

CENTRO DE ESCRITURA UNIMINUTO
UNA ALTERNATIVA PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y
ESCRITURA DEL ESTUDIANTE FUERA DE LAS AULAS

SHIONEK TATIANA CALAPSÚ CANO
MARÍA ALEXANDRA RINCONES MARCHENA

Trabajo de grado para optar al título de Comunicadoras Sociales-Periodistas

Dirigido por:

Mg. NURY MORA BUSTOS

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN
PROGRAMA DE COMUNICACIÓN SOCIAL Y PERIODISMO
BOGOTÁ, D.C.

0. INTRODUCCIÓN¹

0.1. Antecedentes

Los centros de escritura pensados como una alternativa para el fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura de los estudiantes, se convierten no sólo en una actividad más para el aprendizaje, sino en una estrategia que contribuye al uso adecuado de los fundamentos que exige la producción textual en situaciones comunicativas concretas. En este orden de ideas, los centros de escritura al tiempo que devuelven y afianzan el gusto por lo que se escribe, a quienes se acercan a él y a los tutores involucrados en el proceso, facilitan la apertura a reflexiones que giran en torno a un texto “terminado”².

En Colombia, el tema de la lectura y la escritura no es una preocupación nueva, por el contrario, muchos estudios se han hecho para intentar comprender por qué dos prácticas tan importantes para la vida académica y cotidiana resultan ser, muchas veces, un problema para la juventud que constantemente se queja de ellas. Por ello, en más de una institución se han planteado múltiples indagaciones que reflejan lo avanzado que está el fenómeno.

¹ Observación: si bien este proyecto tiene el mismo nombre que el realizado durante el semestre pasado (II de 2009) por Diana Carolina Rodríguez Carvajal éste posee otra línea de investigación, otros objetivos y otra metodología.

² Las comillas son nuestras.

En este sentido, por ejemplo, la Universidad del Valle hizo una investigación denominada **Escritura, conocimiento y tecnocultura en la Universidad** en la que se propuso observar *las transformaciones en los modos de leer y de escribir de los jóvenes universitarios, la relación de tales cambios con el uso de tecnologías audiovisuales e informáticas, y su incidencia en las formas de relacionarse con los conocimientos propios del ámbito académico universitario* (Ulloa, 2007: 2) Asimismo, proponer la idea de la cultura escrita que *supone una intensa relación con la escritura y la lectura, como prácticas fundamentales en la vida cotidiana de sectores de la sociedad para los cuales la presencia del texto (manuscrito, impreso o electrónico) y sus usos intelectuales, tiene un alto valor pragmático y simbólico* (Ulloa, 2007: 10)

La importancia de este trabajo radica en poner en relación tanto el conocimiento que se necesita para poder leer y escribir como el que se deriva como resultado de estas dos prácticas. Esta fue la primera etapa de un campo de investigación llamado **Relaciones entre cultura escrita y tecnocultura: transformaciones en las prácticas de la lectura y la escritura en los tiempos de la informática**. La segunda se denominó **Los estudiantes de la Universidad del Valle: su relación con la cultura escrita y la tecnocultura** (Carvajal, 2007) en la cual se interroga por el complejo de relaciones entre cultura escrita, tecnocultura y conocimiento, en el caso de los jóvenes universitarios.

También, la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá hizo una investigación que no se limita a ver el problema desde la deficiencia que tiene el alumno, sino desde la perspectiva de lo que le ofrece la institución universitaria a ese sujeto para desarrollar actividades lecto-escriturales. El macroproyecto se denominó **Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana** en el que participaron 18 grupos de investigación de diferentes regiones del país, coordinado por el grupo **Pedagogías de la Lectura y la Escritura**, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, y el grupo GITECLE de la Universidad del Valle. Su *propósito se orienta a reconstruir, caracterizar y teorizar las prácticas de lectura y escritura académica en la universidad colombiana, en espacios presenciales y virtuales* (Pérez Abril, 2007: 1), esto es, determinar los elementos que constituyen los procesos de lectura y escritura de los universitarios en situaciones comunicativas concretas.

Al referirse a las maneras de leer y escribir de los estudiantes, la investigación señala que se deben *buscar explicaciones no sólo en las capacidades de los sujetos – estudiantes-, sino en los tipos de prácticas que se configuran en la universidad, los tipos de escenarios de interacción en los que leer y escribir son centrales y el tipo de exigencias y apoyos que configuramos en nuestras prácticas de enseñanza, pues esos elementos causan modos de leer y escribir. Insistamos: producen el lector que queremos* (Pérez Abril, 2007: 16), en este sentido, el tipo de escritor y de lector lo configuran las estrategias y los propósitos determinados por el contexto y la influencia del docente en la práctica de tales procesos.

De igual forma, se han hecho investigaciones que buscan no sólo descubrir el porqué la lectura y la escritura no son parte fundamental de la vida de un individuo, sino que buscan proponer un modelo teórico que permita, como es el caso de esta investigación, producir un texto de carácter académico. Así, nuevamente, la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, con el grupo **Lenguaje y Cognición** que hace parte del Departamento de Lenguas de la Facultad de Comunicación y Lenguaje, presentó una investigación cuyo objetivo era *construir un modelo teórico que dé cuenta del funcionamiento de la mente de un productor de textos académicos, el cual se convierte en eje orientador a la hora de diseñar y aplicar una estrategia de intervención pedagógica para desarrollar destrezas en producción de textos de carácter académico a nivel universitario* (Salazar, 2007: 2), de la cual se desprendió el modelo de escritura óptima llamado MEOP y una propuesta pedagógica orientada por el MEOP con los que se busca desarrollar destrezas para producir textos escritos en la universidad.

La investigación **Sentidos y usos sociales de la lectura y la escritura en español en la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca** (Escobar, 2007), busca formular un “diseño, o ‘experimento pedagógico’ *para superar el diagnóstico de las dificultades de los estudiantes, o el quedarse en el discurso de la problemática sin lograr ‘ensayar’ estrategias de solución, teniendo como meta el originar un entramado de visiones y acercamientos a la lectura y la escritura y propiciar un proceso que establezca un diálogo, una verdadera concertación de la formación, en donde la experiencia del docente no sea el único criterio para tomar decisiones*, esto porque consideran que hay que

generar un proceso en el que las responsabilidades y acciones sean compartidas *en aras de la autonomía profesional y la creatividad del pensamiento y el conocimiento* (Escobar, 2007)

Por otro lado, en Colombia, a partir de los diversos trabajos planteados con miras a generar vías alternas de lectura para los estudiantes universitarios, se encuentra nuevamente que *el alto uso de fotocopias, bajos niveles de consulta de libros en bibliotecas, poca adquisición de libros, poca asistencia a las actividades culturales universitarias por fuera de los currículos* (Escobar, 2007: 16) constituyen el conjunto de situaciones hacia las cuales se deben enfocar los esfuerzos desde los programas académicos. Esto ha sido planteado y tomado en cuenta desde la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín para desarrollar el programa **¡Vive! El Español en la UPB**, *conformado por la Vicerrectoría Académica, el Sistema de Bibliotecas, la Editorial-Librería, Extensión Cultural y el Grupo de Investigación Lengua y Cultura de la Facultad de Educación, con el propósito de contribuir al desarrollo de la política de Competencia Comunicativa consignada en el Proyecto Institucional de la Universidad* (Escobar, 2007: 6) Este programa es una muestra clara de la necesidad, al momento de implementar políticas desde el ámbito de las competencias comunicativas, de la interdisciplinariedad y el seguimiento a lo planteado. Sólo desde el conocimiento del problema de la lectura (en el caso expuesto anteriormente) y la escritura como actividades que se limitan al ámbito académico y desde el cual se sigue perpetuando su limitación, se pueden apreciar los antecedentes que sirven realmente a la propuesta que se quiere implementar en Uniminuto.

Igualmente, países como Estados Unidos, han incluido centros de escritura en sus universidades, no sólo con el ánimo de mejorar las competencias académicas, sino también el desarrollo integral de los profesionales que forman. Estos han sido modelos a seguir por países que, como Colombia, han notado la problemática y han empezado el mismo proceso de implementación con el fin no de copiar, sino de acoplarlos según sus necesidades, puesto que han visto la urgencia e importancia de estos en la medida en que, en primer lugar, *los centros de escritura tienen como finalidad formar mejores escritores a través de sesiones de tutorías que, en la mayoría de los casos, se realizan de manera presencial con un tutor que se presenta como un lector crítico del texto*³, y en segundo lugar, *idealmente la mayoría de los centros de escritura quieren ser vistos como lugares donde todos los escritores dentro de la comunidad universitaria puedan convertirse, de manera reflexiva, en lectores competentes de su propia escritura* (Walter, 2002)

Hoy en día, en Colombia, sólo se cuenta con el de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. El centro de escritura Javeriano, desarrollado con base en los Writing Centers de Estados Unidos, se constituye como el antecedente metodológico indiscutible para guiar el proceso hasta la implementación de su par en Uniminuto, principalmente porque se tiene un camino recorrido similar, en el cual, el cambio significativo se centra en el contexto y las necesidades de cada institución y de sus estudiantes.

³ Qué es un centro de escritura. Disponible en <http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co>

0.2. Justificación

Con lo dicho hasta aquí, el principal elemento que motiva a considerar que el Centro de Escritura constituye un aporte al contexto educativo de Uniminuto, es el ofrecer una experiencia distante a la académica con la lectura y la escritura. Esto, en el marco de los planteamientos de los Writing Centers consolidados desde Estados Unidos, resulta primordial para que los mismos cumplan con los objetivos que se proponen, principalmente encaminados no a mejorar el escrito en sí, sino al escritor, convirtiéndolo en una persona más reflexiva e interesada por los procesos de interpretación y comprensión que involucran el acto de escribir un texto.

De esta manera, el desligar las prácticas de lectura y escritura del quehacer académico, como espacio exclusivo para desarrollarlas, permite, en términos de educación, interesar a la persona en el proceso que está llevando a cabo y no en la búsqueda de un producto final, como lo serían las notas que se otorgan. El hecho de estar acostumbrados desde los primeros espacios educativos como son la primaria y la secundaria a este tipo de reconocimiento, se va convirtiendo poco a poco en un “vicio” de la educación por cuanto se traduce en un proceso para conseguir un resultado y no en un proceso productor de significado(s). Incluso, los profesores, de manera informal, dan cuenta de este mecanismo que ha llevado a los estudiantes a automatizar uno de los procesos más complejos e integrales de los ejercicios académicos, puesto que el leer y escribir constituyen, prácticamente, la totalidad del quehacer académico. Se leen fotocopias, se escriben análisis,

documentos de trabajos, etc., sin pensar realmente cuánto y sobre cuáles de esas competencias se reflexionó con detenimiento para efectos de apropiación de un conocimiento, posible básicamente, a través de ellas y no en busca de una nota.

Para el caso de Uniminuto, se tiene como principal antecedente metodológico el Club de Lecto-escritores, consolidado desde el Área de Lenguaje de la Facultad de Ciencias de la Comunicación sede Bogotá, cuyo objetivo principal consiste en *generar espacios académicos extracurriculares e incentivar la participación de los estudiantes en Uniminuto para tratar temas que no son objeto de discusión en las cátedras habituales* (Mora Bustos, 2007) Para la ejecución, el proyecto del Centro de Escritura se ubica en un contexto universitario debido, por un lado, a la cercanía alrededor de las prácticas de lectura y escritura y, por otro, al conocimiento de la perspectiva universitaria sobre el tema.

Desde nuestra experiencia como estudiantes, consideramos que las competencias de lectura y escritura del programa se han concentrado en una sola área que, si bien estructura los mecanismos de enseñanza a los estudiantes sobre el tema, prácticamente se ha encargado de hacerlo de manera aislada. Al no existir continuidad en los procesos de lectura y escritura, y al vincularlos de manera forzada a ejercicios académicos, se desconoce su parte práctica y se les relega de la vida del estudiante, desconociendo que son transversales no sólo en las prácticas humanas sino desde nuestra competencia, a los diferentes campos del saber. De esta forma, *pocas veces se acepta que la lectura y la escritura son saberes prácticos, es*

decir que se aprenden en la cultura en que se vive, que su saber está asociado directamente con los usos que se hace de ellas. Leer bien o escribir bien es un asunto práctico, corresponde al tipo de saberes que se aprenden por la experiencia (Herrera, 2007)

Teniendo en cuenta nuestra trayectoria, notamos que a pesar de los esfuerzos que se puedan realizar dentro del contexto universitario (Club de Lecto-escritores: Mora Bustos, 2007) y más específicamente, desde el *área de lenguaje* del Programa de Comunicación Social y Periodismo, los estudiantes continúan reacios a realizar ejercicios de escritura más allá de los requeridos por las asignaturas para su aprobación. Probablemente esto se deba a que las prácticas de escritura están ligadas a un ejercicio enmarcado en una nota, mas no como un proceso para mejorar las aptitudes en el ámbito profesional. Sin embargo, éste no es un problema de concepción únicamente desde los estudiantes; los docentes, con el pasar de los semestres, dejan relegadas las observaciones sobre el quehacer del escritor (universitario) y se concentran en los escritos como apoyo a la asignatura. Así, los estudiantes se enfrentan a la incertidumbre sobre qué se espera de ellos como escritores pero que, a la vez, no se los observa y guía en el desarrollo del ejercicio; por tal razón, cuando se presentan oportunidades para mejorar la redacción y el desempeño de acuerdo con las necesidades de cada uno, en el ámbito de las competencias de lectura y escritura, como las manifestadas por el Club de Lecto-Escritores de Uniminuto, simplemente pasan desapercibidas por la asociación que se hace de estas destrezas a la imposición de una nota que ayude o no a aprobar el curso.

0.3. Aporte social

La implementación y el desarrollo del Centro de Escritura de Uniminuto rescata las oportunidades que los estudiantes tienen para acercarse, fuera del estricto quehacer académico, a mecanismos y competencias para mejorar el desarrollo de la escritura y la lectura en general. Al utilizar un sistema en el cual la imagen del docente que aprueba o reprueba los textos que se escriben queda anulada por la del estudiante-igual, que acompaña el proceso, se consigue un sistema en el cual la figura central no es la corrección de los escritos sino la mejoría del proceso cognitivo de quienes los escriben.

El Centro de Escritura de Uniminuto, además de presentarse como un mecanismo novedoso para el fortalecimiento de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes, ofrece la posibilidad de desvincular la escritura a una práctica académica que representa una nota, y más bien facilita la aproximación a la misma desde el gusto por hacerlo y la búsqueda de mejorar los mecanismos para lograr la satisfacción. Incluyendo la mejoría, que se logra a través del acompañamiento, de los estudiantes tutores que en medio del hacer aprenden de las diferentes producciones de sus compañeros. Este centro representa un espacio en el cual los estudiantes pueden valorar desde otra perspectiva, que no les signifique “riesgos” académicos, la forma de escribir, de leer y las estrategias utilizadas para ello.

En conclusión, para Uniminuto, este proyecto resulta pertinente porque no sólo contribuiría como un mecanismo de apropiación de las competencias de lectura y escritura de los

estudiantes, sino que ayudaría a la formación de profesionales más reflexivos, integrales e interesados en los procesos de identificación de problemáticas, y en la generación de soluciones efectivas que se manifiestan y exigen los contextos sociales en los que se desenvuelven los estudiantes –profesionales.

0.4. Formulación del problema

La pregunta que orienta esta investigación es: ¿cómo fortalecer las prácticas de lectura y escritura en los estudiantes de Comunicación Social-Periodismo de Uniminuto, a través de un Centro de Escritura?

0.5. Objetivos

Para dar respuesta al interrogante, el objetivo general de este trabajo es diseñar el modelo de implementación de un Centro de Escritura, para fortalecer las prácticas de lectura y escritura en los estudiantes de Comunicación Social –Periodismo de Uniminuto. Para determinar este diseño es necesario realizar el diagnóstico con estudiantes de segundo a décimo semestre de los programas de Comunicación Social -Periodismo y Tecnología en Comunicación Gráfica y docentes, sobre los conceptos de lectura, escritura, estrategias (utilización) y funciones del Centro de Escritura, con el fin de precisar la línea teórica del trabajo.

Asimismo, revisar la literatura que sobre lectura, escritura, estrategias y competencias existe para dar cuenta de la teoría que rige los procesos de producción e interpretación de conocimiento.

También, aplicar una prueba de interpretación y producción de textos a estudiantes de segundo a décimo semestre del programa de Comunicación Social-Periodismo, para identificar las fortalezas y debilidades en las prácticas de lectura y escritura.

Finalmente, ejecutar la prueba piloto del modelo de implementación del Centro de Escritura, para observar su funcionamiento y utilidad de acuerdo al contexto.

0.6. Estructura del trabajo

Este trabajo está estructurado en cinco capítulos. El primero corresponde al marco teórico, en él se exponen las teorías lingüísticas y de la comunicación que dan cuenta del uso del lenguaje en la construcción y comprensión de textos, asimismo, de las estrategias necesarias que operan en el tratamiento de la información, y en la producción de conocimiento. El segundo lo constituye la metodología y análisis del diagnóstico y pruebas aplicadas para efectos de validación del Centro de Escritura. El tercero desarrolla el modelo de implementación del Centro de Escritura. El cuarto capítulo presenta los resultados de las distintas fases de la investigación. Y en el quinto capítulo se exponen las conclusiones.

I. MARCO TEÓRICO

El objetivo principal de este apartado es dar cuenta de las teorías que justifican la necesidad de implementar un Centro de Escritura Uniminuto, a partir de los conceptos de competencias, lectura y escritura como procesos y estrategias, necesarios para explicar la lecto-escritura como proceso cognoscitivo complejo que se ejecuta a través de un conjunto de estrategias que varía según la capacidad de los sujetos, el lenguaje, los objetivos y los contenidos.

1.1. Competencias comunicativas

Para que los procesos de lectura y escritura puedan ser llevados a cabo, es necesario que el escritor/lector haya puesto en funcionamiento una serie de capacidades o habilidades, de las cuales, Lucía Fraca le da relevancia a tres: las primeras, referidas al conocimiento del sistema lingüístico (competencia lingüística), las segundas, relativas al conocimiento del mundo (competencia cognoscitiva), y las terceras, capacidades comunicativas (competencia comunicativa) (Fracca de Barrera, 1997: 108) Su importancia se debe a la idea de que si el niño no desarrolla tales competencias, habrá una gran dificultad al interactuar con un texto y por lo tanto, tampoco se realizará una efectiva producción escrita.

De esta manera, la competencia hace referencia al dominio de los principios que gobiernan el lenguaje (capacidad); y la actuación como la manifestación, a las reglas que subyacen al uso del lenguaje (Salas: 5) Ésta le permite al individuo un uso adecuado de su sistema lingüístico. Este enfoque es retomado por Piaget, *quien observa esos principios subordinados a una lógica de funcionamiento particular y no común como Chomsky*. Sin embargo, ambos autores coinciden en ver *la competencia como un conocimiento actuado de carácter abstracto, universal e idealizado con una considerable independencia del contexto* (citado en Salas,___ : 5, por Trujillo, 2001), esto significa que un actuar (ejecución de tareas) requiere de unas condiciones específicas o determinadas, para que resulten exitosas, teniendo en cuenta las individualidades y los propósitos de los sujetos para llevar a cabo cada ejercicio.

Desde esta lógica el conocimiento es de carácter independiente del contexto pero la actuación se enmarca en un sistema de conocimientos y es ahí donde se empieza a hablar de competencias cognitivas (Salas: 5) o cognoscitivas. Éstas son un conocimiento experiencial que capacita al individuo para comprender el contenido de los mensajes, ya sean éstos de carácter oral o escrito (Salas: 112), es decir, se recurre al conocimiento que previamente tiene el individuo, no sólo de estructuras textuales, sino también de lo que ha guardado en su memoria a largo plazo.

Por último, se encuentra la competencia comunicativa, que recoge y complementa las anteriores. Sobre ella, Hymes, desde la teoría sociolingüística, considera que en su desarrollo, es el conocimiento que se adecúa a todo un sistema social y cultural que le exige utilizarlo apropiadamente (Salas: 5) No obstante, Bustamante citado por Salas, insiste en que estas capacidades no sólo dependen del conocimiento (tácito), sino también de la habilidad para su uso (Salas: 125), ya que de la sensibilidad al contexto cultural, situacional y verbal particular de una persona, depende del poder hacer suposiciones anticipadas respecto de los significados que van a presentarse en un acto comunicativo (Salas: 113)

En este sentido, la competencia comunicativa permite la interrelación entre la estructura textual, el contenido del mensaje y la situación de comunicación, ya sea en la oralidad o en la lengua escrita (Salas: 113), lo que nos permite vislumbrar cómo ejercicios como la lectura y la escritura intervienen directamente con situaciones de la cotidianidad, en un proceso de retroalimentación constante, en donde la proporción de elementos contextuales, estructurales, culturales, entre otros, construyen la comunicación del individuo en sus diferentes tipos y usos.

Por tanto, al evaluar las competencias del estudiante, se está observando su entorno en general, proporcionando elementos del contexto que pueden ayudar a entender dentro de un ámbito social y cultural (sin dejar de lado el académico), lo que interviene en la adecuada

realización de ejercicios como la lectura y la escritura y que como se ve, no sólo dependen de lo que un docente les pueda enseñar o imponer en un aula.

Competencias comunicativas como la lectura y la escritura, han articulado antecedentes conceptuales que dan cuenta del camino que se ha recorrido, y del mismo modo, plantean los retos de lo que se debería seguir haciendo cuando de estas competencias se trata. Paraphrasing a Dell Hymes, citado por Olga Arbeláez (2007), la competencia comunicativa hace referencia a la capacidad del conocimiento y manejo de la lengua, mediada por las experiencias sociales y las necesidades que se derivan de ellas.

En este sentido se valida el argumento expuesto por José Darío Herrera (2007) quien sostiene que el proceso de adquisición y desarrollo de esas competencias está mediado por la cultura y las aproximaciones que, desde su vivencia, cada individuo aporta a la cultura que lo identifica. Así, todo acto de leer y escribir tiene una fuerte carga, no sólo en la selección sino también en la interpretación (en el caso de la lectura) y la forma cómo se escribe, y se encuentra permeado por el contexto que rodea al lector/escritor, *puesto que la escritura, además de involucrar un proceso cognitivo y el uso de un código de comunicación, es una práctica histórico-social, lo cual significa que el escritor tiene conductas escriturarias propias de su época y que ésta determina espacios donde circula lo escrito y sus modalidades* (Narvaja de Arnoux; Di Stefano & Pereira, 2002)

Por su parte, Bustamante hace un llamado a redefinir el concepto de competencia y dejar a un lado el pretender conocer los niveles de cada estudiante a partir de pruebas masivas y por el contrario, entender que se responde en la medida en que se aplica un estímulo específico. Así, *lo que es inferior en determinadas condiciones puede resultar superior en otras. Cada individuo y cada raza tienen capacidades valiosas* (Bustamante Zamudio: 18), por eso, al generarse las categorías conceptuales de este trabajo se tiene en cuenta que si uno de los objetivos del Centro de Escritura el cual se busca implementar es, en pocas palabras, mejorar al escritor y no al escrito, no se puede aspirar a homogeneizar o agrupar por niveles al estudiante que se acerca a él.

En este orden de ideas, desde la facultad de Ciencias de la Comunicación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), sede Bogotá, *se entiende por competencia académica el desarrollo y aplicación de conocimientos específicos, destrezas y habilidades, orientadas a la solución de problemas, análisis situacionales, lectura e interpretación de textos, desde el uso de lenguajes específicos, ligados a acciones determinadas*⁴, y de forma específica, guiados por el proyecto ECAES y teniendo en cuenta el lineamiento de la Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarios en Comunicación e Información (Afacom), se habla de competencia argumentativa, interpretativa y propositiva, todas ellas, encaminadas al programa de Comunicación Social-Periodismo, *ser competente es saber hacer y saber actuar*

⁴ Programa profesional en Comunicación Social-Periodismo. Proyecto curricular del programa académico. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Bogotá, D.C. 2004. Pág. 44.

entendiendo lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos a favor del bienestar humano (Abdón Montealegre, 2006) Así, el saber leer y saber escribir constituye una práctica que debe ir acompañada de reflexión sobre qué se lee y qué se escribe. De otra forma, no podría considerarse competente el estudiante que lleva a cabo dichas actividades sin intención y propósito definidos, aún cuando sea capaz de hacerlo (sepa hacerlo). Las competencias comunicativas ayudan a determinar cómo el estudiante puede configurar el conocimiento sobre el carácter de los procesos de lectura y escritura desde las habilidades que ha adquirido para ello. Un punto importante en este sentido es entender que las competencias, al ser habilidades necesitan ser desarrolladas y a su vez requieren de un acompañamiento constante generando que dichas capacidades sirvan para los términos para los cuales son aprendidas.

El error común en el ámbito universitario es considerar que las competencias comunicativas, en este caso leer y escribir, son estáticas y se aprenden de una vez, e incluso, se llega a suponer que la educación básica y media son las encargadas de estos procesos. *Comúnmente se cree que el estudiante universitario llega a la institución con saberes básicos como los de leer y escribir y que por ello no es necesario que la universidad tome acciones en esos ámbitos. Esta suposición es errónea en varios sentidos: (...) toma la lectura y la escritura como conocimiento estático y finito y no como lo que realmente es: procesos en constante desarrollo* (Morales Guerrero & Fonseca Mendoza, 2006) Las competencias que se han logrado configurar a partir del acto de lectura y escritura, suponen que quien lee busca comprender y, quien escribe hacerse entender; así, el

sujeto, que puede ser el mismo para ambos casos, logra construir significado a partir de la información que se le presenta, sin embargo, esta información es cambiante, así que las competencias que se generen en torno a ella requieren de un individuo que se adapte al texto que lee y escribe. No se produce ni se leen textos con las mismas características siempre, por eso las competencias necesitan estar sujetas a las disciplinas y áreas del saber a las que el estudiante universitario se enfrenta. No se lee una novela con la misma intención con la que se lee la noticia de un periódico para un análisis escrito o socialización; por tanto, es necesario que las competencias comunicativas y las estrategias ligadas a las mismas, logren llegar a la práctica y desarrollo y no se queden en menciones dentro de un aula. Sucede con frecuencia la petición de producir un texto sin mencionar especificaciones, asumiendo que los procesos de producción y comprensión son siempre iguales y sujetos a las mismas características en todos los individuos.

1. 2. La lectura y la escritura como procesos

La principal diferencia entre un <<buen>> lector y uno que no lo es tanto, es esa capacidad para comprender e interpretar la microestructura y macroestructura de lo que lee y por ende, al querer escribir, poder clasificar las mismas en su texto (Martínez Solís, 2002); de esta forma, la lectura y la escritura se configuran como procesos complementarios y dependientes, que si bien cuentan con características propias a cada ejercicio, encuentran puntos en común necesarios para la comprensión, interpretación y producción de textos.

En este orden de ideas y pasando al plano conceptual de la interpretación, comprensión y reflexión para el mejoramiento de la redacción y comprensión de los escritores y lectores que se acercan al Centro de Escritura, es necesario plantear el papel fundamental de estos tres elementos dentro del proceso de lectura y escritura, como competencias intrínsecamente relacionadas y necesarias la una para la otra, en especial cuando se trata de dar sentido a las prácticas que ellas generan. Se habla entonces de procesos donde además de significaciones contenidas tanto en los textos que se leen como en aquellos que se escriben, se generen sentidos verdaderos hacia estas prácticas. *Para que la lectura y la escritura sean asumidas realmente como parte integral de los procesos de conocimiento hay que orientarlas de manera tal que adquieran un significado real para los estudiantes y que incidan en sus procesos de aprendizaje. (...) Hasta llegar a convertirse en lectores y escritores intencionales, autónomos y reflexivos, agentes y gestores de sus propios procesos de aprendizaje y de construcción de conocimiento* (López J., 2006), entendiendo que a través de la lectura crítica, que se busca constantemente, se logra la transformación del escritor y por ende, de los procesos de escritura que éste lleve a cabo.

Pensar que los escritos se quedan en el papel es subestimar su poder, a pesar de la frecuencia con que eso sucede, especialmente en el ámbito *universitario donde se busca responder a obligaciones académicas y llenar expectativas docentes, generalmente los universitarios escriben para ser evaluados, y se ha señalado como un despropósito que*

aquello de lo que más aprenden sea lo que se suele enseñar menos (Carlino, 2007) Sacar la lectura y la escritura de las aulas y convertirlas en parte integral de la cotidianidad supone un reto de importantes proporciones, pero que se hace necesario enfrentar si se quiere que una visión como el Centro de Escritura Uniminuto tenga éxito. *Unos procesos de lectura o de escritura no eficientes pueden caracterizarse porque los sujetos usualmente no participan activa ni estratégicamente en ellos, porque no disponen de estrategias adecuadas, o no las usan, o al usarlas no lo hacen flexiblemente para ajustarlas a la consecución de sus metas* (López J., 2006: 80), simplemente limitan el acto de leer y escribir al ambiente académico que paradójicamente tampoco les muestra los parámetros para llevar a cabo dichos procesos.

De acuerdo a investigaciones Paula Carlino (Carlino y Estienne, 2004; Di Benedetto y Carlino, 2007; Diment y Carlino, 2006a y 2006b; Estienne y Carlino, 2004 y 2006; Fernández y Carlino, 2005a, 2005b y 2006), los estudiantes de universidades argentinas consideran que sí es necesaria la enseñanza, en este caso de la escritura, en el nivel universitario, puesto que los trabajos escritos requeridos en la educación media (bachillerato) son distintos, especialmente porque no exigen construcción sino repetición de puntos de vistas. Para el caso de Uniminuto, en las respuestas dadas por los estudiantes de Tecnología en Comunicación Gráfica y Comunicación Social-Periodismo sobre la escritura, ésta es concebida como una forma de expresión, sin que resalte interés manifiesto sobre lo que se escribe, cómo se escribe (estructura) o cuáles contenidos pueden compartirse. Como menciona también Carlino en las respuestas ofrecidas por los estudiantes *respecto a la*

escritura, docentes y alumnos tienden a concebirla superficialmente sólo en el nivel normativo: escribir es para ellos gramática y ortografía pero no expresión y estructura de ideas vinculadas a situaciones retóricas y géneros discursivos particulares (Carlino, 2007: 11). Es así como en respuestas obtenidas en las encuestas realizadas en estudiantes de los programas mencionados anteriormente, escribir puede significar simplemente trazar una línea sobre una superficie, sin que haya mayor reflexión sobre el acto en sí. Este tipo de respuestas evidencian que sí existe la necesidad de generar conciencia, y especialmente prácticas concretas y que orienten, sobre los procesos de lectura y escritura.

Aunque para la generalidad de docentes universitarios la lecto-escritura es una actividad “superada” (en términos de aprendizaje, se parte del supuesto que el estudiante ya sabe leer y escribir, como si tratara de procesos que se aprenden sólo desde la forma: unir letras para formar palabras, conocer reglas ortográficas y gramaticales) en la secundaria, en realidad, el enfrentarse a un campo en específico del saber, supone para los universitarios la necesidad de parámetros igualmente específicos para las prácticas referenciadas. La lectura implica a su vez un proceso de construcción a partir de la interpretación textual, por tal razón, desvirtuar un proceso en razón de otro no tiene sentido, mucho menos en escenarios académicos; poder leer debe llevar a poder escribir, a generar nuevos conocimientos y no quedarse en un acto “estéril” de interpretación. Cuando se lee y se escribe dentro del escenario de una disciplina particular se tiene la posibilidad de generar y adquirir conocimiento dentro de ese campo, el problema radica cuando se cree que la lectura y la escritura son *únicamente* mecanismos o herramientas en sí mismas para aprender o

expresar, y no el fin de la enseñanza. *Leer y escribir son prácticas omnipresentes en la educación universitaria aunque tienden a pasar desapercibidas como tales por el hecho de estar naturalizadas, y porque tanto alumnos como profesores suponen que son la prolongación de habilidades generales aprendidas en la escolaridad previa* (Carlino, 2007: 10)

Paradójicamente, dentro de las representaciones sociales vinculadas al leer y escribir, la universidad es percibida como un espacio adecuado para la lectura crítica y reflexiva (Narvaja de Arnoux, Di Stefano & Pereira, 2002); de una u otra forma, la sociedad espera que la universidad cumpla con ser un espacio que permita precisamente lo anterior, a las instituciones educativas universitarias se les “delega” la labor de enseñar y propiciar las actividades de leer y escribir realmente fortalecidas. Es entonces cuando surge el interrogante sobre las prácticas de lectura y escritura impulsadas desde el ámbito académico, ¿hacia dónde están enfocadas y cuáles son las finalidades de las mismas? Aparentemente se busca que el estudiante cumpla con las obligaciones académicas y dé cuenta de los procesos de lecto/escritura para llevar a cabo los quehaceres que uno u otro campo disciplinario le demandan, sin embargo, hace falta que el estudiante tome conciencia de que leer y escribir exige procesos, que por su misma naturaleza, no permanecen estáticos, por el contrario necesitan “entrenamiento”, buscando así, no sólo mejorar en el aspecto normativo de los mismos, sino en el verdadero sentido que se construye a partir y con los textos que se le presentan. *La lectura y la escritura vistas desde una perspectiva dialógica serán siempre procesos dinámicos e intencionales* (Martínez Solís, 2002: 80), a

los que no se llega por error y obligación sino con propósitos definidos enfocados hacia el aprendizaje.

1.3. Lectura y escritura como estrategias

Para que la lectura y la escritura se configuren como procesos reflexivos e intencionados, se hace necesaria la utilización de estrategias que permitan dar cuenta de los intereses del lector-escriptor frente a un escrito. Es desde las estrategias donde se centra la atención en el proceso que se lleva a cabo desde las distintas competencias involucradas en los procesos de lectura y escritura, para esto, es importante que la implementación de estrategias de aprendizaje sean efectivas, en términos de que el uso de las mismas ayude a cumplir con los propósitos planteados al inicio de los ejercicios.

Una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información (Goodman, 1998), dichas estrategias se desarrollan conforme avanza el proceso de lectura y el lector puede dar cuenta de lo que es capaz de hacer con el texto y cómo puede darle sentido a éste, vinculando la práctica de escritura como la producción que se logra una vez se ha comprendido el texto. La obtención, evaluación y utilización de información que menciona Goodman se realiza teniendo en cuenta con qué propósitos se llevan a cabo los ejercicios de lectura y escritura; la escogencia de unas estrategias sobre otras (subrayado, anotaciones, relectura, etc.) responde a las características del texto y a lo que se quiere lograr con él.

Tanto para leer como para escribir se hace necesario el uso de estrategias “eficaces” que no reciben este nombre debido a parámetros generales o estandarizados para el uso de las mismas, sino que pueden ser reconocidas así de acuerdo a los ejercicios que esté desarrollando quién las ponga en práctica. Subrayar, hacer anotaciones, releer, resaltar, para el caso de la lectura puede funcionar dependiendo de la intención que se tenga con el texto, al igual que la aplicación de estrategias específicas en la escritura, que la mayoría de las veces (teniendo en cuenta los resultados de la encuesta aplicada a estudiantes de Uniminuto) funcione como ejercicio y estrategia en sí.

Es esencial entender *que las estrategias son consideradas herramientas que permiten que el estudiante logre aprender, es decir, que funcionan como instrumentos al servicio del aprendizaje, facilitando la adquisición del mismo y la posterior práctica de lo aprendido* (Sabogal, 2005: 32), por lo tanto han de facilitar los procesos de lectura y escritura ya que es a través de las mismas que se puede evaluar la efectividad de su uso, aunque se habla de la utilización. Si las distintas estrategias que conoce el estudiante, que le son repetidas, y que son puestas en práctica no contribuyen al mejoramiento de los ejercicios de lecto-escritura se torna entonces importante revisar la utilización de esas herramientas. Las estrategias no pueden remitirse simplemente a tácticas (métodos) para obtener o configurar la información que se quiere principalmente: si se ha de subrayar es importante que el estudiante sepa por qué lo hace, cuál es el resultado de hacerlo y cómo pueden mejorar sus procesos si lo hace; pero si sólo se le remite al uso del resaltador (como herramienta) sin una intención expresa, posiblemente los ejercicios que se desencadenen a partir de esa lectura terminarán siendo infructuosos pues no se supo en primer lugar por qué se hacía uso

de una estrategia en específico. *Un problema de lectura puede ser el resultado del uso de una estrategia inadecuada en una tarea particular de lectura* (Goodman, 1998: 31). De acuerdo con los estudios de Kenneth Goodman, muchas veces la falta de “productividad” en los procesos de lectura y escritura, se genera por la dependencia del lector-escritor a la utilización de estrategias improductivas, es decir, a la implementación de herramientas que se usan de forma mecánica mas no consciente, la improductividad radica en que la información, supuestamente señalada como importante dentro de un texto gracias a las estrategias que existen para la jerarquización, no es utilizada para los fines planteados al inicio del ejercicio de lectura o escritura. Las estrategias logran ser productivas cuando permiten la abstracción y posterior utilización de la información conforme a lo que se busca con el texto, se realice o no el ejercicio dentro del ámbito académico.

Al plantearse el lector-escritor propósitos referentes al texto que busca comprender o producir, debería tenerse en cuenta la finalidad con la que se realiza el proceso, puesto que no es lo mismo leer o escribir respondiendo a gustos personales que hacerlo desde el quehacer académico pues se parte del supuesto que el tratamiento de la información es distinto para cada caso. Siendo así, cuando se pretende obtener información de un escrito para posteriormente generar un documento original, las estrategias que se utilicen deben ayudar a jerarquizar la información, a resaltar aquellos puntos importantes y que puedan complementar el trabajo que se busca realizar. Una vez el lector-escritor ha tomado conciencia de la finalidad de sus ejercicios, puede decirse que utiliza estrategias desde la meta cognición, pues está siendo consciente de por qué escoge unas herramientas de obtención de información en detrimento de otras.

El uso de estrategias metacognitivas se evidencia en el reconocimiento de cómo desarrollar una tarea, saber que se necesitan ciertos recursos para mejorar el desempeño en un área específica. Es entonces importante que el estudiante lleve a cabo la utilización de estrategias de acuerdo a propósitos que respondan a los intereses de su lectura y escritura. Si no hay un proceso reflexivo, generado por las estrategias metacognitivas (López J., 2006: 72) (el estudiante es consciente de lo que hace, cómo y por qué lo hace), donde se centra la atención en el proceso que se lleva a cabo desde las distintas competencias involucradas en este proyecto, que respalde el acompañamiento a los escritores, simplemente se pone en riesgo la columna vertebral de la propuesta aquí planteada continuando con una construcción y revisión textual sin sentido, remitiendo estudiantes a repetir prácticas que desconocen y de las cuales se sienten desconectados.

A lo largo de la investigación se han encontrado diferentes factores (uso de estrategias y los propósitos en las prácticas) que inciden en los procesos de lectura y escritura, que no se limitan a la acción de saber leer y escribir, sino que, más en profundidad, evalúan la comprensión de la lectura y la calidad de la producción escrita. En este proyecto se entiende la comprensión de la lectura como un proceso gradual y estratégico de creación de sentido, a partir de la interacción del lector con el texto en un contexto particular, interacción mediada por su propósito de lectura, sus expectativas y los conocimientos previos que puede tener. Esta interacción en la cual el lector confronta permanentemente los contenidos del texto con su conocimiento, lo lleva a involucrarse en una serie de procesos inferenciales

necesarios para ir construyendo, a medida que va leyendo, una representación de lo que el texto describe (López, 1997)

Dicha representación que incluye la información principal del texto y la que el lector ha inferido sobre el mismo, se convierte en un modelo mental que es la evidencia de que ha habido comprensión al final del proceso.

Incluso, se ve la comprensión como un proceso estratégico en el que el lector utiliza herramientas cognitivas (propósito de lectura, selección de la información esencial, relaciones explícitas e implícitas que se dan entre elementos a nivel semántico y sintáctico, entre otras) orientadas a la construcción de significado del texto y metacognitivas (planificación, supervisión y evaluación del proceso) que permitan al lector tener el control y la supervisión de su propia comprensión durante el proceso de lectura. Para Entwistle (1988) (León, 2002) existen tres tipos de procesamiento al leer un documento: *a. Procesamiento superficial (memorizando y recordando, en el que se analizan pequeñas unidades paso a paso), b. un procesamiento profundo (en el que la información entrante se relaciona y estructura activamente); y, c. un procesamiento más elaborado o más personalizado (en el que la información se orienta fundamentalmente hacia aplicaciones).* Este último tipo de procesamiento orientado al ejercicio de construcción de resumen y opinión (basada en un texto guía y el contexto de los estudiantes) se evidenció en la segunda parte de la prueba de comprensión y producción textual aplicada durante el primer

semestre del año 2010 a estudiantes de Comunicación Social-Periodismo (instrumento número 2), en la que se buscaba que los estudiantes alcanzaran un nivel superior al superficial (para el caso del resumen) que incluyera la cognición y especialmente, la metacognición del estudiante, dando cuenta de los elementos necesarios para la construcción de un texto propio sin descartar las ideas del texto original.

Vale aclarar que *si lo cognitivo es lo que tiene que ver con el conocimiento, lo metacognitivo es lo que tiene que ver con el tener conciencia de ese conocimiento y de cómo se logra éste* (León, 2002: 131) La metacognición se evidencia, entonces, en el reconocimiento de cómo desarrollar una tarea, saber que se necesitan ciertos recursos- identificándolos- para mejorar el desempeño en los procesos de lectura y escritura. Al hablar de utilización de estrategias se tiene en cuenta el valor que éstas tienen, que nace desde la posibilidad de optar por distintas alternativas, se trata de llegar a tomar la mejor decisión para alcanzar el objetivo. Sin embargo, la sola utilización de estrategias no refleja metacognición, sino que *distingue tres categorías de conocimientos metacognitivos: conocimientos sobre personas, sobre tareas y sobre estrategias (...) se trataría de los conocimientos que las personas tienen sobre la manera de ejecutar una serie de acciones para resolver una tarea.* (Flavell, 1987) (Martí, 2002: 112)

En este orden de ideas, dentro de la metacognición se encuentra un factor muy importante como lo es la metacompreensión, puesto que *le permite al lector saber qué es lo que*

necesita para comprender qué está pasando mientras lee, cuál es su estado de comprensión del texto y le permite, durante el proceso, darse cuenta si está teniendo fallos de comprensión, de sus posibles fuentes y solucionar estas dificultades (Martí, 2002: 131)

El perfil del lector eficaz cuenta con las características de ser un participante activo del proceso de lectura, consciente de lo que está haciendo, con la intención de comprender y capaz de observar sus propias fallas si no lo está consiguiendo.

Esos dos aspectos (participación activa dentro del proceso de lectura y la consciencia del texto) son clave dentro de las investigaciones de producción y comprensión textual puesto que están relacionados con procesos inferenciales, ubicación de lo esencial de un texto y la elaboración de escritos. La razón radica en que preguntar por contenidos específicos de un escrito supone conseguir un progreso cognitivo y continuar con la producción escrita, permite desarrollar un proceso de evaluación de dicho progreso. A partir de la lectura de un texto, siguiendo el modelo de Kintsch (1978), el lector puede formar ideas denominadas macroproposiciones e inferencias puente. Las primeras, son *proposiciones que sintetizan la información más importante del texto* Las segundas, son *ideas que el lector formaría para unir ideas del texto. El lector podría hacer uso de claves sintácticas para realizar esta unión* (Vidal-Abarca, 2002: 143) (papel de la gramática: uso de pronombres, artículos, etc.) De acuerdo con el modelo de Kintsch, el lector basaría la comprensión del texto en la identificación de las ideas más fuertemente relacionadas entre sí que ayudan a construir la idea global, permitiéndole considerar el escrito como un “todo” y no como la sumatoria de párrafos.

En esta misma línea, la autorregulación que los estudiantes ejerzan frente a los procesos de lectura y escritura ayuda a que sean ellos mismos (los estudiantes) quienes determinen si se está o no llevando a cabo un proceso exitoso desde las metas propuestas al leer y escribir. A pesar de la importancia de la metacognición y de la autorregulación, estos no son factores característicos de la educación en cuanto al tema de lecto escritura, por el contrario, se ha enseñado a los estudiantes a “depender” de una regulación externa antes que de la propia para conocer si se están cumpliendo o no los objetivos de los distintos ejercicios. Al presentarse dicha dependencia, el estudiante deja de prestar atención a lo que hace porque sabe que cuenta con un agente externo que hace las veces de revisor, y que se encargará de señalarle lo que ha dejado de hacer bien o cuándo no ha alcanzado las expectativas, aunque sean las propias. Principalmente debe ser el estudiante quien dé cuenta de su proceso y deberá ser quien se encuentre en total disposición de autorregularse; él es quien debe conocer los objetivos que se ha propuesto conseguir desde una acción determinada y cómo puede lograrlos.

De acuerdo con el estudio realizado por Neus Sanmartí, Jaime Jorba y Victoria Ibáñez (2002: 314), *cuando el profesorado detecta errores y sugiere formas de superarlos, muchos estudiantes tienden a no tener en cuenta dichas sugerencias. De la “corrección” del profesorado, al alumnado le interesa la “nota”, y cuando ésta es negativa se desanima y desconfía de sus propias posibilidades para mejorarlas, dejando de lado el interés por*

concentrarse en aquello que no ha conseguido, en las estrategias improductivas utilizadas, y fijándose como meta, no la comprensión o producción de un texto acorde a las características que se ha planteado, sino la consecución de una nota académica que le permita seguir adelante en su proceso escolar/ universitario. De esta forma, el incentivo de “la nota por la nota” trae consigo desventajas innegables en cuanto a procesos de lectura y escritura se refiere, principalmente porque se les vincula a un ámbito estrictamente académico y dentro del cual, casi obligatoriamente, se hace necesaria la “recompensa”, más allá de la satisfacción propia de leer y escribir, y el uso de estrategias que le permitan que estos procesos se lleven a cabo de forma consciente.

Algunas de las estrategias más utilizadas al momento de leer y escribir, son el subrayado y las anotaciones, las cuales son vistas como formas de tomar posesión de un texto e iniciar o continuar un diálogo con el mismo, aprovechando la cualidad de permanencia que da la escritura a un discurso (Narvaja de Arnoux & Alvarado, 1997: 59) En las estrategias, la escritura tiene un uso instrumental *con el fin de ayudar a la comprensión del texto que se lee, así como a su retención y a la evaluación de su propia comprensión* (Narvaja de Arnoux & Alvarado, 1997: 59) Esta denominación, de la escritura como instrumento, se le da debido a que facilita la memorización de información y se convierte en un mediador entre el proceso de lectura y el de producción escrita posterior.

El uso de estrategias es importante debido a que es ejemplo de una operación privada y personal de la escritura, que define el estudiante para su propia abstracción de información y producción de conocimiento. En esta línea, al ser las estrategias ayudas tan importantes para la comprensión y producción de textos, puede afirmarse que constituyen el primer paso en el que están fallando los estudiantes al no usarlas o no saberlas usar como el puente para conseguir las metas que se proponen al iniciar procesos de lectura y escritura.

Por su parte el apunte se define como *un escrito intermedio, disponible para generar o integrarse a otro texto, oral o escrito (...) y una herramienta para la comprensión y el recuerdo posterior del texto leído*. Esta estrategia se evidencia en la *codificación por medio de distintos recursos -espacialización, símbolos, palabras- clave para registrar y relacionar la información de manera económica (sintética y eficaz)* (Narvaja de Arnoux & Alvarado, 1997: 60)

En un estudio sobre estrategias realizado por Monereo y Pérez Cabaní (1996: 233) demostraron que cuando el docente ofrece, en medio de su ejercicio de enseñanza, la posibilidad al estudiante de configurar su propio conocimiento en la toma de apuntes, la calidad del contenido y del aprendizaje es mayor a la obtenida cuando es el docente quien dice cómo configurarlo (dictado, por ejemplo) Los estudiantes estratégicos realizan su propia construcción, e incluso afirman que mientras se escribe (a conciencia) se va construyendo el conocimiento necesario para el estudio posterior. Por su parte, el subrayado como estrategia *es la selección y retención de información (...) que puede inducir a*

construir una representación coherente del texto y a integrar la información en el conocimiento previo (Monereo & Pérez Cabaní, 1996: 60) Por lo anterior, puede decirse que cuando el estudiante no utiliza estrategias por iniciativa propia es porque no prevé ninguna tarea futura a partir de la lectura.

Las conclusiones a las que han llegado diversos estudios diferencian los lectores eficientes de los no eficientes en aspectos como el control y la evaluación del proceso. Este común denominador se extiende también a los estudiantes de la universidad, así lo señala y explica Gladys Stella López (p. 132-133):

1. Poca o ninguna conciencia de que tienen que extraer sentido de lo que leen, es decir, no han asumido que leen para construir el significado del texto, no ven la necesidad de confrontar permanentemente los contenidos del texto con sus conocimientos previos, ni son conscientes de la necesidad de hacer inferencias durante la lectura. Se limitan, entonces, a la mera decodificación del texto.

2. Poca o ninguna conciencia de que tienen bloqueos de comprensión: no caen en cuenta de que no han entendido el texto.

3. Poco o ningún uso de estrategias compensatorias para solucionar dificultades o fallas de comprensión.

El abismo que separa estos tipos de lector, continuando con la autora en su cita de Garner (1980), es que el eficiente tiene conciencia y control de las actividades que ejecuta durante todo el proceso y además, hace uso flexible de las estrategias para ajustarlas a su propósito de lectura, a la tarea específica y al tipo de texto. En algunas teorías se tiene en cuenta que los lectores “eficaces” utilizan la lectura previa del título, el resumen, gráficos, entre otras “ayudas” para hacerse una idea general del texto que van a leer, de esta forma, se generan hipótesis sobre el escrito, siendo el refutarlas o confirmarlas el objetivo principal de la lectura.

Si el lector-escritor parte de esta base para el ejercicio de lectura, debería incluirla también en la producción textual, por cuanto se convertiría en un mecanismo de comprobación del cumplimiento o no los objetivos de comprensión y producción, no obstante, urge que el estudiante inicie dichos procesos fijándose, siempre, una meta, cualquiera que sea, clara y concreta y que por ende, le posibilite regular constantemente su tarea.

Para un acercamiento ajustado a la realidad sobre las competencias comunicativas aplicadas a la lectura dentro de la universidad, es importante resaltar que un elemento común en los puntos de partida de las diferentes instituciones de educación superior se centra en el uso de fotocopias. En este aspecto, desde el trabajo realizado en la Universidad de Buenos Aires en Argentina, las fotocopias constituyen una forma “degenerativa” de la lectura convirtiéndola en un proceso fragmentario y descontextualizado, desde la mirada de una competencia que deba llamar a la reflexión, sobre todo desde la academia, tal y como

espera la sociedad que se presente, por considerarla (instituciones universitarias) un espacio adecuado para la lectura crítica y reflexiva (Narvaja de Arnoux, Di Stefan & Pereira, 2002: 7, 19)

Sin embargo, según investigaciones realizadas en Colombia y Latinoamérica, el uso de fotocopias es sólo una de las aristas dentro del universo problemático de los hábitos de lectura y escritura en la universidad. En el trabajo realizado por Beatriz Casa Tirao, se dice que la lectura es uno de los principales hábitos que se deben heredar, es decir, los padres deben fomentar en sus hijos, desde pequeños, la lectura como entretenimiento y no sólo como una herramienta para las tareas académicas. Debido a eso existe un alto número de problemáticas entorno a la lectura y la escritura, para los cuales Casa Tirao plantea algunas soluciones: *se debe elaborar un programa de fomento del hábito de la lectura que involucre a todos los estudiantes. Esto debe iniciarse con las investigaciones pertinentes que permitan formular un diagnóstico y diseñar líneas de acción. Es recomendable la organización de seminarios o talleres de lectura dentro del tiempo que se dedica a la impartición de las materias del currículo. Esto debe verse como un tiempo bien aprovechado y no como un recorte de horas al trabajo de la cátedra. Por otro lado, las lecturas pueden representar una combinación de temas concernientes a la materia con otros de carácter formativo general* (Casa Tirao: 11)

Además, se debe reconocer que el desarrollo de la autonomía implica el fomento de múltiples capacidades humanas superiores con las cuales las personas entienden, aprecian y manejan sus relaciones con el mundo, a tiempo que construyen su personalidad y profesión. Sin embargo, al hacer dicho reconocimiento, se está partiendo del hecho de que los estudiantes que llegan a la universidad lo hacen con la capacidad de manejar este tipo de procesos de manera adecuada para su proceso formativo, y es en ello, donde se falla en repetidas ocasiones.

En lo que se refiere a la escritura (como proceso independiente de la lectura), estudios realizados por Montserrat Castelló (2002: 200-201) explicitan tres conocimientos necesarios previos a la escritura, a saber: *el conocimiento del código lingüístico* -un ejemplo es el conocimiento gramatical. *Conocimiento sobre el tema que se va a escribir*, es decir, los contenidos y el procedimiento de estructuración del texto. Y *conocimiento acerca de la composición*, esto es que los estudiantes saben qué escribir en general pero es el docente quien da los requerimientos sobre el texto que se pide.

Asimismo, es importante anotar las especificaciones de cada campo del saber, cuando se supone la escritura como un ejercicio totalizante que se aprende de una vez y para toda la vida se desconoce la naturaleza cambiante e interactiva de la misma, limitando el aprendizaje de estrategias de escritura a conocimientos gramaticales (como se demostró durante la fase de diagnóstico de la investigación, en la cual los estudiantes daban cuenta de

estrategias autónomas de escritura centradas en la ortografía y gramática) sin trascender al hecho de que cada área del conocimiento (y cada tipo de texto) requiere de especificaciones que no deberían pasarse por alto al momento de guiar el proceso de producción. Por esto la unificación de criterios, en cuanto a la construcción de textos, se hace necesaria para enseñar a los estudiantes a seguir unas bases para la construcción textual, pero además, guiarles en la tarea de reconocer las exigencias que cada texto “demanda” para ser escrito.

En esta misma línea, el trabajo realizado por Lorch y otros (1993, en: Castelló Badía, 2002: 206) buscaba, a partir del cuestionario aplicado (preguntas centradas en las estrategias utilizadas, el fin de las mismas, y el contexto de utilización), conocer si los objetivos descritos por los estudiantes “correspondían” verdaderamente a las estrategias utilizadas, de igual forma se pretendía determinar si se llevaba a cabo la aplicación de estrategias más allá del (señalamiento) ejercicio académico. Así, en el orden descrito, se evidenció que los estudiantes utilizaban la escritura como estrategia y fin al mismo tiempo para llevar a cabo acciones como la facilitación del recuerdo (haciendo uso de apuntes), cumplir con un requerimiento por parte del docente, demostrar la adquisición del conocimiento referente a un tema en específico, comunicarse (formal e informalmente) y aprender, dejando esta última dentro de la categoría de la escritura como ejercicio que se realiza desde la iniciativa propia y no desde las demandas del ámbito académico.

Para concluir, el estudio de la lectura y la escritura permite dar cuenta, por un lado, de las competencias, lingüísticas y comunicativas, necesarias para la configuración de los procesos de interpretación y producción de información. Por otro, de las operaciones cognoscitivas que se ejecutan al momento de la organización de datos y construcción de significado orientadas por propósitos concretos y en situaciones comunicativas específicas. En este punto, se hace uso de estrategias que garantizan la consecución de los objetivos planteados al inicio de los ejercicios lecto-escriturales, y la realización de estas tareas a partir de la implementación de herramientas productivas que contribuyen al desarrollo de habilidades metacognitivas propias del aprendizaje.

II. METODOLOGÍA

Este trabajo corresponde al tipo de Investigación Acción, con enfoque mixto (incluyendo hermenéutico, empírico analítico y crítico social), con tendencia Cualicuantitativa. Lo anterior, debido a las distintas fases que componen el marco metodológico y que se reflejan en los siguientes apartados.

2.1. APLICACIÓN DE ENCUESTAS

2.1.1. Aplicación de encuestas estudiantes

En el marco de desarrollo del *proyecto Centro de Escritura Uniminuto: una alternativa para mejorar las competencias de lectura y escritura del estudiante más allá de las aulas*, enfocado en la propuesta de un modelo para la implementación de Centro de Escritura, se aplicó una encuesta a docentes y estudiantes de los programas Comunicación Social-Periodismo y Tecnología en Comunicación Gráfica de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, en el segundo semestre del año 2009 (anexo 1)

El instrumento, conformado por once preguntas para el caso de profesores, y diez, para los estudiantes, precisó los interrogantes en torno, en primer lugar, a la definición de lectura y escritura; en segundo lugar, a las estrategias utilizadas por los dos grupos para fortalecer los procesos de lectoescritura; en tercer lugar, a las percepciones que estudiantes y docentes tienen sobre el desarrollo de dichas prácticas en el campo académico y, finalmente, a una

primera concepción sobre las funciones que un Centro de Escritura en la facultad debe cumplir.

La encuesta se aplicó por un lado, a 191 estudiantes de Tecnología en Comunicación Gráfica y 242 estudiantes de Comunicación Social-Periodismo, para un total de 433 encuestas, y por el otro, a 26 docentes de los dos programas académicos.

Por tanto, para efectos de este análisis, y teniendo en cuenta la fase exploratoria en que se encuentra el proyecto, se tendrán en cuenta, principalmente, las respuestas a las respectivas preguntas sobre los conceptos de lectura y escritura y las estrategias utilizadas para el desarrollo de dichos procesos, lo anterior con el fin de incluirlas en el marco del desarrollo conceptual.

Dicho estudio, corresponde a un primer diagnóstico, la interpretación de la información proporcionada por las encuestas se hará a partir de un análisis comparativo, que se realizará teniendo en cuenta las cuatro preguntas anteriormente mencionadas.

Estudiantes de Comunicación Social- Periodismo

¿Qué entiende por lectura?

Para este primer cuestionamiento las respuestas principales apuntaron a que la lectura es comprensión y proceso, sin que se presentara mayor distanciamiento entre los porcentajes del número de estudiantes que hicieron parte de la muestra, recopilándose 41 definiciones

distintas de lectura entre las que además de las principales (anteriormente mencionadas) se encuentran la lectura como arte, habilidad, visión, herramienta, transición, refuerzo, viaje, entre otras (anexo 3)

De acuerdo con los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento anteriormente descrito, el 16% de los estudiantes encuestados considera que la lectura es principalmente comprensión de la información que se presenta en los textos, escritos o de otra naturaleza; para el 14% de los estudiantes la lectura se define como un proceso vinculado con la interpretación de información y adquisición de conocimientos. De igual forma, la lectura es relacionada con la abstracción entendida como comprensión que se realiza de los textos leídos y la reflexión de la misma en el análisis que se logra de la lectura. Adicional a los conceptos anteriores, la lectura se presenta como proceso que complementa la comunicación y que se entiende como comunicación en sí misma contribuyendo al aprendizaje antes mencionado. Es importante resaltar que para el porcentaje de estudiantes que vinculan la lectura a un proceso, también la entienden como hábito que se adquiere, reconociendo que éste necesita ser inculcado. De esta forma, el proceso de lectura, que es entendido como una capacidad, necesita de la voluntad, en este caso del educando, para continuar con el desarrollo de la misma.

Si leer es el proceso que se sigue para obtener información de la lengua escrita, de manera similar como <escuchar> es lo que hacemos para obtener información de la lengua oral (Colomer. T & Campo. A, 1996: 37), de esta forma, el proceso de comprensión

de un texto implica la construcción de conocimiento desde la abstracción que se realiza a partir del texto original. Es así cuando se puede dar cuenta de la comprensión de un escrito en específico pues se incluye el conocimiento previo del lector y los aportes específicos del texto, demostrando la capacidad de asimilación y recopilación de la información presentada. Como ejemplo de estas afirmaciones, se presenta la respuesta de un estudiante encuestado: (¿qué entiende por lectura y escritura?) *son procesos en los cuales se desarrolla la comprensión de los fenómenos de evolución del hombre como una forma de transmisión de conocimiento de una generación a otra.* Se resalta la importancia que da el estudiante a la necesidad de la información adquirida desde uno de los dos procesos (lectura ó escritura) para seguir generando conocimiento que sirva a sí mismo y a quienes lo rodean. Conocimiento además, que pueda incluirse dentro de los esquemas previamente construidos al interior de un grupo en específico. El conocimiento adquirido desde el proceso de comprensión de la lectura necesita ser vinculado a la información previamente existente en los esquemas mentales, *los conocimientos que se adquieren por primera vez se adaptan a las estructuras previamente formadas, generando nuevos esquemas* (Colomer. T. & Campo. A, 1996: 40-41) como lo expresa y se entiende desde la psicología cognitiva.

Para los estudiantes que hicieron parte de este muestreo, una de las características principales del proceso de lectura consiste en poder aplicar el conocimiento adquirido en un contexto en específico y con fines determinados, ejemplo de otra de las respuestas obtenidas: *lectura es un acto que se realiza con el fin de buscar conocimientos,* haciendo evidente el supuesto de Foucault (citado por Colomer. T & Campo. A, 1996: 56) *leer es hacer escogido buscar algo; amputada esa intención, la lectura no existe. Ya que leer es*

hallar la información que se busca, la lectura es, por naturaleza, flexible, multiforme, siempre adaptada a lo que se busca, en otras palabras, al momento de leer se debe tener claro cuáles objetivos guiarán el proceso, así no se realice en un espacio académico, la comprensión de un escrito ha de guiar el proceso en sí de la lectura, pues de esta forma se puede dar cuenta de llevar a cabo un proceso consciente e intencionado que garantice la abstracción de conocimientos realmente útiles, en términos de apropiación y aplicación, dentro del marco en que se encuentre el lector.

¿Qué entiende por escritura?

Escribir está principalmente ligado a plasmar, expresarse, poder llevar a cabo procesos que vinculen las anteriores definiciones, incluyendo ejercicios de redacción y la capacidad para desarrollarla en los distintos niveles en que sea requerida (anexo 3)

Referente a la escritura, el 15% de los estudiantes encuestados la definen como plasmar: *(escritura) es plasmar información para que sea captada por otras personas; (escritura) plasmar información adecuadamente con su forma de escribir utilizando sus normas de redacción.* Es ligada al 12%, que consideran que escribir se relaciona de forma directa con la expresión; de acuerdo con las respuestas dadas en el instrumento, dicha expresión va ligada a la abstracción realizada a partir de la lectura de un texto, así, expresarse es transmitir la percepción generada desde una lectura previa, como lo expresa un estudiante: *la escritura es la manifestación de habilidades en comprensión de lectura, conocimientos y*

saberes, en otras palabras, para poder escribir se hace necesario leer para determinar cuáles ideas han de guiar el proceso de escritura.

Para el 10.3% de los estudiantes la escritura también es considerada como proceso complementario a la lectura, logrando, a partir de plasmar, la expresión del entendimiento que se tiene de un tema en particular, como la respuesta del siguiente estudiante lo demuestra: *(lectura y escritura) son formas de expresión de los seres humanos, la lectura es la manera de enriquecer tu conocimiento y la escritura es en donde se plasman tus pensamientos*. De esta forma, los conocimientos o la información adquirida desde la lectura de un texto en específico (con fines académicos o no) repercute en las construcciones textuales que le suceden. Así, el comprender la información presentada en un escrito debería constituir el principal objetivo de la lectura, con el fin de poder utilizar posteriormente los conocimientos obtenidos.

A pesar de que sólo el 7.4% de los encuestados relaciona la escritura con la redacción, en las respuestas proporcionadas la mayoría entiende la escritura como una capacidad que se desarrolla con el fin de llevar a cabo mecanismos gramaticales y de sintaxis para así expresarse de forma coherente, haciendo referencia a la ortografía como elemento indispensable para la escritura correcta, como la respuesta de un estudiante: *(escribir) es el proceso de creación de un texto partiendo de bases en ortografía, redacción, coherencia, que le dan sentido a la tesis y sus argumentos*. Esta clase de respuestas a los interrogantes planteados sobre lectura y escritura, demuestra que si bien los estudiantes consideran esta última como un proceso pensado, se denota mayor interés por el cómo se escribe más que por el “qué” se escribe. Aunque los elementos gramaticales anteriormente mencionados

contribuyen al entendimiento del escrito, lo que se puede deducir es que no existe preocupación explícita por el significado que se construye, concentrándose en los aspectos de forma del texto.

En conclusión, para los estudiantes del programa de Comunicación Social-Periodismo, la lectura y la escritura son procesos que se complementan a través de las capacidades particulares que cada uno exige para ser llevado a cabo. Dentro de las concepciones que implican estos procesos de comprensión y expresión surge la necesidad de ser inculcados para poder desarrollarse, reconociendo la acción de otros, en este caso de los docentes, para que las estrategias que se emplean en las mismas sean realmente eficientes. Es decir, que para leer y escribir, más allá del conocimiento del código para reconocer los signos, se necesita de conciencia sobre el significado y el sentido del texto que se busca comprender y construir, de tal forma que los procesos que involucran la lectura y la escritura sean conscientes y por tanto, intencionados.

ESTRATEGIAS

En el contexto de la educación y los marcos generales del aprendizaje, *las estrategias son consideradas herramientas que permiten que el estudiante logre aprender, es decir, que funcionan como instrumentos al servicio del aprendizaje, facilitando la adquisición del mismo y la posterior práctica de lo aprendido* (Sabogal, 2005: 32), por tanto, para desarrollar procesos de lectura y escritura efectivos, se requieren a su vez, estrategias igual

de efectivas que permitan que el conocimiento que se busca adquirir (se haya planteado dicho objetivo de forma consciente o no) y que se pretende plasmar, sea aprovechado al máximo sin dejar de lado ningún elemento que pueda resultar significativo. En el uso de estrategias efectivas (en términos de utilización de la información obtenida, jerarquización de la misma y posterior utilización o aplicación) se centran los procesos de lectura y escritura para conseguir los objetivos planteados al inicio de los mismos.

Lectura (autónomas): en cuanto a la evidencia del uso de estrategias implementadas de forma autónoma, los estudiantes se refieren a la lectura, como la práctica del volver a los textos leídos hasta comprenderlos de forma óptima, subrayado de las ideas principales y la generación de resúmenes a partir de lo leído como mecanismos de lectura. De igual manera, se registra la ausencia de herramientas para optimizar el proceso de lectura, centrándose en la utilización de recursos físicos (diccionario, principalmente) y elementos externos (buena ubicación: espacios tranquilos, sin ruido) para leer de forma óptima, pero sin concentrarse en estrategias metacognitivas. Por ejemplo, uno de los estudiantes encuestados, al responder la pregunta sobre aplicación de estrategias que contribuyan al fortalecimiento de habilidades de lectura, respondió: *trato de leer en silencio y solo*, refiriéndose al ejercicio de lectura como la acción en sí, más no en el proceso cognoscitivo que subyace en él.

Así, para el 36.3% de los estudiantes encuestados de Comunicación Social- Periodismo la lectura en sí es una estrategia; de acuerdo con algunas respuestas proporcionadas, el seguir leyendo ofrece elementos para que la comprensión que se realice de los textos sea óptima, considerando que la lectura es un ejercicio que mejora conforme se practica, pero sin tener en cuenta la calidad en las estrategias de aprendizaje (calidad entendida como efectividad e en la utilización de dichas herramientas) sino en la cantidad de textos que se lean y no en la comprensión que se pueda hacer. Así, *comprender un texto significa sobre todo impregnarnos de su significado, extraerlo y hacerlo consciente en nuestra mente (...)* (León, 1996a. Citado en León, 2002: 155), es decir, que esa lectura que los estudiantes encuestados aseguran, mejora con la práctica, se manifiesta en la capacidad creciente de comprender lo que el texto expone y en la aplicación del conocimiento en ámbitos que pueden o no ser académico.

En segundo lugar, para el 10%, releer los textos que se escogen voluntariamente o los señalados en las distintas asignaturas del programa, permite que se cuente con mayor comprensión y se tenga propiedad respecto de las ideas expresadas en el texto, aprovechando en la relectura de la información, la oportunidad de seguir extrayendo elementos que se consideran importantes y percatarse de aquellos que en una primera oportunidad se han pasado por alto. Así lo manifiesta un estudiante: *leo varias veces para comprender la intención del texto*, de esta manera el estudiante se cerciora de no obviar información alguna teniendo también en cuenta con qué objetivos se lleva a cabo.

De igual forma, para el 10% subrayar las ideas principales es otra de las estrategias utilizadas para jerarquizar la información proporcionada por los mismos, así, quienes

subrayan las ideas principales de un texto pueden, al momento de volver a él, identificar los aspectos relevantes en el mismo y determinar qué aplicación puede realizar; el 5.3% de la muestra asegura elaborar resúmenes a través de los cuales, de acuerdo a las respuestas generadas a la pregunta, se puede demostrar lo comprendido en los textos, incluyendo también procesos de escritura: *(en cuanto a estrategias de lectura) leo bastante y luego hago un resumen para ver qué tanto comprendí*, resaltando el aspecto de “autoevaluación” que menciona el estudiante, del cual es importante porque tiene en cuenta la autorregulación del proceso de lectura. Desde la educación tradicional, el estudiante está acostumbrado a que se le regule de forma constante y externa, sin embargo, pocas veces el docente lleva al estudiante a generar procesos propios de comprensión de la información obtenida. Cuando, como lo menciona el estudiante citado, se buscan estrategias para determinar si los objetivos planteados al inicio de la lectura se están cumpliendo, se está realizando un proceso consciente e intencionado que contribuye a la comprensión óptima.

A pesar de la utilización de estas estrategias, el 5.3% de los estudiantes encuestados asegura no llevar a cabo ningún mecanismo de refuerzo para procesos de lectura, limitándose a los ejercicios que se le asignan desde la academia y siendo ésta la primera fuente de generación de estos procesos.

Lectura (sugeridas): en cuanto a la incidencia de los docentes en la utilización de ciertas estrategias, los estudiantes aseguran que la lectura, el releer, los resúmenes y el uso del

diccionario son las principales, sin embargo, existe un porcentaje importante que registra no recibir sugerencia alguna.

Para el caso de las estrategias indicadas a los estudiantes por parte de los docentes, el 30.5% señala que la lectura es considerada como el mecanismo principal para el refuerzo de la misma, sin embargo, parafraseando a Eduardo Martí (en Pozo, J. & Monereo, C., 2002) el solo hecho de recibir sugerencias (verbalizar la importancia de las estrategias) no significa necesariamente que el estudiante realizará un proceso consciente, así el docente haga hincapié en la importancia de realizar procesos intencionados, nada de lo que haga puede realmente garantizar la utilización de estrategias efectivas por parte del estudiante. Esta utilización, de acuerdo a Martí, sólo se logra cuando es el estudiante quien reconoce la importancia de su proceso y determina los propósitos que guiarán al mismo. Sin embargo, esto no quiere decir que el docente no puede guiar a sus estudiantes en la ejecución de estrategias, *cada disciplina posee sus propios criterios y mecanismos epistemológicos de organización y construcción del conocimiento y en el momento de poner en marcha una estrategia es indispensable respetar esos criterios y mecanismos si se pretende lograr un aprendizaje realmente significativo* (Martí, E., 2002, en Pozo, J. & Monereo, C., 2002: 133), por tanto, es responsabilidad del docente guiar el proceso de lectura y las estrategias que lo complementan de acuerdo a lo que busca que los estudiantes aprendan y apliquen en un campo específico del saber.

Por otro lado, 21.4% de los estudiantes encuestados reconoce no obtener sugerencias por parte de los docentes para el fortalecimiento del desarrollo de la lectura; al igual sucede con las estrategias autónomas, los mecanismos utilizados por los estudiantes para el refuerzo de la lectura dependen en una parte importante de lo que se realice en el aula, otorgándole a los ejercicios desarrollados en ella, responsabilidades de lo que se logre en los procesos de lectura independiente (entendido como un proceso no académico, o que se realiza fuera del aula de clases). Para el 5% de la muestra, releer los textos asignados o escogidos y la socialización de los mismos, entendida como controles de lectura, constituyen otras de las herramientas seleccionadas para fortalecer los procesos de comprensión e interpretación relacionados con la lectura, al igual que el uso del diccionario, mencionado por el 2.4% de los estudiantes, para enriquecimiento del léxico y entendimiento de las ideas que se generan desde los textos.

Escritura (autónomas): entre las respuestas obtenidas de los estudiantes, la escritura y la lectura son señaladas como las estrategias principales para el fortalecimiento de las mismas, seguidas por el conocimiento de reglas ortográficas y gramaticales.

Tal y como sucede con la lectura, para el 25% de los estudiantes, la escritura es considerada una estrategia en sí para el fortalecimiento del proceso al que se encuentra vinculada; para ellos, escribir es el mejor mecanismo en la búsqueda de mejorar en dicha actividad, complementando este ejercicio con la lectura, reconocida por el 18.1% como

estrategia para obtener modelos que les permitan mejorar en la escritura, *la lectura está involucrada en el proceso de escritura no sólo porque al escribir convocamos de diversas maneras los textos ya leídos o leemos como consulta o búsqueda de datos otros textos, sino también porque leemos nuestro propio escrito para continuarlo adecuadamente, evaluarlo y revisarlo* (Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. & Pereira, C., 2002: 161), como responde un estudiante: *(estrategia de escritura que utiliza) leer, ya que así se conocen más palabras, se adquiere un mejor enriquecimiento del lenguaje*. De esta forma, quien lee, para posteriormente producir un texto a partir de la lectura realizada, puede extraer los elementos que considere convenientes para su producción, del texto original, sin copiarlos pero buscando la forma de apropiarse de ellos y adaptarlos a su escrito.

A partir de las respuestas proporcionadas, el proceso de escritura al ser definido principalmente como expresión, necesita del buen uso de la lengua y por esta razón para el 8.2% la ortografía, y para el 5% el conocimiento de la gramática, son igualmente considerados mecanismos que contribuyen al fortalecimiento del ejercicio de escribir, sin embargo, no puede resumirse el proceso de escritura a elementos de forma pues esto significaría que el hecho de conocer las convenciones gramaticales llevará a escritos con sentido, no es el todo cierto o efectivo que el conocimiento específico en cuanto a lectura y escritura (en conceptos generales aplicados a tareas específicas) garantice el éxito en tareas de comprensión y producción; aunque tener conocimientos “básicos” (principalmente referidos a la forma) sobre estructura y tipología textual, gramática, entre otros, ayudan, también inciden otros factores, como el propósito (que guía el sentido del texto) que se busca con la producción textual. Conocer de forma general los códigos en la escritura

puede garantizar un uso adecuado de la ortografía como de los elementos mencionados anteriormente, pero no significa de forma obligatoria que la construcción textual que se realice cumpla con los requisitos para tener coherencia.

En conclusión, para los estudiantes encuestados en esta primera fase del proyecto, las estrategias de lectura y escritura, correspondientes a ejercicios autónomos o sugeridos cuentan como mecanismos en sí, principalmente vinculados al ámbito académico, es decir que el desarrollo de estos procesos depende principalmente de los ejercicios que para fortalecerlos sugieran los docentes. Para los estudiantes, la lectura, aún para el refuerzo de la escritura, es la estrategia que se utiliza mayoritariamente, al igual que el releer y subrayar, denotando interés, con el fin de encontrar las ideas principales y dar cuenta del sentido del texto, jerarquizar desde el texto leído y no desde la construcción de uno nuevo, aunque también se hace referencia a la construcción de resúmenes para generar comprensión y a la vez interpretación. Otro aspecto importante es el vínculo existente entre la escritura y la parte de estructura y construcción de la misma, mientras que la lectura es entendida como comprensión y de cierta forma, reflexión del texto presentado, la escritura en sus estrategias da cuenta del “cómo” se escribe más allá del interés sobre lo que se escribe, así es como el conocimiento y aplicación de normas de gramática y ortografía encuentran cabida como métodos de refuerzo del ejercicio de escribir.

Estudiantes de Tecnología en Comunicación Gráfica

¿Qué entiende por lectura?

En cuanto a los estudiantes de Comunicación Gráfica, las respuestas que dieron a la encuesta tienen la particularidad de ser equitativas, por lo que no hay ninguna cantidad significativa o un porcentaje que se incline a una definición; las concepciones de comprensión, proceso, medio de expresión, conocimiento y entendimiento, mantienen cercanía no sólo en la parte cuantitativa sino en la definición general (anexo 3)

De esta manera, el 14% de los encuestados consideran que la lectura es comprensión de un texto o documento específicamente escrito, para uno de los estudiantes encuestados *la lectura es el entendimiento de lo que se encuentra escrito, el comprender realmente (...)* al hacer el énfasis en lo que verdaderamente significa comprender, se está teniendo en cuenta que la comprensión de un texto debe ir más allá de poder unir las frases que lo constituyen, para Juan Francisco Romero y María José González (2001: 21) *cuando un lector comprende un texto, estamos haciendo referencia, por un lado, a la construcción de proposiciones relativas a la información que transmite el texto y a la integración de la información que va elaborando y almacenando hasta construir una idea o estado mental sobre el texto*, así, la comprensión de un escrito debe trascender los elementos gramaticales e integrar el conocimiento que tiene el lector anterior al texto que se le presenta y la información que adquiere del texto que lee.

Para el 12% de los estudiantes que constituyeron la muestra, la lectura es definida como un proceso por medio del cual asimilan e interpretan información y conocimiento y que toman como base para una posterior expresión de lo adquirido, como lo manifiesta la siguiente respuesta: *la lectura es una actividad con la cual se refuerzan conocimientos o se aprenden nuevos, los cuales serán reflejados en la escritura*, expresando, al igual que los estudiantes de Comunicación Social-Periodismo encuestados, que leer y escribir son procesos interdependientes, que se apoyan el uno en el otro para desarrollarse, y de los cuales los lectores-escritores pueden adquirir elementos para mejorarlos igualmente de forma interdependiente por medio de los requerimientos que cada uno tenga.

De otro lado, el 9% considera que la lectura en sí, es un medio de comunicación que les permite adquirir conocimiento y a la vez transmitirlo e incluso servir como medio de expresión, no propia, pero sí de otros. A través de la lectura se puede conocer lo que otros piensan, han construido, opinan, sobre un tema en específico y a partir de estas manifestaciones construir el criterio propio. Así, el 7% observa la lectura como adquisición de conocimiento y el 5% como entendimiento de textos, lo que sería el paso anterior a la comprensión, dado que la restringen a la asimilación de los símbolos que están plasmados en un escrito, como la respuesta de un estudiante: *la lectura es el proceso de adquirir conocimiento a través de un material impreso(...)*, limitando el proceso de comprensión a elementos físicos (las hojas como tal) con los cuales no guarda relación la interpretación que se hace, considerándola como un elemento aislado del proceso.

¿Qué entiende por escritura?

En el caso de la escritura, los estudiantes encuestados evidencian concebirla como un vehículo de la expresión, como proceso para comunicar una idea, sin que se ahonde realmente en el qué se escribe, importando principalmente los elementos gramaticales que intervienen en el proceso y a través de los cuales el escritor “se cuida” de ser entendido.

Para el 13% de los encuestados la escritura es una forma de expresión de ideas y conocimiento adquirido con anterioridad que permite dar a entender a los demás lo que el emisor del mensaje desea que entiendan de manera netamente física, o que incluso se restringe al expresarse con el único fin de dar una información sin mayor preocupación de que sea comprendido o no por el receptor, así, para un estudiante de Comunicación Gráfica *(escribir) es la acción que sirve para comunicar algo*, ese “algo” que no denota apropiación de un tema para ser comunicado o intención de ser efectivo al momento de comunicarlo. Para los estudiantes encuestados, lo que interesa es poder expresarse pero no manifiestan interés por ser claros en la expresión de sus conocimientos o en llevar a cabo el proceso de escritura con propósitos o intenciones claras que involucren a quien lee (o podría hacerlo) el escrito producido.

Por otro lado, el 10% de las respuestas apuntan ver la escritura como un proceso que es inherente al accionar de cada uno, puesto que es el antecesor de la expresión, la

comunicación, entre otras, es decir, por medio de pasos permite materializar las ideas a través de símbolos.

El 9% de los estudiantes encuestados opina que escribir es la forma de plasmar ideas resaltando que se limitan al acto de escribir no basados en procesos cognoscitivos, sino que el *trazar una línea con algún elemento sobre una superficie* ya puede ser considerado como escritura, aunque para ello se basan en sistemas de signos como lo es el alfabeto; es decir, que aunque exista conocimiento del código lingüístico éste no es suficiente (como elemento absoluto) en la producción de textos, *la escritura incluye una amplia gama de representaciones mentales a diferentes niveles (más o menos accesibles a la conciencia) y respecto a diferentes contenidos (lingüísticos, temáticos y cognitivos...) que influyen de forma directa en el texto que se acaba produciendo* (Castelló Badía, en Pozo & Monereo, 2002: 201), así que al momento de escribir es igual de importante cuidar los aspectos gramaticales de un texto como lo que se busca expresar por medio de él. En esta línea, el 8% observa la escritura como el medio más óptimo para expresar sus ideas, permitiendo a sus destinatarios interpretar el sentido de las mismas.

Como complemento de lo anterior, para el 5% de la muestra, la escritura se restringe a la redacción desde el punto de vista gramatical centrándose en la conformación de las oraciones sintáctica y morfológicamente, guardando relación con las otras definiciones de escritura manifestadas anteriormente.

En síntesis, para los estudiantes encuestados en esta etapa de la investigación, la lectura y la escritura funcionan como procesos interdependientes que se necesitan entre sí para complementarse. De esta forma, la lectura, que precede a la escritura, es entendida como un paso de adquisición de conocimientos e ideas generales que posteriormente podrán plasmarse a través de los parámetros conocidos para escribir. Este ejercicio de escritura está principalmente relacionado con el cómo se escribe (ortografía, gramática, etc.), incluyendo concepciones simples del mismo: trazar una línea, unir palabras, más que interesarse en el qué se puede comunicar a partir de la escritura.

ESTRATEGIAS

Las estrategias hacen el papel de instrumentos que apoyan el proceso de aprendizaje, a partir de elementos que contribuyen a que lo aprendido sea comprendido e interpretado de la forma correcta para posteriormente darle el uso adecuado teniendo en cuenta un contexto cognoscitivo específico.

Lectura (autónomas): para los estudiantes de Comunicación Gráfica la lectura es la estrategia que más fuerza tiene para el fortalecimiento de la misma, con un 53%, lo que evidencia que más de la mitad de la población cree que el mecanismo para generar este proceso es a través del mismo, sin embargo, aclaran que debe hacerse con base en textos del interés de quien decida ejercerla para hacerlo de manera autónoma y agradable, *(estrategias de lectura) leo un libro mensual, leo revistas,* aunque generalmente la lectura

está ligada a contextos y situaciones académicas, el que el estudiante-lector lleve a cabo el proceso de lectura con textos que le son agradables puede ayudar a que se desarrolle poco a poco el gusto y la capacidad de extraer información importante; Vigotsky (1979), citado por Eduardo Vidal-Abarca (en Pozo & Monereo, 2002), ratificó la importancia de determinar que los textos que promueven las estrategias de comprensión y aquellos que no lo hacen tanto, encuentran sus diferencias en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) en que se encuentren los lectores; si un texto plantea temáticas más acorde a la ZDP del lector, éste podrá llevar a cabo estrategias de comprensión más “eficaces” basadas en los conocimientos previos que posee y de los cuales puede hacer uso. Teniendo en cuenta que no siempre el lector contará con la presentación de textos que sean de su agrado, conocimiento, gusto, para ser comprendidos, la estrategia de la lectura como elemento para el acercamiento previo (reconocimiento del texto) puede funcionar para determinar en un primer vistazo aquellos factores importantes dentro de la lectura que contribuyan a su comprensión.

En este caso, el 10% de los estudiantes encuestados manifestó no utilizar ninguna estrategia, es decir, que los procesos de lectura que desarrollan los estudiantes no cuentan con intencionalidad manifiesta. La falta de utilización de estrategias en la lectura denota poco interés en llevar a cabo ejercicios guiados por propósitos específicos que le permitan al lector la comprensión de acuerdo a objetivos planteados al inicio de la lectura.

Por otro lado, el 6% de la muestra manifestó que la concentración para leer es esencial, debido a que conlleva a cumplir a cabalidad los pasos siguientes como la comprensión del conocimiento adquirido y del 5%, que opina que la relectura puede asegurar dicha comprensión a la hora de ejercer el proceso, pues permite retomar ideas importantes dentro de la lectura.

Lectura (sugeridas): en cuanto a las estrategias que sugieren los docentes para sus estudiantes, la lectura es una vez más el mecanismo escogido por el 44%, aclarando que el funcionamiento del mismo para reforzar este proceso depende de la intensidad con que se haga, es decir, la cantidad de libros que se lean y la constancia con que se haga, además, de que sean de gusto de cada uno, como la respuesta de un estudiante sobre la pregunta de la sugerencia de sus docentes: *leer sobre temas que nos gusten*, apelando a lo planteado en líneas anteriores a la Zona de Desarrollo Próximo planteada por Vigotsky, en la que el lector encontrará elementos de comprensión del texto relacionado con estrategias más efectivas en proporción a lo “cercano” que pueda sentirse del texto presentado. No obstante, los resultados indican que el 16% de los encuestados aseguran no recibir ninguna recomendación de sus profesores debido a que parecen imponerles trabajos y copias netamente de sus clases, por lo que ellos lo relacionan más con una obligación académica que con una sugerencia para el fortalecimiento propio de la lectura, al respecto un estudiante respondió: *(estrategias sugeridas por docentes) leer textos referentes a nuestra carrera*, así, el docente guía la sugerencia de estrategias teniendo en cuenta los temas que pueden resultar interesantes a los estudiantes, o al menos, con los cuales podrán

relacionarse constantemente, de tal forma que los estudiantes realicen procesos de comprensión desde aquello que necesitan comprender (en términos académicos)

El 8% no respondió la pregunta y el 3% considera que la afinidad con los textos que se leen es una clave esencial para su refuerzo, ya que de esta depende el gusto por hacerlo y la continuidad que se le dé, pasando de la imposición de una tarea a la adquisición de un hábito placentero.

Escritura (autónomas): a diferencia de los estudiantes de comunicación social, y siguiendo con la línea de las estrategias anteriores, la lectura se ubica como la más utilizada para el fortalecimiento de la escritura, ya que les permite en primer lugar, tener información y conocimientos, y en segundo, ampliar el léxico y mejorar la ortografía y la redacción. Por ello, se convierte en la base de la escritura y termina siendo un referente y una guía para hacerlo mejor: *para escribir se debe tener un parámetro de cómo hacerlo*, la respuesta de este estudiante permite determinar que leer como estrategia para escribir mejor, radica en tener como guía textos afines, en género, a la producción que se realiza para encontrar un modelo de construcción textual.

Como paso siguiente se tiene la escritura (15%) que complementa a la lectura y es la evidencia de que se está mejorando en esta actividad, ya que consideran que entre más se

practique, más se perfecciona, sin embargo, *la mera ejercitación es insuficiente para mejorar los procesos y estrategias de producción y comprensión porque, al no aprenderse integralmente, no se garantiza que los estudiantes lleven a cabo esta integración para poder actuar estratégicamente* (Alonso, 1991, en Rincón, Narváez & Roldan, 2005: 112), es decir, que escribir de forma constante no garantiza una mejoría gradual si las estrategias que se utilizan para la producción textual siguen siendo ineficaces y no llevan al escritor a expresarse de forma clara y ordenada, siguiendo propósitos, logrando que quien lo lea entienda de forma integral su mensaje. Igualmente, la ortografía (11%) se convierte en una estrategia de refuerzo que se adquiere con la lectura y se mejora progresivamente con la escritura. Por último, el 9% asegura no usar ningún mecanismo para reforzar el proceso.

En resumen, en lo referente a las herramientas utilizadas para apoyar los procesos de lectura y escritura, los estudiantes encuestados mencionan que las estrategias óptimas para respaldar el aprendizaje desde leer y escribir corresponde a estos mismos ejercicios, seguidos de técnicas para hacer que estos puedan desarrollarse de forma óptima. Así, se evidencia mayor interés por factores “externos” (concentración, por ejemplo) que por lo que pueda entenderse (lectura) o producirse (escritura) como contenido, mostrando preocupación por cuestiones de forma como el uso correcto de las palabras y construcción de oraciones, más allá de lo que pueda comunicarse en el fondo.

CONCLUSIONES PRIMERA FASE (ESTUDIANTES)

En conclusión, la lectura y la escritura son principalmente definidas como procesos complementarios, que en medio de las características particulares que poseen logran considerarse como un todo en el aprendizaje. Así, el hecho de leer y escribir consigue funcionar como un ciclo en el cual lo que se lee alimenta lo que se escribe y viceversa, destacando que para llevar a cabo los procesos de lecto-escritura se hace necesaria la intervención de docentes que guíen los mismos, sin embargo, esta mediación es entendida desde el ámbito académico, sin que se lleve a los estudiantes a vincular la lectura y la escritura en su cotidianidad y como formas de aprendizaje, en su lugar, terminan siendo “herramientas” para el cumplimiento de obligaciones en el aula escolar. También es importante anotar que para los estudiantes encuestados, mayoritariamente la escritura está vinculada a la identificación de elementos de ortografía y gramática que permitan que el texto que se produce se “pueda leer” desde su forma, pero sin interesarse por el contenido de lo que se escribe.

En lo referente a las estrategias utilizadas en los procesos de lectura y escritura, estos se consideran en las principales herramientas utilizadas para fortalecerse, haciendo correlación a la constancia en el ejercicio de leer y escribir como factor fundamental para mejorar en los mismos. De igual forma se tienen en cuenta elementos de jerarquización de ideas, como el subrayado y la relectura, con el fin de extraer el sentido del texto, pero partiendo de éste, y aunque se plantea el hecho de escribir para mejorar en este ejercicio, se hace poca

referencia a la generación de resúmenes u otro tipo de textos que “contribuyan” a la práctica de la escritura. Cuando se trata de escribir, los estudiantes mencionan darle mayor importancia a los elementos ortográficos y gramaticales (que podrían considerarse el “cómo” de la escritura), a la construcción del texto que al texto en sí, y aunque registran el uso de diccionario y consulta de las reglas ortográficas, las respuestas pasadas por escrito en el instrumento aplicado no evidencian dicha utilización.

Cabe señalar, que las mismas encuestas son una evidencia física del problema que se está trabajando en el proyecto, puesto que hay muchas respuestas en blanco, con rayas, con un no sé como contestación, entre otras cosas, además, muestran a simple vista “el querer salir del momento”, respondiendo cualquier cosa, lo que termina reafirmando la gran presencia del fenómeno en la mayoría de los estudiantes. De hecho, los problemas de los que ellos mismos son conscientes como la falta de cohesión, coherencia u ortografía, e incluso, la presencia de la “pereza” que puede generar hacer este tipo de ejercicios.

2.1.2. Aplicación encuestas docentes

Para el desarrollo del marco conceptual del presente proyecto consideramos importante incluir las percepciones que sobre lectura y escritura han construido no sólo los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, sino también los y las docentes de los programas de Comunicación Social-Periodismo y Tecnología en Comunicación Gráfica. Así, se realizó la aplicación de una encuesta con preguntas equivalentes a la labor de

docentes y estudiantes, de esta forma se podría realizar una comparación entre las respuestas, ayudando a determinar cómo se llevan a cabo los procesos de lectura y escritura y cuánta influencia tienen los docentes, considerados como guías en los mismos, en el desarrollo de las estrategias para su fortalecimiento (anexo 2)

El instrumento se aplicó a 26 docentes de los programas antes mencionados, teniendo en cuenta las jornadas diurna y nocturna de los mismos.

¿Qué entiende por lectura?

Para el 50% de los docentes encuestados, la lectura corresponde a un proceso cognitivo vinculado a la adquisición de conocimientos y por ende, al aprendizaje. De igual forma, este proceso logra ser completo a partir de la aprehensión que logre el lector de las ideas que se le presentan, siendo capaz de interpretar y a su vez otorgar nuevos sentidos y significados a la lectura, como actividad en sí y desde los temas presentados. Para el 12% n de los docentes que constituyeron la muestra, la lectura es principalmente un ejercicio ligado al entendimiento y la decodificación de signos: *(lectura) proceso mediante el cual se decodifican signos pertenecientes a la cultura con el fin de transformar y reconstruir de manera dinámica el pensamiento y por ende, el conocimiento de los individuos*, tomando como base este ejemplo, para el porcentaje de docentes mencionados anteriormente, la lectura contribuye, como ejercicio, a la expresión de ideas, de esta forma, se entiende el proceso como una adaptación de cierta información para que sea entendida por todos.

El 8% define la lectura como la capacidad de entender un mensaje, desde los códigos utilizados para elaborarlo hasta el sentido que logra componer (anexo 3), como se manifiesta en la siguiente respuesta que resulta una contraposición al ejemplo presentado líneas antes: *(lectura) proceso que va mucho más allá del mero desciframiento de signos. La lectura es pensamiento, búsqueda de sentido (implícito-explicito)*, así, para el porcentaje señalado de docentes, leer constituye el ejercicio en el que interviene aspectos tanto de orden gramatical como de sentido, pero que determina el entendimiento que se desprenda de la información ofrecida.

¿Qué entiende por escritura?

La escritura es definida como proceso de acuerdo a las respuestas del 31% de los docentes encuestados. Este proceso se entiende como la elaboración, no sólo de nuevos textos, sino además de sentido a partir de las lecturas realizadas. Escribir corresponde a producir y conceptualizar desde los mensajes proporcionados por las lecturas realizadas: *(escritura) es la habilidad de expresar a través de la palabra escrita una idea, un conocimiento, una síntesis, un análisis, en fin, expresiones con sentido*, a diferencia de los dos grupos de estudiantes encuestados, los docentes sí manifiestan interés por aclarar que la escritura involucra sentido en las producción que se construyen, mientras que para los estudiantes escribir se resumía a expresarse o plasmar ideas (sin explicitar la importancia del sentido), los docentes sí encuentran determinante para el escrito que éste cuente con elementos que más allá de la ortografía integren elementos que permitan que las construcciones puedan ser

entendidas. Para el 12% de los docentes encuestados, la escritura se define como capacidad, manifiesta principalmente en la presentación de las ideas tomadas de otros textos y elaboradas por el autor, y la competencia para generar nuevos contenidos (anexo 3)

ESTRATEGIAS

Lectura (autónomas): para el 54% la lectura es la estrategia más utilizada para el fortalecimiento de la misma, obteniendo respuestas al instrumento donde se asegura que leyendo se mejoran la práctica de la lectura, de acuerdo a una respuesta de un docente, el proceso de lectura se relaciona principalmente con el ejercicio de su profesión: *(estrategia de lectura) realizar lecturas relacionadas con el contenido de la clase de forma comprensiva apoyada en el debate*, manifestando en la socialización el elemento más significativo para realizar ejercicios de lectura más eficaces. Mientras que otro docente permite ver a través de su respuesta, el interés por llevar a cabo un proceso de lectura más metódico: *lectura por niveles: nivel panorámico y nivel de comprensión. Creación de un instrumento de lectura que permita identificar ¿de qué me habla el texto?, ¿qué objetivos persigue?* Este tipo de pasos denota que el docente realiza un proceso de lectura consciente pues se pregunta y regula de forma constante si los objetivos que se ha planteado al inicio del ejercicio están siendo o no, alcanzados. De igual forma, se presenta la prelectura o escaneo (8%) de los textos con el fin de generar una idea general previa, como lo presentaba el ejemplo anterior con el *nivel panorámico* de lectura, por medio del cual, el

lector puede determinar los rasgos predominantes de la lectura y sobre los cuales el escritor ha centrado su atención pues son los que resaltan en el texto.

Otro dato importante es la presentación de un 8% de la población docente encuestada que no registra estrategia para el fortalecimiento de la lectura. Por último, se mencionan los ejercicios de releer los textos y subrayar ideas principales, en igualdad de porcentaje (4%), para jerarquizar la información relevante.

Lectura (sugeridas): dentro de las estrategias mencionadas, la lectura (23%) como se ha presentado anteriormente, se considera el principal mecanismo para el fortalecimiento de la misma: *luego de cada tema explicado, les asigno (a los estudiantes) una lectura refuerzo del mismo, generalmente activa frente a su cotidianidad.* Otra de las estrategias sugeridas control de lectura (15.3%), este último como forma no sólo de evaluación de lo comprendido, sino como sugerencia a los estudiantes para socializar lo leído y puntos clave de los textos, este tipo de ejercicios resultan eficaces para el desarrollo de procesos de lectura puesto que *se (busca que se) comprenda que la escritura y el conocimiento son actividades sociales que se comparten y complementan a través del diálogo* (Fajardo, Castaño & Patiño, 2002:41, en: Rincón, Narváez & Roldán, 2005: 152).

Para el 11.5% de los docentes encuestados, realizar lecturas en páginas de internet, construir mapas conceptuales, indagar acerca de referencias, son mecanismos cercanos a la realidad de los estudiantes y que además de agradables, principalmente en el caso de las relacionadas con la web, son eficientes. Por último, con un 8%, la sugerencia de docentes a

estudiantes se centra en el análisis que puedan realizar de los textos leídos, así, no sólo estarán dando cuenta de la comprensión en el proceso de la lectura, sino que además, incorporan la escritura.

Escritura (autónomas): el 35% de los docentes a quienes se les aplicó la encuesta consideran que la escritura en sí misma es el principal mecanismo de fortalecimiento del ejercicio de escribir, uno de los docentes respondió : *realizo reescritura, resúmenes, paráfrasis, llevo a cabo el ejercicio de escritura de acuerdo a objetivos predeterminados y siguiendo pasos de redacción objetiva*, es decir, que su proceso de escritura se caracteriza por tener como guía lo que se propone lograr con la construcción de un texto.

El 19.2% no de los docentes quienes constituyeron la muestra, no registra estrategia alguna para llevar a cabo el proceso de escritura, lo cual permite deducir que al no implementar estrategias, tampoco las sugieren, como el caso de un docente que manifestó no utilizar ninguna estrategia ni sugerirla. El peligro de la falta de uso de estrategias radica en que generalmente es el docente quien guía los ejercicios de lectura y escritura de los estudiantes, así que al no utilizar herramientas para el desarrollo de los procesos mencionados, contribuyendo a que leer y escribir sean ejercicios intencionados y conscientes, son los estudiantes quienes no cuentan con la especificación y guía de una figura que les oriente en sus propios procesos, *el profesor universitario debe ser, desde cualquier área del conocimiento, un profesor de lenguaje, en tanto que lo utiliza en su modalidad oral y escrita, como medio para la enseñanza*". (Rincón, Narváez & Roldán,

2005: 80) Para el 8% de los docentes, releer un texto les ofrece las herramientas necesarias para generar textos autónomos, reteniendo así las ideas principales obtenidas de un texto original.

Escritura (sugeridas): de acuerdo con el 38.4% de los docentes encuestados, producir textos originales es la estrategia principalmente sugerida a sus estudiantes para fortalecer los procesos de escritura, de esta forma, se propone que la escritura (así como la lectura) sean procesos autónomos, cuya regulación, si bien puede estar también en manos del docente, pueda depender principalmente del mismo estudiante, pues él es quien conoce los objetivos que se ha planteado al producir un texto y es quien se encuentra en condiciones de determinar si se han cumplido o no las metas propuestas, siendo éste el fin último de la construcción de una producción textual, en contraste con el 15.3% de los docentes que asegura no sugerir a sus estudiantes ninguna actividad que sirva como estrategia para escribir, más allá del ejercicio autónomo (igual de importante) dentro del contexto académico, en este caso, universitario.

Por último, también tiene en cuenta la elaboración de lluvia de ideas, y la realización de síntesis (8%) como mecanismos indicados para que los estudiantes jerarquicen información y aprendan a redactar textos con ideas concretas y de acuerdo al orden de importancia que deben tener en concordancia con el tipo de texto que quieran o deban generar.

CONCLUSIONES PRIMERA FASE (DOCENTES)

La lectura y la escritura son procesos interdependientes que vinculan particularidades correspondientes a cada uno para lograr la interrelación que los caracteriza. Así, leer como proceso cognitivo y escribir como proceso de elaboración, involucran estrategias que se resultan comunes a ambos ejercicios, como el hecho de considerar que la lectura y la escritura son estrategias que en sí mismas contribuyen al fortalecimiento de las capacidades de una persona para llevarlas a cabo. En cuanto a las estrategias autónomas y sugeridas, los docentes coinciden principalmente en sugerir a sus estudiantes leer y escribir así como ellos registran hacerlo, sin embargo, estrategias sugeridas como realización de análisis, mapas conceptuales, síntesis, socialización, entre otras, son indicadas por los docentes sin que ellos registren hacer uso de las mismas (anexo 3)

2.2. PRUEBA DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL

Para pensar en la implementación y posterior desarrollo del Centro de Escritura Uniminuto se hace necesario conocer el diagnóstico sobre el nivel en el que se encuentran las competencias comunicativas de lectura y escritura, dentro de la universidad; pues ello permitirá determinar bajo qué circunstancias se puede llevar a cabo el proyecto. De esta forma, se diseñó una prueba que exigía de parte de los estudiantes un buen nivel de lectura que le permitiera responder las preguntas posteriores que se hacían sobre el texto (para poder evaluar comprensión), además, dicho nivel también era evidenciado a través de la escritura por las producciones que se solicitaba que hicieran.

La razón principal para ejecutar la prueba surge a partir de la interrelación que hay entre los dos procesos en donde uno necesita fuertemente del otro para desarrollarse mejor, por lo tanto, medir el estado en el que se encuentran los estudiantes permite conocer los retos que se han de afrontar.

La aplicación de la prueba de comprensión y producción textual (segundo instrumento, ver anexo 2) programada para 90 estudiantes del programa Comunicación Social-Periodismo (jornada diurna y nocturna) de la facultad de Ciencias de la Comunicación, contó con la entrega total del material pero la devolución de sólo 68 instrumentos. Esta limitación en la aplicación y recolección de muestra, evidencia la falta de interés de algunos grupos de estudiantes por llevar a cabo el ejercicio requerido, principalmente por apatía debido a las exigencias del mismo: lectura y escritura.

De esta manera, la prueba quedó distribuida teniendo en cuenta los espacios académicos en que se aplicaron, así:

Segundo Semestre: Gramática y Comunicación y Desarrollo: 10 estudiantes

Tercer Semestre: Enfoques de investigación: 4 estudiantes

Cuarto Semestre: Radio y Producción de textos I: 9 estudiantes

Quinto Semestre: Semiótica y Metodologías cuantitativas: 10 estudiantes

Sexto Semestre: Diseño de Proyectos y Tecnologías de la Información: 10 estudiantes

Séptimo Semestre: Investigación en Comunicación: 5 estudiantes

Octavo Semestre: Periodismo de Análisis y Geopolítica General: 6 estudiantes

Noveno Semestre: Comunicación y Educación: 6 Estudiantes

Décimo Semestre: Seminario de Comunicación y Periodismo: 8 estudiantes

Aunque esta anotación corresponde a las limitaciones externas del instrumento, aporta valiosos elementos a la investigación, puesto que recoge en un ejercicio aislado al quehacer académico (no está ligado a notas) la exposición constante de los estudiantes ante los procesos de lectura y escritura, como lo evidencian los resultados expuestos a continuación.

2.2.1. Análisis de estrategias

Al momento de aplicación del instrumento, se pidió a los estudiantes especificar el tipo de estrategias que podrían implementar para la lectura y comprensión del texto que se les presentaba (ver anexo 3). De esta forma, se podría dar cuenta de cuáles eran las herramientas que los estudiantes consideran clave (en la práctica) al momento de realizar la interpretación de un escrito.

Para efectos de aclarar qué se entiende por estrategias en esta investigación y la importancia de éstas en los procesos de lectura y escritura, se toma en cuenta la definición que al respecto hace Romero & González, quienes distinguen la estrategia como *un procedimiento mental de carácter personal, impuesto por las características de la tarea y por los objetivos que se tengan al efectuarla, y la acción, o la técnica específica mediante la cual podemos poner en práctica dicha estrategia. La estrategia en este caso es buscar,*

identificar, seleccionar la información relevante, importante del texto. Y la técnica es subrayar, colorear, anotar. No siempre es posible, ni siquiera necesario, que la aplicación de esta estrategia deba ir seguida por obligación de una técnica concreta. Por ejemplo, el lector puede seleccionar la información y mantenerla viva en su memoria sin necesidad de tener que plasmarla mediante una técnica concreta (Romero & González, 2001: 11).

Así, se entenderá por estrategia una serie de acciones planificadas e intencionadas que permiten llevar a cabo procesos de lectura y escritura de acuerdo a objetivos planteados. Con base en esta definición, se pudo determinar por medio de la prueba que las estrategias evidenciadas por los estudiantes que hicieron parte de la muestra, fueron el subrayado y los apuntes.

Al respecto, en el proceso investigativo, se toma en cuenta la definición del apunte como *un escrito intermedio, disponible para generar o integrarse a otro texto, oral o escrito (...) y una herramienta para la comprensión y el recuerdo posterior del texto leído. Esta estrategia se evidencia en la codificación por medio de distintos recursos -espacialización, símbolos, palabras- clave para registrar y relacionar la información de manera económica (sintética y eficaz) (Romero & González, 2001: 60). Por su parte, el subrayado es la estrategia de selección y retención de información (...) que puede inducir a construir una representación coherente del texto y a integrar la información en el conocimiento previo (Romero & González, 2001: 60), sugiriendo que la utilización de dicha estrategia permite la comprensión de las ideas principales del texto y de las cuales podría extraerse la información necesaria para continuar con el proceso de comprensión.*

Es desde los anteriores planteamientos teóricos que se indica que a pesar del señalamiento del uso de las estrategias al inicio de la prueba con el enunciado: **Lea el siguiente texto y aplique las estrategias de comprensión que utiliza, frecuentemente, en su ejercicio de lectura y escritura**, la gran mayoría de los estudiantes no evidenció utilización de herramientas frente a la interpretación y posterior producción con base en el texto expuesto; de esta forma, siguiendo con la teoría que rige el tema, los procesos de lectura y escritura que llevaron a cabo los estudiantes pertenecientes a la muestra escogida, no fueron intencionados y se desarrollaron sin propósitos explícitos tales como: comprender para poder responder preguntas al respecto o construir un escrito, conocer más del tema, entre otros, que son fijados por el lector a partir de un interés personal que lo motiva a hacer la lectura del texto.

Por tanto, sin un *para qué se lee* claro, no se hace necesario u obligatorio establecer alguna actividad que permita al lector comprender el texto en conjunto, lo que no asegura que los estudiantes de la muestra no hagan uso de las estrategias, sino que, al estar la prueba por fuera de la rigurosidad académica se convierte en un objeto sin mucha importancia para entender a cabalidad porque no representa la obligatoriedad de su comprensión a cambio de una nota.

Incluso, podría decirse que usar las estrategias se convierte en un procedimiento inconsciente que se realiza por la necesidad de comprender para realizar un trabajo o para presentar relatoría en clase, sin el conocimiento de que las acciones que se hacen para lograrlo, se le denominan estrategias, por lo cual el enunciado al inicio de la prueba no les decía o indicaba ninguna acción a los estudiantes, ya que en uno de los salones donde se

aplicó, uno de ellos preguntó qué eran las estrategias y al obtener respuesta de parte de la investigadora, resultó que fue uno de los cursos donde todos los textos tenían anotaciones o partes subrayadas.

2.2.2. Análisis de comprensión y producción textual

La primera parte de la prueba relacionada con la comprensión de lectura a partir del texto: Acerca de la Televisión de Pierre Bourdieu (ver anexo 4), constituida por la categoría de la inferencia (entendida como la capacidad que se tiene para relacionar la información explícita con la implícita), se hizo a través de la primera y la tercera pregunta del instrumento.

En la primera pregunta, que hace referencia al propósito del autor con el texto, se buscaba que el estudiante relacionara sus conocimientos previos sobre la construcción textual de una descripción, un análisis, una crítica o una presentación de hechos, con lo que exponía el autor, y de esta forma determinara cuáles eran las características implícitas del texto que hacían que éste tuviera una determinada construcción y no otra. Sin embargo, el resultado arroja un cuestionamiento sobre si se acudió exclusivamente a lo que la persona conoce del concepto (describir, analizar, criticar, presentar) desvinculándose del contexto en el que se le presentaba la situación. Esto se expone en los resultados: la respuesta correcta (opción b) referente al interés del autor de analizar la influencia de la televisión en la formación de imaginarios colectivos, se ubicó en el segundo puesto de escogencia con el 25%, por su parte, la opción **a** de la primera pregunta en la que se sugería que el texto correspondía a

una descripción fue escogida por el 40% de los estudiantes; las opciones **c** y **d**, referentes a que el autor buscaba criticar y presentar hechos, fueron elegidas por el 12% de los estudiantes respectivamente. Lo anterior permite interrogarse acerca del verdadero interés por determinar cuáles son las características de cada opción y desarrollar un ejercicio de lectura a conciencia que permitiera vincular los conocimientos previos sobre construcción textual y la información contenida en el escrito, lo que conlleva a dudar sobre la claridad que tienen los estudiantes sobre estas diferentes construcciones textuales, al punto de no identificarlas por completo, sino que quedan a consideración y parecer propio. Esto se convierte en un obstáculo en la medida en que para desarrollar bien el proceso de comprensión de lectura se hace necesario contar con unas bases teóricas previas que se supone ha guardado el estudiante en su memoria y lo capacita para comprender lo que se le está presentando y que ya antes se ha definido como *competencia cognoscitiva*.

Esta es una de las razones por las cuales la falencia en el desarrollo del proceso que reflejan los resultados no se dan en un momento específico en el tiempo (aplicación del instrumento), sino que son la secuela de una serie de lagunas que han quedado en el camino de aprendizaje del lector y que sólo salen a la luz cuando dichos conocimientos se ponen a prueba. En otras palabras, es como pedir a alguien resolver una multiplicación cuando nunca aprendió las tablas de multiplicar.

La pregunta 3, con la que también evaluaba la inferencia, exigía de los estudiantes una síntesis del planteamiento del texto referente al uso adecuado de la televisión, pero ceñido

al planteamiento del autor. En este caso, “saber leer” la pregunta influye directamente en la respuesta, debido a que sólo se pide determinar el “uso adecuado” de la televisión como medio de comunicación, lo que demanda de quien responde un criterio frente al tema de los medios y una relación con los argumentos expuestos y que se presentan de forma tácita.

La pregunta, ofrece además, la posibilidad de conocer por medio de la respuesta escogida, el razonamiento del estudiante frente al papel de la televisión, razonamiento construido a través de un tiempo de formación profesional, a manera de ejemplo, para uno de los estudiantes, el uso adecuado de la televisión es aquel en el que ésta contribuye a que el televidente se incline por uno u otro lado de la noticia (opción b), en contraposición, la respuesta correcta (opción c) es la que señala que la televisión brinda los elementos para que el televidente lleve a cabo una lectura crítica de los hechos, siendo escogida por el 70.5% de los estudiantes, quienes consideraron de forma acertada que los argumentos expuestos por el autor lograban contribuir a la formación de su criterio.

En cuanto a las otras opciones (a, b y d) referentes a posturas “extremas” de la televisión (no toma partido-pero sin guiar- o sesga el razonamiento del televidente), los estudiantes se inclinaron por la opción escogida (b- 18%) en el caso presentado anteriormente, seguida por la opción a (7.3%) en la que se sugería que la televisión debía presentar los hechos sin generar opiniones, dejando con el menor porcentaje de respuesta (4.4%) a la opción d, en la

que se mencionaba que era la televisión la que debía “guiar” al televidente acerca de cómo considerar la información presentada.

Como se mencionó anteriormente saber leer o prestar la atención suficiente al enunciado de la pregunta era esencial para responderla porque algunas de las opciones, sin tener que leer el texto, iban en contra de lo que sería un uso adecuado de la televisión, por lo que resultaban fáciles de descartar, además, una vez más se recurría a la competencia cognoscitiva del estudiante que formado académicamente en una carrera en la que los medios de comunicación hacen parte importante, permitía dar una respuesta propia de un Comunicador Social - Periodista. Por tanto, el porcentaje que acudió a estas tres opciones o no leyeron a conciencia para entender lo que se les estaba pidiendo, o respondieron por responder (que es lo más probable).

El siguiente aspecto a evaluar fue la analogía (*semejanza formal entre los elementos lingüísticos que desempeñan igual función o tienen entre sí alguna coincidencia significativa. Rescatado de: <http://buscon.rae.es/draeI/> RAE*), con la que se pretendía que la población contextualizara un concepto utilizado en el texto original y propusiera una definición alterna al concepto dado. En este sentido el 45.5% de las personas logró hacer la analogía del término demagogia con ideas no explícitas dentro del escrito. No obstante, la poca relación que hay entre las otras tres opciones de respuesta con el término (apoyar, generar opiniones, llevar al análisis) más del 50% de los estudiantes optó por éstas: el 15% escogió la relación entre demagogia y apoyo a un gobierno (opción **b**), el 24% consideró

acertado sustituir el término demagogia en el texto por el de generación de opiniones (opción c), y el 16.1% vinculó la definición de práctica demagógica con el análisis de una situación (opción d). Lo anterior demuestra que no fue fácil relacionar el concepto, pese a que estaba el ejemplo expuesto claramente, por lo que no exigía conocer a plenitud el significado de la palabra sino estar atento a la ubicación de ésta en el discurso, y con cuáles de las opciones presentadas podría vincularse (incluso sustituir) el término, sin que la idea perdiera coherencia de acuerdo a lo que el autor buscaba expresar. La confusión presentada puede atribuirse a las falencias que presenta Stella López (López, 1997:132) en el perfil de un lector no eficiente, el cual no saca sentido a lo que lee porque no es consciente de que lo está haciendo para construir un significado del texto, llevándolo simplemente a decodificar las palabras y al final darse cuenta de que no ha entendido lo que ha leído, entonces, cuando al estudiante se le pide que sustituya una palabra en el escrito cuyo significado no es usual, sino que es dado por el contexto de la lectura no puede dar cuenta del concepto a menos de que vuelva a leer y comprenda no sólo lo que significa *demagogia*, sino el texto en total, y al ser la relectura una estrategia que obliga a comenzar el proceso y gastar el doble de tiempo, es posible que muchos de los que respondieron las opciones incorrectas hayan preferido no hacerlo o se limitaron a leer las líneas donde se encontraba el concepto, las cuales no permitían dar con la respuesta de inmediato ya que merecía la lectura total del texto. Es por esta razón, que el elemento de analogía en la prueba resulta relevante, ya que permite conocer si hay una lectura global del escrito, es decir, si se entienden no sólo las palabras y los párrafos, sino la idea completa.

El otro factor que se tuvo en cuenta fue el de *tipología textual* (*hace referencia a la identificación del tipo de texto sobre la base de funciones particulares y rasgos estructurales*. Dijk van Teun, 1986), por medio del cual los estudiantes podían determinar cuál era la estructura del texto leído. El 48.5% de la población respondió de forma correcta respecto a la estructura argumentativa del escrito, demostrando capacidad para reconocer las características de la argumentación. Este tipo de reconocimiento es importante puesto que para el ejercicio de comprensión que se estaba llevando a cabo no sólo en la última pregunta, sino en la primera parte del instrumento en general, el poder determinar las “pistas” que el discurso mismo ofrece es clave en el ejercicio de comprensión. No se puede partir del supuesto que el lector conoce ampliamente el contenido que se le expone, sin embargo, sí puede hacerse uso de la estructura discursiva para dar cuenta de los elementos que caracterizan al texto y los conocimientos previos que poseen y les han sido enseñados a lo largo de su vida académica, evaluando sus competencias cognoscitivas y comunicativas, como ya se ha mencionado anteriormente. En esta última pregunta, los estudiantes demostraron encontrar semejanzas en las estructuras expositivas (28%) y argumentativas, y resultados equitativos (del 12% respectivamente) en tipología descriptiva y narrativa.

La segunda parte del instrumento constaba de dos numerales (5 y 6): el primero exigía producción de un resumen y el segundo, la construcción de una opinión respecto a la relación de la lectura presentada con la situación en Colombia frente al mismo tema.

En lo referente al numeral 5 (ver anexo 5), en el cual se requería la construcción de un resumen, los resultados fueron los siguientes:

El 35.2% de los resúmenes realizados presentan coherencia en la estructura; las ideas expuestas se caracterizaron por ser completas, puesto que lograron ser desarrolladas (teniendo en cuenta la extensión -8 líneas-), a pesar de no ser ideas consistentes, sí constituyen una visión clara de los argumentos expuestos por el autor. Aunque la mayoría de los estudiantes con los cuales se trabajó el instrumento no evidenció utilización de estrategias para la lectura, sí existen, de acuerdo con estudios realizados por Just y Carpenter (1987), Spring (1985), Loman y Mayer (1983), Mayer (1985), Green (1995), Meyer (1984) y León (1991c), citados por José Antonio León (2002: 153-169), estrategias de aprendizaje implícitas en la comprensión de textos, que inciden en la producción. Este tipo de estrategias (de conocimiento, estructural, organizativa y significativa, cualitativa) dan cuenta de la relación que tienen las ideas generales y las que se desprenden de éstas en la construcción del escrito, permitiendo que la posterior utilización que se haga de las mismas generen textos coherentes que sigan la linealidad del texto original, sin copiarlo, pero logrando captar lo esencial del mismo, justamente lo que exige la estructura del resumen.

Por otra parte, el 65% de los resúmenes elaborados no presentaron coherencia en la estructura. Para los teóricos anteriormente nombrados el suprimir y copiar es un recurso

utilizado generalmente cuando el lector no tiene las competencias para comprender a cabalidad qué es lo que el texto está diciendo.

La característica de los resúmenes incoherentes se centra en poseer un desarrollo de ideas insuficiente, destacando que nombran muchas linealmente, es decir, una a continuación de otra como frases sueltas y que van unidas (muchas veces sin relación), por algún tipo de conector, pero que intentando convertirlas en argumentos, se quedan en el simple señalamiento de éstas. Continuando con la línea teórica, las estrategias “en lista por defecto” en la que el lector asume que el texto se presenta como una reunión de ideas pero sin encontrarles conexiones importantes, concentrándose en memorizarlas y “cuantitativa” en donde en lugar de intentar comprender la información, el lector busca reproducirla textualmente (Just y Carpenter (1987), Spring (1985), Loman y Mayer (1983), Mayer (1985), Green (1995), Meyer (1984) y León (1991c), citados por José Antonio León (2002: 153-169)) son utilizadas como recursos para reproducir la información tal y como están en el texto original, que más allá de comprenderlas realmente, lo que genera son resúmenes que contrario a permitir conocer los argumentos del autor con una redacción propia, se limitan a ser una mala copia del original (al no ser coherente), acudiendo a la utilización de conectores, comas o conjunciones.

A manera de ejemplo se citan las respuestas de dos de los estudiantes de la muestra:

- “Para el autor la televisión genera conflictos en todos los ámbitos culturales de una sociedad. También refiere la absoluta demagogia que los poderes ejercen sobre la

televisión para inclinar la opinión de los televidentes hacia una posición determinada, explicando así que la mirada falsamente crítica de los periodistas aleja de lo que podría ser un magnífico instrumento de la democracia”.

- “La televisión crea dificultades en las diferentes esferas de la producción cultural; empujada por la búsqueda de una audiencia mayor acordó a los promotores de actos xenófobos y racistas. Lo esencial reside en explotar a pleno las pasiones primarias por parte de los modernos medios de comunicación. En la tv ordinaria, el discurso tiene una apariencia pesada, mostrando la manipulación de la libertad de prensa. Este análisis no debe ser recibido como un ataque, sino una queja.”

En este punto, cabe resaltar una vez más que saber leer los enunciados de la prueba es clave para solucionarla, porque por un lado, indican lo que se le está pidiendo a quien la lee y por el otro, porque de no hacerlo se realiza una algo muy diferente, por ejemplo, muchos de los estudiantes en lugar de resumen pusieron un comentario u opinión sobre la lectura o lo que desde su perspectiva Pierre Bourdieu quería decir en su texto *Acerca de la Televisión*, evidencia de ello son respuestas como:

- “La televisión modifica, cultiva y expresa los instintos de una sociedad.”
- “Es una crítica reflexiva sobre el papel que juega la televisión como instrumento de crítica y analítica de lo que se presenta en nuestro contexto, donde se abarcan temas como el conflicto que se vive en varios sitios donde la televisión se encarga de revisar y exhortar estos temas.”

- “Con base en los diferentes contenidos que se mencionan en la lectura. Teniendo en cuenta las diferentes perspectivas.”
- “El texto muestra cómo a partir de la televisión se puede hacer una crítica con respecto a un tema en general. Y de ésta forma poder dar un punto de vista.”
- “El sociólogo Bourdieu plantea la producción la producción que suelen hacer los medios de comunicación. Donde hace referente a la televisión y la manipulación.”

Lo anterior puede ser el resultado de una mala lectura de la prueba, poco conocimiento en las características del resumen y su construcción o pereza de realizar la producción escrita, por lo cual es más sencillo dar una opinión, pues lleva menos tiempo y no se tiene que recurrir a una fuerte comprensión del texto, ni a una búsqueda en la memoria sobre lo que conforma un resumen.

Otro factor que incide en la falta de coherencia de los resúmenes es la ortografía incorrecta, debido a que el uso no adecuado de una coma o un punto puede cambiar totalmente el sentido del escrito, creando un conflicto para quien lo lee porque no logra entender lo que dice, pero que para el escritor puede ser claro y preciso por el sentido que le está queriendo dar desde un principio, pero que no hace explícito en el texto. Lo que sucede es que el mismo escrito puede sonar diferente en voz del escritor y del lector, ya que quien lo construye sabe que es lo que quiere decir, pero quien lo lee puede darle una intención totalmente diferente, generando que en su perspectiva no haya cohesión ni coherencia. Así,

no sería entendible para el receptor pero si muy claro y obvio para el emisor. Para ilustrar ésta falencia se cita la respuesta de un estudiante:

- “ La television y la prensa crea dificultades en las diferentes esferas de la produccion cultural, arte, literatura, ciencia, filosofia Derecho, los periodistas más responsables mas concientes hacen peligrar la vida politica y democratica Empuja por la busqueda de una audiencia mayor”

En cuanto al punto 6 del instrumento (ver anexo 6) , se solicitaba al estudiante una opinión sobre la televisión colombiana y su relación con la información del texto leído para determinar la incidencia de la lectura en el contexto del lector y la capacidad para construir un texto que no sólo refleje el vínculo con los argumentos del autor, sino la posición que el estudiante puede sentar a partir de lo leído, al respecto: el 34% logra lo que Kintsch (1988), Just y Carpenter (1987), Perfetti (1989), citados por Eduardo Vidal (2002: 141-152), denominan como modelo de la situación, que se conoce como el nivel de lectura (posterior producción) que incluye los conocimientos previos del lector sobre un tema y los presentados por el autor. En otras palabras, presentan una relación coherente y completa entre los argumentos del escrito original y las construcciones que surgen desde la subjetividad.

Por otro lado, al 66.1% de los estudiantes se le dificultó expresar una relación coherente entre el texto original y una situación que se considera cercana no sólo a la cotidianidad,

sino también a la profesión, debido a que se encontraron plasmadas en su mayoría ideas escuetas una detrás de otra sin desarrollo alguno o expresando opinión pero sin sustentación válida, dando por sentado que quien lee la respuesta puede entender lo que quiere decir sin explicaciones. Lo anterior se evidencia a través de frases como: “la única relación que tienen los dos es la manipulación”, “pienso que tiene razón en algunas cosas pero no en todas”, “Los contenidos en muchas ocasiones se relacionan con los que se mencionan en el texto”, “Trata de imponer los temas que se presentan en nuestro medio”, el problema radica en que en respuestas tan escuetas no se logra encontrar lo que solicitaba el punto en la prueba: **Escriba cuál es la relación del papel de la televisión colombiana con el papel de la televisión según Bourdieu**, dando paso a dudar sobre la comprensión del texto, la relación con el contexto (competencia cognoscitiva), los aprendizajes académicos y capacidades de evidenciarlos en una situación real (competencia comunicativa) o grandes dificultades de expresar lo que se piensa a través de la producción escrita en los estudiantes que participaron.

Por otro lado, algunas respuestas no presentaban relación entre el hecho real y el texto que era lo que se requería, sino que se dedicaban de nuevo a una opinión sólo sobre la televisión colombiana desde una perspectiva personal sin que influyera en algo el texto que se supone acababan de leer. Por ejemplo se encontraron comentarios como:

- “La televisión colombiana nos influye de una forma negativa en la sociedad”

- “La televisión colombiana es una televisión un poco conflictiva hueca ya que siempre va a estar inclinada hacia donde les ofrescan una estabilidad economica que a su vez le de un poder hacia el raiting.”
- “La televisión colombiana, se ve muy reflejada en la recepción no como un discurso social, se encuentra ligada a la influencia de los partidos políticos”

Al igual que en el ejercicio del punto anterior, la ortografía incorrecta incide en el sentido que pretende darle el escritor, pero que para el lector no es claro, como se observa en las citas anteriores, así mismo, caen en el error de ser redundantes en la exposición de ideas, puesto que escriben lo que quieren decir en una frase que luego retoman en el mismo sentido pero con diferentes palabras o incluso cambiándole el orden a las ya usadas, ejemplo de ello es: “principalmente la relación existente es el poder y la influencia que tienen en la sociedad aunque los medios simplemente intentan manejar la sociedad desde el poder que tienen”, o en el uso de conectores: “En la televisión Colombiana el periodismo en ocasiones no solamente informa sino que tiende a defender algo u alguien y por esto se forman peleas, *ademas tambien* en ocasiones dan malos ejemplos a los televidentes”.

A partir de los resultados arrojados por la prueba surgen hipótesis sobre la intención que se tiene tanto al leer un texto como al producirlo, ya que si se tiene claro el objetivo del ejercicio que se desarrolla, con la lectura realizada es más fácil saber qué utilidad tiene la información obtenida para efectos de la comprensión. De igual forma, para la producción

ya sea del resumen o la opinión, es importante plantearse una meta que pueda ser revisada una vez concluido el ejercicio, controlando también que la información presentada sea entendida por quien la lee, ya que en este caso, la prueba no permite la posibilidad de volver a producir otro texto superando los errores del primero.

Adicionalmente, para los estudiantes no parece ser de mucha importancia que su producción sea entendida, esto se menciona debido al poco cuidado que se tiene del escrito a nivel semántico y sintáctico y la incidencia que tiene este último en el primero (lo que se puede observar en los ejemplos citados anteriormente y en los instrumentos que están anexados a la investigación), cabe resaltar que otros factores que pueden afectar la calidad del texto escrito es el tiempo (20 minutos) que se le dio a los estudiantes y el carácter obligatorio para su resolución. Sin embargo, el intento por parte de las autoras de la investigación de minimizar estos efectos de limitaciones externas fue dado al escoger un texto que aplica totalmente a la carrera tanto por el autor que se estudia en ella como lo es Pierre Bourdieu, como por el tema que expone sobre un medio de comunicación tan popular como lo es la televisión, cercano al desarrollo de las temáticas de la comunicación social y el periodismo.

2.2.3. Conclusiones

El uso de estrategias de lectura y escritura en el desarrollo de la prueba de comprensión y producción textual, no se hizo evidente. Los pocos estudiantes que realizaron apuntes o subrayado a partir del texto original, no demostraron utilizar la información señalada para

la construcción de sus producciones. Por el contrario, copiaron esa información en los puntos de producción de resumen y opinión respecto al tema, sin construir un texto propio (Ver anexo 4 para comparar la selección de ideas que hicieron los estudiantes con la información que emplearon para la producción escrita).

La falta de evidencia en el uso de estrategias no necesariamente indica que no exista ninguna en los procesos de lectura y escritura, sin embargo, cuando definitivamente no se lleva a cabo utilización de herramientas, el proceso de interpretación y producción carece de intención, objetivos claros que lo guíen y que permitan que constantemente se verifique el alcanzar esas metas, ya que incluso cuando es una lectura que se hace por diversión y que es en su mayoría de discurso literario, existe de parte del lector una intención de hacerla, sea por llenar un momento de ocio, relajarse, trasladarse a otra época recreando personajes e historias en la mente o sencillamente conocer más de un tema, que si bien no reflejan el uso de estrategias explícitas, si las contiene cuando se guarda en la memoria alguna frase que gustó o cuando se ejecuta una relectura porque no se entendió una situación de la historia, entre otros sucesos que pueden darse.

Los estudiantes evidenciaron dificultades en las distintas categorías evaluadas; para el caso de la inferencia y analogía, concentradas en la primera parte de la prueba, los estudiantes tuvieron problemas al relacionar información de su conocimiento, con la nueva información ofrecida a través del texto, para poder llegar así a la respuesta correcta. De igual forma, se determinó que quienes realizaron la prueba se limitaron a exponer la información que ya tenían y no a la lectura del texto como tal, como pasó en la pregunta referente a la analogía,

dejando de lado la utilización de “pistas” (textuales) al interior del texto que les permitieran reconocer de qué trataba la lectura.

En cuanto a la parte de producción, los estudiantes, en su mayoría, construyeron textos (tanto en el punto del resumen como en el de la opinión) carentes de argumentos propios, copiando los expresados en el texto original, demostrando ineficacia al momento de utilizar estrategias que les permitieran extraer información (original) importante para vincularla con la propia, lo cual evidenció que para ellos realizar un resumen o expresar una opinión con base en información dada, es similar a copiar de esa información los datos que consideran relevantes pero sin producción propia.

2.3. PRUEBA PILOTO CENTRO DE ESCRITURA UNIMINUTO

En esta fase de la investigación se realizó el pilotaje de tutorías con cinco estudiantes de cuarto semestre que cursan la asignatura “Producción e Interpretación de Textos I”, del programa de Comunicación Social-Periodismo.

Esta prueba inició con la solicitud (ocho días antes de la selección) de escribir para la clase un comentario sobre el tema *responsabilidad académica de los estudiantes universitarios*. La selección de los estudiantes participantes se hizo al azar (de acuerdo al orden de llegada a la clase). Una vez fueron escogidos, se acordó una primera fecha de encuentro para revisar el trabajo tal y como se tenía pensado entregar a la docente. Después de esta primera

cita, se acordó un segundo encuentro para conocer el proceso (si hubo cambios o no) del texto de acuerdo con las sugerencias y reflexiones surgidas en el diálogo entre la estudiante-tutor y el estudiante-participante. En cada tutoría la estudiante-par diligenció una ficha de observación del encuentro, de acuerdo a los ítems: 1) número de registro, 2) fecha de encuentro, 3) nombre del estudiante, 4) semestre del estudiante, 5) descripción de la asesoría, 6) actividades pendientes (del estudiante), 7) observaciones, 8) elaborada por. (Ver anexo 9)

Los estudiantes que participaron durante el proceso de pilotaje debían asistir a las tutorías de acuerdo a un horario establecido, determinando una duración máxima de 45 minutos para cada sesión de acompañamiento.

2.3.1. Análisis prueba piloto

Con base en la observación hecha por el tutor encargado, que fue evidenciada a través de la ficha técnica descrita, el proceso se divide en dos categorías. En la primera se expone el proceso de la tutoría que comprende la actitud y disposición del estudiante/participante y en la segunda, el proceso de la producción escrita.

En esta línea, en el primer paso se presentaron tres actitudes diferentes por parte de los estudiantes frente al proceso: el participante número 1 se mostró totalmente receptivo a las sugerencias del tutor y aportó reflexiones propias para dar continuidad al proceso de

producción, las participantes 2, 4 y 5 por su parte, intentaron en un principio “defender” sus producciones, sin embargo, esto no impidió que a medida que avanzaba la tutoría prestaran atención a las apreciaciones que daba el tutor a partir de las expresadas por ellas mismas. En cuanto al estudiante número 3, su actitud fue de total apatía a sugerencias y modificaciones, mostrando entender sus errores por condescendencia con el tutor, más no por un acto reflexivo.

No obstante, aunque los cinco estudiantes escogidos asistieron a la primera tutoría, sólo el primero y el tercero volvieron para dar cuenta del proceso; los tres restantes no se presentaron para la segunda tutoría alegando problemas con el horario, aunque éste ya se había discutido con la estudiante tutor.

De los procesos de los dos estudiantes que sí regresaron a la tutoría, se presentaron diferencias entre los dos jóvenes: el estudiante número 1, se apropió de las apreciaciones y reflexiones que surgieron durante la tutoría modificando su texto de forma integral, dando cuenta de la utilización de las estrategias sugeridas en la primera tutoría y reconociendo el cambio en su producción, mientras que el estudiante número 3 (en el orden de la primera tutoría), no evidenció proceso alguno en el texto debido a la continuidad de su actitud de negación a modificar su producción textual (aunque el objetivo de las tutorías no es que los participantes cambien o modifiquen el texto, la idea sí es que realicen un proceso reflexivo frente a sus escritos)

Un factor determinante en el proceso de acompañamiento fue el cumplimiento de los horarios por parte de los estudiantes participantes. En general, la asistencia a la primera tutoría, a excepción del estudiante número 3, fue puntual, permitiendo cumplir con los objetivos de la sesión: conocimiento del texto, determinación de las estrategias utilizadas, aspectos lingüísticos a mejorar y actividades pendientes a partir de las observaciones realizadas.

En cuanto a la característica de producción de los textos pedidos, los presentados en la primera tutoría y de acuerdo a la ficha de observación en el ítem de actividades pendientes, la mayoría no presentaron argumentos en su construcción, presentándose una vez más, el que los estudiantes recurran a lo que conocen de un tema y no a las herramientas que se les ha presentado en el ámbito académico, como en este caso lo fue la estructura formal de un comentario. Esta aseveración parte de las manifestaciones que ellos mismos plasmaron al decir que los pasos que siguieron de construcción parten del sentarse a pensar qué escribir sin tener en cuenta la construcción en sí (introducción, desarrollo y conclusión) (anexo 10)

En este sentido, tiene relevancia la utilización de ciertas estrategias al momento de llevar a cabo el proceso de producción. De los cinco estudiantes participantes en el pilotaje, ninguno dio cuenta de implementación de herramientas que le permitieran mejorar el escrito; para los estudiantes participantes, la principal estrategia que consideraron utilizar, fue la contextualización del tema sobre el cual se pedía el comentario, así, el argumento

base sobre el cual se construía el texto era el tener en cuenta el contexto en el que se presenta la situación (experiencia propia o de compañeros que no respondían a las exigencias académicas de la universidad, desidia para cumplir con las actividades planteadas desde el salón de clase, etc.) Sin embargo, ninguno manifestó realizar lectura previa sobre el tema para lograr una fundamentación teórica que sirviera de sustento a su opinión personal, en cambio, la utilización del diccionario fue la estrategia más utilizada según los participantes, desde un sentido de búsqueda de apoyo teórico algo superficial y vago, mas no desde una concepción de corrección gramatical al escrito o de utilización alterna de sinónimos.

Una vez terminado el proceso de tutorías, se les entregó a los estudiantes (durante la clase de la cual surgió el escrito: Producción e interpretación de textos 1) la evaluación del pilotaje (anexar modelo de evaluación) con la cual se buscaba conocer las expectativas frente al desarrollo del ejercicio y la opinión sobre el mismo, además de comprobar la utilidad que tendría el Centro de Escritura, de ser implementado en la facultad.

Cabe mencionar, que sólo cuatro de los cinco estudiantes llenaron la evaluación expresando satisfacción con el proceso (anexo 11) debido a que les permitió reconocer y ser conscientes de sus errores y lo que podían hacer para corregirlos, dando especial relevancia a las tutorías que son el pilar del Centro de Escritura Uniminuto. Además, uno de los puntos expuestos por los participantes y contemplado anteriormente desde la investigación como

un fin del Centro y del acompañamiento, fue que el ejercicio se pudiera realizar sin presiones de evaluación de la figura del docente que busca corregir el texto y asignar una nota.

En general, el ejercicio sirvió para que los estudiantes se dieran cuenta (como efectivamente pasó) de que ellos mismos poseen los elementos necesarios tanto para elaborar un texto como para autoevaluarlo y corregirlo, que es lo que sugiere la metacomprensión, entendiendo que no se necesita señalar un error en específico, sino guiar al estudiante hacia la autorregulación.

2.3.2. Conclusiones

El ejercicio de pilotaje permitió conocer en una escala real el proceso de las tutorías para el diseño del modelo del Centro de Escritura Uniminuto, centrándolo en una actividad académica que permitiera a la vez la regulación de los escritos presentados por los estudiantes.

Los participantes en esta fase del proyecto confirmaron, durante el proceso realizado, la importancia de la figura del acompañante en procesos de comprensión y producción textual, principalmente en este caso cuando el primero lleva al segundo, demostrando que el uso de estrategias no es consciente y por ende, intencionado, llevando a la generación de

escritos carentes de propósitos que guíen la producción, sin argumentos claros ni definición de tesis y conclusiones, alejándose de la superestructura del *comentario*.

En general, el ejercicio sirvió para que los estudiantes se dieran cuenta de que ellos mismos poseen los elementos necesarios tanto para elaborar un texto, como para autoevaluarlo y corregirlo, que es lo que busca la metacomprensión, entendiendo que no se necesita señalar un error en específico, sino guiar al estudiante hacia la autorregulación, de tal forma que durante los procesos de comprensión y producción textual cada estudiante pueda determinar lo necesario para cumplir a cabalidad los objetivos planteados al inicio de cada uno, respondiendo así a los propósitos planteados.

III. MODELO DE IMPLEMENTACIÓN CENTRO DE ESCRITURA UNIMINUTO

3.1. Descripción

El Centro de Escritura de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios es un espacio alternativo a las actividades académicas que asesora las prácticas de lectura y de escritura de los estudiantes del programa.

El Centro está inicialmente conformado por un equipo de estudiantes universitarios pertenecientes al programa de Comunicación Social – Periodismo, que muestran competencias en los procesos de lectura y la escritura, por un lado, reconocidos por los docentes, y por el otro, por interés directo de quienes quieran participar del proyecto, que actuarían como pares.

Quienes se han inscrito al programa de tutores deberán pasar por un proceso de selección que incluye talleres y pruebas desarrollados con el Club de Lecto-Escritores de Uniminuto, en donde se pondrá en evidencia las capacidades que se requieren para llevar a cabo la asesoría.

De otro lado, los asistentes al Centro son estudiantes interesados en mejorar sus procesos de lectura y escritura por medio de la construcción de sus propios textos, utilizando estrategias productivas que se reforzarán desde las asesorías personalizadas y desde el conocimiento de

cada caso en específico, puesto que los logros que desde allí se obtengan dependen de la concientización del interesado en su propio ejercicio, la identificación de sus falencias al ejecutarlo y el interés por perfeccionar la metodología utilizada para conseguir los objetivos planteados con el texto.

Las actividades del centro se realizarán en conjunto con el Club de Lecto-escritores, ya que es un espacio que permite el seguimiento de los procesos de lectura y escritura de quienes aspiran a ser tutores, dado que el Centro de Escritura no se encuentra establecido como un componente curricular del programa de Comunicación Social – periodismo.

3.2. Justificación

El Centro de Escritura está pensado como una alternativa para los procesos de lectura y escritura estrictamente ligados al ámbito académico, que ofrece al estudiante la posibilidad de acercarse a estos ejercicios desde su interés como principal factor para desarrollarlos, apartándose de la idea de la obligación que implican en el quehacer universitario.

El modelo de implementación del Centro de escritura de Uniminuto está basado en los modelos de enseñanza-aprendizaje constructivistas desarrollados por Neus Sanmartí, Jaime Jorba y Victoria Ibáñez en donde *cada estudiante es al mismo tiempo que aprendiz, enseñante. Es decir, se aprende “enseñando” a los compañeros y compañeras a reconocer sus errores sugiriendo posibles formas de superarlos ya que es en la realización de esta*

función cuando uno mejor reconoce sus propios errores y las posibles vías para superarlos (Jorba, Ibáñez & Sanmartí, 2002: 314) De esta manera, quienes asistan al Centro de Escritura tendrán la posibilidad de encontrarse con un compañero con el cual puedan identificarse con temas afines a la carrera, lo que significa más confianza para expresar sus dudas y apertura para recibir sugerencias, actividad que se vería más restringida si el tutor fuera un docente.

Así, el método de funcionamiento del Centro está basado en el acompañamiento a estudiantes por un par, que guía su proceso a voluntad del interesado, comprometiéndolo con su propio desarrollo, pero sin someterlo a la figura de un superior que lo obliga a cumplir con tareas asignadas que buscan ser recompensadas.

3.3. Objetivos

3.3.1. Orientar a los estudiantes en la elaboración de textos académicos y personales enfocándose en la búsqueda y desarrollo de estrategias productivas para llevar a cabo procesos de lecto-escritura.

3.3.2. Acompañar a los estudiantes en el desarrollo de los procesos de comprensión y producción textual, con el fin de desarrollar habilidades metacognitivas que promuevan el aprendizaje autónomo.

3.3.3. Capacitar a los estudiantes para convertirse en tutores del Centro de Escritura Uniminuto⁵.

3.4. Metodología

a. Asesorías: conformadas por encuentros de una hora entre el estudiante-tutor y el estudiante-asistente, quien determina las temáticas para trabajar durante el acompañamiento de acuerdo con sus necesidades. Este encuentro incluye la lectura diagnóstico del texto presentado por el estudiante, a partir de la cual se determinan las falencias del escrito y los puntos para mejorar. Una vez se ha precisado el tema para trabajar, el tutor, conforme a las características del estudiante y de su trabajo, aconsejará estrategias y bibliografía para desarrollar la tarea, pero siempre buscando que el mismo estudiante fije lo que sea más pertinente para cumplir sus objetivos. También se hará una revisión de las actividades pendientes de acuerdo con lo discutido en la primera tutoría, en aras de verificar el proceso autónomo del estudiante.

La hora de la asesoría la estipula el estudiante y será dentro de un horario que se establecerá con anterioridad desde la administración del Centro de Escritura.

Nota: en ningún caso las asesorías serán el reemplazo de una clase, ni el espacio para la revisión o realización de tareas.

⁵ Documento de Implementación Centro de Escritura Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Facultad de Humanidades.

b. Talleres: son espacios que se realizan para los estudiantes con el fin de ampliar conocimientos en temas referentes a la lectura y la escritura; dictados por docentes y tutores del Centro. Esta alternativa se utiliza como un mecanismo para medir el desempeño de los asesores en las temáticas tratadas y el enfoque que le están dando durante el acompañamiento a los estudiantes.

Nota: los talleres se desarrollarán periódicamente, el lugar, tiempo y tema de los mismos serán estipulados por la administración del Centro de Escritura.

3.5. Perfil del tutor

a. Estudiante de Comunicación Social-periodismo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios que haya cursado o esté cursando el séptimo semestre del programa⁶, de acuerdo al Proyecto Curricular del Programa Académico vigente.

b. Con aptitudes para desarrollar y guiar procesos de lectura y escritura (competencia lingüística, cognoscitiva y comunicativa)

c. Interesado en constante capacitación frente a los temas concernientes a la lecto- escritura, y dispuesto a asistir a los talleres que desde la facultad de Ciencias de la Comunicación y el Centro de Escritura se consideren pertinentes para el mejoramiento y actualización de los procesos.

d. Disponibilidad de tiempo para prestar el servicio de asesorías y asistir a los talleres.

⁶ Se parte del supuesto que el estudiante de séptimo semestre ya ha cursado y aprobado las asignaturas del programa (siete asignaturas) donde se fortalecen las competencias de lectura y escritura.

3.6. Recursos

Plataforma Virtual: para la asignación de citas y el conocimiento de los recursos bibliográficos del Centro de Escritura, se hace necesaria la implementación de una plataforma (vínculo con el portal del Club de Lecto-Escritores de Uniminuto-literatura.uniminuto.edu-) que permita conocer el horario de las asesorías, disponibilidad de tutores y temas de talleres. Además, funciona como herramienta de consulta sobre desarrollo conjunto al Club de Lecto-escritores de Uniminuto y temáticas como normas APA, ICONTEC, entre otras, de tal forma que logre unificar los criterios de escritura de acuerdo a las especificaciones de los textos.

IV.RESULTADOS

En este apartado se presentan los datos obtenidos en las distintas fases de la investigación, con el fin de comparar los aspectos planteados al inicio del proyecto respecto a los procesos que llevan a cabo los estudiantes en cuanto a lectura y escritura y las estrategias utilizadas, con los resultados de cada etapa.

Desde los objetivos del trabajo se estipuló un orden lógico para recoger los datos, iniciando por la concepción de lectura, escritura y estrategias, su aplicación en una prueba diseñada específicamente para la medición de los niveles en dichos procesos, y un pilotaje que evidenciara en un escenario real, el funcionamiento del Centro de Escritura, para diseñar, en última instancia, el modelo de implementación del mismo.

De acuerdo con los resultados de la encuesta aplicada en la primera fase de la investigación, la lectura y la escritura figuran como procesos interdependientes que vinculan la comprensión con ejercicios de producción textual. Para quienes hicieron parte de la muestra, el leer y el escribir son actividades principalmente relacionadas con el ámbito académico y en las cuales no se utilizan estrategias específicas, lo que refleja falta de propósitos al momento de desarrollar dichos procesos. Así, durante las fases de producción y comprensión textual, y el posterior pilotaje con textos requeridos desde una asignatura del programa de Comunicación Social-Periodismo de Uniminuto, se determinó que los estudiantes leen sin tener en cuenta la información que podría servirles para construir textos coherentes, y por tanto, escriben sin pensar en un objetivo específico y sin tener en cuenta

la normatividad de la tipología textual, esto es, redactando las ideas sin seguir un orden lógico, y preocupados principalmente por el resultado, más no por el proceso.

La perspectiva de la utilización de estrategias eficaces por parte de los estudiantes, y sugeridas por los docentes, quienes además, señalan procesos autónomos, desde la fase diagnóstica se limita al señalamiento de la lectura y la escritura como estrategias en sí mismas, lo que dificulta evidenciar, específicamente en el caso de la lectura, actitudes diferentes frente a este ejercicio.

En cuanto a las estrategias de escritura, la referencia constante es el uso del diccionario y la corrección de ortografía y gramática, pero sin manifestar apropiación del ejercicio desde propósitos claros con el texto, y que lleven a la utilización de otro tipo de herramientas que lo complementen. Durante la aplicación del segundo instrumento, la mayor parte de los estudiantes no evidenciaron la utilización de estrategias de lectura o escritura, lo que determinó la calidad de los escritos en los dos últimos puntos de la prueba, correspondientes a la creación de dos clases de textos (un resumen y una opinión) sobre el tema del texto original. Así, para quienes presentaron la prueba, la idea de resumir los puntos importantes del texto, se refería a copiar las ideas que consideraron principales, pero sin llevar a cabo una producción propia. En cuanto a la opinión, la mayoría de los escritos tenían ideas incompletas, que intentando abarcar la totalidad del texto presentado en la prueba, se quedaban en el señalamiento de argumentos pero sin desarrollar ninguno.

Lo anterior también se evidenció durante la fase del pilotaje; quienes asistieron a la primera tutoría, en la cual se les preguntó por las estrategias utilizadas para construir el texto requerido en la asignatura, mencionaron el uso del diccionario, pero éste en su función de herramienta para encontrar sinónimos, mas no desde el punto de vista de redacción. Incluso, aunque la tipología textual correspondía a la de un *comentario*, reconocieron no haber indagado acerca del tema sobre el que debían escribir, demostrando que a pesar de que en clase se les había explicado sobre las características para la construcción de este tipo de texto, se limitaron a lo que consideraron sería la mejor forma de escribirlo. Así, mostraron poca conciencia sobre la producción textual que estaban realizando y expresaron como su principal preocupación lograr un texto que representara sus ideas, pero sin concentrarse en cómo construirlo correctamente, o incluso, en si existía o no una tesis de la cual partir y unas conclusiones que sintetizaran las ideas presentadas. Esto evidencia que las estrategias que aseguran sugerir los docentes, no deberían quedarse en la mención de las mismas, sino en el seguimiento de su utilización. La sola indicación de la necesidad de jerarquizar la información, subrayarla, toma de apuntes, resumir, y construir textos conforme a lo escogido desde un texto en específico, no es suficiente.

El problema radica en pensar que estas indicaciones sobre estrategias, en la educación superior, no deberían hacerse porque la etapa de aprender (desde la normatividad) a leer y escribir, ya se ha superado. Sin embargo, esto no es del todo cierto. Si bien durante la educación primaria y secundaria se inician los procesos de lectura y escritura, y en algunos casos como en el del programa de Comunicación Social-Periodismo de Uniminuto se cuenta con el área de lenguaje que concentra estos ejercicios, no necesariamente significa

que deban ser dejados de lado por las otras áreas. Cada disciplina requiere de conocimientos (tanto interpretación como producción) acorde a sus especificaciones, por tal razón, asumir que por estar en determinado semestre el estudiante ya no necesita de orientación en la utilización de estrategias resulta erróneo. El estudiante, en cualquier etapa que se encuentre, requiere de un seguimiento en sus distintos ejercicios que le permitan, poco a poco, entender el concepto de la autorregulación y la metacompreensión, centrándose, al momento de realizar ejercicios de lectura y escritura, en el proceso de aprendizaje que estos implican y no en la construcción de un texto cualquiera desde el cual no puedan aprender o producir conocimientos.

V. CONCLUSIONES

La escritura como proceso y como actividad que puede ser aprendida, no siempre sigue pasos graduados y ordenados, también puede ser enseñado y analizado para apoyar el desarrollo de las habilidades lingüístico – comunicativas y el uso de estrategias productivas de acuerdo a los propósitos del lector- escritor.

La lectura y la escritura como procesos automatizados y ligados a un fin específico (académico), limitan la apropiación de los mismos, por lo urge considerarlos como estrategia de aprendizaje, que se incorporen y reconozcan en el ejercicio docente porque permite que el estudiante aprehenda y utilice la información en situaciones comunicativas concretas.

La práctica de la escritura como estrategia empleada en cada asignatura, con el objeto de explotar al máximo el potencial cognoscitivo del estudiante, facilita la promoción de las herramientas didácticas para representar, construir y significar el conocimiento.

Los estudiantes de Uniminuto saben cuáles estrategias utilizar para abstraer información de un texto pero no son conscientes de por qué o para qué lo hacen, sino que ven como un impuesto o una obligación el hecho de entender lo que se les ha dicho, por lo tanto, la

lectura se convierte en un proceso mecánico de retención de información importante, que no siempre desemboca en la comprensión.

Los estudiantes de Uniminuto tienen elementos cognoscitivos necesarios para elaborar un texto, como para autoevaluarlo y corregirlo, no obstante, la prueba de pilotaje sugiere que tanto los procesos de comprensión como los de producción textual académica requieren de la figura del estudiante -tutor para que acompañe de manera gradual los procesos, y ayude a detectar y corregir las falencias que se presenten en la ejecución de los mismos, esto con el fin de alcanzar la autorregulación.

La implementación de un Centro de Escritura en Uniminuto genera nuevas oportunidades a los estudiantes para que el acercamiento a las prácticas de lectura y escritura no tenga que pasar sólo por el riesgo, exclusivo, de “hacerlo bien o hacerlo mal” y recibir una calificación en torno a ello, sino, por el pensar en términos de una profesión (cualquiera que sea) si eso que se escribe y se lee, genera conocimientos válidos para la puesta en práctica de lo que se aprende. Asimismo, el hecho reemplazar al docente por un estudiante/par, facilita el acercamiento desde el interés personal y profesional y no desde la preocupación por las repercusiones en la calificación.

VI. BIBLIOGRAFÍA

Abdón Montealegre, I. (2006) Proyecto para el diseño y elaboración de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior-ECAES para los programas en Comunicación e Información 2004-2005". AFACOM.

Arbeláez, O. (2007) *La competencia comunicativa: Política institucional en la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín*. Ponencia presentada en el Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en la Educación Superior. Bogotá. ASCÚN-REDLEES.

Bustamante Zamudio, G. (2003) *El concepto de competencias III* (1era. Ed.) Bogotá, D.C. (ed. Alejandría Libros)

- Las competencias lingüística, ideológica y comunicativa a propósito de la evaluación masiva en Colombia. En: Alejandría (ed.) *Concepto de competencia, una mirada interdisciplinaria*. Bogotá, D.C. (Colombia)

Carlino, P. ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? (2007) Conferencia invitada en el *I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril de 2007.

Carvajal, G. (2007) *Prácticas de lectura y escritura, tecnologías de la información y procesos de producción y apropiación de conocimientos en el ámbito universitario*. Ponencia presentada en el Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en la Educación Superior. ASCUN- REDLEES.

Casa Tiraó, B. “*Hábitos y niveles de lectura de estudiantes de bibliotecología y estudios de la información de la universidad nacional autónoma de México: una investigación*”.

Castelló Badía, M. El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura”. En: Pozo, J.I. & Monereo, C. *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid. (Ed. Aula XXI. Santillana)

Citado por: Monereo, C.; Carretero, R.; Castelló, M.; Gómez, I. & Pérez Cabaní, M. Toma De Apuntes En Estudiantes Universitarios: Descripción De Las Condiciones De Un Escenario Específico. (SINTE: Seminario Interuniversitario de Investigación sobre Estrategias de Aprendizaje) En: Pozo, J.I. & Monereo, C. *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid. (Ed. Aula XXI. Santillana)

Colomer, T. & Campo, A. (1996) *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. España. (Ed. Celeste Ediciones). 1996.

Corporación Universitaria Minuto de Dios. Facultad de Ciencias de la Comunicación. (2004) *Programa profesional en Comunicación Social-Periodismo. Proyecto curricular del programa académico*. Bogotá, D.C.

Documento de Implementación Centro de Escritura Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Facultad de Humanidades.

Escobar, R. A.; Ausecha Valencia, E.R; Vesga Parra, J.M. & Vasco Bastidas, I.C. (2007) *Leer y escribir desde la interculturalidad: una posibilidad a partir del concepto de literacidad*. Ponencia presentada en el Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en la Educación Superior. Bogotá. ASCUN-REDLEES.

Fraca De Barrera, L. (1997) La lectura y la escritura como procesos psicosociolingüísticos: una aproximación pedagógica. En: Universidad del Valle (Ed.) Santiago de Cali. *Los procesos de la lectura y la escritura* (pp. 108)

Goodman, K. El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En: Ferreiro, E. & Gómez Palacio, M. (Comp.) (1998) Siglo Veintiuno editores (14a edición) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México. Simposio Internacional sobre nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Organizado por la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública (1-4 de julio de 1981)

Herrera, J. D. (2007) *Usos de la lectura y la escritura en jóvenes universitarios*. Proyecto de investigación presentado a Colciencias. Modalidad Recuperación Contingente. Bogotá.

León, J.A. Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector y estilos de escritura. (2002) En: Pozo, J. I. & Monereo, C. *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid. (Ed. Aula XXI. Santillana)

López J., G.S. (2006) Lectura, escritura y construcción de conocimientos. Escuelas de Ciencias del Lenguaje (Universidad del Valle) En: Sánchez, O.J. y Osorio, O.J. (Comp.) *Lectura y escritura en la educación superior. Diagnósticos propuestas e investigaciones*. (Ed. Universidad de Medellín) Medellín, Colombia.

Martínez Solís, M.C. (2002) *Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la lectura y la escritura. Cali. Universidad del Valle.

Mora Bustos, N. (2007) *Propuesta de creación del Club de Lecto-escritores UNIMINUTO*. Área de Lenguaje. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá, D.C.

Morales Guerrero, F.; Fonseca Mendoza, C. I.; Morales Guerrero, J.; Morales Guerrero, E. (Grupo Texcultura-Universidad de Córdoba, Universidad de Cartagena, Universidad del Atlántico) (2006) Guadalupe Ltda. (ed.) Bogotá, D.C. Colombia.

Narvaja de Arnoux, E. & Alvarado, M. (1997) La escritura en la lectura apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos. En: *Los procesos de la lectura y la escritura*, Santiago de Cali. (Ed. Universidad del Valle)

Narvaja De Arnoux, E.; Di Stefano, M. & Pereira, C. (2002) *La lectura y la escritura en la universidad* (1era. Ed.) Buenos Aires. Editorial Universitaria de Buenos Aires. (p.136)

Pérez Abril, M. (2007) *Leer y escribir para tomar posición frente al saber análisis de prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad*. Ponencia presentada en el Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en la Educación Superior. Bogotá. ASCUN- REDLEES.

Programa profesional en Comunicación Social-Periodismo. Proyecto curricular del programa académico (2004) Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Bogotá, D.C.

Qué es un centro de escritura. Recuperado de: <http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co>

Romero, J.F. & González, M.J. (2001) *Prácticas de comprensión lectora. Estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza editorial.

Sabogal, L.A. (2005) *Estudio sobre estrategias meta cognitivas empleadas por dos grupos de lectores universitarios en la comprensión de textos*. Bogotá. Instituto Caro y Cuervo. Seminario Andrés Bello.

Salas Zapata, W.A. Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. En: *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653), Universidad de Antioquia, Colombia.

Salazar, A. “*Hacia la formación de un productor de textos académicos. Una mirada desde la investigación*” Ponencia presentada en el Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en la Educación Superior.

Sanmartí, N.; Jorba, J. & Ibañez, V. Aprender a regular y a autorregularse. En: Pozo, J.I. & Monereo, C. *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid. (Ed. Aula XXI. Santillana)

Ulloa Sanmiguel, A. (2007) *Lectura, escritura y conocimiento en la educación superior. Una propuesta investigativa desde la comunicación social*. (2007) Ponencia presentada en el Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en la Educación Superior. Bogotá. ASCUN- REDLEES. (p. 2)

Vidal-Abarca, E. (2002) ¿Son los textos una ayuda o un obstáculo para la comprensión? En: Pozo, J.I. & Monereo, C. *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid. (Ed. Aula XXI. Santillana)

Waller, C., Susan, “A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity”. (2002). Recuperado de: <http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html>