña puede explicarse por el principio de la relación indisoluble entre la lectura y la escritura. Los estudiantes realizan primero un ejercicio de comprensión de lectura de un documento audiovisual, sirviéndose de estrategias claras y de preguntas orientadoras que realiza el tallerista. En este ejercicio, se les pide tomar nota en respuesta a las preguntas de base. Con estas notas, se hace posible organizar la información del documento y registrarla de manera permanente. Al tener conciencia sobre lo que está en el documento, y al socializar con los demás lo que consignaron en sus notas, se facilita el siguiente proceso: momento de escritura.

Para este momento, es importante observar que, lo que interesa en esta investigación es, también, generar un espacio de confrontación y autorregulación en el estudiante. Se propone al estudiante escribir un texto (reseña) a partir del documento audiovisual, pero no se le ofrecen los lineamientos para la escritura. Una vez el estudiante tiene su texto,

estructurado a partir de su concepción de reseña, el tallerista ofrece los detalles precisos de lo que debería ser el texto y la labor del estudiante es aquella de contrastar qué sabía y qué podría implementar respecto al tema en cuestión. Esta responsabilidad cumple un doble propósito: que el estudiante realice una introspección de su proceso y que este tenga la autoridad y la claridad para modificarlo si es necesario.

El siguiente momento del taller, como se observa en la tabla de planeación, corresponde a la coevaluación de las reseñas, cuya rejilla (elaborada por la autora) puede verse en el Anexo 5. Estas reseñas que se coevaluarán son, evidentemente, las que los estudiantes han rescrito en casa, partiendo de los lineamientos que da el tallerista y de aportes que, ocasionalmente, realiza el docente. Este momento de coevaluación es también crucial para el proceso de los estudiantes, pues, al tener unos criterios fijos sobre cómo evaluar a sus compañeros, se da lugar también a la autoevaluación. Cuando el estudiante revisa lo que ha hecho otro compañero, se cuestiona si él lo hizo o si, quizá, no tuvo en cuenta algún criterio.

La rejilla elaborada para la coevaluación es también un instrumento que permanece en el tiempo y que puede serles útil para las demás reseñas que deberán escribir en este curso (de cada documento audiovisual se realiza una reseña). En este punto, es de anotar que la rejilla toma en cuenta comentarios iniciales que hizo el docente sobre el tipo de texto y lo que esperaba encontrar y opciones que propone la tallerista.

En un último momento, se encuentra la socialización de criterios para las presentaciones orales. Después de tener mayor claridad sobre cómo abordar documentos audiovisuales y cómo estructurar un texto que dé cuenta de este documento desde una perspectiva crítica, el siguiente reto es el de la presentación oral. Para el momento de consulta y de construcción del documento para la presentación, será necesario que los estudiantes

apliquen las estrategias abordadas en los anteriores momentos, relacionadas con: establecer propósitos claros en la consulta, hacer un recuento de la información más importante, asumir una posición frente a los hallazgos y ofrecer conclusiones a la audiencia.

En este momento dedicado a la presentación oral, como puede observarse, se provee a los estudiantes con criterios de evaluación de las presentaciones orales académicas, todo con el objetivo de responder a las exigencias que estas presentan dentro de la cultura académica universitaria. Estos criterios están consolidados en una rejilla de evaluación (Anexo 6). En esta ocasión, se tiene un estudiante voluntario que realizará una presentación a partir de un artículo corto que proponen los talleristas. El estudiante tiene quince minutos para su preparación. Mientras tanto, los demás estudiantes reciben una rejilla con criterios de evaluación, para valorar la presentación de sus compañeros.

Durante este ejercicio, los estudiantes tienen la oportunidad de evaluar y de establecer criterios para autoevaluarse. Al igual que con las rejillas para las reseñas, la de oralidad puede ser de utilidad para la presentación que deberán realizar en este curso y podría trasladarse, muy seguramente, a otros.

El último momento corresponde a la aplicación de las fichas de evaluación y a la recapitulación de lo visto durante las cuatro sesiones, como se mencionó anteriormente. Esta recapitulación es importante tanto para los talleristas como para los estudiantes, en cuanto que permite ver los logros generales del taller, la necesidad de modificaciones (si la hay) y las impresiones de los estudiantes. Del mismo modo, en esta los estudiantes pueden reflexionar sobre lo aprendido y sobre la contribución del taller a su proceso de aprendizaje.

En cuanto a la relación de las actividades con los objetivos planteados, es sustancial

anotar que los objetivos corresponden a diferentes niveles en las dinámicas del aula de clase. Se observan objetivos de sensibilización sobre los procesos de lectura y escritura, así como sobre el trabajo entre pares (1, 3, 7, 8). También, objetivos relacionados con estrategias que, en contexto, pueden contribuir a un mejor desarrollo de tareas de lectura, escritura y oralidad en los estudiantes (6, 2). Por último, se encuentran objetivos que guardan relación con el hecho de acercarse a formatos específicos de textos y de evaluaciones, llegando a comprender su función y a reflexionar sobre ellos (4, 5).

Se evidencia así que los objetivos que más se repiten tienen que ver con la sensibilización (cuatro veces) y, los demás, ligados a la comprensión de los tipos de texto y a la apropiación de estrategias tienen respectivamente igual relevancia (dos veces cada uno). Esto podría responder, de hecho, a la premisa de que estos son talleres de acercamiento y que, en esta aproximación, un primer paso importante es el de sensibilizar a docentes y estudiantes acerca de lo que significa leer, escribir y hablar en la universidad.

Además del análisis de los objetivos, es importante ahora analizar la correspondencia de los momentos con las actividades planteadas. En estas, predomina el reconocimiento de los procesos de los estudiantes, teniendo en cuenta sus concepciones, sus conocimientos previos y sus percepciones frente al desarrollo del taller. De esta forma, se reafirma la concepción del estudiante como el centro del aprendizaje.

A esta concepción, se une la del trabajo entre pares, defendida también en el movimiento de escritura a través del currículo. En este sentido, se resalta la práctica de coevaluación, para evaluar de manera objetiva al par, ayudarlo a avanzar desde la crítica constructiva y reconocer en la evaluación criterios que pueden ser útiles para el propio proceso.

Por otra parte, haciendo una transición al análisis de los contenidos y los materiales, se observa que, aunque los talleristas planean actividades en torno a lo que están viendo los estudiantes (talleres teórico-prácticos, ejercicios de exploración, coevaluación), estos no proponen contenidos que estén por fuera de lo que los estudiantes deben tener en este curso. Conviene resaltar este proceder ya que es, precisamente, a esta dinámica a la que se ha apuntado en la presente investigación: el trabajo con el lenguaje no puede constituir un accesorio artificioso en las aulas; este debe servir de pilar y debe ser orientado al aprendizaje de los contenidos propios de la asignatura que se esté trabajando.

También conviene precisar que las presentaciones y rejillas utilizadas, en su mayoría, fueron creadas para los propósitos de aprendizaje de este curso, con preguntas orientadoras, explicaciones y procedimientos pertinentes para el mismo.

Curso 2: Desarrollo de Software II, D2.

Tabla 3. Planeación para el curso Desarrollo de Software II

FECHAS Y TIEMPO	ACTIVIDADES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGÍA	MATERIALES
Sesión 1 9 febrero 2017 9 – 11 a.m. (2h – después de la presentación del programa del curso)	1. Contextualización. 2. Ficha de valoración. 3. Ejercicio de lectura modelada del documento ACIS Desarrollo de Software. 4. Explicación sobre estrategias de lectura. 5. Actividad en casa: realizar resumen y traerlo en la próxima sesión.	1) Favorecer el reconocimiento de la lectura y la escritura como, más que habilidades, procesos que inciden en el aprendizaje. 2) Orientar en la identificación y apropiación de estrategias de lectura y de escritura para construir conocimiento desde la disciplina.	- Acercamiento a las prácticas de lectura y de escritura de los estudiantes a través de preguntas orientadoras. - Lectura modelada del texto referenciado para dar paso al abordaje de estrategias de lectura. - Discusión guiada a partir de la lectura del	• Fichas de valoración • Texto ACIS Desarrollo de Software (6 páginas) • Presentación PPT sobre estrategias de lectura

			texto referenciado. - Acercamiento a estrategias de lectura y escritura a partir de explicación teórica con ejercicios breves.	
Sesión 2 16 febrero 2017 8 – 9 a.m. (1h al inicio de la clase)	1. Revisión entre pares de los resúmenes. 2. Lineamientos para la realización del resumen. 3. Discusión del proceso de lectura utilizando estrategias, y de escritura del resumen como estrategias de aprendizaje. 4. Ejercicio en casa: reescribir el resumen y traerlo en la próxima sesión	3) Propiciar los ejercicios de revisión entre pares como una alternativa para la construcción del conocimiento y, a su vez, como estrategia de aprendizaje. 4) Realizar un acercamiento a la intención comunicativa del resumen y a su composición.	- Trabajo entre pares. - Activación de conocimientos previos a partir del concepto de resumen. - Ejercicio teórico-práctico sobre resumen. - Discusión con preguntas orientadoras sobre los procesos de lectura y escritura de los estudiantes y las estrategias utilizadas en estos.	● Resúmenes de los estudiantes ● Presentación PPT sobre resumen.
Sesión 3 23 febrero 2017 8 – 9 a.m. (1h – al inicio de la clase)	1. Revisión colaborativa de los resúmenes reescritos. Coevaluación. 2. Pautas para realización de exposiciones. 3. Socialización de criterios de evaluación en relación con la producción oral y la apropiación del tema.	5) Brindar pautas para la realización de exposiciones, a fin de responder a las exigencias de la cultura académica.	- Trabajo entre pares. - Ejercicio teórico-práctico alrededor de la realización de exposiciones.	● Resúmenes de los estudiantes ● Presentación PPT sobre exposiciones. ● Rejilla con criterios de evaluación de la producción oral y la apropiación del tema.
Sesión 4	1. Ficha de recolección de información final. 2. Continuación con exposiciones.	6) Orientar la reflexión escrita del proceso llevado a cabo durante el taller a través de la ficha de evaluación.	- Evaluación, por medio de la ficha, del proceso llevado a cabo en estas 3	● Fichas de evaluación.

2 marzo 2017 8 – 9 a.m. (1h – al inicio de la clase)	3. Cierre del taller: recapitulación de lo visto en las sesiones anteriores y reflexión.	7) Recapitular lo visto en las tres sesiones anteriores, a partir de una reflexión metacognitiva.	sesiones. - Reflexión metacognitiva acerca del proceso llevado a cabo, a partir de preguntas guía para orientar la discusión.	
--	--	---	--	--

Fuente: elaboración propia.

Como se ha mencionado con anterioridad, una característica general de cada taller es la de iniciar con una contextualización y una ficha de valoración y finalizar con un momento de recapitulación y reflexión y con la aplicación de una ficha de evaluación. Por lo tanto, se resaltan los demás momentos. El de contextualización y valoración se referirán como un primer momento.

El segundo momento, en este caso, tiene que ver con un ejercicio de lectura modelada. En este, el docente es el modelo de lectura en voz alta y la lectura se detiene en momentos específicos para hacer precisiones y orientar la comprensión, aplicando progresivamente estrategias de lectura. Algunas de las utilizadas son la activación de conocimientos previos, hipótesis, inferencias, identificación del paratexto y rastreo de las claves textuales. Así pues, se propone la lectura modelada de un texto que es introductorio y obligatorio para el curso.

A partir de esta lectura se hace una reflexión sobre los aspectos más importantes de esta dinámica, los talleristas presentan algunas estrategias de lectura y se hace una confrontación entre lo que los estudiantes sabían y lo que no. Luego de la socialización, se solicita a los estudiantes realizar un resumen en casa a partir del texto leído. El ejercicio de lectura modelada, ciertamente, contribuye a que los estudiantes tengan mayor claridad acerca de los planteamientos del texto base y puedan llegar a un nivel mayor de organización, poniéndolos, en sus palabras, en un nuevo texto: el resumen.

Un siguiente momento se refiere al de la revisión entre pares de los resúmenes escritos en casa, un ejercicio que consiste en que los estudiantes lean en voz alta sus resúmenes. Por cuestiones de tiempo, se leen solamente dos o tres resúmenes. Este ejercicio resulta muy interesante en cuanto se da una exposición directa de las producciones de los estudiantes y, dentro de la discusión, el estudiante puede defender lo que hizo y recibir críticas constructivas por parte de sus compañeros. Del mismo modo, cuando las críticas se socializan, es posible reflexionar sobre lo que cada uno ha escrito para volver sobre lo hecho.

Una vez finalizada la socialización, orientada por los talleristas pero construida por los estudiantes, se da lugar a la presentación de los lineamientos para la realización de un resumen, haciendo un contraste entre lo que los estudiantes han hecho en sus resúmenes, lo que creen que es un resumen y lo que proponen los talleristas y el docente titular. A partir de estos lineamientos y del consenso sobre la función del resumen, se solicita a los estudiantes reescribir sus resúmenes en casa. De nuevo, esta estrategia de brindar los lineamientos después de que los estudiantes han escrito sus textos permite una mayor reflexión en el ejercicio de comparar lo que se hizo y lo que se podría hacer.

En el siguiente momento, los estudiantes realizan una coevaluación de sus resúmenes, a partir de una rejilla de coevaluación elaborada por la autora (ver anexo 7). Al igual que en la anterior planeación, más allá del hecho de evaluar a sus pares, se espera que el estudiante pueda desarrollar mayor conciencia sobre su propia producción y, a partir de criterios claros, consolidar una noción sobre el tipo de texto en cuestión (el resumen) y su función comunicativa. Idealmente, esta noción debería servirle para futuras ocasiones en las que se enfrente a este tipo de texto, con las especificidades propias de su área de conocimiento y de los textos que trabaje.

Después de la elaboración, revisión y coevaluación de los resúmenes, llega un momento de socialización de criterios de evaluación de presentaciones orales académicas, similar a como se realizó en la anterior planeación. Es de aclarar que esto se realiza a petición de los docentes (ver tabla 1) y no por una estructura rígida de los talleristas.

En esta revisión se utiliza también la rejilla de criterios de evaluación de presentaciones orales (anexo 6) y se sigue la misma dinámica que en el anterior curso, salvo por el texto elegido, pues se busca que el texto tenga relación con el curso en cuestión. La utilización de esta rejilla resulta fundamental para estos estudiantes en tanto contribuye a la realización de una de las grandes tareas de este curso (presentación oral final) y sirve también para el momento en el que se encuentran los estudiantes del curso: penúltimo semestre de la tecnología, cercanos a la sustentación de sus investigaciones.

En este orden de ideas, como ya se ha dicho antes, resulta imprescindible plantear tareas que puedan servir a los objetivos de los cursos y, más que eso, que aporten a la participación acertada de los estudiantes en las prácticas propias de la cultura académica.

Retomando el orden de los momentos, después de la evaluación de la presentación oral, tiene lugar la ficha de evaluación y la recapitulación, como anteriormente se ha mencionado.

En cuanto a la revisión de objetivos de esta planeación, se observa que los objetivos corresponden a la sensibilización sobre las prácticas situadas de lectura y escritura (1, 3, 6, 7); a la identificación y apropiación de estrategias (2, 5); y al reconocimiento del tipo de texto y su función (4). De esta manera, se comprende que hay un mayor énfasis en los objetivos de sensibilización y, como se mencionó en párrafos anteriores, esto guarda coherencia con el

propósito de acercamiento a las prácticas de lectura, escritura y oralidad académicas desde la conciencia y la autonomía de los estudiantes.

En menor medida, se encuentran objetivos referentes al desarrollo de estrategias, uno de los pilares de esta intervención, no menos importante que el de la sensibilización. Por último, se encuentra un objetivo relacionado con la identificación de un tipo de texto en particular y de su propósito. En suma, estos tres objetivos, con su gradual relevancia, recogen los objetivos de la presente intervención.

Por otro lado, cuando se revisan los materiales y las actividades realizadas, se encuentra que los textos trabajados, las presentaciones y las rejillas conservan un hilo conductor y permiten inferir que es posible trabajar los contenidos de un curso a partir de dispositivos pedagógicos propios del área de lenguaje, sin visualizar el lenguaje como un elemento abstracto o artificioso, aislado del aprendizaje en la disciplina.

Evidentemente, es imperativa la presencia del docente de la disciplina para la planeación y el desarrollo de las sesiones, pues es este quien sirve de orientador en las especificidades técnicas y conceptuales del curso; sin embargo, el docente de lenguaje, con sus aportes metodológicos en materia de lectura, escritura y oralidad, puede ofrecer beneficios al docente titular del curso y a sus estudiantes, ofreciendo claridad y guía en los mencionados procesos.

Curso: Taller temático “Entre la Enfermedad y la Salud Mental”, D3.

Tabla 4. Planeación para el Taller temático “Entre la Enfermedad y la Salud Mental”

FECHAS Y TIEMPO	ACTIVIDADES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGÍA
	1. Contextualización.	1) Favorecer el reconocimiento de la lectura y la escritura como, más que habilidades, procesos que inciden en el aprendizaje.	- Acercamiento a las prácticas de lectura y de escritura de los

Sesión 1 18 febrero 2017 (1h 30 m – después de la presentación del programa del curso)	2. Ficha de valoración docente y estudiantes. 3. Actividad de lectura colaborativa. 4. Estrategias para abordar un texto: de la lectura a la construcción de argumentos.	2) Orientar en la identificación y apropiación de estrategias para el abordaje de textos, principalmente de estrategias de lectura que permitan guiar el análisis de los textos y argumentar a partir de estos.	estudiantes a través de preguntas orientadoras. - Lectura colaborativa con preguntas guía. - Ejercicio teórico-práctico de utilización de estrategias para la exploración de un texto.
Sesión 2 25 febrero 2017 (1h 30 m – hacia el final de la clase)	1. Lineamientos para la elaboración de la reseña. 2. Ejercicio de escritura socialmente compartida de la reseña.	3) Realizar un acercamiento a la intención comunicativa de la reseña y a su composición. 4) Propiciar los ejercicios de escritura socialmente compartida como una alternativa para la construcción del conocimiento y, a su vez, como estrategia de aprendizaje.	- Activación de conocimientos previos a partir del concepto de reseña: ¿Qué es la reseña? ¿Qué hemos hecho como reseñas? - Explicación con ejercicio teórico-práctico a partir del concepto de reseña y la función comunicativa de esta. - Trabajo entre pares: ejercicio de escritura socialmente compartida. - Socialización de la experiencia de escritura socialmente compartida..
Sesión 3 4 marzo 2017 (1h 30 m – al inicio o al final de la clase - Negociar con docente del curso)	1. Acercamiento de los estudiantes a la rejilla de evaluación de la reseña. 2. Coevaluación de las reseñas escritas en la sesión anterior. 3. Discusión a partir de los ejercicios de escritura y coevaluación de las reseñas. 5. Ficha de recolección de información final. 6. Cierre del taller con socialización del proceso de los estudiantes al abordar de manera consciente la lectura y la escritura en su disciplina para mediar la	5) Posibilitar un acercamiento a formatos específicos de evaluación de textos, como un medio de introspección desde el texto de otro hacia el propio. 6) Favorecer la discusión a partir de la experiencia de escribir entre pares y de evaluar las producciones de los pares. 7) Orientar la reflexión escrita del proceso llevado a cabo durante el taller a través de la ficha de evaluación. 8) Recapitular lo visto en las tres sesiones anteriores, a partir de una reflexión metacognitiva.	- Trabajo entre pares con ejercicio de coevaluación de las reseñas escritas, a partir de rejillas con criterios asignados para la evaluación de estas. - Discusión guiada a partir del ejercicio de escritura socialmente compartida y de coevaluación. - Evaluación, por medio de la ficha, del proceso llevado a cabo en estas 3 sesiones. - Reflexión metacognitiva acerca del

	construcción de conocimiento.		proceso llevado a cabo, a partir de preguntas guía para orientar la discusión.
--	-------------------------------	--	--

Fuente: elaboración propia.

Para este taller, se tiene un primer momento de contextualización y valoración. Un segundo momento corresponde a la realización de una actividad de lectura colaborativa a partir del primer texto obligatorio del curso. Esta actividad consiste en que los estudiantes se reúnen en grupos de tres y, en estos, un primer estudiante leerá un párrafo o los párrafos que acuerden, el segundo será quien explique lo leído y el tercero corrobora o corrige lo explicado. Los roles se alternan según lo acordado en cada grupo.

Después de la actividad de lectura colaborativa, se hace una socialización sobre la dinámica de la actividad, las opiniones de los estudiantes al respecto y un breve resumen de manera oral de lo leído. Para un tercer momento, se procede a presentar algunas estrategias, por parte de los talleristas, para abordar un texto y para, desde su exploración, llegar a la construcción de argumentos. Esto último entendiendo que los estudiantes deben elaborar una reseña, para la que les será fundamental aprender a abordar un texto desde preguntas orientadoras, estrategias de lectura y una mirada crítica.

Para un cuarto momento, se explican los lineamientos de la reseña y, posteriormente, se da lugar a un ejercicio de escritura socialmente compartida en el que los estudiantes

escriben una reseña a partir del texto leído. Este ejercicio de escritura deja ver la necesidad de unir ejercicios de lectura con los de escritura dentro de las aulas. Teniendo en cuenta que los estudiantes ya han leído un texto, de manera colaborativa, seguramente será más fácil para ellos escribir a partir de un texto sobre el que han discutido previamente. Aunque es claro que la escritura socialmente compartida, de manera muy interesante, demanda la capacidad de organización, escucha y concesión en el grupo, cuando se tiene mayor claridad sobre el contenido, podrá accederse de mejor forma a la organización de un nuevo texto.

Un quinto momento sugiere un acercamiento a las rejillas para la coevaluación de las reseñas y la coevaluación, en sí. Este aspecto se ha discutido previamente. Luego, los estudiantes tienen la posibilidad de socializar lo que aprendieron y lo que les suscitó la práctica de lectura y escritura propuesta en el taller. Por último, se da el momento de reflexión (cierre) y la aplicación de las fichas de evaluación.

8.3 Desarrollo de las sesiones y análisis

Curso: Robots, entre la Historia y la Ficción

Sesión #1

A partir de las actividades propuestas en la planeación, para la primera sesión se establecieron unos objetivos que orientarían el desarrollo del taller, con los que se apuntó a lo siguiente: 1) Favorecer el reconocimiento de la lectura y la escritura como, más que habilidades, procesos que inciden en el aprendizaje. 2) Orientar en la identificación y apropiación de estrategias de exploración de documentos audiovisuales como textos que ofrecen mensajes significativos, a partir de la lectura consciente de diferentes modos de comunicación.

Los dos objetivos se lograron en esta sesión. En un primer momento, se consultó a

los estudiantes sobre lo que leían y si lo leían por entretenimiento o por exigencia académica, de lo que se tuvo que, mayormente, leían textos académicos y que, algunas veces, se acercaban a libros de literatura y a películas. Luego, se enfatizó en la importancia de reconocer la lectura y la escritura como procesos; idea que se sostuvo hasta el final, incluso en el reconocimiento del análisis de documentos audiovisuales como un proceso.

En la sesión, se logró también compartir con ellos algunas estrategias para la exploración de un documento audiovisual y se realizó un ejercicio de exploración a partir de un documental que el docente había proyectado durante la primera parte de la sesión. Este ejercicio cumplió con dos objetivos implícitos: 1. Fijar estrategias para explorar documentos audiovisuales. 2. Comparar estas estrategias con las utilizadas por los estudiantes. Al finalizar la sesión, los estudiantes tomaron notas de la mayoría de las estrategias propuestas y agradecieron por lo visto.

Al analizar el desarrollo de la sesión, es pertinente resaltar algunos aspectos que favorecieron el progreso de las actividades. La primera fortaleza identificada es la atención brindada por parte del grupo. Tanto el docente como los estudiantes estuvieron siempre atentos ante lo que se mostró, sin distraerse en otras actividades. Esto podría deberse a que las actividades estaban directamente relacionadas con tareas de lectura y escritura que los estudiantes debían asumir en el curso.

La segunda fortaleza fue la participación de los estudiantes y del docente del curso. Especialmente en el ejercicio oral de exploración de un documental, ambos respondieron y la mayoría en el curso concordaron en las respuestas. De igual manera, cuando uno de los estudiantes daba una respuesta incompleta, otro complementaba y otros afirmaban o disentían. El rol del docente en este sentido es fundamental, pues, generalmente, el docente

suele ser el modelo para los estudiantes y, si estos encuentran en él un sujeto activo, los estudiantes intentarán serlo también.

La tercera fortaleza fue la disposición de los estudiantes a aprender nuevos modos de análisis. En un caso específico, cuando en el ejercicio de exploración se les preguntó por el propósito del documento, la mayoría respondió atendiendo al propósito del lector y no al del autor. Entonces, se hizo una aclaración en este sentido y los estudiantes se mostraron entusiasmados y asertivos frente al nuevo hallazgo.

Esta situación de aprender y desaprender resulta esencial para el propósito del presente trabajo, al orientarse, precisamente, a los modos de organización y pensamiento de docentes y estudiantes, para valorarlos y para proponer nuevos caminos cuando sea necesario. Ante esto, la actitud positiva de los agentes involucrados frente al aprendizaje es imprescindible, pues son ellos el centro de lo que aprenden.

La cuarta fortaleza se centró en la disposición del profesor para aclarar conceptos del vídeo, desde su experiencia y para unir lo que se mostró con lo que podría suceder en el curso o con su aplicación. La presencia del docente de la disciplina es siempre importante para este tipo de aclaraciones y para que los ejercicios puedan situarse en un contexto real desde las explicaciones que este ofrece.

La quinta fortaleza fue el trabajo en conjunto de las docentes de Psicología y de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, pues, mientras una enfocaba las preguntas a cómo aprendían los estudiantes y qué les interesaba, la otra las planteaba en términos de cómo abordaban los estudiantes sus textos y las estrategias empleadas. Ambas tuvieron igual participación y no hubo solapamientos.

Por último, el manejo del tiempo funcionó como se esperaba y se logró realizar todo

lo planeado.

Entre las dificultades que podrían citarse, inicialmente, se encontró que los estudiantes tenían poca conciencia sobre lo que implica abordar un documento audiovisual. Del mismo modo, pocas veces se habían preguntado por sus estrategias al abordar este tipo de documentos. Sin embargo, esto no representó un obstáculo, sino un punto de partida para la reflexión sobre las prácticas de los estudiantes.

Al respecto, conviene recordar que los talleres propuestos corresponden, sobre todo, a una estrategia de sensibilización sobre los procesos de los estudiantes y, para esto, es siempre necesaria la confrontación entre lo que estos conocen y lo que aún queda por conocer.

En términos generales, después del desarrollo de las actividades de la sesión, se evidenció, a partir de sus respuestas, que los estudiantes tenían mayor conciencia de lo que implica abordar y analizar un documento audiovisual. De igual forma, fue claro que la perspectiva de “ver por entretenimiento” se encontró ahora con la de “ver con un propósito definido”, así como “estudiar con propósito”, entendiendo que las prácticas que nos acercan a la cultura académica se relacionan en su totalidad con el entendimiento de las mismas como proceso de construcción de conocimiento.

Para la segunda sesión, se buscaba realizar un acercamiento a la intención comunicativa de la reseña y a su composición. Ciertamente, este objetivo se cumplió. Antes de compartir con los estudiantes los lineamientos para la elaboración de reseñas, se inició con la activación de conocimientos previos: “¿Qué es la reseña? ¿Qué he hecho como reseña?”. En esto, los estudiantes refirieron que la reseña era un texto para “hablar de algo que uno leyó”; no obstante, no recordaban haber realizado reseñas.

Posteriormente, a partir de una presentación en formato PPT, se les explicó lo que es una reseña, sus objetivos, su función comunicativa y las partes que la componen. Adjunto a

esto, se hizo un ejercicio práctico, con preguntas orientadoras y una ficha para elaborar reseñas, relacionado con un documental que los estudiantes vieron en la clase ese mismo día. En este sentido, se les preguntó cómo harían ellos la reseña del documental, en qué enfatizarían y cuáles serían sus críticas. La sesión terminó con la socialización del ejercicio.

Entre lo observado, se destacan algunas situaciones específicas que favorecen el aprendizaje. En primer lugar, los estudiantes estuvieron atentos. Esto se evidenció en la toma de notas de lo que se enunciaba en la presentación. En segundo lugar, la participación de los estudiantes y del docente fue constante, con realización de preguntas que, en ocasiones, eran respondidas por otros estudiantes. En este caso, diferente a la sesión anterior, los estudiantes participaron más que el docente.

En tercer lugar, la presentación de los lineamientos para elaborar reseñas, apoyada en el ejercicio práctico fue fundamental para la comprensión de lo que es la reseña. Los estudiantes se apoyaron en las preguntas orientadoras (propuestas para cada parte del texto en la presentación) para construir de manera oral y colectiva sus primeros visos de la reseña. En cuarto lugar, el docente del curso siempre estuvo dispuesto a precisar información acerca del documental, que podría ser útil para la comprensión de los estudiantes y para su ejercicio de reseña. Para finalizar, la actividad se realizó en el tiempo establecido y fue dinámica gracias al aporte de las docentes encargadas del taller.

A manera de evaluación del impacto de la sesión, se observa que, al terminar la sesión, los estudiantes se encontraron confrontados respecto a lo que consideraban que era una reseña y a lo que se les explicó acerca de esta. Su actitud fue de asombro, pero esto resultó significativo puesto que aprendieron nuevas formas que aseguraron que tendrían en cuenta en futuras ocasiones. Es importante resaltar que muchas de las estrategias que se

abordaron en la sesión no solamente les servirán para elaborar una reseña, sino que son aplicables a cualquier tipo de texto.

Para la tercera sesión, los estudiantes realizaron la coevaluación de las reseñas que habían elaborado previamente en casa. Inicialmente, se entregó una copia de la rejilla de evaluación a cada estudiante. Luego, se hizo la socialización de los criterios de evaluación, explicando cada criterio. Después, los estudiantes intercambiaron las reseñas y tuvieron el momento de lectura y coevaluación.

Durante este tiempo, algunos estudiantes se acercaron a las docentes encargadas del taller para preguntar por algunos aspectos de la rejilla, entre los que se resaltan: el reconocimiento de juicios fundamentados en la reseña (¿cómo reconocerlos?), la extensión de la reseña (¿cuántas páginas y qué tipo de letra?) y la operación matemática para obtener el total.

Luego de realizar la coevaluación, los pares se reunieron para compartir comentarios a partir de lo que habían encontrado en las reseñas. Para finalizar, hubo un momento de socialización, en el que los estudiantes manifestaron cómo habían encontrado el ejercicio de coevaluación e hicieron algunas preguntas finales.

En la interpretación de esta sesión, algunas fortalezas aparecen, teniendo que, en primer lugar, la mayoría de los estudiantes había elaborado la reseña, lo que facilitó la realización del ejercicio de coevaluación. En segundo lugar, los estudiantes se familiarizaron con rapidez con el formato de rejilla y, como se reflejó en sus comentarios, lo encontraron amable para revisar un texto. En tercer lugar, según los comentarios de algunos estudiantes, la mayoría de los estudiantes siguió el modelo de reseña que se les había proporcionado en la sesión anterior, lo que se reflejó en las revisiones de los pares.

Esta adaptación a nuevos formatos es un elemento principal para la reconstrucción de

las prácticas de la cultura académica, pues, aunque los estudiantes ya estén acostumbrados a otros modelos, no se les dificultaría actuar con flexibilidad para adaptarse a otros.

En cuarto lugar, la coevaluación sirvió no solo para que un estudiante evaluara a su compañero, sino para que evaluara su propio texto y su proceso de escritura de reseña. En distintas ocasiones, los estudiantes leían los criterios y hacían algunas interjecciones con las que expresaban si habían cumplido el criterio en sus textos o no. En quinto lugar, la actividad se realizó en el tiempo establecido gracias al aporte de las docentes encargadas del taller.

Algunos aspectos que deben reconsiderarse respecto a esta sesión se refieren, primero, a la atención de los estudiantes al momento de socializar los criterios de evaluación. En tres ocasiones, algunos estudiantes se percibían dispersos e, incluso, hablaban entre ellos. Esto podría deberse a que el ejercicio se realizó hacia el final de la clase, después de que ellos habían estado sentados durante mucho tiempo viendo documentales. Para esta situación, las docentes podrían emplear actividades más dinámicas antes de iniciar la socialización.

Un segundo aspecto es la manera en que los estudiantes asumieron la tarea. La mayoría de ellos parecía querer terminar con rapidez para salir del salón. Esto, nuevamente, puede ser reflejo de un cansancio general por parte de los estudiantes. Sin embargo, también puede reflejar la tendencia sistemática a considerar la tarea como un ejercicio automático que debe realizarse con brevedad, desconociendo sus variables y su valor para el aprendizaje.

En términos de impacto, al terminar el taller, los estudiantes solicitaron tener la rejilla en digital, pues desean continuar revisando sus reseñas a partir de este formato. Adicional a ello, algunos estudiantes se acercaron angustiados mencionando que sus textos no respondían en su totalidad a los criterios de evaluación de las rejillas.

Ante esto, se les explicó que el ejercicio de coevaluación no tendría una nota cuantitativa en el curso, sino que hacía parte de los ejercicios de reflexión que deberían

realizar los estudiantes en sus procesos de lectura y escritura. Los estudiantes calificaron al ejercicio como uno muy importante que debía aplicarse siempre y aseguraron que empezarían a ser más conscientes de lo que implicaba escribir la reseña, pues con la rejilla tenían “una gran ayuda”.

En cuanto a la cuarta sesión, los objetivos planteados se cumplieron. Primero, se realizó una presentación sobre cómo hacer presentaciones orales. Luego, se hizo un ejercicio práctico con los estudiantes. Uno de ellos debía postularse como voluntario, leería aparte un texto y luego lo expondría ante el grupo. Mientras este se preparaba, uno de los docentes encargados del taller compartía con los demás estudiantes los criterios con los que sería evaluado el voluntario. Cada pareja de estudiantes tendría dos criterios para evaluar.

Posteriormente, el voluntario realizó su exposición y fue evaluado por sus compañeros. Durante la evaluación, hubo disenso en cuanto a lo que consideraban los evaluadores y lo que pensaba el grupo en general. Algunas veces, los evaluadores hicieron hincapié en lo negativo y lo llevaron al extremo, por lo que algunos estudiantes dijeron que era necesario “ser equilibrados” al evaluar.

Al analizar los logros de este taller, se observa que los estudiantes se mostraron muy motivados durante la exposición sobre presentaciones orales. De hecho, la mayoría estaba tomando notas y algunos, incluyendo al docente, realizaban preguntas en torno a los temas tratados durante la exposición. Luego, cuando se socializó la rejilla con los criterios para evaluar la oralidad, todos estuvieron dispuestos para leer la parte que se les había asignado en la evaluación y realizaron preguntas al respecto.

Finalmente, cuando el estudiante voluntario hizo su presentación, la mayor parte de los estudiantes estuvo atenta a lo que este decía, comparándolo con lo que tenían en la rejilla. Para finalizar, durante el cierre, los estudiantes se vieron agradecidos y contentos, aseverando

que la última sesión en particular les había agradado bastante.

Entre los aspectos ante los que el docente debe estar atento en esta dinámica, se tiene que, durante la evaluación de los estudiantes al voluntario de la actividad de presentaciones orales, algunos estudiantes llevaron su rol de evaluadores al extremo, siendo incluso cortantes en sus comentarios y asignando puntajes bajos que no correspondían. Cuando esto sucedió, se pidió el consenso del grupo, preguntándoles: ¿Qué opinan sobre el puntaje y el criterio asignado? ¿Cuál pondrían ustedes y por qué? También, se sugería, de manera grupal, ser conscientes de la posición de quien expone y siempre dar juicios equilibrados.

Esta actitud de algunos estudiantes puede implicar que ellos también necesitan aprender una nueva concepción de la evaluación, lo que no resulta extraño, pues seguramente ellos actúan siguiendo el reflejo de lo que han visto y de la manera en la que han sido evaluados.

Al evaluar el impacto de esta sesión y del taller, en general, este se resume en la claridad que tienen ahora los estudiantes para realizar reseñas en su curso, pues anteriormente desconocían gran parte de lo que implicaba su elaboración y de las estrategias que podían emplearse para lograr un mejor texto. Por otra parte, los estudiantes comprendieron la importancia de asumir una posición crítica en un texto como las reseñas y en textos argumentativos, partiendo de lo que muestran los textos leídos y de lo que piensa el autor de la producción escrita.

Además, los estudiantes reconocieron la importancia de autoevaluarse y de poder evaluar a otros como un ejercicio de revisión de lo propio, asumiendo esta revisión con respeto y con juicios sensatos sobre el trabajo del otro. Por último, se considera que el ejercicio sobre presentaciones orales impactó significativamente a los estudiantes, ofreciéndoles motivación para realizar mejores presentaciones y nuevas formas de hacerlo,

pues, en sus palabras, generalmente las exposiciones son poco preparadas y se hacen de manera automática. Se espera que con los ejercicios realizados los estudiantes empiecen a realizar una introspección sobre sus prácticas y a conducirlas cada vez con mayor autonomía.

Curso: Desarrollo de Software II, D2

Sesión #1

A partir de las actividades propuestas, se establecieron unos objetivos que orientarían el desarrollo del taller, con los que se buscaba, principalmente, lo siguiente: 1) Favorecer el reconocimiento de la lectura y la escritura como, más que habilidades, procesos que inciden en el aprendizaje. 2) Orientar en la identificación y apropiación de estrategias de lectura y de escritura para construir conocimiento desde la disciplina.

Los dos objetivos se cumplieron durante esta sesión. Inicialmente, se habló de la lectura y la escritura como procesos que hacen parte de la cotidianidad y que son fundamentales para el quehacer académico. Después, se preguntó a los estudiantes por los textos que leen y escriben. Para lo primero, algunos dijeron que leían reseñas de productos, blogs y papers; uno dijo que leía periódicos (El Tiempo) y la mayoría concordó en que leían solamente textos para tareas de la Universidad, como artículos, resúmenes e informes.

En cuanto a sus prácticas de escritura, los estudiantes están relacionados con la escritura de comentarios sobre códigos de programación, correos y mensajería instantánea.

Acto seguido, se hizo hincapié en que los textos no solamente responden a un formato escrito, sino que pueden ser orales o audiovisuales, pues cuando se les preguntó por los tipos de texto con los que tenían relación, solamente mencionaban los pertenecientes al formato escrito.

Frente a esto, los estudiantes aseguraron tener cercanía a videos de Youtube, para familiarizarse con “lo que viene en la tecnología”; también, con videojuegos y videos en

Facebook y en blogs, que son útiles para hacer tareas; con tutoriales para configurar dispositivos; con redes sociales, sobre todo en páginas de interés de su área específica.

En lo que al segundo objetivo respecta, se llevó a cabo una actividad de lectura modelada. En esta, los docentes a cargo del taller eran los “modelos” de lectura en voz alta. La actividad consistió en hacer una lectura del texto *Modelos de ciclo de vida de desarrollo de software en el contexto de la industria colombiana de software*, escrito por Hugo F. Arboleda Jiménez.

En esta actividad, en cada paso de la lectura, se introducían estrategias de lectura, tales como: identificación inicial de la situación de comunicación, establecimiento del propósito de lectura, activación de conocimientos previos, generación de hipótesis e inferencias, preguntas para el texto, relectura y elaboración.

Al analizar el desarrollo de la sesión, se identificaron algunos aspectos que favorecen el aprendizaje en este contexto. En un primer lugar, se identificó que los estudiantes estuvieron siempre dispuestos a participar y, aun si no estaban seguros de sus respuestas, se atrevían a hacerlo. Aunque al inicio de la lectura modelada pocos estudiantes participaban, se evidenció que los estudiantes se integraron progresivamente en la actividad y tomaron la dirección de esta en sus participaciones. De igual manera, demostraron compromiso con las actividades del taller.

Esta situación resulta común al inicio de la mayoría de las clases. Generalmente, la participación suele ser mínima al iniciar las actividades, pero, con una guía oportuna y con preguntas creativas por parte del docente es posible que los estudiantes logren sentir mayor seguridad para participar. Además, al reconocer que el tema tratado se relaciona directamente con su área de estudio, habrá mayor afinidad con la actividad y podrán tejerse conexiones entre lo que se hace nuevo y lo que ya se sabe.

En segundo lugar, los conocimientos con los que contaban los estudiantes respecto al tema y los conceptos de la lectura fueron clave para la comprensión del texto y para el desarrollo de la actividad. Aun cuando los talleristas eran de áreas distintas a la tratada en este curso (Ingeniería de Sistemas), los conocimientos específicos de los estudiantes facilitaron el ejercicio de lectura modelada, como una mediación entre las estrategias de los talleristas y el conocimiento aportado por la lectura.

En tercer lugar, la actitud de los estudiantes, en tanto sujetos de reflejos activos en la lectura, contribuyó al establecimiento de un espacio de reflexión durante la lectura. En un caso específico, un estudiante fue enfático en que el autor debió referirse a un concepto de manera más clara; tres estudiantes más lo apoyaron en este sentido. En otro de los casos, el profesor y los estudiantes estuvieron de acuerdo en que un árbol de problemas que mostró el autor no era claro ni funcional para el ejemplo que se planteaba.

Esta actitud de los estudiantes retoma el concepto de lectura desde las perspectivas psicolingüística y sociolingüística, como se discutió anteriormente en Cassany (2006), pues 1) se alcanza una interacción del lector con el texto: el lector hace preguntas al texto y hace críticas a nivel estructural y conceptual, desde sus conocimientos previos sólidos sobre el tema; 2) se reconocen características propias del texto leído y de la comunidad discursiva a la que se dirige. Del mismo modo, los estudiantes comprenden formas de pensamiento y de organización propias de dicha comunidad y tienen la posibilidad de hacer críticas constructivas al respecto.

En cuarto lugar, la participación del docente titular del curso fue fundamental para el ejercicio de lectura. En distintas ocasiones, el profesor ampliaba información acerca de las explicaciones y los conceptos referidos en la lectura. De igual manera, el docente no hacía solamente un llamado a la mejor comprensión de lo conceptual, sino que hacía hincapié en

la necesidad de que los estudiantes estuvieran atentos cuando se acercaran a un documento, que se hicieran preguntas y que cada vez intentaran mejorar en sus estrategias de análisis.

El docente aludía a procedimientos propios de la lectura crítica, lo que se veía reflejado no solo en sus palabras, sino también en las respuestas de los estudiantes. Él les pedía, también, pensar en los efectos de las ideas del texto sobre la realidad: ¿Cómo esto beneficia o afecta la sociedad? ¿Somos honestos al decir esto a un cliente? ¿Es esto beneficioso para nuestra empresa? ¿Estoy siendo consciente también del ambiente?

De igual modo, el docente hacía la invitación a llevar las reflexiones del texto hacia espacios reales: la profesión y el mundo laboral. Todas estas reflexiones estuvieron ligadas al objetivo inicial del taller.

Así pues, se evidencia que el carácter propositivo y crítico del docente es esencial para formar sujetos críticos respecto a la lectura y la escritura. Del mismo modo, hacer preguntas y dar instrucciones claras a los estudiantes posibilita una mejor construcción del sentido en los estudiantes como lectores y escritores.

Ahora bien, en cuanto a las dificultades encontradas, una primera situación fue la imposibilidad de socializar la presentación en PPT sobre estrategias de lectura. Esta estaba planteada para realizarse después de la actividad de lectura modelada; no obstante, por términos de tiempo no pudo hacerse.

En cuanto a este inconveniente hay, sin embargo, una contraparte: con el ejercicio de lectura modelada, los talleristas compartían gradualmente (de manera oral) estrategias de lectura en la práctica. Ante esto, los estudiantes se mostraron cada vez más activos en la lectura y el diálogo con el texto y, a su vez, reconocieron y emplearon gran parte de las estrategias que se encontraban en la presentación. Adicional a ello, antes de finalizar el taller, se hizo un recuento de las principales estrategias de lectura que podrían emplear.

Al terminar el taller, una de las reflexiones más importantes fue la siguiente: uno de los estudiantes declaró sentir que antes del ejercicio “realmente no sabía leer”. Esto lo relacionó con el hecho de que, si hubiera leído solo, ni siquiera sabría cómo empezar a leer y cómo organizar toda la información después. El estudiante comentó que, cuando los docentes del taller contextualizaron el ejercicio, él se preguntó “¿cómo vamos a leer esto en voz alta? ¿cómo se hará eso?”. Después del ejercicio, aseguró que tenía mayor claridad sobre cómo “dialogar” con un texto y que “uno debe estar más atento”.

De allí se rescata el rol consciente del estudiante, así como la estricta necesidad de que el profesor sea quien modele la lectura cuando se está iniciando. Idealmente, el profesor debería llevar a la práctica algunas estrategias que los estudiantes puedan replicar para sus procesos, siempre con la guía adecuada.

Otros estudiantes plantearon que en casa solían distraerse y leer el texto rápidamente, sin mayor conciencia. Sin embargo, en clase habían logrado entenderlo y concentrarse, apoyándose en las interpretaciones de todos, lo que reafirma la idea de construcción del conocimiento entre pares: cada par puede ayudar a avanzar a otros.

Otra de las reflexiones importantes fue aquella en la que convergieron los docentes y los estudiantes: “Hay que discutir con el texto; los autores no siempre tienen la razón”. Esto para enfatizar en la mirada crítica que debe tener siempre el lector y para comprender que el texto no está allí “solo”, que debe ponerse en tela de juicio y comprenderse desde el contexto (concepción sociolingüística).

La tercera reflexión significativa se dio al final, cuando el docente señaló la importancia de los talleres, indicando que estos permiten ser más conscientes de procesos que suelen realizarse de manera inconsciente. Además, llamó a los talleres “una oportunidad” para aprender, tanto los estudiantes como él, en calidad de docente y aprendiz.

Sesión #2

La sesión tenía por objetivo: 1) Propiciar los ejercicios de revisión entre pares como una alternativa para la construcción del conocimiento y, a su vez, como estrategia de aprendizaje. 2) Realizar un acercamiento a la intención comunicativa del resumen y a su composición. Ambos objetivos se cumplieron en esta sesión.

Para esta, los estudiantes debían llevar su resumen del texto *Modelos de ciclo de vida de desarrollo de software en el contexto de la industria colombiana de software*, escrito por Hugo F. Arboleda Jiménez.

Antes de iniciar la revisión entre pares, se preguntó a los estudiantes por su proceso particular de elaboración del resumen. La mayoría de los estudiantes aseguraron haber releído el texto para confirmar la información que recordaban. Además, señalaron que las estrategias que los docentes del taller habían explicado durante la sesión pasada contribuyeron en gran medida a la comprensión del texto y, consecuentemente, a la elaboración del resumen.

Para la elaboración, dijeron también, tomaron las partes más importantes del texto, basados en conceptos, y usaron la misma estructura del texto base, “para que fuera más fácil”.

Después, se les preguntó cuál consideraban que era la utilidad del resumen. Ante esto, una respuesta general sobresale: el resumen sirve para simplificar los párrafos más importantes y para plasmar lo que hay en un texto.

Adicionalmente, hubo un interrogante en cuanto a la audiencia del resumen: “¿para quién es?”. Los estudiantes, en su mayoría, dijeron “es para mí”, “para aprender”, “es para entender mejor lo que hay en el texto”. Otros estudiantes aseveraron que este es para quien quiera entender lo que dice el texto de manera más sencilla.

Después de estos interrogantes, se dio el momento de socialización de los resúmenes. Se socializaron tres resúmenes y fueron los estudiantes quienes comentaron los textos de sus

compañeros.

Para esta socialización, los talleristas guiaron la discusión en torno a las siguientes preguntas: ¿El resumen es coherente? ¿Conserva el orden del texto base? ¿Hay juicios de valor que repercuten sobre la autenticidad de la información del texto original? ¿Se recogen las ideas principales del texto de origen?

Posterior a la socialización, se hizo una presentación sobre el proceso de elaboración de resumen y estrategias empleadas para este.

Al analizar lo sucedido en la sesión, la primera fortaleza identificada tiene que ver con el compromiso de los estudiantes con el desarrollo de las actividades. Todos los estudiantes habían realizado sus resúmenes para el día establecido.

La segunda fortaleza se relaciona con la conciencia de los estudiantes sobre sus propios textos. Se evidenció que antes y después de la lectura del resumen, el autor hacía comentarios sobre su texto. En algunos casos, los estudiantes decían no saber cómo parafrasear y cómo identificar lo importante. También, señalaban que no establecían buenas conexiones entre las partes del resumen. Otros estudiantes hicieron énfasis en su intento por hacer un texto propio, en sus palabras.

Para sus dificultades, se les dijo que al final de la sesión se trabajarían los aspectos más relevantes del resumen, en los que se incluían su estructura y algunas como estrategias para su realización

La tercera fortaleza se registra en la atención de los estudiantes ante la lectura de los resúmenes de sus compañeros. En este sentido, la lectura de los resúmenes sirvió como estrategia de reflexión sobre el trabajo individual y sobre maneras diferentes de hacer y de pensar. En cada momento, los estudiantes comparaban lo que hacían sus compañeros con sus resúmenes y se hacían más conscientes de algunos elementos que habían desconocido en el

resumen.

La cuarta fortaleza está en la participación y las inquietudes constantes de los estudiantes. Específicamente después de la presentación sobre la elaboración del resumen, varios estudiantes hablaron de lo que habían hecho y preguntaron si estaba bien o si se habían equivocado.

La quinta fortaleza está en la concepción de los estudiantes y el docente sobre los talleres. Para ambos, es una oportunidad para aprender y desaprender y para ser más atentos, lo que conlleva a un mayor compromiso por parte de ellos y, posiblemente, al incremento de su motivación respecto a la lectura y la escritura.

Por último, cuando se revisan los alcances de la sesión, estos se resumirían en tres reflexiones: la primera tiene que ver con el reconocimiento del trabajo entre pares como una forma de aprender y de corroborar. La segunda se relaciona con la confrontación. Después de compartir la presentación sobre elaboración de resúmenes, los estudiantes compararon lo que habían hecho e hicieron comentarios al respecto, asegurando que “no es fácil resumir, pero con explicación es más fácil”. He ahí la importancia de la guía del docente.

La tercera está relacionada con la reflexión final, en palabras del docente: “desaprender es lo mejor”. Tanto el docente como los estudiantes consideran que tenían visiones equivocadas sobre lo que implicaba hacer un resumen y agradecen el acercamiento a lo que debería ser un resumen. En conclusión, están desaprendiendo prácticas que siguieron por mucho tiempo y esto, más que ser una dificultad, es una ganancia.

Sesión #3

En esta sesión se pretendía: 1) Posibilitar un acercamiento a formatos específicos de evaluación de textos, como un medio de introspección desde el texto de otro hacia el propio. 2) Brindar pautas para la realización de exposiciones, a fin de responder a las exigencias de

la cultura académica.

Ambos objetivos se cumplieron en esta sesión. En esta, los estudiantes debían llevar el resumen corregido del texto *Modelos de ciclo de vida de desarrollo de software en el contexto de la industria colombiana de software*, escrito por Hugo F. Arboleda Jiménez.

Inicialmente, se explicó cada uno de los criterios de la rejilla de evaluación del resumen a los estudiantes. Después, se les indicó que debían organizarse en parejas para realizar la coevaluación. Cada estudiante compartiría su texto con el otro. Al final, socializarían brevemente lo que encontraron. Uno de los estudiantes no encontró pareja, así que el profesor se ofreció a revisar su resumen.

Después del ejercicio, se preguntó a los estudiantes cómo se habían sentido respecto a su rol de evaluadores. Tres respuestas fueron las más comunes: 1) el ejercicio sirve para reconocer errores en el texto propio; errores que son básicos, pero de los que el aprendiz no es consciente. 2) Al calificar, el aprendiz se da cuenta de que debe leer mejor un texto, es decir, afinar criterios como lector, para ser más crítico. 3) El texto del compañero aporta ideas y conceptos al propio.

Posteriormente, se les preguntó si alguna vez habían realizado este ejercicio, ante lo que dijeron que no era común hacerlo y que, generalmente, se hace de manera informal, pero no con rejilla para coevaluar.

En cuanto a los textos, entre los errores más comunes referidos por los estudiantes se tuvo: 1) El estudiante “se salió del contexto”; no hizo lo que debe hacerse en un resumen, sino que dio opiniones. 2) No hubo un adecuado parafraseo. 3) No están todas las ideas principales. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes estuvo de acuerdo en que los resúmenes estuvieron muy bien elaborados y atendieron a los lineamientos estudiados en la sesión anterior.

La reflexión final al respecto se centró en que, sin duda alguna, para próximas ocasiones tendrán más seguridad en lo referente a la elaboración de sus resúmenes.

Después de las reflexiones sobre el ejercicio de coevaluación, tuvo lugar el ejercicio sobre presentaciones orales. Inicialmente, se realizó la presentación con algunas estrategias y aspectos a tener en cuenta al momento de exponer. Acto seguido, se realizó un ejercicio de presentación.

En este, se solicitó la participación de un voluntario que, en realidad, fue elegido por sus compañeros de clase. En este caso, fue una estudiante. La voluntaria saldría del salón para leer, a solas, un documento breve que después debería exponer ante la clase. Mientras ella hacía esto, se compartió con los estudiantes una rejilla con criterios de evaluación de la presentación oral. A cada pareja de estudiantes se le entregaron uno o dos criterios, con los que debían evaluar a su compañera voluntaria. Cada pareja leyó sus criterios asignados en voz alta y los docentes encargados del taller explicaron cada criterio.

Luego, vino el momento de la presentación. La estudiante se encontraba nerviosa; sin embargo, en todo momento intentó conservar la calma. En algunas ocasiones, debió regresar al documento escrito para recordar algunas palabras, pero, en general, cumplió con los criterios básicos para la presentación.

En este momento, sus compañeros se mostraron serios, comprometidos con la exposición de la voluntaria y sonrientes (amables) cuando ella mostraba nerviosismo. Después de la presentación, los estudiantes evaluaron a su compañera. Ella dijo sentirse muy nerviosa, pues no era un ejercicio fácil, y agradeció por la atención que le ofrecieron sus compañeros.

Cuando se analizan los aciertos y desaciertos de la sesión, se tiene que, en primer lugar, los estudiantes fueron responsables con sus resúmenes. Todos llevaron su resumen

corregido. En segundo lugar, al momento de acercarse a las rejillas de evaluación, los estudiantes estuvieron atentos en la socialización de los criterios de evaluación y mostraron actitud de compromiso en la revisión. Ciertamente, utilizaron un tiempo prudente para este fin, leyendo los textos con detenimiento.

En tercer lugar, la actitud de los estudiantes (frente a la revisión, a sus compañeros y a la estudiante voluntaria en la exposición) demostró conciencia sobre la tarea y sobre su rol en ella. En todo momento, los estudiantes estuvieron atentos y mostraron ser sinceros y respetuosos en sus comentarios al público.

En cuarto lugar, la presencia del profesor y su disposición en relación con el desarrollo de las actividades, como participante mismo de estas, posibilita la concepción de los talleres como un espacio de reflexión y de práctica alrededor no solamente de la lectura y la escritura, sino del rol de los estudiantes y los docentes dentro de la cultura académica. Este rol se definiría en: compromiso, actitud crítica, cooperación y valoración del esfuerzo de los pares.

En este taller, el impacto se resumiría en: 1) Comprender que la revisión colaborativa da lugar a mejorar las prácticas propias de lectura y escritura y a apoyar a los pares. 2) Reconocer la importancia de asumir el rol asignado en la tarea, siendo autor, evaluador, expositor e interlocutor.

3) En palabras de los estudiantes, “siempre hay que estar muy atentos”, pues cada tarea tiene sus particularidades y trabajar con frecuencia en ella hará que pueda hacerse cada vez mejor (como en el caso del resumen). 4) Es necesario cambiar prácticas que se han repetido durante todo el recorrido académico, sobre todo en lo referente a las exposiciones, y pensar más en la audiencia.

Sesión #4

Para esta sesión se tenían dos objetivos: 1) Orientar la reflexión escrita del proceso llevado a cabo durante el taller a través de la ficha de evaluación. 2) Recapitular lo visto en las tres sesiones anteriores, a partir de una reflexión metacognitiva.

Durante esta sesión, se cumplieron los dos objetivos planteados. Primero, se hizo una recapitulación de lo visto en las tres sesiones y, luego, se aplicaron las fichas de evaluación. En la recapitulación, se aludió a los procesos de lectura y escritura, siempre entendidos como prácticas que requieren una planeación y un tiempo adecuado para la construcción del sentido de los textos, así como la disposición del aprendiz para la tarea.

También, se enfatizó la importancia de la revisión de los textos, la función de las estrategias cognitivas y metacognitivas para abordar los textos y el rol de los estudiantes como sujetos activos, no solo en su relación con los textos escritos, sino, también, en la exploración de su expresión oral.

En esta recapitulación, hubo preguntas constantes hacia los estudiantes, referentes a las sesiones. Para finalizar, se aplicaron las fichas de evaluación.

La mayor fortaleza encontrada en esta sesión fue la actitud de los estudiantes frente al cierre del taller. En su mayoría, los estudiantes recordaban lo que se había hecho en el taller y lo valoraban como aprendizajes que no pueden dejarse de lado en su formación.

Otra fortaleza fue la participación de los estudiantes. Aunque en algunos casos los estudiantes se mostraban tímidos, la mayoría intentó participar. Hacia el final de la sesión, los estudiantes estuvieron más participativos, cuando se les hizo la pregunta alrededor de lo más significativo que habían encontrado en el taller.

Otra fortaleza identificada fue la participación y las reflexiones constantes del docente, hablando del proceso de los talleres, lo que motivaba a los estudiantes a participar

también.

Además de lo anterior, se identificó como comentario común: “necesitamos más talleres y acompañamientos de este tipo en nuestra sede”, lo que refuerza la idea de que deben implementarse más estrategias de permanencia, vinculadas a los procesos de formación en lectura y escritura, en las sedes regionales.

Curso: Taller Temático: “Entre la Enfermedad y la Salud Mental”, D3

Sesión #1

Los dos objetivos que guiaron la sesión fueron: 1) Favorecer el reconocimiento de la lectura y la escritura como, más que habilidades, procesos que inciden en el aprendizaje. 2) Orientar en la identificación y apropiación de estrategias para el abordaje de textos, principalmente de estrategias de lectura que permitan guiar el análisis de los textos y argumentar a partir de estos. Los dos objetivos se lograron en esta sesión.

Inicialmente, se hizo la contextualización sobre el taller que se brindaría en el curso. En este momento, se habló de la lectura y la escritura y se preguntó a las estudiantes⁴ por su concepción de estas. En términos generales, las estudiantes dijeron que la lectura y la escritura son “herramientas” muy importantes para estar bien en la universidad y para entender las tareas asignadas. También, resaltaron su relevancia en términos de poder acceder a información de mejor manera si se es más consciente sobre estas prácticas.

Luego, los docentes encargados del taller enfatizaron en la concepción de la lectura y la escritura como procesos que hacen parte de la cultura académica y que deben ser tratados con rigurosidad, paso a paso.

⁴ En este taller solo hubo participación de estudiantes mujeres. Esto no se hizo selectiva o discriminatoriamente; este fue el resultado de una inscripción abierta.

Posteriormente, las estudiantes, en grupos de tres, realizaron la lectura colaborativa del texto asignado para este día. Después, se realizó la discusión en torno al texto, con preguntas orientadoras, tales como: ¿De qué trataba el texto? ¿Cuál era el argumento del autor? ¿Cuáles eran los conceptos fundamentales? ¿Qué dificultades se presentaron durante la lectura? ¿Qué sabían ya? ¿Qué aprendieron?

En esta discusión, las estudiantes no solamente hablaron del texto, sino que fueron enfáticas en lo que para ellas significaba leer en la universidad. Referían que, en la mayoría de las ocasiones, ellas debían leer por obligación, muchísimos textos, pero no sabían por qué. Además, decían que pocas veces se detenían a leer un texto como lo habían hecho en este momento.

Después de la socialización, se compartió con las estudiantes una presentación acerca de estrategias de lectura, contextualizándolas en el texto que acababan de leer. Luego, se retomó la discusión alrededor de las prácticas de lectura. En esta, las estudiantes refirieron que pocas veces utilizaban estrategias de lectura, aunque, por lo general, acudían al subrayado o a la relectura.

También, continuaron con su reflexión sobre por qué no leían textos diferentes a lo que les asignaban en su carrera, concluyendo que esto era porque las atiborraban con textos y ellas, además de que debían emplear todo su tiempo leyendo textos cuyo propósito desconocían, consideraban que no encontrarían mayor provecho en otro texto, con tan poco tiempo y con una exigencia tan frecuente de “leer todo rápido”.

Al analizar el desarrollo de la sesión, el primer acierto observado se relaciona con la buena disposición de las estudiantes en las actividades. En primer lugar, todas las estudiantes estuvieron muy atentas en los momentos de presentación de los temas. En segundo lugar, cuando se les solicitó formar grupos, no hubo dispersión y formaron los grupos con quienes

se encontraban a sus lados. En tercer lugar, al realizar la lectura, se evidenció extrema seriedad al asumir la tarea.

Las estudiantes estaban realizando la lectura, a conciencia y sin distracciones. No hubo alguna muestra de distancia hacia la tarea ni uso de dispositivos móviles que pudiesen llevar a la distracción. Además, las estudiantes se mostraron empoderadas de sus ideas y de los ejemplos que tenían para cada apartado. En cuarto lugar, la espontaneidad y la activa participación de las estudiantes conllevó a la formación de un espacio de reflexión, útil para todos.

La segunda fortaleza encontrada tiene que ver con la facilidad de las estudiantes para relacionar lo que encuentran en los textos (y con lo que se les explica) con su contexto inmediato. En muchas ocasiones, las estudiantes daban ejemplos precisos para ilustrar lo que quería decir el autor del texto. En otras, cuando se daban las discusiones grupales o cuando los docentes encargados referían algunos conceptos o estrategias, las estudiantes los trasladaban a su cotidianidad. Esto, sin duda, facilitó el curso de la sesión, pues las estudiantes se mostraban motivadas, involucradas con sus ejemplos y se evidenciaba alta comprensión.

La tercera fortaleza fue la participación de la docente titular del curso. En algunos momentos, esta intervino para ampliar algún concepto y para hacer reflexiones a partir de lo que decían los docentes encargados del taller o sobre los comentarios de las estudiantes. Esto demuestra el compromiso de la docente y, a su vez, parece motivar más a las estudiantes. La cuarta fortaleza fue el manejo del tiempo, pues funcionó como se esperaba y se logró realizar todo lo planeado.

En suma, después del desarrollo de las actividades de la sesión, pudo evidenciarse que las estudiantes tenían mayor claridad sobre qué son las estrategias de lectura y cuáles utilizan o han utilizado. También, fue evidente que el ejercicio de lectura colaborativa fue

muy importante para las estudiantes, pues al final resaltaron la importancia de la discusión y de leer entre pares, diciendo que esto no solo les ayudaba con la lectura en voz alta, sino que, al trabajar con pares que eran de distintas disciplinas, podían aclarar conceptos y tener mejores ejemplos para lo que leían. De allí que se resalte, una vez más, la importancia de la interdisciplinariedad, el trabajo colaborativo y la lectura consciente.

Sesión #2

Los dos objetivos que guiaron esta sesión fueron: 1) Realizar un acercamiento a la intención comunicativa de la reseña y a su composición. 2) Propiciar los ejercicios de escritura socialmente compartida como una alternativa para la construcción del conocimiento y, a su vez, como estrategia de aprendizaje. De estos dos objetivos, el primero se cumplió; el segundo, parcialmente.

En un primer momento, se realizó el acercamiento al concepto de reseña. Antes de esto, se preguntó a las estudiantes qué sabían acerca de la reseña y qué partes debía contener. Tres estudiantes respondieron que “la reseña es un texto que habla de otro texto, presenta a ese texto y muestra la opinión sobre ese texto”.

En general, las estudiantes manifestaron estar relacionadas con este tipo de texto, pues anteriormente habían escrito dos o tres reseñas en la universidad. Después, los docentes encargados del taller realizaron una presentación a partir del concepto de reseña, su función comunicativa y sus diferentes partes. Para una mejor comprensión de lo explicado, se contextualizó cada apartado de la reseña con el primer texto que las estudiantes habían leído.

Posteriormente, se dio lugar a la escritura de la reseña, que sería a partir del texto *Salud mental y violencia política. Atender al enfermo psiquiátrico o reconocer al sujeto de la micropolítica*, escrito por Beatriz Elena Arias. Sin embargo, ya que las estudiantes habían leído textos diferentes en casa, este momento de la clase se destinó a que leyeran el texto que

se reseñaría, hasta donde logaran hacerlo. Para orientar la lectura, se les pidió que tuvieran en cuenta la explicación sobre reseña, para tener presente la información que requerirían. Mientras las estudiantes leían, los docentes encargados del taller pasaron por cada grupo, atentos a cualquier duda de las estudiantes.

Hacia el final de la sesión, se les preguntó acerca de la lectura que habían realizado. Primero, se preguntó: “¿cómo leyeron el texto?”, haciendo referencia a las estrategias utilizadas para la lectura. Ante esto, las estudiantes dijeron que habían utilizado la relectura; algunas subrayaron y unas pocas acudieron a la toma de notas. Posteriormente, se habló sobre el tipo de texto y el modo discursivo. En esto, la mayoría concordó en que era informativo (aunque, en realidad, era argumentativo); la precisión en cuanto al modo discursivo la harían los docentes al final.

Posteriormente, se les solicitó hacer un resumen oral de lo que habían leído. Seis estudiantes participaron en esta ocasión, señalando efectivamente algunas de las ideas más importantes del texto.

Cuando se les preguntó por sus impresiones acerca del texto y qué comentarios harían, en cuanto al contenido, la mayoría de las estudiantes resaltó la importancia de lo colectivo y de comprender a los individuos como sujetos activos en la cultura. En este momento, participaron cinco estudiantes, resaltando lo crítico del texto y lo importante de traerlo a su contexto inmediato.

En cuanto a la forma, una de las estudiantes resaltó la utilización de los subtítulos como una ayuda significativa del autor para los lectores. Otra estudiante señaló: “la autora escribe para personas como yo: que no saben nada”. Con esto, intentó decir que el texto podía ser leído por personas del común y, según ella, esto se hacía para que todos pudieran acceder

a la información presentada y enterarse de una situación crítica.

Una vez terminadas las opiniones en torno al texto, una estudiante alzó su voz y, de la nada, dijo: “¿Este texto sí es informativo?”. Los docentes a cargo del taller (que esperaban que alguien pusiera esto en tela de juicio) le preguntaron por qué hacía esta pregunta. Ella respondió que creía que el texto era argumentativo, pues en lo que todas habían hablado se resaltaba lo crítico del texto. Además, ella consideraba que en el texto no solo se presentaban conceptos, sino que se argumentaba a partir de esos conceptos.

Otra estudiante participó para decir que el texto le parecía más un debate que una simple presentación de ideas para informar. Otra dijo que dudaba, pero que, si lo pensaba “con más consciencia”, el texto era sobre todo argumentativo.

Para empezar a resolver la situación, se les sugirió empezar por el título del texto. Este resultaba polémico y controversial. El título era una primera clave para acercarse a la respuesta de la estudiante que inició la discusión. Luego, se les mostró un fragmento en el que la autora presentaba su crítica frente a la aplicación de un concepto.

Después, las estudiantes empezaron a resaltar más fragmentos en los que la posición de la autora no era necesariamente neutra. Las estudiantes concluyeron que el texto no era informativo. Además, dijeron que reconocer la intención era a veces muy difícil y que era necesario estar muy atento.

Al final de la sesión, las estudiantes aseguraron sentirse cómodas con lo que habían realizado, diciendo que reforzaron lo que sabían sobre las reseñas, pudieron ponerlo en práctica y fueron más conscientes al leer, con un propósito más claro.

Cuando se analiza el desarrollo de esta sesión, se destacan distintos aspectos que favorecen la enseñanza y el aprendizaje. En primer lugar, se resalta la participación de la mayoría de las estudiantes. Siempre estuvieron dispuestas a participar; no hubo un solo

instante en el que debiera forzarse la participación.

En segundo lugar, se destaca el deseo de aprender de las estudiantes. Durante la presentación sobre reseña, las estudiantes estuvieron silenciosas, tomando apuntes. Sin embargo, hubo momentos en los que desconocían un término o querían precisar un proceso, entonces, preguntaban sin dudar. En tercer lugar, el respeto y la valoración de las estudiantes hacia el comentario de sus compañeras. Cuando alguna preguntaba, las demás estaban atentas, algunas tomaban nota y otras hacían comentarios al respecto.

En cuarto lugar está la seriedad al asumir el ejercicio de lectura. A lo largo del este, las estudiantes estuvieron concentradas, dialogando con sus compañeras, sin distraerse. En quinto lugar, aparece un componente fundamental: la adopción de una posición crítica. En su mayoría, las estudiantes fueron bastante críticas no solamente cuando se referían al texto y a lo que allí aparecía, sino cuando lo contrastaban con la situación de Buenaventura y la de Colombia, en general. Esto permitió ahondar más en el texto y llegar a mejores reflexiones que les serían útiles para el texto que debían construir y para futuras aplicaciones de este. En cuanto a los aspectos a considerar, se tiene que la mayoría de las estudiantes no había leído en casa el texto que sería reseñado. Ciertamente, fue necesario empezar la lectura en clase y realizar el ejercicio de escritura en casa. Esto no permitió ver la discusión de cada grupo para la realización del texto. No obstante, con la discusión que se inició en clase y con la asignación de la escritura del texto (para hacer en casa), se espera que las estudiantes logren tener su experiencia de escritura socialmente compartida a partir de los criterios ya presentados por los docentes.

En términos de alcances de la sesión, se resalta que las estudiantes tuvieron más interés en lo que implica escribir a partir de otro texto y se mostraron más críticas frente a su rol de lectoras. El comentario de una de las estudiantes resume el de muchas otras: “esto nos

sirve no solo para leer mejor, sino para apropiarnos de los textos”. En este sentido, se destacaría la tercera concepción de lectura propuesta por Cassany (2006), en la que la lectura se concibe desde una perspectiva sociocultural, teniendo en cuenta que los textos están permeados por la historia, la identidad y las formas propias de una comunidad y que la posición del lector puede variar dependiendo, también, de estos factores.

Sesión #3

Durante esta sesión se buscaba. Posibilitar un acercamiento a formatos específicos de evaluación de textos; discutir en torno a la experiencia de escribir entre pares y de evaluar las producciones de los pares; orientar la reflexión escrita del proceso llevado a cabo durante el taller y recapitular lo visto en las tres sesiones anteriores, a partir de una reflexión metacognitiva. Estos cuatro objetivos se cumplieron.

Antes de la coevaluación de las reseñas que habían escrito las estudiantes en casa, se les preguntó por el ejercicio de escritura. Las estudiantes dijeron que la lectura y la discusión que habían realizado en la sesión anterior les habían ofrecido bases claras para lo que debían escribir; además, la participación de cada una en el texto permitía tener mejores ideas.

Luego, se explicó cada uno de los criterios de la rejilla de evaluación y se dio paso a la coevaluación. De esta revisión, las estudiantes dijeron que era “algo nuevo”. Igualmente, dijeron que antes habían hecho revisiones más informales; este era un formato desconocido para ellas. También, dijeron que con las rejillas se daban cuenta de que revisando el texto de otros era posible mejorar el propio. La comparación, según ellas, es una buena estrategia para ver lo que se está haciendo bien y lo que no.

Una estudiante valoró el ejercicio como una oportunidad para conocer la perspectiva de otras personas. A partir de los textos, se puede ver lo que es importante para el otro y, así, conocer al otro. Otra estudiante dijo: “es difícil revisar cuando hay un lazo de amistad” y es

allí donde el rol de revisor y lector debe ser más serio y buscar siempre la objetividad, no solo en las coevaluaciones, sino también cuando se lee normalmente.

En lo que se refiere a los textos, como aspectos positivos, las estudiantes destacaron el uso de citas textuales para validar los comentarios, la adopción de una posición crítica y la identificación de la mayoría de ideas principales. Entre los aspectos que deben mejorar, se encontró el uso de los conectores (repetición y ausencia de ellos) y la integración de las citas con la opinión del autor de la reseña.

Una vez terminado el ejercicio de coevaluación (rejilla y discusión), las estudiantes diligenciaron las fichas de evaluación. Por último, se hizo el cierre del taller, a partir de reflexiones formuladas por el docente de Psicología y la docente de Lenguas. Estas giraron en torno a la participación de las estudiantes durante las sesiones, los temas vistos y las particularidades de este taller.

Al evaluar esta sesión, se observa, de manera positiva, que todas las estudiantes llevaron sus reseñas grupales, lo que permitió tener el ejercicio de coevaluación. De igual manera, estas asumieron con seriedad su rol de evaluadoras. Esto se evidenció en la revisión meticulosa que realizaron: leyeron la reseña comparándola con el texto base; preguntaron por algunos criterios; se tomaron un tiempo prudente para escribir comentarios; participaron en la socialización, con respeto frente al texto de las demás.

En el cierre del taller, las estudiantes se mostraron interesadas por lo visto en el taller y aseguraron necesitar más sesiones. Su valoración de los talleres es muy positiva y esto permitió tener una buena reflexión al final y un buen desarrollo general de las sesiones.

Después de las tres sesiones, las estudiantes perciben mayor apropiación de los textos, con una mirada crítica sobre los suyos y los de otros autores. Además, han logrado el reconocimiento de algunas estrategias que utilizan para leer y escribir, así como el empleo

de otras que desconocían.

Aparte de esto, ahora las estudiantes tienen mayor claridad sobre los tipos de textos y sus propósitos, asegurando que empezarán a ser más meticulosas en el estudio de los textos según la intención del autor y la de ellas, pues esta se vería reflejada en una sociedad y siempre cumpliría una función entre la comunidad, por lo que no pueden permitirse errores o confusiones.

8.4 Concepción de docentes y estudiantes frente a los procesos de lectura y escritura

Curso: Robots, entre la Historia y la Ficción, D1.

Antes del taller, en la ficha de valoración, en la pregunta sobre su concepción de lectura y escritura, este escribió: “Lectura: saber obtener conocimientos a partir de la interpretación de textos. Escritura: representación del conocimiento de forma coherente, con redacción y ortografía, de tal manera que se pueda interpretar adecuadamente”. Ante la pregunta referente a las actividades de lectura y escritura que incluye en su curso, respondió: “Ensayos a partir de documentales, a veces de uno solo a veces de dos, con el objetivo de afianzar el tema y de obtener calificaciones parciales. Se hace una exposición a modo de presentación oral y un informe bajo pautas de número de páginas y cobertura de un tema en particular”.

Después del taller, en la ficha de evaluación se encontró que, primero, como aportes del taller a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el seno del aprendizaje, el docente respondió que la implementación del taller “Aclaró conceptos y estrategias sobre cómo hacer reseñas, presentar informes y hacer ponencias, considero que es algo que todos debemos conocer y aplicar”. En cuanto a las sugerencias, en caso de que las tuviera, para la institución

sobre temas relacionados con la lectura y la escritura, el docente declaró: “Que [estrategia de los talleres] sea parte integral de todos los programas académicos. Me gusta la multidisciplinariedad que tienen estas actividades”.

Entre sus respuestas, se observa que, inicialmente, el docente relaciona los procesos de lectura y escritura con ejercicios tradicionales de obtener conocimiento y representar el conocimiento siguiendo la norma lingüística. En cuanto a las actividades que propone, habla sobre todo de las de escritura. En el caso del ensayo, aunque se valora el hecho de que estos contribuyan a afianzar el tema, también se privilegia el fin evaluativo, lo que, al no hallar un equilibrio, podría perjudicar el objetivo de aprendizaje. Por otra parte, quizá por cuestiones de tiempo, la explicación acerca del informe que deben presentar los estudiantes es bastante general y podría conllevar, así mismo, a generalizaciones y confusiones respecto a la tarea.

Ahora bien, después del taller, el docente refiere que este le ayudó para aclarar “conceptos y estrategias sobre cómo hacer reseñas”. En esta línea, de manera muy importante, aparece la palabra estrategia, la que no se mencionó en el antes y que constituye uno de los pilares de los talleres realizados, al ser la noción de estrategia una de las que con mayor intención querían compartirse con los sujetos implicados. Por otra parte, el profesor refiere el texto “reseña”, diferente a lo que él había planteado al inicio (ensayo).

De manera ideal, el docente parece haber comprendido el proceso que requería la reseña y su función dentro del curso, anulando la confusión inicial ensayo-reseña. De igual modo, el profesor considera que lo visto en el taller representa un aprendizaje válido para todos; en este caso, docentes y estudiantes, pues él se incluye en su aseveración. La importancia del taller la reafirma, además, al solicitar que este haga parte de todos los programas académicos, valorando el trabajo interdisciplinario (mencionado por él como

multidisciplinario).

Ahora bien, en lo que respecta a las respuestas de los estudiantes en las fichas de valoración en cuanto a sus concepciones de lectura y escritura se identificaron las siguientes categorías, con sus respectivas porciones de discurso, ordenadas según su frecuencia en las respuestas:

a. La lectura y la escritura como herramientas importantes (12S – 54,1%):

“Tanto la lectura como la escritura son partes fundamentales de la vida del hombre, son una herramienta que facilita la comunicación en todos los aspectos posibles tanto a nivel social como personal y que permiten por consiguiente la superación del hombre... son la base de todo tipo de aprendizaje... su correcto uso nos permite un avance a la hora de cursar nuestros cursos hablando en el caso de la universidad y en la vida cotidiana”

b. La lectura como recepción y la escritura como transmisión (4S - 16,6%):

“Lectura es una forma de obtener información... la adquisición de datos e información que puede ser analizada e interpretada... Escritura es la manera más común de transmitir cualquier tipo de conocimiento resultado de la lectura, como un método de comunicación para la expresión de las ideas y la transmisión del conocimiento... la lectura es una adquisición y la lectura un resultado”

c. La lectura y la escritura como procesos técnicos o neurológicos (4S - 16,6%):

“Lectura: capacidad de entender símbolos o algún tipo de información almacenada mediante algún código... para el entendimiento o comprensión de un tema de interés.

Escritura: capacidad de plasmar pensamientos en símbolos. Representación gráfica de un

idioma... para conservar de forma escrita información ya sea de nuestra autoría o de otra persona”.

d. La lectura y la escritura como prácticas que empoderan (3S - 12,5):

“La escritura y la lectura son prácticas que empoderan a la persona que las practica, teniendo presente que se convierten en herramientas prácticas frente a los retos y oportunidades que se presentan a diario... la escritura, a mi parecer, es poder expresar mis ideas y conocimientos y poder reafirmar estos... con el objetivo de mantener originalidad de las ideas y experiencias compartidas en diversos campos que el hombre se desenvuelve o crea”.

Las respuestas encontradas después del taller, en las fichas de evaluación, se clasificaron de la siguiente manera:

a. La lectura y la escritura como acciones importantes (8S - 53,3%):

“Son acciones de mucha importancia para el desarrollo de nuestra carrera... sigo creyendo que son importantes en la formación de todas las personas, en especial en el ámbito profesional... Es la mayor forma de comunicación cuando se trata de todo lo relacionado con el área académica”

b. La lectura y la escritura como procesos complejos que requieren una mirada crítica (4S - 26,6%):

“Es un proceso con un grado de dificultad amplio si no se conoce a fondo la importancia de cada una de las herramientas y estrategias tanto para la lectura y la escritura... pero no es hacerlo por hacerlo porque como todo esto tiene sus técnicas, las cuales, utilizadas adecuadamente pueden facilitar la obtención de nuevos conocimientos y el dominio de

estos... Mi concepto de lectura y escritura se vio afectado de forma positiva ayudándome a ser crítico con la calidad de los documentos que me llegan y produzco... la lectura debe ser más crítica a la hora de adoptar alguna posición acerca del texto”.

c. La lectura como comprensión y la escritura como conciencia del lector y expresión (3S - 20%):

“Lectura: comprender y tener claridad acerca de los temas de un texto. Escritura: poder expresar mis planteamientos claramente en el papel... tiene que tener coherencia y ser apta para el lector”.

Cuando se analizan las concepciones de los estudiantes, se observa que la concepción de que la lectura y la escritura son importantes predomina en el antes y el después. Antes de los talleres, con un 54.1%, los estudiantes las consideraban “herramientas” y partes fundamentales de la vida y el aprendizaje del hombre en todos sus ámbitos. Después, se obtiene un porcentaje similar, 53.3%, esta vez cambiando el concepto de “herramientas” por acciones importantes.

Además, para este momento, los estudiantes enfatizan en su importancia sobre todo para el desarrollo de sus programas académicos. Esto indica que los estudiantes hallan una transición de la instrumentalización de la lectura y escritura al reconocimiento de estas como asuntos prácticos, particularmente en sus carreras, considerándolas “la mayor forma de comunicación cuando se trata de todo lo relacionado con el área académica”.

La segunda concepción privilegiada en el antes es la de la lectura como recepción y la escritura como transmisión (16,6%); a esta se adhiere una tercera, en la que leer y escribir se conciben como procesos técnicos o neurológicos (16,6%). Sin embargo, estas desaparecen

en el después, al ser reemplazadas por el planteamiento de que la lectura y la escritura son procesos complejos que requieren una mirada crítica (26,6%). Lo anterior refiere un cambio significativo, al pasar de concepciones tradicionales que privilegian el nivel literal y visual de los textos (Cassany, 2006), a una que aboga por la comprensión de la lectura y la escritura como procesos que reconocen el diálogo con los textos y su valoración.

La cuarta concepción que aparece en el antes es la de la lectura y la escritura como prácticas que empoderan (12,5%). En el después, se encuentra una categoría comparable que expone a la lectura como comprensión y la escritura como conciencia del lector y expresión (20%). La diferencia, no obstante, es que, aunque en las dos se plantea que la escritura permite expresar las ideas y reafirmarlas, en el después esta expresión no se hace sin propósito, pues esta vez hay una conciencia sobre la existencia del lector. Adicional a esto, en el después se establece que leer implica tener claridad sobre los temas de un texto y no, solamente, “empoderarse”, como sucedía en la concepción del antes.

Curso: Desarrollo de Software II, D2.

En la ficha de valoración, diligenciada antes del taller, en la concepción de lectura y escritura del docente se encontró que “la lectura y la escritura resultan ser fundamentales para el desarrollo personal y profesional. Ellas conducen a la construcción de conocimiento; por tanto, son instrumentos necesarios en contextos académicos y personales”. En las actividades de lectura y escritura referidas por el docente, este respondió: “Habitualmente, el curso incluye lecturas de textos académicos, específicamente relacionados con el área disciplinar de los educandos. De estos textos, se propone la realización de protocolos para validar cómo los estudiantes interiorizan los conceptos”.

Después del taller, en la ficha de evaluación, cuando se le preguntó al docente acerca de los aportes del taller a la asignatura, este señaló: “Aportó pautas, metodologías y reflexiones sobre la labor docente, específicamente en los temas relacionados con la escritura y lectura y cómo desde estas últimas se apela por un ambiente constructivista”. Por otra parte, entre las sugerencias del docente para la institución, en cuanto a temas relacionados con la lectura y la escritura, este afirmó que “la universidad está llamada a repensar los contenidos o planes académicos con el fin de incorporar en ellos más herramientas o dispositivos pedagógicos a la luz de la lectura y escritura, con el propósito de no solo graduar profesionales sino personas”.

Al analizar las respuestas del docente, se evidencia que este comparte la concepción de que la lectura y la escritura son fundamentales para los diferentes ámbitos de la vida y que, de manera muy interesante, permiten construir conocimiento, lo que apoya en gran medida los procedimientos que se llevarían a cabo en los talleres. Por otra parte, cuando se analizan las actividades que este propone, es claro que él sitúa estas prácticas en las disciplinas y que su interés, más allá de evaluar o enseñar, es que los estudiantes logren aprehender los conceptos de los cursos. Es posible que, debido al tiempo asignado para la ficha, el docente no hubiese tenido la oportunidad de precisar lo que se hace en los protocolos.

Cuando se revisan sus respuestas en el después, de manera muy interesante se encuentra que, para el docente, el taller “aportó pautas, metodologías y reflexiones” sobre su labor, lo que implica, de manera explícita que él también aprendió y que reconoció con claridad los procedimientos seguidos en el taller. Su respuesta apoya una vez más el concepto de alfabetización académica y los procesos de inclusión de unidades didácticas referenciados en distintos textos de Carlino citados en este documento. Sus planteamientos apoyan el hecho

de que alfabetizar implica formar también a los docentes, particularmente en las formas en las que introducen a los estudiantes a las culturas letradas de sus disciplinas.

Por último, en sus sugerencias, el docente hace un llamado a la Universidad a la transformación de las prácticas actuales y a la inclusión de nuevas estrategias relacionadas con la lectura y la escritura, dando prioridad al reconocimiento de los estudiantes como, antes que profesionales, seres humanos, lo que demuestra, también, su convicción sobre la importancia de la formación integral, ante todo humana.

Por otra parte, entre las respuestas de los estudiantes de este curso antes del taller, se identificaron las siguientes categorías, relacionadas con sus concepciones de lectura y escritura, ordenadas según su frecuencia en las respuestas:

a. La lectura y la escritura como áreas fundamentales (8S - 38%):

“Me parece algo fundamental en cualquier aspecto de la vida, tanto en la parte académica como en lo cotidiano... es una de las formas que tenemos para entender lo que piensan los demás y expresar el pensamiento propio... Es un área muy importante porque es la forma en la que se inmortaliza el conocimiento”.

b. La lectura como análisis y comprensión y la escritura como desarrollo y planteamiento (5S - 23,8%):

“Lectura para mí es el análisis y la comprensión de un texto y la escritura es la forma de desarrollar, plasmar, mediante palabras y conectores lógicos, una idea, un pensamiento... es el planteamiento de una idea o mensaje en algún texto de manera clara y entendible”

c. La lectura y la escritura como métodos de aprendizaje (5S - 23,8%):

“Una de las mejores metodologías de aprendizaje que hay en la actualidad ya que a través de esto logramos conceptualizar con mayor facilidad todo tipo de información... La lectura es un modo de aprender, enriquece nuestro vocabulario, imaginación, nos ayuda a ser autocríticos. Por medio de la escritura podemos expresar todo aquello que tenemos, aquello que sabemos, es un medio de comunicación”.

d. La lectura como recepción y la escritura como transmisión (2S - 9,5):

“Son los medios por los cuales se pueden transmitir conocimientos o adquirirlos... es la mejor forma para captar y compartir conocimiento”.

e. La lectura y la escritura como procesos técnicos (1S - 4,7%):

“La lectura es la percepción y asimilación de información representada en un lenguaje y estructura formal, que está contenida en un medio físico y/o electrónico. La escritura es la correcta aplicación de normas sintácticas y semánticas con el fin de plasmar información de un lenguaje formal definido en un medio físico o electrónico”.

Después del taller, las concepciones identificadas en las respuestas de los estudiantes fueron las siguientes:

a. La lectura y la escritura como partes fundamentales de la cultura, la academia y la vida diaria (15S - 75%):

“Que es muy importante tenerlas en cuenta en el contexto académico y laboral ya que es parte fundamental de dar a entender tus ideas y dar opiniones críticas respecto a un texto... Es una parte vital de la vida, porque permite construir cultura y compartir conocimientos, opiniones, etc., haciendo así un mejoramiento continuo”

b. La lectura y la escritura son esenciales en el proceso de aprendizaje (2S - 10%):

“Son temas fundamentales para el aprendizaje. La lectura nos aporta conocimiento, imaginación, vocabulario, que nos pueden servir en nuestro día a día, además de trabajar la comprensión lectora. Por medio de la escritura podemos plasmar muchas ideas, nuestro conocimiento. Realizando esto de manera habitual también nos ayudaría a aprender a comunicarnos mejor y a sintetizar ideas”.

c. Leer y escribir como procesos complejos (2S -10%):

“Leer y escribir tienen lo suyo, no es cosa fácil, requiere practicar como cualquier otra disciplina... No es algo que se debe hacer por hacer sin más, requiere de una planeación, un análisis y demás cosas que normalmente se omiten”.

d. La lectura y la escritura para la inmortalización del conocimiento (1S - 5%):

“Que son formas de comunicación donde se immortaliza el conocimiento, donde se puede compartir desde un saludo formal hasta una tesis revolucionaria”.

Tal como sucedió con el anterior grupo, en este se evidencia que la lectura y la escritura se conciben como áreas fundamentales en el antes (38%) y en el después (75%). También se hace evidente que en el después esta concepción predomina con un valor que sobrepasa dos veces el del antes. Por otra parte, en el después la importancia de la lectura y la escritura trasciende al hecho de que estas son importantes principalmente en el contexto académico y laboral, llevándolas entonces a contextos más específicos que los mencionados en el antes. Adicional a esto, ahora se plantea que estas permiten construir cultura, una idea que no apareció de ningún modo en el antes, misma que prevalece en los objetivos de este taller, al velar por el reconocimiento y la reconstrucción de una cultura en particular: la

cultura académica universitaria, que se teje a partir de los modos de leer y escribir de su comunidad.

Una siguiente concepción, que desaparece en el después, es la de la lectura como análisis y comprensión y la escritura como desarrollo y planteamiento (23%). Esta valora la concepción psicolingüística de estas competencias (Cassany, 2006), la que usualmente aparece en los contextos académicos. Sin embargo, esta desaparece en el después.

Otra concepción que aparece en el antes es la de la lectura y la escritura como métodos de aprendizaje (23,8%), como formas de aprender, adquirir vocabulario, imaginar y ser autocríticos. En el después, una concepción similar aparece, en la que se plantea que la lectura y la escritura son esenciales en el proceso de aprendizaje (25%), al aportar conocimiento, imaginación y vocabulario. Aunque estas dos concepciones podrían ser complementarias, se encuentra una diferencia esencial, al tener que en el antes la lectura y la escritura se conciben como métodos para aprender, mientras que en la segunda estas hacen parte del proceso de aprendizaje como tal, el que se consideraría más riguroso, consciente y dinámico, y menos inflexible y automático que un método.

A esta concepción le sigue la de la lectura como recepción y la escritura como transmisión (9,5%) y la de la lectura y la escritura como procesos técnicos (4,7%). Ambas hacen referencia a un nivel superficial de los procesos mencionados y ambas desaparecen en el después. En su lugar, aparece una nueva concepción: leer y escribir como procesos complejos (10%), los que tienen sus particularidades, exigen planeación y análisis y deben realizarse con un propósito. Los estudiantes reconocen que esto en muchos casos se omite. Aunque el porcentaje correspondiente a esta concepción es bajo, se considera una concepción importante en tanto que en el antes no fue mencionada y es fundamental para el presente

estudio, puesto que en este se busca orientar la reflexión sobre lectura y escritura entendidos como procesos conscientes y no como actos automatizados y superficiales.

Una última concepción que aparece en el después es la de la lectura y la escritura para la inmortalización del conocimiento (5%). Aunque el porcentaje correspondiente también es bajo, esta característica es válida al anotar que gracias a la lectura y la escritura es posible conservar el conocimiento a través del tiempo. Si bien esta no se resaltó en el presente trabajo, algunos estudiantes consideraban que sus trabajos de escritura permitían conservar lo que aprendían por largos períodos, lo que es completamente aceptable en contextos académicos.

Curso: Taller Temático “Entre la Enfermedad y la Salud Mental”, D3.

Antes del taller, en la concepción de lectura y escritura de la docente se encontró que “la lectura es una oportunidad de abrirse a nuevos mundos, de incluir e incluirse en conocimientos diversos. La escritura, a su vez, es la posibilidad de exponerse ante un otro con los propios pensamientos, aportar a generar nuevos conocimientos e ideas. La una y la otra se complementan, aunque los procesos cognitivos sean diferentes”. En las actividades de lectura y escritura que la docente incluye en su curso, se tuvo: “Lectura individual, lectura en voz alta en el aula, escritura socialmente compartida (bitácoras y trabajos escritos)”.

Después del taller, al indagar por los aportes de este a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevaban a cabo en el marco de la asignatura, la docente expresó que “el principal aporte es que contribuyó a realizar encuentros juiciosos en torno a los textos, haciendo lecturas más detalladas y meticulosas que permitieron prestar más atención sobre los conceptos aprendidos y los que requerían mayor explicación”.

Entre sus sugerencias para la institución en temas relacionados con la lectura y la

escritura, la docente solicitó “que el acompañamiento se realice en distintos momentos del curso cuando este sea todo el semestre de tal forma que pueda hacerse seguimiento a los efectos que produce la intervención, al inicio, intermedio y finalización con dos sesiones por momento”.

De esta manera, se observa que para la docente la lectura y la escritura implican conocer otros mundos, generar nuevo conocimiento y exponerse desde el pensamiento propio. Además, ella considera que la lectura y la escritura son complementarias, pero tiene claridad en que los procesos cognitivos implicados son diferentes. Su concepción es bastante amplia, pero permite entrever que ha habido en ella un trabajo sistemático en torno a la lectura y la escritura, en el que estas toman un lugar importante en cuanto a construir conocimiento, incluirse en este y entender que se necesitan diferentes procesos para cada una de las competencias.

En este sentido, es importante resaltar que el docente de Desarrollo de Software y la docente de este grupo han tenido la posibilidad de hacer parte del Diplomado la Lectura y la Escritura en el Aula Universitaria, lo que seguramente les ha brindado elementos claros para sus prácticas de lectura y escritura. Por otra parte, tal como se evidenció en el desarrollo de las sesiones, los tres docentes titulares de los cursos demuestran un interés evidente en aprender y desaprender, lo que facilita su acceso a nuevas concepciones de lectura y escritura y a nuevas formas de actuar respecto a estas.

En lo referente a las actividades que propone la docente, esta privilegia actividades tanto individuales como colectivas. Es relevante anotar que entre las colectivas aparece la escritura socialmente compartida, actividad que puede favorecer espacios de reflexión y encuentros conscientes con la lectura y la escritura entre los grupos; además, esta tiene gran

correspondencia con los intereses del presente trabajo.

Ahora bien, cuando se revisan los aportes del taller citados por la profesora, ella refiere la particularidad de haber tenido “encuentros juiciosos” con los textos, en los que resalta el hecho de trabajar minuciosamente con estos y comprender los conceptos. Precisamente, lo que buscaban los talleres era tener un acercamiento íntimo con los textos que se tenían en el aula de clase y comprender ese acercamiento como una forma de aprender los contenidos de la disciplina; en este caso, el contenido tiene que ver con los conceptos, como lo menciona la docente.

En lo que a las sugerencias respecta, se observa que la docente propone realizar el acompañamiento con un tiempo de ejecución mayor, para hacer un seguimiento a sus efectos sobre los sujetos participantes. Esta sugerencia es válida y, al tomarse en cuenta en futuras investigaciones, permitiría realizar más encuentros con la lectura y la escritura y, consecuentemente, un mayor análisis respecto a lo que sucede en el aula cuando estos encuentros se hacen con un propósito definido.

Entre las respuestas de los estudiantes, relacionadas con sus concepciones de lectura y escritura antes de iniciar el taller, se identificaron las siguientes categorías:

a. La lectura y la escritura como herramientas importantes y como base de la formación (7S – 43%):

“La lectura y la escritura son la base de la formación académica, pues leyendo se acerca uno al conocimiento y escribiendo se produce conocimiento... son herramientas claves en nuestras vidas tanto diaria como profesional ya que nos permiten desenvolvemos en los diferentes campos en los cuales transitamos diariamente... es el arma que tendré para

surgir, para ser crítica, analítica y poseer ese don de lograr aportar en vidas según mis conocimientos contruidos y sobre todo a cambiar algunas realidades”

b. La lectura como interpretación y comprensión y la escritura como coherencia y comunicación (5S – 31,2%)

“Escritura: ser coherentes con la información que se desea plasmar, tener claras las ideas centrales y que facilite al lector una buena comprensión, buena redacción... es una forma mediante la cual podemos comunicar nuestras ideas y pensamientos.

Lectura: comprender la temática, apropiase de ella para poder contextualizar lo leído... lectura es toda aquella interpretación que realizamos de un escrito”.

c. La lectura y la escritura como espacios, actividades y mecanismos de aprendizaje (3S – 18,7%):

“Para mí la lectura es un espacio en el cual te permite imaginar, conocer y aprender, además contribuye al mejoramiento del léxico lo cual es importante para nuestra formación educativa... La lectura es una actividad que estimula el cerebro y hace que tengamos una mayor capacidad en el desarrollo de actividades... La escritura permite plasmar las ideas que poseemos de forma ordenada y con coherencia... Por medio de la escritura podemos aprender a mejorar nuestra ortografía o podemos perfeccionar nuestra redacción”.

d. La lectura para conocer distintas perspectivas y la escritura como reflejo de pensar (1S - 6,2%).

“Lectura: es conocer diferentes perspectivas. Escritura es la composición que viene de un pensar”.

Después del taller, entre las concepciones que expresaron los estudiantes, se identificaron y se agruparon las siguientes:

a. La lectura y la escritura como herramientas importantes de aprendizaje y de conocimiento (7S – 46,6%):

“Que son herramientas de conocimiento constantes donde se permite la autoevaluación y la producción significativa de conocimiento, por lo tanto se hacen necesarias a lo largo del ejercicio académico... son elementos fundamentales para tener un buen aprendizaje... para mi ejercicio como estudiante y como persona, que son muy necesarias para nuestro diario vivir”.

b. La lectura para desarrollar pensamiento crítico y la escritura para la expresión (4S – 26,6%):

“La lectura es una herramienta que permite desarrollar pensamiento crítico con respecto a lo que se lee... La escritura también es importante porque permite expresar las ideas que se generan... explicar una idea, una forma de pensar, opiniones y demás, que ayudan a entender la apreciación o planteamiento del otro... bien sea de manera crítica, informativa, etc.”.

c. La lectura y la escritura como procesos (3S – 20%):

“La concepción que tengo de lectura es diferente ya que aprendí que para leer primero hay que plantearse interrogantes, subrayar las ideas principales y que leer y escribir no es tan aburrido solo es cuestión de encontrarle sentido a lo que se está leyendo... siempre se debe profundizar coherentemente”.

d. Leer y escribir con un propósito social (1S – 6,6%):

“Por medio de una buena lectura y escritura se puede salvar vidas, ya que una buena redacción e interpretación de un texto nos permite adentrarnos en las realidades de la sociedad en la cual vivimos y contribuir a la calidad de vida de las personas. Esto dado a que una coma, punto o tilde no puesta en el lugar que corresponda puede cambiar el sentido de la palabra”.

Al observar las concepciones en el antes y el después, se evidencia que la concepción que prevalece es la de la lectura y la escritura como herramientas importantes, con un 43% en el antes y un 46,6% en el después. Esto indica que para los estudiantes la lectura y la escritura conservan esencialmente la misma importancia antes y después de los talleres, lo que es beneficioso en un primer momento al ver que el porcentaje inicial no se reduce.

Una diferencia mínima se encuentra entre ambas al ver que en el después parece haber mayor claridad al priorizar la importancia de leer y escribir para el aprendizaje y el conocimiento, para la autoevaluación, haciendo hincapié en su función en la vida académica. Esta concepción denota mayor conciencia sobre lo que implica leer y escribir y, en lugar de tratarlos como temas generales, los sitúa en la academia.

La segunda concepción que aparece en el antes es la de la lectura como interpretación y comprensión y la escritura como coherencia y comunicación (31,2%). En el después, una concepción que aparece en el mismo orden es la de la lectura para desarrollar pensamiento crítico y la escritura para la expresión (26,6%). Estas resultan complementarias en el sentido en que en el después se presenta la idea de un pensamiento crítico, el que se da, necesariamente, gracias a la comprensión y la interpretación de un texto y de conocimientos que ha construido el lector con anterioridad.

Además, en el antes se plantea que escribir sirve para comunicar; en el después, se intenta definir este proceso de manera más específica, teniendo en cuenta la intención de los textos y algunos tipos que podrían encontrarse. Esto último resulta interesante, pues en el taller que se tuvo con este grupo, se enfatizó en dos sesiones sobre los tipos de texto y la relevancia que esto tenía en relación con el propósito del autor.

Una tercera concepción se relaciona con la lectura y la escritura como espacios, actividades y mecanismos de aprendizaje (18,7%), en la que estas se comprenden como procesos cognitivos con los que es posible imaginar, conocer, plasmar de mejor forma las ideas y aprender. Por otra parte, en el después, en una posición similar aparece la concepción de lectura y escritura como procesos (20%), en esta se privilegia el hecho de leer y escribir intentando encontrar un sentido y profundizar. La diferencia entre la primera y la segunda radica en que en la primera predomina la intención de informar de manera amplia e, incluso, entretener. Mientras tanto, en la segunda resulta más sustancial leer y escribir con propósitos más definidos, siguiendo pasos claros.

La cuarta concepción encontrada en el antes es la de la lectura para conocer distintas perspectivas y la escritura como reflejo de pensar (6,2%). En el mismo lugar de esta concepción se encuentra la de “leer y escribir con un propósito social”, que poco se relaciona con la concepción encontrada en el antes. Esta última tiene que ver con la importancia de la lectura y la escritura para conocer diferentes realidades – un poco similar a lo que se plantea en el antes – y aportar a la calidad de vida de otras personas.

Esta concepción resulta muy interesante, sobre todo al analizar el contexto sociocultural en el que se dio este taller (sede Pacífico – Buenaventura). Se analizó que las estudiantes solían tener una mirada crítica frente a los textos desde sus realidades sociales e

intentaban preguntarse cómo los textos podrían afectar o contribuir en los proyectos que estas adelantaban con la comunidad. Esto demuestra un trabajo profundo con la lectura y la escritura, que va más allá del papel y que comprende el contexto en el que estas toman lugar.

SINTETIZANDO:

Entre las concepciones que se repiten al revisar las respuestas de los estudiantes en los tres cursos, se obtiene que la concepción de que la lectura y la escritura son importantes predomina en los tres cursos en el antes y el después, con porcentajes similares. La única modificación que se encuentra es que en el después la mayoría de los estudiantes asevera que estas son importantes para el contexto académico en específico y no de manera general como lo hacían al inicio. Se observa, también, que dos categorías que se repiten en el antes desaparecen en el después, mismas que se relacionan con la lectura como recepción y la escritura como transmisión, y con estas como procesos técnicos o neurológicos. Estas categorías proponen concepciones que se encuentran en un nivel de decodificación y apreciación visual.

Otra concepción que aparece en el después y se repite en los tres cursos es la de la lectura y la escritura como procesos complejos, relacionados a su vez con el desarrollo de un pensamiento crítico, idea que aparece en otra de las categorías en dos de los tres cursos. Ahora, para los estudiantes, la lectura y la escritura no corresponden solamente al estadio primario de la decodificación, sino que requiere “encontrar un sentido a lo que se hace” y seguir unos pasos para esto.

Una tercera concepción que se mantiene en dos cursos, en el después, es la de la lectura y la escritura como elementos esenciales en el proceso de aprendizaje, pues reconocen

que gracias a ellas pueden aprender sobre el mundo y, lo que es de gran importancia, pueden aprender y avanzar en sus programas académicos.

Así pues, hay una transición de considerar que leer y escribir es decodificar y apreciar símbolos escritos a creer que estas son procesos conscientes en los que se sigue un paso a paso. También, la lectura y la escritura se conciben ahora como parte del proceso de aprender en la academia y no como un sistema mecánico de actuación en el que estas son un fin o un producto para ser calificados.

9. Discusión

Cuando se analiza lo sucedido en los talleres, se observa que los principios propuestos en los acuerdos institucionales de la Universidad del Valle, mencionados en el marco teórico, son apoyados por las prácticas que se tuvieron en los talleres, las respuestas de los estudiantes y las sugerencias de los docentes. Es posible ver que los principios de transversalidad e interdisciplinariedad son solicitados entre lo que escribieron los docentes, al confirmar que estos pueden trabajarse desde estrategias institucionales como la que se dio en los talleres de acercamiento.

De igual modo, el concepto de cultura académica que se discute también en el marco teórico debe rescatarse, pues fue solo al final de los talleres cuando los estudiantes declararon reconocer la importancia de leer y escribir para construir cultura y, a través de los talleres, estos lograron reflexionar acerca de la cultura de la Universidad del Valle, tema que, según sus testimonios, resultaba poco claro para ellos, lo que les preocupaba al entender que son ellos quienes, en gran medida, construyen y modifican esa cultura.

Por otra parte, cuando se considera el concepto de alfabetización académica analizados en esta investigación a partir de los planteamientos de Pujol (2015) y Carlino (2005, 2013), resulta interesante contrastar las aseveraciones teóricas con lo ocurrido a lo largo de los talleres y las reflexiones que de allí se desprenden. En realidad, docentes y estudiantes requieren un apoyo institucional en el que sus prácticas de lectura y escritura en la universidad pueden hallar un sentido, desde el acompañamiento a estos actores y desde la formación constante de los docentes.

De igual modo, es importante intervenir en otros aspectos que se relacionan con leer y escribir en la Universidad, especialmente en las sedes regionales, tal como lo plantearon

docentes y estudiantes, asegurando sentirse “abandonados” por la Universidad. Esta reflexión partía, según ellos, del hecho de que muchos programas que se tienen en la sede central nunca llegan a las regionales y que, en muchos casos, ellos sienten carencia de recursos y de apoyo académico, lo que, en gran medida, puede afectar su desarrollo y desempeño en la academia. Alfabetizar incluye, entonces, reunir a todos los actores de la comunidad universitaria y crear estrategias académicas que puedan beneficiar a la mayoría, teniendo en cuenta las especificidades epistemológicas y metodológicas de cada disciplina, así como las particularidades socioculturales de cada sede.

Ahora bien, al revisar los términos de lectura y escritura, se identifica que, al final, la mayoría de los estudiantes contempló la concepción psicolingüística de la lectura, propuesta por Cassany (2006) en el marco teórico, aunque al inicio una cantidad considerable de estudiantes la apreciaba desde una concepción lingüística. Esta respuesta se encontraba no solo en estudiantes de primeros semestres, sino también en aquellos que ya estaban en un grado avanzado en sus carreras.

En cuanto a la escritura, antes de los talleres, un gran número la comprendía desde su función de entretener o informar de manera general, tal como lo propondría Halliday (1985b, citado en Nunan, 1991). Posterior a los talleres, los estudiantes empezaron a concebirla como un elemento para “transformar su propio saber”, como lo propondría Carlino (2004, p.1), para aprender tanto en la vida diaria como en el contexto académico y para autoevaluar su aprendizaje.

En los principios metodológicos de los talleres, se observa que estos siguieron las sugerencias del movimiento de escritura a través del currículo (WAC), entendiendo que el aprendizaje sucede a través de la lectura y la escritura, que las tareas relacionadas con estos

procesos deben ser claras y guiadas por los docentes, que el estudiante tiene también gran responsabilidad en su aprendizaje, desde su autonomía, que debe privilegiarse y orientarse la construcción entre pares y que la lectura y la escritura que se trabaja en los cursos debe tener como propósito que los estudiantes aprendan los contenidos de sus disciplinas y puedan discutir en torno a estos, tal como lo propone Bazerman *et al* (2005).

Estos principios parecieron aceptarse no solamente por los talleristas, sino también por los estudiantes, con respuestas y progreso positivos en el desarrollo de las sesiones, y por los docentes, quienes propiciaban los espacios de reflexión y abogaban por el hecho de aprender la disciplina desde lo que los estudiantes leían y escribían y por desarrollar en ellos un deseo creciente por leer y escribir mejor, con bases sólidas.

Respecto a las unidades didácticas, elaboradas en este trabajo teniendo en cuenta distintas propuestas de Carlino (2001; 2002a; 2003; 2004), se evidenció que es importante formularlas siempre en conjunto con el docente titular del curso, quien conoce a profundidad los contenidos del curso y las formas de actuar de sus estudiantes.

También, fue evidente que estas unidades deben propiciar actividades de revisión, reelaboración y autoevaluación, con las que los estudiantes alcancen un mayor análisis y comprensión de los conceptos y los temas tratados en el aula, así como la introspección de sus prácticas. Del mismo modo, las unidades didácticas deben dar lugar a un trabajo guiado entre pares (estudiantes-estudiantes, docente-estudiantes), que permita también reflexionar acerca de la disciplina y de los aprendizajes en las actividades, tal como se observó a lo largo de los talleres.

Pese a los efectos positivos de la intervención pedagógica aquí sistematizada, es

importante resaltar entre los resultados que, aunque se hicieron actividades que implicaban trabajo colaborativo y, en un caso, escritura socialmente compartida, en los estudiantes predomina aún la concepción psicolingüística de la lectura y la escritura y, en unos pocos, está aún arraigada la concepción de leer y escribir como procesos que suceden y terminan en un nivel de decodificación. No es extraño que esto suceda, pues los estudiantes, en la mayor parte de sus cursos, se encuentran con estas dos concepciones y las interiorizan según sus vivencias, por lo que la concepción sociocultural de la lectura y la escritura representa un universo nuevo, recién explorado para ellos en los talleres.

Resulta, entonces, interesante preguntarse cómo podrían los estudiantes alcanzar la comprensión del enfoque sociocultural y su aplicación dentro de sus tareas de lectura y escritura. Una posible respuesta sería la realización de actividades en el aula que promuevan el desarrollo de este enfoque, de manera rigurosa y sistemática.

Estas actividades no pueden componerse de ejercicios aislados, sin propósito; en cambio, estas deben proponer objetivos de aprendizaje y de sensibilización. Para alcanzar la aprehensión del enfoque sociocultural, además, no es suficiente realizar actividades en un período insignificante. Se hace necesario que las actividades se realicen durante períodos largos (un semestre, por ejemplo) y que sean debidamente guiadas y evaluadas, al interior de los cursos.

Vale anotar que, antes de la ejecución de las actividades en las aulas, es importante que los docentes de los cursos tengan un acercamiento a este enfoque, pues son ellos quienes generalmente diseñan las actividades y quienes suelen facilitar el acceso de los estudiantes a distintas formas de concebir y de desarrollar la lectura y la escritura.

10. Conclusiones

En las peticiones de los docentes, se observa que estos suelen solicitar textos que den cuenta de la comprensión de los temas por parte de los estudiantes y de los contenidos más relevantes que estos encuentran en los textos. Del mismo modo, se evidencia una necesidad de acompañamiento a los docentes dentro y fuera del aula, sobre todo en las planeaciones relacionadas con tareas de lectura y escritura, pues de la claridad de estas depende, en gran medida, el proceso y el resultado de los estudiantes, así como su relación con los textos.

Asimismo, es evidente que cuando los docentes han recibido formación y acompañamiento cualificadas en lectura y escritura, hay mayor claridad en las consignas de escritura, los tipos de texto y las actividades, tal como se observó en los dos docentes que habían hecho parte del Diplomado de Lectura y Escritura en el Aula Universitaria.

En lo referente a la organización de los talleres, esta, siguiendo parámetros metodológicos comunes a todos los cursos, contribuyó a la consolidación de reflexiones en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. En cuanto a la enseñanza, se hizo evidente que estos procesos implican una formación fundamentada de los docentes, creatividad en sus formas de compartir lo que es y lo que no es la lectura y la escritura y capacidad para entender que estos procesos son dinámicos y que su importancia radica en los aprendizajes y las estrategias que puedan construir los estudiantes, más allá del interés de asignar una nota cuantitativa.

Respecto al aprendizaje, puede afirmarse que un estudiante aprende cuando el camino hacia lo que debería aprender es claro, cuando reciba orientación oportuna y cuando hay un compromiso para aprender a leer y escribir como se hace en la universidad. Aprender es también abrirse a la posibilidad de desaprender y de escuchar a los demás, sobre todo en los

trabajos colaborativos y de autoevaluación.

Enseñar la lectura y la escritura se resumiría en orientar a los estudiantes con propósitos situados de aprendizaje en sus contextos académicos inmediatos, construyendo sentido desde los textos propios de sus disciplinas. Aprender, por su parte, es planear, escuchar, revisar y dialogar con los textos; es también permitir que las concepciones se transformen para la construcción de prácticas que favorezcan un mejor desarrollo en el contexto académico universitario.

En lo que respecta a la disposición de docentes y estudiantes durante los talleres, su actitud es esencial para lograr los objetivos de aprendizaje. El docente suele ser el modelo y la motivación para los estudiantes; además, este cuenta con aptitudes y conocimientos necesarios que le hacen un sujeto muy importante dentro del aula de clase. Los estudiantes, por su parte, suelen tener una capacidad infinita para adentrarse en nuevas formas de actuar y de decir, que se resumiría en su flexibilidad para acercarse al conocimiento.

En los talleres, estas características se observaron con frecuencia. Tanto docentes como estudiantes aportaron a la formación de un espacio académico que se nutrió con sus dudas, sus reflexiones y sus conocimientos; estos últimos, junto con la actitud positiva de los participantes, resultan ser la base de todo el desarrollo de las sesiones. Los docentes de Lenguaje organizan los dispositivos pedagógicos y orientan en cómo leer y escribir, pero son los docentes de las disciplinas y los estudiantes quienes conocen los contenidos sobre los que leen y escriben y los que, a su vez, tienen un nivel de conciencia sobre ciertas estructuras propias de sus comunidades discursivas. El docente de Lenguaje es, entonces, un orientador y un facilitador de estrategias y de actividades que faciliten el diálogo con el conocimiento, su comprensión y su transformación.

Por último, en las concepciones de los participantes, se observó que, de manera muy particular, la concepción que tienen los docentes sobre la lectura y la escritura permea, en gran medida la de los estudiantes, según lo observado en las sesiones y en las fichas recolectadas; de allí que sea importante tener un proceso de exploración de estas prácticas con ellos, pues son ellos quienes tienen un contacto y repercusión directos en los estudiantes.

Entre las concepciones identificadas, la que predominó fue la de la lectura y la escritura como elementos fundamentales. Esta concepción constituye un punto de partida para las propuestas de lectura y escritura, puesto que posibilita reflexiones y procedimientos que reconocen la importancia de estas, partiendo de la disposición de los sujetos participantes.

Después de los talleres, estos elementos se consideraron importantes, de manera particular, en los contextos académicos, al contemplarlos como la mayor forma de comunicación en la academia. Esta situación interesa al reconocer que los talleres buscaban situar las prácticas de lectura y escritura en el contexto académico universitario, reconociendo a su vez la importancia que estas tienen para incluirse en la cultura académica universitaria.

Una segunda concepción de gran relevancia fue la de la lectura y la escritura como prácticas esenciales para el proceso de aprendizaje. Así pues, leer y escribir, diferente a concepciones tradicionales de decodificación que se tenían antes de los talleres, favorece el aprendizaje desde la esfera personal y profesional.

Como tercera concepción frecuente, se encontró que leer y escribir representan ahora procesos complejos que siguen pasos, que tienen un sentido, que comprenden la existencia de un lector y que abogan por asumir una posición crítica. Diferente a las concepciones

encontradas antes de los talleres, ahora se lee y se escribe con un propósito, un cambio fundamental tanto para los estudiantes como para los docentes.

Para futuras implementaciones, se recomienda tener mayor tiempo de intervención, en diferentes momentos del período académico, en el que la concepción de la lectura y la escritura desde un enfoque sociocultural sea la bandera de la enseñanza y el aprendizaje y en el que se privilegie la función epistémica de estas para la reconstrucción de la cultura académica universitaria y la reflexión situada en torno a sus prácticas.

11. Referencias

- Bazerman, C. (1997). Discursively structured activities. *Mind, Culture, and Activity*, 4 (4), 296 - 308.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Parlor Press LLC.
- Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris, Hatier, coll. LAL.
- Bonilla, C. (2016). La experiencia interdisciplinaria de una tutora de lectura y escritura: metodología y alcances de las tutorías. Sexta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES). Recuperado de: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1386> [27 de julio de 2017]
- Brown, D. (2001). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. Second edition. Longman.
- Carlino, P. (2001). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Luján, Prov. de Buenos Aires.
- Carlino, P. (2002a). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *LECTURA Y VIDA*, 23 (1) 6-14.
- Carlino, P. (2002b). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en

Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología*, 7 (2), 43-61.

Carlino, P. (2002c). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, 12, 1-16.

Carlino, Paula (2003). Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (33) 43-51.

Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículo: tres modelos para hacerlo en la universidad. *LECTURA Y VIDA*, (1), 16-27.

Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En: *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.

Carlino, P. (2009) Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículo. En: Carlino, P. & Martínez, S. *Lectura y escritura, un asunto de todos*. Universidad Nacional del Comahue: Argentina.

Carlino, P. (2013) Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18 (57), 355 - 381. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.: Distrito Federal, México.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama SA.

- Corson, D. (2000). Vocabulario y memoria colectiva. En: Rosa Rivero, A., Bellelli, A., Bakhurst, D. *Memoria colectiva e identidad nacional* (pp. 261-278). Madrid, España: Biblioteca Nueva. Recuperado de: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/general/colombo/Corson%20-%20Vocabulario%20y%20memoria%20colectiva.pdf> [7 de julio de 2017].
- Da Silva, E. M., & De Macedo Reinaldo, M. A. G. (2016). Disciplinary writing: Contributions to portuguese language teaching in undergraduate courses. [Escrita disciplinar: Contribuições para o ensino de lingua portuguesa na graduação] *Ilha do Desterro*, 69(3), 141-155.
- Di Stefano, M., Pereira, M., Pipkin, M. (2006) La producción de secuencias didácticas de Lectura y Escritura para áreas disciplinares diversas: Problemas frecuentes. *Signo y Seña: Procesos y prácticas de escritura en la Educación Superior*, 16, 119 - 134 Universidad de Buenos Aires.
- Estienne, V. & Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*. 4 (3) Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Galvis, Y. & Torres, A. (2017). Componente de lectura y escritura en cursos disciplinares de la Universidad EAN. Ponencia presentada en WRAB, 2017.
- González, B., Salazar, A., Molina, A., Moya, S. (2015). Acciones para la construcción de una política de lectura y escritura universitaria. *FOLIOS*, (41), 143-155.
- López, K.S. (2017). Enseñar a leer y a escribir en asignaturas disciplinares:

características de la formación de docentes universitarios. Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Ponencia presentada en WRAB, 2017.

Milicic, B., Sanjosé, V., Utges, G., Salinas, B. (2007). LA CULTURA ACADÉMICA COMO CONDICIONANTE DEL PENSAMIENTO Y LA ACCIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS DE FÍSICA. *Investigações em Ensino de Ciências*. 12 (2), pp.263-284.

Mora, L. & Rodríguez A. (2017). Metodología para la conformación de los Grupos de Apoyo a la Cultura Académica como estrategia para disminuir el abandono y favorecer el éxito estudiantil. Universidad del Valle, Cali. Ponencia presentada en WRAB, 2017.

Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. London: Prentice Hall International.

Palomar, C. (2011). Culturas académicas. Prácticas y procesos de formación para la investigación en doctorados en educación. *Perfiles Educativos*. Universidad de Guadalajara. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13225611001.pdf> [9 de julio de 2017].

Pujol, A. (2015). La alfabetización académica desde una perspectiva multidimensional. *Fuentes*, pp.67-87. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/fuente/17/Art_3.pdf [20 de julio de 2017]

Rincón, G. & Gil, J. S. (2014). *Lectura y escritura académica en la Universidad del Valle: caracterización de prácticas y tendencias*. Universidad del Valle : Colombia.

- Ruzycki, N. (2015). Writing, speaking and communicating - building disciplinary literacy in materials science undergraduate students. Paper presented at the *122nd ASEE Annual Conference and Exposition: Making Value for Society*.
- San Martín, J. (2009). Informe final de investigación: “Escribir, leer y aprender en la Universidad”. Una introducción a la alfabetización académica. Dra. Paula Carlino. Profesorado en Relaciones del Trabajo. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- Sánchez, A. (2011). *Manual de redacción académica investigativa: Cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria.
- Savio, K. (2015) La lectura y la escritura : un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*. 15, (2), 1 – 26.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1986) *Writing. Cognition and Instruction*. Centre for Applied Cognitive Science. Ontario Institute for Studies in Education.
- Snow, C. & Uccelli, P. (2009) The Challenge of Academic Language. En: Olson, D. & Torrance, N. *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112 - 133). Cambridge University Press.
- Universidad del Valle (2015). Proyecto Institucional de la Universidad del Valle. Acuerdo 010 del 7 de abril de 2015: Consejo Superior.

Universidad del Valle (2015). Política curricular y Proyecto formativo de la Universidad del Valle. Acuerdo 025 del 25 de septiembre de 2015: Consejo Superior.

ANEXOS

Anexo 1. Ficha de valoración – docentes



DIRECCIÓN DE AUTOEVALUACIÓN Y CALIDAD ACADÉMICA. Vicerrectoría Académica.

Proyecto: *PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO: TALLERES DE ACERCAMIENTO A LA LECTURA Y A LA ESCRITURA - SEDES UNIVERSIDAD DEL VALLE*

OBJETIVO GENERAL

Realizar un taller piloto en las distintas sedes de la Universidad del Valle, en los cursos disciplinarios referidos a continuación, para favorecer el acercamiento a las prácticas situadas de lectura y de escritura académicas en la educación superior en el marco del proyecto CREE 770013: “IMPLEMENTAR Y FORTALECER ESTRATEGIAS Y ACCIONES PARA AUMENTAR LA PERMANENCIA Y DISMINUIR LA DESERCIÓN DE LOS ESTUDIANTES”.

FICHA DE VALORACIÓN – DOCENTE

En el marco de este taller, cuyo objetivo se explicita en el párrafo anterior, solicitamos responder las siguientes preguntas de la manera más honesta y clara posibles. La información registrada es de carácter confidencial, por lo que su identidad no será revelada.

Nombre: _____

Asignatura: _____

Sede: _____

PREGUNTAS:

1. ¿Cuál es su concepción de lectura y de escritura?
2. ¿Qué actividades de lectura y de escritura incluye en su curso? ¿Con qué objetivo?

Registre sus respuestas en este espacio. Puede usar el respaldo de la hoja si es necesario.

Anexo 2. Ficha de valoración – estudiantes



DIRECCIÓN DE AUTOEVALUACIÓN Y CALIDAD ACADÉMICA. Vicerrectoría Académica.

Proyecto: *PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO: TALLERES DE ACERCAMIENTO A LA LECTURA Y A LA ESCRITURA - SEDES UNIVERSIDAD DEL VALLE*

OBJETIVO GENERAL

Realizar un taller piloto en las distintas sedes de la Universidad del Valle, en los cursos disciplinarios referidos a continuación, para favorecer el acercamiento a las prácticas situadas de lectura y de escritura académicas en la educación superior en el marco del proyecto CREE 770013: “IMPLEMENTAR Y FORTALECER ESTRATEGIAS Y ACCIONES PARA AUMENTAR LA PERMANENCIA Y DISMINUIR LA DESERCIÓN DE LOS ESTUDIANTES”.

FICHA DE VALORACIÓN – ESTUDIANTES

En el marco de este taller, cuyo objetivo se explicita en el párrafo anterior, solicitamos responder las siguientes preguntas de la manera más honesta y clara posibles. La información registrada es de carácter confidencial, por lo que su identidad no será revelada.

Nombre del Estudiante: _____

Semestre: _____

Asignatura: _____

Sede: _____

PREGUNTAS:

3. ¿Cuál es su concepción de lectura y de escritura?
4. ¿Cree que como se lee y se escribe en el colegio es igual a como se hace en la universidad? ¿Por qué?
5. En esta asignatura, ¿qué importancia tienen la lectura y la escritura? Explique.

Registre sus respuestas en este espacio. Puede usar el respaldo de la hoja si es necesario.

Anexo 3. Ficha de evaluación – docentes



DIRECCIÓN DE AUTOEVALUACIÓN Y CALIDAD ACADÉMICA. Vicerrectoría Académica.

Proyecto: *PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO: TALLERES DE ACERCAMIENTO A LA LECTURA Y A LA ESCRITURA - SEDES UNIVERSIDAD DEL VALLE*

OBJETIVO GENERAL

Realizar un taller piloto en las distintas sedes de la Universidad del Valle, en los cursos disciplinarios referidos a continuación, para favorecer el acercamiento a las prácticas situadas de lectura y de escritura académicas en la educación superior en el marco del proyecto CREE 770013: “IMPLEMENTAR Y FORTALECER ESTRATEGIAS Y ACCIONES PARA AUMENTAR LA PERMANENCIA Y DISMINUIR LA DESERCIÓN DE LOS ESTUDIANTES”.

FICHA DE EVALUACIÓN – DOCENTES

En el marco de este taller, cuyo objetivo se explicita en el párrafo anterior, solicitamos responder las siguientes preguntas de la manera más honesta y clara posibles. La información registrada es de carácter confidencial, por lo que su identidad no será revelada.

Nombre: _____

Asignatura: _____

Sede: _____

PREGUNTAS:

6. ¿Qué aportó este taller de acercamiento a la lectura y la escritura a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se llevan a cabo en el marco de su asignatura?
7. ¿Qué sugerencias tiene como docente para la Institución sobre temas relacionados con la lectura y la escritura?

Registre sus respuestas en este espacio. Puede usar el respaldo de la hoja si es necesario.

Anexo 4. Ficha de evaluación – estudiantes



DIRECCIÓN DE AUTOEVALUACIÓN Y CALIDAD ACADÉMICA. Vicerrectoría Académica.

Proyecto: *PROPUESTA DE ACOMPAÑAMIENTO: TALLERES DE ACERCAMIENTO A LA LECTURA Y A LA ESCRITURA - SEDES UNIVERSIDAD DEL VALLE*

OBJETIVO GENERAL

Realizar un taller piloto en las distintas sedes de la Universidad del Valle, en los cursos disciplinarios referidos a continuación, para favorecer el acercamiento a las prácticas situadas de lectura y de escritura académicas en la educación superior en el marco del proyecto CREE 770013: “IMPLEMENTAR Y FORTALECER ESTRATEGIAS Y ACCIONES PARA AUMENTAR LA PERMANENCIA Y DISMINUIR LA DESERCIÓN DE LOS ESTUDIANTES”.

FICHA DE EVALUACIÓN – ESTUDIANTES

En el marco de este taller, cuyo objetivo se explicita en el párrafo anterior, solicitamos responder las siguientes preguntas de la manera más honesta y clara posibles. La información registrada es de carácter confidencial, por lo que su identidad no será revelada.

Nombre del Estudiante: _____

Semestre: _____

Asignatura: _____

Sede: _____

PREGUNTAS:

8. ¿Qué aportó este taller de acercamiento a la lectura y la escritura a sus prácticas académicas?
9. ¿Ahora qué concepción tiene de la lectura y de la escritura?

Registre sus respuestas en este espacio. Puede usar el respaldo de la hoja si es necesario.

Anexo 6. Formato de evaluación de la expresión oral – Klein, Karla (2016)

FORMATO EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	1	2	3
Saludo	Saluda a la audiencia.	Saluda a la audiencia, pero el saludo no es acorde con el contexto.	No saluda a la audiencia.
Presentación del Tema	Contextualiza sobre qué va a hablar.	La contextualización que realiza es vaga; carece de detalles.	No contextualiza sobre qué va a hablar.
Presentación del plan (¿cómo estructuró su discurso?)	Presenta introducción, cuerpo argumentativo, y conclusión, de una manera clara y secuencial.	Organiza su discurso secuencialmente. No diferencia muy bien los aspectos centrales de los secundarios.	Su discurso no presenta un hilo conductor.
Seguridad, claridad y fluidez	Expresa las ideas con seguridad, claridad y fluidez casi todo el tiempo.	Se expresa con relativa claridad y poca fluidez (pausas, bloqueos), mostrando cierta inseguridad al hablar (titubeos).	Expresa las ideas sin seguridad, ni claridad y con continuos bloqueos o pausas.
Vocabulario	Utiliza un vocabulario amplio, propio de la disciplina y no repite constantemente palabras o expresiones.	Utiliza un vocabulario limitado.	Utiliza un vocabulario limitado y coloquial repitiendo constantemente palabras y expresiones.
Cierre del discurso	Crea sensación de cierre en su discurso y agradece por la atención prestada.	No marca bien el cierre en su discurso y no agradece por la atención prestada.	No cierra su discurso ni agradece por la atención prestada.

COMPETENCIA TÍMICA	1	2	3
Mundo emocional	Demuestra dominio sobre sus emociones.	Intenta dominar sus emociones pero se perciben (nerviosismo, miedo, tensión, angustia, emotividad excesiva, etc.).	Le resulta prácticamente imposible dominar sus emociones.
Uso de muletillas (¿Cuáles?) _____	Rara vez.	A veces.	Frecuentemente.
COMPETENCIA KINÉSICA	1	2	3
Lenguaje corporal y gestual	Demuestra dominio de sus movimientos y gestos. Su postura es erguida y la orienta hacia la audiencia.	Demuestra un poco de nerviosismo dificultándose controlar sus movimientos y gestos. Postura medianamente erguida y dirigida hacia la audiencia.	Sus movimientos y gestos no concuerdan con su lenguaje verbal. Denota mucho nerviosismo o tensión. Postura no erguida y no dirigida hacia su audiencia.
Contacto visual	Lo establece de manera amena con toda la audiencia.	Lo establece con algunos miembros de la audiencia o intenta evitar establecerlo.	Fija su mirada en el vacío y evita todo contacto visual con su audiencia.
COMPETENCIAS PROXÉMICA Y	1	2	3

SOCIOCULTURAL			
Posición física	Muestra tener consciencia sobre su posición física y su distancia con su audiencia.	Muestra tener consciencia sobre su posición física y su distancia con su audiencia de manera ocasional.	No da indicios de tener consciencia sobre su posición física y su distancia con su audiencia.
Jerarquización social en la situación de comunicación	Identifica su rol respecto a su audiencia y se comporta como tal.	Identifica su rol respecto a su audiencia y se comporta como tal de manera ocasional.	No muestra tener plena consciencia sobre su rol ni el de su audiencia.

COMPETENCIA PROSÓDICA	1	2	3
Pronunciación	Pronuncia correctamente todas las palabras.	Pronuncia correctamente con algunos errores.	Pronuncia con poca claridad casi todas las palabras.
Proyección de la voz	Habla fuerte y claro.		El volumen no es el más adecuado; a veces no se le entiende.
Tono	Su tono va acorde con el contenido.		Tono no acorde con el contenido.
velocidad	La velocidad facilita la comprensión.	La velocidad permite la comprensión, pero a veces no es fácil seguir su discurso.	La velocidad dificulta la comprensión de su discurso.
Acento	Sin importar las inflexiones de voz marcadas por su región de origen, se le entiende sin dificultades.	Por las inflexiones de voz marcadas por su región de origen, se le entiende con dificultades.	Las inflexiones de voz marcadas por su región de origen imposibilitan entender el mensaje.

