

Formación inicial en lectura y escritura en la universidad

De la educación media al desempeño
académico en la educación superior

BLANCA YANETH
GONZÁLEZ PINZÓN
EDITORA ACADÉMICA

ADRIANA MARÍA
SALAZAR-SIERRA
EDITORA ACADÉMICA

LUIS BERNARDO
PEÑA BORRERO
EDITOR ASOCIADO

RESERVADOS TODOS LOS DERECHOS

© Pontificia Universidad Javeriana
© Blanca Yaneth González Pinzón
Adriana María Salazar-Sierra
Rafael Ayala Sáenz
Diana Raquel Benavides Cáceres
Liliana Silva Ferreira
Mariano Lozano Ramírez
Javier Herrera Cardozo
Ángela Bonilla Malaver
Juliana Angélica Molina Ríos
Guillermo Hernández Ochoa
Eyner Fabián Chamorro Guerrero
Jesús Sandoval Mejía
Sindy Moya-Chaves
Eliana Ortiz Castilla
Daniel Arturo Quecán Castellanos
Fanny Blandón Ramírez
Luis Antonio Chacón Pinto
Elizabeth Lara Arcos
Ruth Betty Aragón Aguilar

Primera edición: marzo del 2015
Bogotá, D. C.
ISBN: 978-958-716-800-6
Número de ejemplares: 350
Impreso y hecho en Colombia
Printed and made in Colombia

CORRECCIÓN DE ESTILO:
Nelson Alberto Arango Mozzo

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN:
Claudia Patricia Rodríguez Ávila

DISEÑO DE COBERTA:
Claudia Patricia Rodríguez Ávila

IMPRESIÓN:
Javegraf

Editorial Pontificia
Universidad Javeriana
Carrera 7 N.º 37-25, oficina 1301
Edificio Lutaima
Teléfono: 3208320 Ext. 4752
www.javeriana.edu.co/editorial
Bogotá, D. C.

Formación inicial de lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior / editoras académicas Blanca Yaneth González Pinzón y Adriana Salazar-Sierra; editor asociado Luis Bernardo Peña. — 1a ed. — Bogotá : Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2015.

484 p.: ilustraciones y tablas; 24 cm.
Incluye referencias bibliográficas.
ISBN: 978-958-716-800-6

1. LECTURA - EDUCACIÓN SUPERIOR. 2. ESCRITURA - EDUCACIÓN SUPERIOR. 3. LECTURA - EDUCACIÓN SECUNDARIA. 4. ESCRITURA - EDUCACIÓN SECUNDARIA. 5. FACILIDAD DE LECTURA. 6. METODOLOGÍA DE ESTUDIO. I. González Pinzón, Blanca Yaneth, Ed. II. Salazar-Sierra, Adriana, Ed. III. Peña, Luis Bernardo, Ed. IV. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje.

CDD 378.170281 ed. 21
Catalogación en la publicación - Pontificia Universidad Javeriana. Biblioteca Alfonso Borrero Cabal, S. J.

opg.

Marzo 24 / 2015



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA



Contenido



Presentación	13
Equipo de investigación	19
Equipos de investigación de las universidades que participaron durante todo el proceso	19
Investigadores que participaron durante la formulación del proyecto	20
Investigadores que participaron en el diseño y pilotaje de los instrumentos	20
Prólogo	21
¿Cómo inició este periplo?	27
Los compromisos de Redlee	27
Avalados por un compromiso institucional	30
Una construcción concertada a partir de la diversidad	31
Ruta metodológica	33
Referencias	51

Pretensión de unidad desde la diversidad: el tránsito de la educación media a la educación superior	53
Caracterización de las Instituciones de Educación Media de donde provienen los estudiantes	54
Caracterización de las Instituciones de Educación Superior participantes	61
Caracterización del curso de lectura y/o escritura de primer año	66
Desempeño, habilidad, competencia y destreza	67
Perspectiva remedial vs. Alfabetización Académica	68
Impacto vs. cobertura	70
Cantidad vs. calidad	72
Caracterización del profesor del curso de lectura y escritura de primer año: de las ciencias humanas a los demás campos y profesiones	73
Tres en uno (gramática, cultura general y Alfabetización Académica)	77
Cátedra y planta: ¿cuál es la diferencia?	78
Cursos que dependen del campo profesional de quien los dicta	79
Caracterización del profesor disciplinar	81
Referencias	86
Prácticas de lectura. Lectura para aprender: la gran ausente en los cursos de primer año	89
La lectura antes del primer año de universidad: prácticas pertinentes pero insuficientes	91
Las prácticas de lectura en los cursos de primer año	98

La lectura dos años después: cantidad, calidad y progresión	114
Reflexión final	128
Referencias	129
Prácticas de escritura	133
Introducción	133
La escritura en la educación media	138
La escritura en los primeros peldaños de la vida universitaria	147
La escritura como parte de la cultura universitaria	153
La escritura en los textos que se producen en la universidad	165
Referencias	175
Programas y estrategias guiados por la Alfabetización Académica	177
¿De qué Alfabetización Académica estamos hablando?	177
Discurso vs. acción	180
Se impone el paradigma de las habilidades: fragmentación, el resultado	182
Tímidos acercamientos a la lectura y la escritura situadas o en el contexto de las disciplinas	184
Lectura y escritura como dispositivos para evaluar	191
Privilegio de la "comprensión" como fin último de los actos lectores	195
Géneros textuales en la universidad: ¿todos los textos se pueden llamar académicos?	199
Talleres, interactividad y trabajos en grupo	202

Escritura como proceso, el deseable, pero sin herramientas metacognitivas	204
Del recorrido por las áreas obligatorias en la educación media a afrontar la academia sin madurez conceptual	209
Una cultura académica sin diálogo y sin promoción de comunidades de discusión	212
La lectura para análisis de coyuntura y la ampliación del horizonte cultural como apoyos para la lectura académica	216
Preocupación por la lectura y el pensamiento críticos	217
Uso de manuales de preceptiva como apoyo a las propuestas de Alfabetización Académica	219
Uso de los medios electrónicos y competencias informacionales	221
Desbalance entre prácticas de lectura y de escritura	223
La oralidad presente como "habilidad" desligada de la lectura y la escritura	225
Predominio en los cursos iniciales de la preceptiva proveniente de la lingüística	226
A manera de conclusión	229
Referencias	234
Los aprendizajes derivados de la investigación	237
Los aprendizajes en lectura y escritura adquiridos en la educación media	238
Los aprendizajes adquiridos en el curso de lectura y escritura en el primer año de la universidad	270
Conclusiones	297
Referencias	302

Reflexiones y propuestas para pensar una política de desarrollo de la lectura y la escritura en educación superior	305
Resumen	307
Introducción	309
Antecedentes	311
Las problemáticas	328
Las propuestas	347
Acciones concretas en experiencias e investigaciones en diferentes IES de Colombia que han contribuido al posicionamiento de la discusión	367
Propuesta de objetivos para una política integral de desarrollo de la lectura, la escritura y otros procesos derivados de su accionar	390
Referencias	394
Anexo 1. Cuestionario autoadministrado, dirigido a estudiantes del curso de lectura y escritura de primer año	405
Anexo 2. Cuestionario autoadministrado, dirigido a estudiantes de semestres posteriores que hubiesen adelantado el curso de lectura y escritura de primer año	423
Anexo 3. Guía de observación	441
Anexos 4, 5 y 6. Entrevistas a profundidad para estudiantes de primer año, profesor de lectura y escritura de primer año y profesor disciplinar	447
Anexo 7. Guía para la aplicación de instrumentos	465

Anexo 8. Ficha de definición de caso	470
Anexo 9. Modelo de reporte para el equipo coordinador	473
Anexo 10. Reporte integrado presentado por cada universidad	477
Anexo 11. Código de las Universidades	481

Presentación

Esta es la segunda investigación que realiza el comité de investigaciones de la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (Redlees). Con ella se busca dar cumplimiento a dos de sus objetivos: a) impulsar la adopción, por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES), de políticas institucionales, orientadas a la formación académica desde las prácticas de lectura y escritura y b) fomentar la investigación sobre lectura y escritura en educación superior y la conformación de alianzas entre investigadores y grupos de investigación.

La primera investigación *¿Qué hacen las Instituciones de Educación Superior en Colombia para favorecer la lectura y la escritura de sus estudiantes?* (2009-2011) fue un estudio exploratorio, realizado por diez universidades del Nodo Centro, en el que se hizo un primer balance sobre experiencias de lectura y escritura en el país, muy necesario para su momento.

Con *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior* se quiso, desde la clara conciencia de que en el país

se han adelantado ya estudios sobre las prácticas de lectura y escritura universitarias, incorporar tres elementos a nuestro parecer nuevos y de fundamental aporte para la discusión: de una parte, la caracterización de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes en los niveles educativos anteriores y una comprensión del tránsito de la educación media a la educación superior; de otra, un balance de cómo se ha entendido la Alfabetización Académica en nuestras instituciones, dado el influjo de este enfoque en los programas actuales, y en tercer lugar, un aporte concreto a la consolidación de políticas institucionales sobre estos procesos para el país.

Dado que el de la lectura y la escritura es un campo en consolidación, consideramos que sigue siendo necesario dejar registros de todos los pasos que va dando este proceso en el país. Somos testigos como nunca antes de las transformaciones que, poco a poco y con gran lucha, se van dando en este terreno, y dejar juiciosa documentación de todo ello es nuestra obligación, máxime cuando nos hemos inscrito en una Red que se pensó con un carácter propositivo.

Es cierto que hay reiteraciones en los discursos que subyacen a varias investigaciones y reflexiones en el campo de la lectura y la escritura universitarias. Tal vez este libro tenga algunas muestras de ello, pero, en lo profundo, esto responde al necesario ruido que debe hacerse para calar en las conciencias de quienes tienen en sus manos las políticas universitarias.

No conocemos hasta el momento una sola investigación que, a pesar de los lugares ya hollados, no haya hecho su aporte a este gran esfuerzo nacional por repensar la lectura, la escritura y la investigación. Que para el año 2000 no hubiese más

de una decena de investigaciones y que para 2014 se supere en cientos el número, es motivo de orgullo para cada uno de los profesores que han contribuido a esta tarea de comprensión. Al igual que el personaje macondiano, que no se conformó con lo ya descubierto y trató de dar respuesta a sus intuiciones por sus propios medios, ninguna institución quiere guardar silencio frente a tantas revelaciones. Por más que trabajos de cierto alcance se quieran arrogar el derecho a radiografiar al país, los investigadores que participaron en este estudio quieren llegar a sus propias conclusiones, y por esa razón la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (Redlees) los ha impulsado para ensanchar un campo que, valga la pena decirlo, se creía del dominio de solo unos pocos hasta hace algunos años.

Para facilitar la lectura de este nuevo esfuerzo es preciso ofrecer algunas aclaraciones.

En medio del recorrido de esta investigación, y en vista de que la Red se propuso desde su fundación impulsar las políticas institucionales, a partir de febrero de 2013 se inició la construcción de un documento que diera cuenta de lo recorrido, que hiciera justicia al arduo trabajo de docentes e investigadores y que agrupara las crestas de la discusión para que sirvieran como insumo para un lineamiento que orientara la futura toma de decisiones en cuanto a políticas de lectura y escritura. Se espera que posteriormente pueda circular como documento independiente. Eso explica por qué el documento repetirá temas discutidos en el resto del libro y por qué tomó la configuración de un documento de políticas (siguiendo las recomendaciones que desde la Asociación Colombiana de Universidades, Ascun, se nos hicieron para su configuración).

El libro entonces se concentrará en los tres tópicos antes mencionados. El capítulo inicial *¿Cómo inició este periplo?*, contextualiza al lector en el proceso investigativo que permitió obtener los datos. En los capítulos *Pretensión de unidad desde la diversidad: el tránsito de la educación media a la educación superior*; *Prácticas de lectura* y *Prácticas de escritura* se hace toda la descripción de los hallazgos brindados por las múltiples fuentes usadas para la recolección de la información y se ofrecen las reflexiones pertinentes para cada caso.

En *Programas y estrategias guiados por la Alfabetización Académica* y *Aprendizajes derivados de la investigación* se muestran las grandes conclusiones que deja el estudio.

Y como se aclaró, con *Reflexiones y propuestas para pensar una política institucional de desarrollo de la lectura y la escritura en educación superior* nos lanzamos a dejar configurado un documento que oriente la decisión de adoptar una política institucional para las universidades que quieran retarse a un trabajo coherente en este sentido.

Diversas miradas, diversos enfoques y diversos temperamentos hicieron parte de la interpretación y escritura de los capítulos que agrupan los resultados de este estudio. Cada autor o grupo de autores se responsabiliza por la calidad y profundidad en su interpretación y participación. No escapa a un colectivo tan grande el que no se logre del todo un tono particular; en nuestro caso, ello es la muestra de lo que se concluye en esta investigación: los conceptos de lectura y escritura universitarias y de Alfabetización Académica se interpretan y se despliegan en programas y propuestas en las universidades de diversas maneras; muchas veces no se les

permite hablar con su voz propia y mostrar su novedad, antes bien, se les anteponen lecturas provenientes de pre-saberes difíciles de transformar.

Sea esta la oportunidad para agradecer a cada universidad participante y a cada uno de los profesores comprometidos con esta causa. A Ascun por apoyar este proyecto; al profesor Luis Bernardo Peña, quien actuó como par lector nacional y como editor asociado; a la profesora Montserrat Castelló, quien como par internacional robusteció varias de las ideas con sus aportes y comentarios, y a la profesora Adriana Salazar, quien aceptó el reto de dirigir y organizar a este equipo diverso y complejo.

Blanca Yaneth González Pinzón

Docente investigadora de la Pontificia Universidad Javeriana

Coordinadora del Centro de Escritura

Coordinadora Nacional (s) de la Red de Lectura

y Escritura en la Educación Superior (Redlees)

(2007-2009; 2013-2014)

Equipo de investigación

En esta publicación se presentan los resultados de la investigación interinstitucional *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior*, realizada entre enero de 2011 y diciembre de 2012. En este estudio participaron trece universidades pertenecientes a la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (Redlees).

Equipos de investigación de las universidades que participaron durante todo el proceso

- Fundación Universitaria del Área Andina: Elizabeth Lara Arcos y Ruth Betty Aragón Aguilar
- Fundación Universitaria Los Libertadores: Rafael Ayala Sáenz
- Fundación Universitaria Monserrate: Fanny Blandón Ramírez
- Fundación Universitaria Sanitas: Javier Herrera Cardozo
- Pontificia Universidad Javeriana: Blanca Yaneth González Pinzón, Adriana Salazar-Sierra, Juliana Angélica Molina Ríos y Sindy Moya-Chaves

- Universidad Autónoma de Manizales en el modelo de Educación a Distancia: Liliana Silva Ferreira
- Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, UDCA: Daniel Arturo Quecán Castellanos
- Universidad de la Sabana: Mariano Lozano Ramírez
- Universidad de La Salle: Guillermo Hernández Ochoa
- Universidad Mariana de Pasto: Eyner Fabián Chamorro Guerrero, Héctor Miguel Rosero Flórez, Luis Eduardo Pinchao Benavides y Ruth Magaly Tapia Fierro
- Universidad Piloto de Colombia: Eliana Ortiz Castilla
- Universidad Santo Tomás: Diana Raquel Benavides Cáceres, Ángela Bonilla Malaver y Jesús R. Sandoval Mejía
- Universidad Sergio Arboleda: Luis Antonio Chacón Pinto

Investigadores que participaron durante la formulación del proyecto

Carlos Mendoza y Juan Manuel Silva (Fundación Universitaria del Área Andina), Olga Sevilla (Fundación Universitaria Monserrate) y Alberto Echeverri (Universidad Distrital Francisco José de Caldas).

Investigadores que participaron en el diseño y pilotaje de los instrumentos

Olga Sevilla (Fundación Universitaria Monserrate) y Alberto Echeverri (Universidad Distrital Francisco José de Caldas).

La investigación contó con el Apoyo de la Asociación Colombiana de Universidades, Ascun, que nos acogió en su sede en múltiples espacios de discusión; así mismo, contribuyó con aportes económicos para el referato y la lectura del par externo nacional.

Los aprendizajes derivados de la investigación

Rafael Ayala Sáenz*

Este capítulo tiene como propósito presentar el análisis de los aprendizajes que explicitaron los estudiantes egresados de la educación media y los estudiantes egresados del curso de lectura y escritura de primer año ofrecido por las instituciones que constituyen la muestra de este estudio.

Las conclusiones presentada en la primera parte, llamada *Los aprendizajes de los estudiantes en lectura y escritura adquiridos en la educación media*, proviene de la información suministrada por el cuestionario autoadministrado denominado "Prácticas de lectura y escritura durante la educación media" (véase anexo 1), aplicado a 120 estudiantes inscritos en el curso de lectura y escritura de primer año, graduados de bachilleres en distintas instituciones educativas de naturaleza privada y oficial.

Los hallazgos mostrados en la segunda parte de este capítulo tienen por título *Los aprendizajes de los estudiantes adquiridos en el curso de lectura y escritura en el primer año de la universidad*,

* Rafael Ayala Sáenz es docente investigador de la Fundación Universitaria Los Libertadores.

proviene del cuestionario auto-administrado denominado "Prácticas de lectura y escritura llevadas a cabo después del curso de primer año" (véase anexo 2), dirigido a por lo menos 60 estudiantes que inscribieron y cursaron la asignatura de lectura y escritura en el primer año ofrecido en 12 universidades, y de 12 entrevistas en profundidad (véase anexo 6) realizada a 12 profesores encargados de dirigir espacios académicos de carácter disciplinar en los programas académicos.

Los aprendizajes¹ en lectura y escritura adquiridos en la educación media

El sistema educativo formal de Colombia tiene por objeto la "formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes" (Ley 115 de 1994, General de Educación, art. 1). Asigna a cada uno de sus niveles la responsabilidad de contribuir al crecimiento global del individuo desarrollando en el educando "conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente" (Ley 115 de 1994, General de Educación, art. 11). La educación media "constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores y comprende dos grados, el décimo (10º) y el undécimo (11º). Tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la Educación Superior y al Trabajo (Ley 115 de 1994, art. 27).

¹ Se asumirá como aprendizaje aquello que conscientemente el estudiante dice haber aprendido y con lo cual es capaz de actuar frente a procesos de lectura y escritura.

Antes de mostrar los resultados que arrojó el cuestionario auto-administrado resuelto por los estudiantes indagados que presentan los aprendizajes en lectura y escritura reconocidos por ellos, es importante presentar cuál es, según el Ministerio de Educación Nacional, el enfoque que guía a los maestros en la educación media y cuáles son las competencias en lectura y escritura que se espera posea un estudiante egresado del bachillerato en nuestro país.

En Colombia, dos son los documentos del Ministerio de Educación Nacional –en adelante, MEN– que orientan el trabajo de los profesores del área de lenguaje en la educación media. El primero de ellos corresponde a los “Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana” (1998), y el segundo a los “Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje” (2006).

Los Lineamientos Curriculares

Los Lineamientos procuran “atender la necesidad de orientaciones y criterios nacionales sobre currículos, sobre la función de las áreas y sobre nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas” (MEN 1998, 3). En relación con la enseñanza de la lengua castellana en los niveles de la educación básica y media, este documento pretendía señalar “caminos posibles en el campo de la pedagogía del lenguaje”. Fundamentó el eje del trabajo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua en el marco conceptual en la significación, entendida como “una ampliación del enfoque semántico-comunicativo” (MEN 1998, 47). En esta perspectiva se concibe el lenguaje como el medio que permite configurar el universo cultural de cada sujeto a través de la inter-acción y relación con los otros

sujetos culturales, por lo cual se considera a la significación como la función central del lenguaje que se complementa con la función de la comunicación.

Se define la significación como "los diferentes procesos de construcción de sentidos y significados, es decir, aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos" (MEN 1998). Entendida de esta manera, la dimensión de la significación es la encargada de establecer la formas y procesos de interacción con los otros humanos y los productos y saberes de la cultura; en palabras del profesor Baena "[...] esta dimensión tiene que ver con el proceso de transformación de la experiencia humana en significación" (MEN 1998). Es decir, la significación es en sí misma un proceso de carácter semiótico porque integra de manera simultánea los mecanismos que contribuyen a la representación de la realidad y los mecanismos involucrados en el proceso de la comunicación.

La semiótica general, según Umberto Eco citado por los autores de los Lineamientos, estudia "tanto la estructura abstracta de los sistemas de significación (lenguaje verbal, juego de cartas, señales de tráfico, códigos iconológicos y demás) como los procesos en cuyo transcurso los usuarios aplican de forma práctica las reglas de estos sistemas con la finalidad de comunicar; es decir, de designar estados de mundos posibles o de criticar y modificar la estructura de los sistemas mismos" (MEN 1998, 26).

Si dentro de la perspectiva de la semiótica general se acepta que la cultura es "el código de los códigos", entonces la tarea del área de lenguaje dentro del currículo será la de contribuir

a desarrollar las capacidades y competencias necesarias, no solo para leer e interpretar los diversos sistemas de significación que ha inventado la humanidad, sino también para expresarse de manera adecuada y pertinente.

El marco conceptual de los Lineamientos reconoce la existencia de una competencia comunicativa constituida por las capacidades de hablar, escuchar, leer y escribir que posee el animal humano para expresar y negociar representación. También acepta la existencia de una gran competencia significativa, constituida a su vez por siete competencias: gramatical, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética.

Hablar, escuchar, leer y escribir son concebidos en el enfoque semántico-comunicativo como capacidades y procesos de significación que contribuyen a aprehender, interpretar y comprender los diversos códigos y saberes de la cultura. Como capacidades humanas que son, tienen la potencialidad de ser desarrolladas por medio de una acción pedagógica, y cuando esto ocurre, se manifiestan como competencias, entendidas como "las capacidades con que un sujeto cuenta para", que es el sentido que se atribuye a esta palabra en los Lineamientos.

También se presenta en los Lineamientos una tipología textual para ser tomada en cuenta en la propuesta de los planes de estudio de la asignatura de lenguaje, la cual está clasificada en cuatro tipos: informativos, narrativos, argumentativos y explicativos, expresados en 22 modalidades de las cuales solo tres pueden ser consideradas textos usados de manera frecuente en el nivel de la educación superior: ensayo, artículo de opinión y reseña. Para analizar cada uno de estos textos, además, los Lineamientos proponen un ejemplo de rejilla que

plantea el análisis desde tres puntos de vista (pragmático, semántico y morfosintáctico) y aplicado a tres tipos de unidades diferentes (global, secuencial, local).

Estos deseables no son de menor valía; si se analizan en su dimensión, podría decirse que con el cumplimiento de estos aprendizajes cualquier estudiante colombiano habría desarrollado unas competencias óptimas en su comunicación. Pero, como se ha visto a lo largo de este documento, todo esto queda al arbitrio de las instituciones y está mediado por concepciones de diversa índole muy difíciles de armonizar. Que lo diga un documento oficial no garantiza que los docentes los interpreten y desplieguen con los recursos y las mediaciones necesarias para que se lleven a cabo.

Estándares básicos de competencias del lenguaje
En el documento de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje se asume una:

[...] concepción amplia del lenguaje que comprende, por una parte, el lenguaje verbal –que abarca a su vez las diferentes lenguas que existen– y, por otra parte, el lenguaje no verbal, en el que se ubican los demás sistemas simbólicos creados por las comunidades humanas para conformar sentidos y para comunicarlos: la música, los gestos, la escritura, la pintura, la escultura entre otras opciones. (MEN 2006, 20)

Estos diferentes sistemas simbólicos son considerados manifestaciones de los dos procesos de la actividad lingüística: la producción (proceso mediante el cual el individuo genera significado con el propósito de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los demás) y la

comprensión (proceso mediante el cual el individuo realiza la búsqueda y reconstrucción del sentido del mensaje contenido en cualquiera de las manifestaciones lingüísticas).

Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, en consonancia con los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana, apuntan al objetivo general de consolidar una cultura de la argumentación en el aula y la escuela. Proponen que

El trabajo pedagógico que se adelante en el área debe incluir la generación de experiencias significativas para los estudiantes en las que se promueva la exploración y uso de las diferentes manifestaciones del lenguaje –verbales y no verbales–, de tal forma que las asuman e incorporen, de manera consciente, intencional y creativa, en sus interacciones cotidianas y con diferentes fines: descriptivos, informativos, propositivos, expresivos, recreativos, argumentativos, entre otros... en este orden de ideas la producción del lenguaje no solo se limita a emitir textos orales o escritos, sino iconográficos, musicales, gestuales, entre otros. Así mismo, la comprensión lingüística no se restringe a los textos orales o escritos, sino que se lee y, en consecuencia, se comprende todo tipo de sistemas signícos, comprensión que supone la identificación del contenido, así como su valoración crítica y sustentada. (MEN 2006, 28)

Los referentes de los Estándares sostienen que el lenguaje tiene seis dimensiones: la comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de sentimientos y las potencialidades estéticas; el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia, que son agrupados en tres campos fundamentales de la formación en lenguaje: la pedagogía de la lengua castellana, la pedagogía de la literatura y la pedagogía de los otros

sistemas simbólicos; todo lo anterior disgregado en cinco factores (producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, ética de la comunicación), distribuidos en cinco grupos que integran los grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9 y 10 y 11).

En total, se proponen 35 estándares básicos de competencias del lenguaje (cada uno identificado por un factor, un enunciado identificador y subprocesos); distribuidos por factores (10 de producción textual, 5 de comprensión e interpretación textual, 6 de literatura, 10 de medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y 5 de ética de la comunicación). Es decir, que de un total de 178 subprocesos propuestos para ser desarrollados en los once grados que constituyen la educación básica y media vocacional, 77 (43,25%) están dedicados a formar estudiantes que al terminar undécimo grado sean competentes, en el factor de comprensión e interpretación textual, de "comprender e interpretar textos con actitud crítica y capacidad argumentativa" y, en el factor de producción textual, de "producir textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos".

Según estos Estándares, los subprocesos que deben desarrollarse para "comprender e interpretar textos con actitud crítica y capacidad argumentativa" son cinco:

- Comprender el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento.
- Desarrollar procesos de autocontrol y corrección lingüística en la producción de textos orales y escritos.

- Caracterizar y usar estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en mi producción de textos orales y escritos.
- Evidenciar en las producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hago de ellos en el contexto comunicativo.
- Por último, producir ensayos de carácter argumentativo en los que desarrollo mis ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género.

Los subprocesos que deben desarrollarse para “producir textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos” también son cinco:

- Elaborar hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que se lee.
- Relacionar el significado de los textos que se leen con los textos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.
- Diseñar esquemas de interpretación, teniendo en cuenta el tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa.
- Construir reseñas críticas acerca de los textos leídos.
- Por último, asumir una actitud crítica frente a los textos que se leen y elaboran y frente a otros tipos de textos: explicativos, descriptivos y narrativos.

Los unos y los otros se presentan a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 1. Subprocesos para la comprensión e interpretación y para la producción textual

Factores	
Comprensión e interpretación textual	Producción textual
Comprender e interpretar textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.	Producir textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos.
Elaborar hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que se lee.	Comprender el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento.
Relacionar el significado de los textos que se leen con los textos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.	Desarrollar procesos de autocontrol y corrección lingüística en la producción de textos orales y escritos.
Diseñar esquemas de interpretación, teniendo en cuenta el tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa.	Caracterizar y usar estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en mi producción de textos orales y escritos.
Construir reseñas críticas acerca de los textos leídos.	Evidenciar en las producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hago de ellos en el contexto comunicativo.
Asumir una actitud crítica frente a los textos que se leen y elaboran y frente a otros tipos de textos: explicativos, descriptivos y narrativos.	Producir ensayos de carácter argumentativo en los que desarrollo mis ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género.

En resumen, se puede afirmar que el sistema educativo colombiano, planteado por el Ministerio de Educación, contempla tanto en las políticas como en los lineamientos, que

un egresado del nivel la educación media ha debido desarrollar, gracias a la mediación realizada por sus profesores, los subprocesos relacionados con los factores que se requieren en lectura y escritura de los estudiantes que le faciliten el acceso y permanencia en la educación superior y el trabajo.

Con el interés de realizar un contraste entre lo que la legislación presupone que se debió aprender y lo que algunos graduados de este nivel manifiestan haber aprendido a este respecto, a continuación se presenta la información sobre los aprendizajes en lectura y escritura que reportan los estudiantes a partir de los datos que provienen de las respuestas suministrada por el cuestionario autoadministrado denominado "Prácticas de lectura y escritura durante la Educación Media" (véase anexo 1).

El análisis desplegará primero los aprendizajes reportados en lectura y posteriormente los de escritura, para concluir con la respectiva reflexión.

Aprendizajes ofrecidos por la educación media en lectura

La descripción de los aprendizajes reportados se hará en el siguiente orden: primero se mencionan los aspectos que dicen los estudiantes que no aprendieron y las razones que desde su punto de vista justifican el por qué no se dieron. En un segundo apartado, en cambio, se darán a conocer los aprendizajes que reconocen haber adquirido y los factores asociados a estos logros.

Aprendizajes ausentes

Los aprendizajes relacionados con la lectura, reportados por los estudiantes en el instrumento diseñado para tal fin, están divididos como sigue: en 6 instituciones no se manifiesta que se contó con aprendizajes que faciliten el desempeño en la educación superior. Piensan que lo recibido en las clases durante la educación media no fue suficiente para el desempeño académico de una universidad y que les faltó avanzar, ampliar el léxico y desarrollar más el pensamiento. Proponen que el nivel dado debería ser más alto porque cuando llegan a la universidad se dan cuenta al enfrentar los textos académicos que su nivel de comprensión de lectura es muy básica. También informan que los profesores en la educación media no profundizan en el análisis de los contenidos de las lecturas, ni en proponer o desarrollar estrategias relacionadas con el cómo interpretar. El colegio debe ofrecer muchos más conocimientos al estudiante, ya que solo brinda lo básico y les llama la atención que después de seis años de estudio no se crea el hábito de la lectura.

Razones que justifican el no aprendizaje

La primera razón está relacionada con la manera como se desarrolla el proceso académico dado que los dispositivos metodológicos son escasos. Según lo reportado, el profesor de educación media no realiza procesos de seguimiento ni propone estrategias que favorezcan la comprensión lectora, es decir, que un factor determinante está dado o por la ausencia de propuestas o por la implementación de estrategias pedagógicas que son inadecuadas e impertinentes. Afirma un profesor encargado del curso de primer año que se puede percibir que "los estudiantes no han tenido la ayuda de nadie (en la casa, el

colegio, en su entorno o en las instituciones de educación superior) para poder interpretar textos, o sea que hay una gran responsabilidad de los profesores, que son los que guían en estos procesos". Advierte que si se desea mejorar en esta cuestión, esta situación debe cambiar para lograr la transformación en todo el sistema -casa, colegio, entorno y academia-, solo así se apreciará el valor y utilidad de la lectura.

La segunda razón alude al ambiente de lectura desfavorable desde la temprana edad en la casa, ya que lo que se construye en el hogar se refleja también en la vida académica. Este ambiente también contribuye a crear procesos de escritura que involucran lo cotidiano y lo académico. En cuanto a la lectura, una disciplina que provenga de la casa y del colegio y que los estimule a estar investigando permanentemente, que lean acerca de temas que les llamen la atención, la lectura semanal de un periódico para que se enteren de qué está pasando en el mundo, actividades que ofrecen algo de riqueza cultural.

La tercera manifiesta el hecho de que el nivel de lectura que se trae depende mucho del colegio del cual se gradúa, ya que hay estudiantes que vienen con muy buenas "habilidades" desarrolladas por lo realizado en las instituciones educativas, aunque no sobrepasan la docena. De ahí, como se veía en el primer capítulo, la imposibilidad de pretender en las aulas universitarias unificar en la diversidad.

Una cuarta tiene que ver con la manera superficial como se tratan o analizan los temas que se proponen en la educación media. A propósito de esto, afirma Paula Carlino que los textos usados en el nivel secundario argentino

[...] borran del todo la polémica, han suprimido la naturaleza argumentativa del conocimiento científico y presentan sólo una exposición del saber. Estos textos omiten los métodos con los que se han producido los conceptos y silencian la controversia de la que han emergido. Tratan el conocimiento como ahistórico, anónimo, único, absoluto y definitivo. Asimismo, la cultura lectora de la educación secundaria exige aprender qué dicen los textos y tiende a desdeñar por qué lo dicen y cómo lo justifican. (Carlino 2003, 5)

Rasgos que no solo parecen estar presentes en los textos de la secundaria argentina sino también en la colombiana.

La quinta razón tiene que ver con la actitud que asume el estudiante frente al reto de aprender a interpretar para comprender, que por lo general es facilista y negligente. No se puede olvidar que el proceso de formación requiere para el logro de sus objetivos de la participación y cooperación de todos los elementos del sistema. Dado que el aprendizaje es producto de un proceso de interacción que implica también la co-construcción del alumno y no solo la del profesor, la institución o los padres, es importante tener en cuenta también el nivel de compromiso de los educandos con su educación. Merece atención, por supuesto, una contemplación sobre el desarrollo evolutivo de los sujetos. No sabemos cuánto de la autonomía necesaria para la universidad se puede desarrollar a los 16 ó 17 años, que es la edad con la que ingresan los estudiantes a la universidad.

Aprendizajes presentes

Por otra parte, a partir de los datos analizados provenientes del instrumento aplicado, en 6 instituciones de las 12

estudiadas, los estudiantes egresados de la educación media inscritos en los cursos de lectura y escritura de primer año, y los profesores del curso de primer año entrevistados, reconocen que sí hubo aprendizajes.

A continuación se presenta un listado que recoge 20 aspectos relacionados con los aprendizajes en lectura que los estudiantes reconocen que les enseñaron y que ellos consideran que aprendieron:

- Desarrollo de las habilidades comunicativas (escuchar, hablar).
- Lectura completa antes de contestar una prueba o de opinar.
- Sobre la lectura de noticias o historietas se daba la oportunidad de plantear reflexiones personales.
- Las estrategias aprendidas en el programa de "lectores competentes" asumidas en algunos colegios fueron muy importantes pero no suficientes, porque los estudiantes reconocen que el nivel de exigencia en la universidad es mayor.
- Búsqueda en los diccionarios del significado de las palabras que no se entienden.
- Desarrollo de las habilidades comunicativas (leer, escribir, escuchar, hablar).
- Desarrollo de las competencias de interpretar, argumentar y proponer.
- Identificación de superestructuras y macroestructuras.
- Algunos manifiestan que hubo seguimiento y acompañamiento al proceso de lectura literal, otros señalan el

aprendizaje sobre cómo hacer lectura inferencial e intertextual y lectura crítica.

- Recurso, por parte de algunos profesores, a la lectura de textos en voz alta grupal.
- En relación con la comprensión de lectura, hubo evaluaciones mediante preguntas abiertas y cerradas.
- Unos pocos estudiantes reconocen haber desarrollado el hábito de lectura.

A continuación se identifica, clasifica y contrasta el aprendizaje esperado, según los estándares básicos de competencias del lenguaje, con el reportado por los estudiantes encuestados:

Tabla 2. Contraste entre el aprendizaje esperado con los estándares y el que el estudiante dice haber adquirido

Cuadro comparativo entre el aprendizaje esperado según los estándares básicos de competencias del lenguaje y el aprendizaje reportado	
Subprocesos del factor comprensión e interpretación textual	Aprendizajes adquiridos en la educación media
Elaborar hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que se lee.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de las competencias de interpretar, argumentar y proponer. • Desarrollo de las habilidades comunicativas (escuchar, hablar).
Relacionar el significado de los textos que se leen con los textos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre la lectura de noticias o historietas se daba la oportunidad de plantear reflexiones personales. • Buscar en los diccionarios el significado de las palabras que no se entienden. • En relación con la comprensión de lectura fueron evaluados mediante preguntas abiertas y cerradas.
Diseñar esquemas de interpretación, teniendo en cuenta al tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Leer todo antes de contestar una prueba o de opinar. • Solicitud de realización de representaciones mentales como evidencias de lectura, por ejemplo, mapas conceptuales. • Identificar superestructuras y macroestructuras. • Las estrategias aprendidas en el programa de "lectores competentes" asumidas en algunos colegios, fueron muy importantes pero no suficientes porque los estudiantes reconocen que el nivel de exigencia en la universidad es mayor.

Continúa

Cuadro comparativo entre el aprendizaje esperado según los estándares básicos de competencias del lenguaje y el aprendizaje reportado

Asumir una actitud crítica frente a los textos que se leen y elaboran y frente a otros tipos de textos: explicativos, descriptivos y narrativos.

- Manifiestan que hubo seguimiento y acompañamiento al proceso de lectura literal, otros señalan el aprendizaje sobre cómo hacer lectura inferencial e intertextual y lectura crítica.

Construir reseñas críticas acerca de los textos leídos.

- La mayoría manifestó que en sus instituciones hubo preparación y/o simulacros tomando como punto de referencia la prueba Saber 11.

- Las instituciones, dentro de su horario de clases, asignaban tiempos para leer de manera individual.

- Los profesores hacían evaluaciones diagnósticas para diseñar un plan de acción.

- Realización de proyecto de aula o individuales a partir de lecturas.

- El proceso de comprensión de lectura centrado predominantemente en textos literarios incluída la poesía, de los cuales los estudiantes debían dar razón, sobre todo de análisis literales (pegados al texto).

- Algunos profesores recurrieron a la lectura de textos en voz alta grupal.

- Existen estrategias que consideran el uso y el aprovechamiento de los recursos que ofrece el mundo digital.

- Controles permanentes de lectura a través de exámenes y exposiciones.

- Unos pocos estudiantes reconocen haber desarrollado el hábito de lectura.

Como se puede observar, de los 20 aprendizajes identificados a partir de lo reportado por los estudiantes, solo fue posible clasificar 10 en los subprocesos indicados para el factor de comprensión e interpretación verbal. Los otros 10 aspectos hacen referencia a estrategias, didácticas o modos de evaluar la comprensión de lectura.

En cuanto al estándar esperado al terminar undécimo grado enunciado como "comprender e interpretar textos con actitud crítica y capacidad argumentativa", se observa que las acciones realizadas en las instituciones de educación media por los profesores y reconocidas por los estudiantes como aprendizajes, están desarrolladas de manera indirecta.

También se observa que no existe una mención explícita que reconozca que les enseñaron a construir reseñas críticas acerca de los textos leídos.

Se destaca la identificación de ocho dispositivos didácticos que están usando los profesores o las instituciones educativas para desarrollar la comprensión de lectura.

Llama la atención que aunque no hace parte del listado de los 35 estándares, parece que las instituciones de educación media han asumido la preparación y realización de simulacros tomando como punto de referencia los contenidos y la manera en que se realiza la prueba Saber 11.

La prueba Saber 11, por ser en sí misma un tipo de discurso creado por la cultura como una práctica social determinada que es aceptada y legitimada (en términos semióticos, un sub-sistema simbólico del código verbal), requiere para su comprensión y solución de orientar el uso de las operaciones cognitivas humanas (observar, percibir, abstraer, analizar,

sintetizar, inducir, deducir, contrastar, relacionar, inferir) para encontrar una respuesta adecuada, que ha sido propuesta y predeterminada por un experto, a un problema planteado en un contexto artificialmente creado aunque relacionado con temas o aspectos propios de las áreas del conocimiento a evaluar.

Visto de esta manera, y considerando el esfuerzo que realizan las instituciones por diseñar programas de capacitación para sus estudiantes, que además son desarrollados en tiempos y espacios extracurriculares que generan costos adicionales, se puede pensar que es demasiada energía y concentración de recursos para enseñar (o mejor, condicionar la mente de los estudiantes) a leer un solo tipo de texto que, además, solo se encontrarán en cinco ocasiones en la vida (Saber 3, Saber 5, Saber 9, Saber 11 y Saber Pro), si tienen la oportunidad de concluir sus estudios secundarios e ingresar a la universidad.

Así mismo, si se tiene en cuenta que los Lineamientos y los Estándares están pensados para desarrollar, entre otros asuntos, todo lo que las preguntas de la prueba evalúan, dado que en sí misma la totalidad de la prueba se constituye en una evaluación de los niveles de la comprensión de lectura y la producción de textos escritos, ¿por qué no dedicar mejor ese brío institucional de predominante intencionalidad conductista (estímulo-respuesta-error-acierto-premio-castigo) a enseñar a leer otros discursos que son más frecuentes en el mundo social?

Demasiado esfuerzo para crear resultados que no reflejan del todo el nivel real de la comprensión de los escolares colombianos y que, sin embargo, es justificable con el argumento de

tener cifras que permitan hacer comparaciones con pruebas internacionales estandarizadas sustentadas en un concepto de calidad predominantemente cuantitativo. Para confrontar esta disonancia entre el ser y el parecer, se hace necesario ampliar, en toda su polisemia, el análisis del concepto de calidad educativa explorando sus connotaciones cualitativas.

A continuación se enuncian los factores que, según la población entrevistada (estudiantes y profesores disciplinares), contribuyeron a desarrollar los 20 aprendizajes identificados.

Factores que se reportan como los que contribuyeron con el aprendizaje

El primero de ellos tiene que ver con el hecho de que en las instituciones había un ambiente que promovía la lectura, con espacios de apoyo o refuerzo dirigidos por profesores preparados que terminaron contribuyendo a desarrollar el gusto por la lectura.

El segundo: todas las materias (matemáticas, ciencias) estuvieron relacionadas con la lectura.

Tercero: los estudiantes reconocen, de manera favorable, un entrenamiento previo para las pruebas de Estado Saber 11.

El cuarto: leer los libros resumen, de contenidos ubicados en *blogs* o en las páginas dirigidas a estudiantes del nivel universitario, *les ha favorecido de manera destacable* a los estudiantes de educación media la lectura práctica y el desarrollo de la lectura de concreción, de síntesis. Solo en los casos en los que los resúmenes no reemplazan la lectura de la obra completa, que suele ser la norma.

Quinto: se reconoce que el contexto social y familiar favorable contribuye y facilita, en primera instancia, el acercamiento a esos procesos. Un profesor disciplinar entrevistado afirma:

Los estudiantes traen los mínimos necesarios en comprensión de lectura y producción de textos porque son muchachos que pertenecen a una clase social alta o medianamente alta y pueden ir a colegios mejores. Por otro lado, son muchachos que tienen familia, núcleo familiar, que tiene formación o información extra familiar, de viajes, de cuestión cultural y eso influye mucho. (U2: 10)

Se convierte el aprendizaje en un asunto de privilegio. Ya en otras partes del documento hemos mencionado cómo el privilegio ha sido solo de algunos.

Sexto: el comportamiento del uso e interacción con otros en las redes sociales los ha favorecido, pero definitivamente las fortalezas adquiridas por este medio "no es que sean muchas, tienen justamente lo que se necesita para sobrevivir usando ese medio de comunicación, pero cuando se enfrentan a la realidad académica descubren que definitivamente no son unas fortalezas demasiado desarrolladas" (U12: 10), sostiene otro profesor entrevistado.

Se observa que algunos dispositivos didácticos, así como estrategias o planes de carácter institucional, ya se están implementando en algunos de los colegios de los que provienen los estudiantes. Se reconoce que en la solución del problema no hay que intervenir un único factor sino que se trata de identificar hasta dónde llegan las responsabilidades de cada elemento del sistema social y cultural. Por último, la aceptación acrítica de los entrenamientos en la prueba Saber 11

puede ser un indicio de lo aconductuados que están los estudiantes en este nivel educativo.

Aprendizajes esperados vs. aprendizajes adquiridos

Los aprendizajes mínimos esperados adquiridos por los estudiantes que ingresan a la universidad, tanto por los profesores encargados del curso de lectura y escritura en primer año como por los profesores disciplinares son los siguientes:

- Dominio de las habilidades comunicativas (leer, escribir, escuchar, hablar)
- Lectura correcta en voz alta
- Interpretación de textos
- Uso de mapas conceptuales
- Lectura de textos extensos. "Un texto de dos o tres páginas el estudiante lo puede entender, pero cuando se tienen que enfrentar a textos largos, ahí es cuando se empiezan a evidenciarse las falencias", afirmó un profesor entrevistado.
- Estudiantes con el hábito de la lectura desarrollado
- Identificación y asociación de las ideas primarias y secundarias del texto
- Hacer interpretación global de los textos: "Que los estudiantes puedan responder a la pregunta de qué trata el texto".
- Identificación de tipologías textuales
- Identificación de secuencias discursivas
- Conocimiento en métodos y hábitos de estudio
- Se requiere, afirma un docente entrevistado, que "las instituciones de educación media tengan una cultura de

lectura que les permita aprender a comprender textos, y del mismo modo, que les permita generar un aprendizaje de vocabulario suficiente que contribuya al desarrollo del mismo proceso escritor" (U1: 10).

Como se puede apreciar, las expectativas de los aprendizajes esperados por los profesores no coinciden con los sugeridos por la perspectiva de la Alfabetización Académica y se aproximan poco a lo sugerido en los estándares. Siguen solicitando comprensión de lectura de los textos en el vacío, es decir, sin un propósito que oriente este trabajo en función de contribuir al desarrollo de la lectura y escritura académicas. No obstante, también hacen evidente la comprensión de que el problema identificado no tiene una causa única sino que depende de varios factores, algunos no pertenecientes a su directa zona de influencia, por los cuales no se hacen responsables.

Nótese también que esos aprendizajes esperados son generalizados, pues como hemos reiterado en lo profundo es un asunto de concepción. Desde otras perspectivas, aparecerían, por ejemplo, la necesidad de descifrar sentidos urdidos desde la retórica de los campos del saber.

Aprendizajes ofrecidos por la educación media en escritura

La descripción de los aprendizajes reportados se hará en el siguiente orden: primero se mencionarán cuáles son los aspectos que dicen los estudiantes que no aprendieron y las razones que desde su punto de vista justifica el por qué no se dieron. En un segundo apartado, en cambio, se darán a conocer los aprendizajes que reconocen haber adquirido y los factores asociados a estos logros.

Aprendizajes ausentes

A partir de los datos ofrecidos por los estudiantes egresados de la educación media se puede concluir que, en general, no mencionan estrategias específicas en escritura en este nivel que sean suficientes y útiles para un óptimo desempeño en la educación superior. En 7 de los 12 casos analizados no manifiestan que se contó con aprendizajes que faciliten el desempeño en la educación superior y ven la necesidad de volver a estudiar lo aprendido para alcanzar buenos niveles de desempeño. Afirman que no se crean en la educación media hábitos de escritura y se manifiesta una tendencia generalizada por parte de los profesores de este nivel a desatenderse de la acción escritural.

Razones que justifican la ausencia de aprendizajes

La causa del problema es atribuida a por lo menos cinco factores asociados que se enuncian a continuación:

Primer factor: se observa la ausencia de estrategias explícitas desarrolladas por los profesores de educación media. La práctica en este proceso no ha ido más allá de presentar trabajos de consulta y reflexión personal sobre temas de cultura general. Los estudiantes no recuerdan haber recibido clases de cómo escribir textos académicos propiamente dichos, ni de recibir retroalimentación sobre la calidad de los trabajos presentados, dado que para hacer textos escritos no se le explica suficientemente los pasos a seguir, no se brinda seguimiento alguno y los textos solicitados retornan al estudiante con su respectiva valoración cuantitativa pero sin ningún referente que les indique sus aciertos y desaciertos.

Segundo: este aprendizaje, como el de la lectura, es el resultado del colegio y el ambiente familiar: "No hay un ambiente de

escritura en la casa; con el respeto de los papás, muchas veces se vuelve el sermón, mas no el acompañamiento que yo pienso que eso es una falla, e incluso también los docentes lo podemos tener”, afirma un profesor del curso de lectura y escritura.

Tercero: la poca aplicación de la escritura en el entorno social y familiar que contribuya a desarrollarla como un hábito.

Cuarto: los programas que se desarrollaban en cada colegio; porque hay colegios que trabajan fuertemente la lectura y la escritura y otros no le dedican tanto espacio a desarrollar esas habilidades.

Quinto: algunos estudiantes puede que tengan formación previa o que hayan llegado de unos colegios donde había cierto nivel de exigencias o una corrección permanente sobre ellos, pero realmente se considera que son pocos los que redactan textos largos, más bien se centran en la redacción de párrafos.

Reconocimiento de aprendizajes adquiridos en la educación media en escritura

A partir de los datos ofrecidos por los estudiantes egresados de la educación media, se puede concluir que estos sostienen que en 5 de las 12 instituciones estudiadas sí ofrecieron enseñanzas que los estudiantes reconocen como aprendizajes relacionados con la escritura.

A continuación se presenta un listado que recoge 18 aspectos relacionados con los aprendizajes de la escritura:

- Desarrollo de las habilidades comunicativas (leer, escribir).

- La escritura de poesías; piensan que este ejercicio les permitió desarrollar la expresión escritural y la pericia intelectual para plasmar ideas con coherencia y cohesión.
- Redacción de resúmenes.
- Realización de ejercicios de revisión documental o consulta bibliográfica.
- Socialización de temas elegidos.
- Redacción y elaboración de escritos.
- Algunos manifiestan que se usan estrategias relacionadas con el enfoque que considera el aprendizaje de la escritura como proceso: planeación del texto o realización de plan de escritura por medio de mapas conceptuales. Redacción de borrador, revisión antes de redacción de la versión final, textos que eran revisados oportunamente por el profesor y los trabajos de escritura eran socializados a los compañeros.
- Manifiestan énfasis en la construcción de párrafos.
- Conocimiento de categorías gramaticales.
- Cuidado por la ortografía, para lo cual se proponía buscar en el diccionario las palabras que no se sabían escribir.
- Aprendieron a usar los aspectos formales de la lengua.
- Identificar la estructura formal de los textos.
- Usar organizadores gráficos para hacer un plan de escritura.
- Producir y reelaborar el conocimiento así como desarrollo del pensamiento crítico necesarios para hacer ensayos y exposiciones.
- Contarle a otro(s) la idea antes de escribir.
- Cuidar el estilo dependiendo de a quién va dirigido el texto.

- Manejo del vocabulario, que sea acorde con el nivel de los destinatarios o el tipo de texto (formal o informal).
- "No pueden organizar bien lo que dicen pero uno ve que tiene ideas sobre temas", afirma un profesor del curso de primer año de lectura y escritura.

Contraste de los aprendizajes ofrecidos por la educación media en escritura

En el siguiente cuadro se identifican, clasifican y contrastan los aprendizajes esperados según los estándares básicos de competencias del lenguaje con lo reportado por los estudiantes encuestados:

Tabla 3. Contraste entre el aprendizaje esperado con los estándares y el que el estudiante dice haber adquirido

Cuadro comparativo entre el aprendizaje esperado según los estándares básicos de competencias del lenguaje y el aprendizaje reportado	
Subprocesos del factor producción textual	Aprendizajes adquiridos en la educación media
Comprender el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento.	
Desarrollar procesos de autocontrol y corrección lingüística en la producción de textos orales y escritos.	<ul style="list-style-type: none"> • Algunos manifiestan que se usan estrategias relacionadas con el enfoque que considera el aprendizaje de la escritura como proceso: planeación del texto o realización de plan de escritura por medio de mapas conceptuales, redacción de borrador, revisión antes de redacción de la versión final. Textos que eran revisados oportunamente por el profesor y los trabajos de escritura eran socializados con los compañeros. • "No pueden organizar bien lo que dicen pero uno ve que tienen ideas sobre temas", afirma un profesor del curso de primer año de lectura y escritura. • Manifiestan énfasis en la construcción de párrafos. • Muestran conocimiento de categorías gramaticales. • Tienen cuidado por la ortografía, para lo cual se proponía buscar en el diccionario las palabras que no se sabían escribir. • Aprendieron a usar los aspectos formales de la lengua. • Pueden identificar la estructura formal de los textos.

Continúa

Cuadro comparativo entre el aprendizaje esperado según los estándares básicos de competencias del lenguaje y el aprendizaje reportado

Caracterizar y usar estrategias descriptivas, explicativas y analíticas en mi producción de textos orales y escritos.

- Realización de ejercicios de revisión documental o consulta bibliográfica.
- Redacción y elaboración de escritos.
- La escritura de poesías. Piensan que este ejercicio les permitió desarrollar la expresión escritural y la pericia intelectual para plasmar ideas con coherencia y cohesión.
- Socialización de temas elegidos.
- Contarle a otro(s) la idea antes de escribir.
- Redacción de resúmenes.
- Usar organizadores gráficos para hacer un plan de escritura.

Evidenciar en las producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hago de ellos en el contexto comunicativo.

- Cuidado del estilo dependiendo de a quién va dirigido el texto.
- Manejo del vocabulario, que sea acorde con el nivel de los destinatarios o el tipo de texto (formal o informal).

Producir ensayos de carácter argumentativo en los que desarrollo mis ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género.

- Son capaces de producir y reelaborar el conocimiento así como de desarrollar el pensamiento crítico necesario para hacer ensayos y exposiciones.

Como se puede observar, los 18 aprendizajes identificados a partir de lo reportado por los estudiantes se pudieron clasificar en cuatro de los subprocesos indicados para el factor de producción textual.

También se observa que no existe una mención explícita que reconozca que les enseñaron a *Comprender el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento*, propósito que está implícito en las perspectivas de la escritura en las disciplinas y en la escritura a través del currículo; esto debido a que todavía no es una acción decidida en las asignaturas.

En cuanto al estándar esperado al terminar undécimo grado, enunciado como "Producir textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos", se observa que las acciones llevadas a cabo en las instituciones educativas de educación media por los profesores, y reconocidas por los estudiantes como aprendizajes, están desarrolladas de manera indirecta, es decir, no se observan menciones explícitas de haber participado en acciones propuestas por los docentes con esta intención pedagógica.

No obstante, en los 18 aprendizajes relacionados con la escritura reportados por los estudiantes predominan esfuerzos por enseñar a redactar, a componer pero no a escribir, por cuanto se nota el énfasis en desarrollar habilidades y no procesos superiores de abstracción sustentados en el pensamiento, el lenguaje y la conciencia.

Lo anterior se corrobora al no existir datos de una mención explícita por parte de los estudiantes que reconozca que les enseñaron a "comprender el valor del lenguaje en los procesos

de construcción del conocimiento"; aunque llama la atención que la mayoría de los encuestados reconoce que "la lectura es importante para producir y/o reelaborar conocimiento", es decir, que hacer la declaración no significa que lo practiquen.

Algo que llamó la atención de los datos que emergieron de la investigación es que ninguno de los 120 estudiantes hizo siquiera una leve mención a los proyectos de aula ni al seguimiento por el método de portafolios. Se sabe del auge que estas propuestas han tenido al menos en la literatura que circula sobre innovación en las prácticas pedagógicas. Varios autores como Ana Lucía Dalmastro, Heidy Zambrano (2011), Edith Litwin (2006), José Villalobos (2002), Hilda Quintana (1996), Mabel Condemarin (1995), Marsha Grace (1994), plantean esta estrategia como las más adecuadas para desarrollar procesos de lectura y escritura. De haberse llevado cabo, con seguridad los estudiantes las recordarían por el impacto que pueden lograr al convertirse en estrategias duraderas y significativas.

Factores que contribuyeron al aprendizaje

Los aspectos que los estudiantes reconocieron como factores que favorecieron el desarrollo de aprendizajes relacionados con la escritura en esta etapa de formación fueron:

Primero: en las instituciones había un ambiente que promovía la escritura con espacios de apoyo o refuerzo que terminó contribuyendo a desarrollar el gusto por escribir.

Segundo: tener la oportunidad de publicar sus escritos mediante revistas electrónicas o periódicos impresos, digitales y murales.

Tercero: el contexto social y familiar. Existen algunos estudiantes que tienen mejores fortalezas por estos factores, pues incide mucho el ambiente de la casa y lo que ellos han traído de su colegio, lo cual evidencia que algunos profesores dan su aporte (los que proponen estrategias pertinentes).

Aprendizajes mínimos esperados

Los aprendizajes mínimos esperados adquiridos por los estudiantes que ingresan a la universidad, tanto por los profesores encargados del curso de lectura y escritura en primer año como por los profesores disciplinares son los siguientes:

Se considera que un estudiante graduado del nivel de bachillerato mínimo debe:

- Estar en capacidad de hacer una composición pegando ideas con sentido, con coherencia y cohesión a la hora de plasmarlas en un texto.
- Haber desarrollado las competencias comunicativas.
- Tener buena ortografía tanto en el uso de las grafías como en el conocimiento y uso de reglas de acentuación.
- Tener conocimientos de gramática (distinguir las categorías gramaticales, aprender a conjugar verbos, hacer oraciones, conocimiento de la sintaxis de la lengua).
- Saber usar sinónimos y antónimos.
- Ser capaz de escribir textos propios, realizar ensayos.
- Tener técnicas de consulta y documentación de información (usar varias referencias bibliográficas).
- Del mismo modo, debe tener conocimiento en la citación de textos.
- Saber usar adecuadamente los signos de puntuación.

- Tener una buena actitud hacia la escritura por parte del estudiante.
- Tener práctica en la redacción.
- Tener desarrollada la capacidad de argumentar.
- Poder identificar tipos de párrafos y poder redactarlos.
- Ser capaz de articular conceptos de manera adecuada y clara.
- Tener buena caligrafía.

Como se puede apreciar, las expectativas de los aprendizajes esperados por los profesores no coinciden con los sugeridos por la perspectiva de la Alfabetización Académica y se aproximan poco a lo sugerido en los estándares. Siguen solicitando habilidades de redacción de textos, lo cual es solo uno de los componentes del proceso de la escritura en la universidad, y que además coincide con lo poco que les exigen escribir a los estudiantes y lo poco que intervienen para corregir.

Los aprendizajes adquiridos en el curso de lectura y escritura en el primer año de la universidad

El concepto de aprendizaje propuesto en el marco conceptual de esta investigación está determinado por el enfoque de culturas académicas y alfabetizaciones académicas que ha venido siendo desarrollado en Latinoamérica, en el caso de la lectura, por Paula Carlino y, en Norteamérica, para el caso de la escritura, por Stuart Greene, April Lidinsky, Bazerman, M. R. Lea, Russell, entre otros autores. El concepto de Alfabetización Académica se viene desarrollando en Latinoamérica desde hace por lo menos dos décadas. Dice Paula Carlino (2003b) que este término pretende señalar:

El conjunto de conceptos y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/ o profesional (Radloff y de la Harpe 2000), precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. En la bibliografía, suelen aparecer otros términos sinónimos: alfabetización terciaria o alfabetización superior. Ahora bien, la fuerza del concepto de Alfabetización Académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento– no son iguales en todos los ámbitos. (Carlino 2003b, 3)

También se entiende como lo definen Lea y Street:

El modelo de Alfabetización Académica se basa tanto en las habilidades como en los modelos de socialización académicos, pero va más allá del modelo de socialización académica prestando especial atención a las relaciones de poder, autoridad, es decir, construcciones de sentido y la identidad que están implícitos en el uso de prácticas de alfabetización dentro de marcos institucionales específicos. Es importante destacar que no se considera que las prácticas de alfabetización residan en su totalidad en las comunidades basadas en materias o en disciplinas, sino que examina cómo las prácticas de alfabetización de otras instituciones (por ejemplo, el gobierno, los negocios, la burocracia universitaria, etc.), están implicados en lo que los estudiantes necesitan para aprender y hacer. (2006)

Con respecto al tiempo dedicado a su implementación y desarrollo, Carlino enfatiza:

La Alfabetización Académica es un proceso extendido en el tiempo, ya que implica ingresar en una nueva cultura escrita, para lo cual los estudiantes necesitan participar en las prácticas letradas disciplinares y recibir orientación explícita. Y como los modos de escribir (de sistematizar, elaborar y comunicar conocimiento) no son iguales en todos los ámbitos, advierten contra la creencia de que pueda aprenderse a hacerlo de una vez y para siempre. También conciben que para aprender a escribir hay que interesarse en el asunto sobre el que se escribe, motivo por el cual no puede realizarse en cursos vacíos de un contenido, o cuyo único tema fuera la literatura. (2005, 5)

En su ya clásico artículo "Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva" (2004), Paula Carlino y Viviana Estienne proponen que la lectura es una práctica social que se lleva a cabo dentro de una determinada comunidad textual (Olson 1998), y que difiere según el momento, la situación, los objetivos y el contenido de lo que se lee; no como una mera técnica o una habilidad que se adquiere de una vez y para siempre. Por tal razón, "quien lee ha de modificar su forma de lectura en cada situación y a lo largo de la vida según las comunidades lectoras en las que intenta participar"; teniendo en cuenta que cada comunidad de lectores "define las formas de lectura [...] los usos legítimos del libro, unos modos de leer, unos instrumentos y unos procesos de interpretación" (Cavallo y Chartier 1998, 5). Citando a Corson (2000), Carlino aclara que como toda cultura, esta (el ámbito universitario) encierra pautas específicas, expectativas que

deberán cumplir sus miembros: una forma de acceder al conocimiento, un tipo de lenguaje compartido, ciertas reglas de uso, ciertos modos de hacer, ciertos valores, entre otros, los cuales posibilitan la construcción de significados típicos y modos de acceso a esos significados (2004).

Estas maneras de leer o de escribir en el ámbito escolar reciben el nombre de cultura porque constituye, en sí misma, una manera específica de hacer y, por lo mismo, es considerada un código cuyas reglas y correspondencias son creadas, heredadas, recreadas, divulgadas y conocidas por usuarios que requirieron, en su etapa de neófitos, de un recibimiento, de una iniciación que incluye una capacitación que revela las claves de las convenciones planteadas necesarias para la interpretación de los significados encriptados y las normas a seguir en cada práctica existente. El proceso que reconoce la necesidad de ayudar a comprender y a comportarse en una cultura académica recibe el nombre de Alfabetización Académica.

Desde esta perspectiva, y parafraseando a Chanock (citada por Carlino 2004), se puede sustentar que las dificultades de la lectura no son inherentes a los estudiantes, no son un déficit que deban resolver solos, se trata de entender que el acceso a la universidad supone una socialización que implica nuevos roles lectores que desconocen los que ingresan provenientes de otras subculturas académicas, y para transitar por este camino se requiere de una guía sostenida y no se logra por medio de una indicación puntual o esporádica (como por ejemplo a través de uno o, en el mejor de los casos, dos cursos de lectura y escritura de primer año). Para muchos estudiosos del problema, sostiene Carlino, solo es posible aprender

a leer como universitario en una disciplina si se cuenta con el acompañamiento y la guía de quienes ya forman parte de la cultura lectora universitaria en ese campo disciplinar.

Por esta razón, en el capítulo de políticas se enfatiza en el necesario diálogo entre educación media y universidad.

En esencia, la propuesta de la alfabetización en la cultura académica exhorta a desarrollar en las instancias académico-administrativas de las universidades una actitud de acoger al forastero, es decir, al estudiante que proviene de otra comunidad textual. Esta actitud implica que los profesores (los establecidos, los colonos de la cultura), estén dispuestos a compartir con los alumnos que enfrentan una cultura nueva (emigrantes) el conocimiento que poseen de la cultura académica propia de la educación superior por hacer parte de comunidades disciplinares; actitud que debe estar sustentada en la convicción de combatir el sentimiento de exclusión que sienten los recién llegados a este nivel de la educación con la misma hospitalidad que se le brinda al extranjero.

Paula Carlino en su ponencia "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva", citando a Fernández y otros (2002) define a la comunidad científica como aquella que:

Comparte un conjunto de principios, acuerdos básicos epistemológicos, ontológicos y gnoseológicos, que no es necesario explicitar cuando se escribe. Como el escritor está inmerso en una discusión y un debate compartidos, no necesita poner de manifiesto sus ideas más allá de lo imprescindible dentro de su comunidad. (2003a, 4)

En este texto también se afirma que aquellos docentes que asumen la actitud de alfabetizar al recién llegado reciben el nombre de "profesores inclusivos", porque han tomado conciencia de que los alumnos son inmigrantes que enfrentan una cultura nueva, admiten que esto es intrínsecamente un desafío para cualquiera; que se trata de un proceso de integración a una comunidad ajena y no de una dificultad de aprendizaje. Por ello, se esfuerzan en hacer explícitas las expectativas habitualmente tácitas de su grupo social (primero para sí mismo y luego para sus alumnos), y proponen caminos para que los estudiantes puedan introducirse en su cultura poco a poco. Entienden que no pueden exigir lo que no enseñan sino que han de mostrar cómo se afronta la brecha cultural. El profesor inclusivo reconoce que lo que está en juego es una pertenencia social y decide abrir las puertas para que los recién llegados logren ingresar (Carlino 2003a).

En síntesis, y llevando la analogía al extremo, Carlino asevera que

Los profesores inclusivos dan solidariamente la bienvenida y ayudan a hacer frente a los obstáculos que se presentan cuando los estudiantes, miembros de otras culturas, intentan inmigrar [...] Los otros profesores, en cambio, los que pretenden que sin su ayuda los alumnos entiendan los textos que dan para leer, sin saberlo ni quererlo, estarían actuando como xenófobos, poniendo barreras a la inmigración y rechazando a los recién llegados. Lo mismo que muchas instituciones que no proveen orientación ni estímulo ni contemplan tiempos para que los profesores puedan ingresar en una cultura didáctica inclusiva, asumida institucionalmente. (2003a, 5)

La lectura en el curso de primer año

Pero y ¿qué esperan los profesores que los estudiantes aprendan una vez son hospitalariamente recibidos en el ámbito universitario? En los dos textos citados, Carlino responde "que lean de un modo específico", de una determinada manera que implica, por lo menos, cinco aspectos que se parafrasean a continuación:

En primer lugar, se espera que los alumnos hayan aprendido a realizar un recorrido de los textos o de los autores (en la bibliografía dada), en función de aquello en lo que el profesor desea focalizar su atención para trabajar en su asignatura.

En segundo lugar, esperan que los estudiantes extraigan de cada texto los conceptos pertinentes según el enfoque que el programa de la materia propone: esperamos que se centren en las nociones definidas por el programa y que dejen de lado las ideas que se alejan de los contenidos previstos en la enseñanza.

En tercer lugar, es importante que los estudiantes puedan jerarquizar los contenidos en función de los conocimientos que los profesores valoran, pues es la forma de dar sentido a la lectura en el marco de la cátedra; estos conocimientos no están directamente en el texto, requiere que el estudiante interprete y reconstruya para integrar en un todo coherente (en una unidad inteligible) tanto la información que está en el texto como la explicación del profesor.

En cuarto lugar, en las ciencias sociales se suele esperar que los estudiantes organicen las ideas en torno a la postura de un autor, es decir, que puedan entender qué es lo que cada autor o escuela de pensamiento afirma y en qué se diferencia su posición de la de otros autores o escuelas. Así, se pueden

establecer relaciones entre autores, corrientes de pensamiento e ideas.

En quinto lugar, los profesores esperan que los estudiantes asuman una postura crítica, pero no se conforman con la emisión de un juicio de valor sin fundamentos.

Una vez aclarado el sentido del concepto de culturas académicas y Alfabetización Académica, y de establecer de la mano de Paula Carlino, las características esenciales que manifiestan que se ha dado el aprendizaje de los inmigrantes a la educación superior, a continuación se presenta el análisis a partir de la integración y sistematización de los datos provenientes de los instrumentos usados para identificar cuáles fueron los aprendizajes reportados por los estudiantes egresados del curso de lectura y escritura en primer año.

Reconocimiento de presencia de aprendizajes en lectura desde el punto de vista de los estudiantes

De manera generalizada, no absoluta, los estudiantes reconocen el valor y la importancia de la lectura en la formación universitaria, pues a través de ella se construye y reconstruye el conocimiento; para unos pocos, es una materia más con la que se llenan los créditos y se obtiene una nota. La tendencia mayor indica que los estudiantes manifiestan preocupación por poner en práctica lo propuesto por los profesores en la clase de lectura, pero reconocer no significa estar motivado a realizar o aplicar lo aprendido. Dicen que el aprendizaje de la lectura académica es importante porque reconocen que es necesaria para poder desempeñarse bien en los diversos espacios académicos de la universidad, aprender a comprender un texto para poder hablar o escribir sobre él.

La mayoría de los estudiantes estuvo de acuerdo en manifestar una preocupación constante por poner en práctica las estrategias propuestas por los profesores en el curso de lectura y escritura de primer año; sin embargo, solo la mitad admite aplicar realmente en las otras clases lo aprendido y, por lo mismo, este mismo porcentaje informa haber adquirido buenos hábitos de lectura. Pocos estudiantes admitieron haber desarrollado la actitud de buscar, por su cuenta, estrategias que les permitan fortalecer cada vez más estos procesos.

En relación con la existencia de otras actividades académicas, distintas al curso de primer año, ofrecidas por la Institución de Educación Superior para contribuir a la formación en la comprensión de lectura, los estudiantes en su mayoría manifestaron la no existencia de las mismas.

En cuanto a si asiste, por su cuenta, a foros, conferencias, simposios, congresos, seminarios, encuentros, ferias, cine foros u otras actividades ofrecidas en su universidad o en otras, la mayoría afirmó que no.

Identificación de estrategias de lectura aprendidas y aplicadas en el ámbito académico

Las estrategias aprendidas en el curso de primer año relacionadas con la lectura que según los estudiantes entrevistados fueron aplicadas para contribuir a mejorar el desempeño en la formación de su carrera profesional fueron:

- Lectura del texto en voz alta para el grupo.
- Realizar la lectura global del texto.
- Uso del subrayado y hacer notas o glosas aclaratorias al margen.

- Hacer organizadores gráficos para comprender textos y realizar exposiciones.
- Participar en la socialización de los contenidos de los textos.
- Practicar la lectura en voz baja.
- Analizar el nivel literal de la lectura.
- Interpretar el nivel intertextual del texto al momento de realizar la lectura.
- Hacer lectura crítica de los textos.

A continuación, en el siguiente cuadro, se identifica, clasifica y se contrasta el aprendizaje esperado según la perspectiva de la cultura académica con el reportado por los estudiantes encuestados:

Tabla 4. Contraste entre el aprendizaje esperado por la cultura académica y el que el estudiante dice haber adquirido

Contraste entre aprendizaje expresado y aprendizaje esperado	
Aprendizajes esperados por los profesores de la educación superior desde la perspectiva de alfabetización académica	Aprendizajes reportados por los estudiantes en el curso de lectura y escritura de primer año
<p>En primer lugar, se espera que los alumnos hayan aprendido a realizar un recorrido de los textos o de los autores (en la bibliografía dada), en función de aquello en lo que el profesor desea focalizar su atención para trabajar en su asignatura.</p> <p>En segundo lugar, esperan que los estudiantes extraigan de cada texto los conceptos pertinentes según el enfoque que el programa de la materia propone: esperamos que se centren en las nociones definidas por el programa y que dejen de lado las ideas que se alejan de los contenidos previstos en la enseñanza.</p> <p>En tercer lugar, es importante que los estudiantes puedan jerarquizar los contenidos en función de los conocimientos que los profesores valoran, pues es la forma de dar sentido a la lectura en el marco de la cátedra; estos conocimientos no están directamente en el texto, requieren que el estudiante interprete y reconstruya para integrar en un todo coherente (en una unidad inteligible) tanto la información que está en el texto como la explicación del profesor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar la lectura global del texto. • Hacer organizadores gráficos para comprender textos y realizar exposiciones • Uso del subrayado y hacer notas o glosas aclaratorias al margen. • Analizar el nivel literal de la lectura.

Continúa

Contraste entre aprendizaje expresado y aprendizaje esperado		
Aprendizajes esperados por los profesores de la educación superior desde la perspectiva de alfabetización académica	Aprendizajes reportados por los estudiantes en el curso de lectura y escritura de primer año	
<p>En cuarto lugar, en las ciencias sociales se suele esperar que los estudiantes organicen las ideas en torno a la postura de un autor, es decir, que puedan entender qué es lo que cada autor o escuela de pensamiento afirma y en qué se diferencia su posición de la de otros autores o escuelas. Así, se pueden establecer relaciones entre autores, corrientes de pensamiento e ideas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar el nivel intertextual del texto al momento de realizar la lectura. 	
<p>En quinto lugar, los profesores esperan que los estudiantes asuman una postura crítica, pero no se conforman con la emisión de un juicio de valor sin fundamentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer lectura crítica de los textos. • Participar en la socialización de los contenidos de los textos. 	
<p>-Lectura del texto en voz alta para el grupo. -Practicar la lectura en voz baja.</p>		

Como se puede observar, de los nueve aprendizajes identificados a partir de lo reportado por los estudiantes, solo fue posible clasificar siete en las cinco características propuestas como indicios de aprendizaje de lectura desde la perspectiva de la Alfabetización Académica.

También se pudo constatar que no existe una mención explícita que reconozca un recorrido de los textos o de los autores (en la bibliografía dada), en función de aquello en lo que el profesor desea focalizar su atención para trabajar en su asignatura.

Se observa que en las otras cuatro características enunciadas de los nueve aprendizajes, las acciones realizadas en el curso de primer año de lectura y escritura por los profesores están desarrolladas de manera indirecta, no de manera intencionada.

Se destaca la identificación de dos dispositivos didácticos (lectura del texto en voz alta para el grupo y practicar la lectura en voz baja) que están usando los profesores o las instituciones educativas para desarrollar el proceso de lectura de recorrido del texto.

Identificación de estrategias de lectura aprendidas y aplicadas en el ámbito personal

La mayoría de los estudiantes reconoce que las estrategias aprendidas son útiles a la hora de utilizarlas en ámbitos personales, lo cual les permite un desarrollo integral gracias al proceso formativo iniciado o dado en el curso.

Con respecto a si emplean alguna de estas estrategias aprendidas en los cursos de primer año de lectura y escritura en ámbitos personales, la mayoría manifiesta que sí y a continuación se enumeran:

- Lectura individual en voz alta del texto
- Lectura global del texto
- Uso de diagramas
- Participar en la socialización
- Analizar el texto teniendo en cuenta los niveles literal, intertextual y crítico

Esto es lo que afirman los estudiantes del curso de lectura y escritura de primer año que los profesores hicieron para que pudieran enfrentarse efectivamente a la comprensión de textos académicos; pero desde la perspectiva de la Alfabetización Académica ¿qué deben hacer los profesores inclusivos para que los estudiantes recién inmigrados a la cultura académica de la educación superior logren los anteriores objetivos?

A continuación, parafraseando y complementando lo que Paula Carlino afirma al respecto en los dos artículos citados, se presentan diez estrategias que usan los profesores inclusivos:

Lo primero es que los profesores han comprendido que leer es una práctica de origen cultural y que leer es, en esencia, un proceso de resolución de problemas.

Segundo, que entiendan que "la madurez y autonomía que se espera de los lectores universitarios no son puntos de partida ni logros naturales sino comportamientos sociales que requieren, para su formación, el apoyo de los miembros más experimentados de la nueva cultura a la que aspiran los ingresantes universitarios", (Carlino 2003a, 4) enseñando los pertinentes significados y apropiadas normas, convenciones, representaciones y conocimientos; en otras palabras, se pide que el profesor acompañe paciente y conscientemente el proceso de aculturación, es decir, la guía de la práctica lectora que

se pretende promover de manera explícita, no solo la comprensión de conceptos o aplicaciones de estos.

Tercero, el profesor sabe que los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel educativo suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudio y de los autores que debaten en él, así como el conocimiento de las corrientes más amplias a las que pertenecen, conocedores que comparten modos de pensamiento específicos (métodos para justificar el saber, es decir, formas de argumentar y exponer).

Cuarto, contextualizan el texto dado en una fotocopia (ojalá de buena calidad) en el que se encuentre toda la referencia bibliográfica, presentando el libro completo, mostrando en el índice los capítulos precedentes y posteriores, el prólogo, la introducción, dando a conocer la solapa que presenta al autor (es) y los comentarios que están en las contratapas del libro.

Quinto, el docente, en los textos dados para leer, debe guiar, jerarquizar y focalizar la información entre lo que es importante y lo que no lo es, señalando un recorrido lector que deben hacer sus estudiantes. "Sin esta guía, los alumnos suelen pasar por alto aspectos que, aunque estén destacados en los textos, les resultan desapercibidos porque no tienen los conocimientos suficientes para hacerlos observables... para ellos todo es importante porque todo les llama la atención, todo es desconocido" (Carlino 2003a, 4).

Sexto, el profesor debe hacer lugar en las clases a la lectura compartida, ayudando a entender lo que los textos callan

porque dan por supuestos muchos saberes que los alumnos no disponen. Hacer esto implica ofrecer categorías de análisis que orienten la interpretación de los textos e implementar y desarrollar las siguientes operaciones cognitivas: identificar la postura del autor, ayudando a identificar cuáles son las razones que esgrime para sostener sus ideas, ponderándola según las razones que brinda para sostenerla, ayudando a evaluar estos argumentos a la luz de los métodos propios de cada área del saber, reconociendo las posturas y argumentos de los otros autores citados, identificando la polémica establecida entre unas posiciones y otras; desarrollar la historia o el contexto de estas posturas; relacionar con otros textos leídos previamente el conjunto de perspectivas mencionadas; alentar a reconocer cuál es la controversia planteada, infiriendo las implicaciones de lo leído en otros posibles contextos; en resumen, se trata de ayudar a buscar y hallar las distintas posturas, los argumentos para sostenerlas, los contraargumentos, las relaciones con otros textos y las consecuencias no inmediatas de lo que se afirma.

Séptimo, explican haciendo referencia a la bibliografía para que los estudiantes puedan vincular lo que las lecturas dicen con lo que se enseña en el aula.

Octavo, proponen actividades de escritura a partir de lo leído para identificar incomprensiones a partir de las cuales se puedan retroalimentar las interpretaciones iniciales.

Noveno, permiten, en algún momento, elegir qué leer y ayudar a presentar a otros lo leído, y

Décimo, entienden que no pueden exigir lo que no enseñan.

La escritura en el curso de primer año

Desde la perspectiva de la Alfabetización Académica, como se ha reiterado, se considera la escritura como una práctica social que en todos los niveles, pero sobre todo en la educación superior, tiene una clara función epistémica, es decir, que debe ser considerada por los profesores como un proceso cognoscitivo y cognitivo importante para pensar, apropiar, reflexionar, producir y reelaborar el conocimiento, porque no se trata de enseñar a redactar textos académicos sino enseñar a pensar como académicos pertenecientes a una disciplina que tiene unos modos, unos instrumentos y unos procesos de escribir específicos.

De manera específica, y aplicado a la acción de escribir vinculada a la Alfabetización Académica, Greene y Lidinsky ofrecen una significativa orientación:

En sentido estricto, Escritura Académica es aquello que los estudiantes hacen para comunicarse con otros en sus campos de estudio, dentro de sus disciplinas. Es el reporte de investigación que escribe un biólogo, es un ensayo interpretativo que compone un estudiante de literatura, es el análisis de medios que produce un estudiante de cine. Y al mismo tiempo, es lo que se hace para aprender a participar en las diferentes conversaciones disciplinares que tienen lugar en sus cursos. Se debe aprender a pensar como un académico, leer como un académico, hacer investigación como un académico y escribir como un académico. (2006, traducción libre de Blanca González)

A partir de este postulado, Stuart Greene y April Lidinsky proponen un proceso de cinco etapas cuyo recorrido garantiza el aprendizaje del desarrollo del pensamiento académico por medio de la escritura de textos académicos: pensamiento, lectura,

investigación, trabajar fuentes, y escritura; cada una de las cuales, a su vez, dependen de la realización de varias acciones que a continuación se presentan en un cuadro, y que por supuesto son desarrolladas de manera exhaustiva en el libro citado:

Tabla 4. Proceso para contribuir al desarrollo del pensamiento académico por medio de la escritura²

Etapa	Acciones
Pensamiento	Realización de consultas
	Búsqueda y valoración de la complejidad
	El hacer parte de una conversación académica
Lectura	Análisis retórico de un texto
	Identificación de reclamos
	Análisis de un argumento
	Identificación de problemáticas
	Formulación de una pregunta-problema
Investigación	Recolección de información y material
	Identificación de fuentes
	Búsqueda de fuentes
	Evaluación de fuentes de la biblioteca
	Evaluación de fuentes de Internet
	Escritura de una propuesta
	Entrevistas Conducción de grupos de enfoque

Continúa

² Traducción de Ariadna Bogoya.

Etapa	Acciones
Trabajando con fuentes	Escritura de una paráfrasis
	Escritura de un resumen
	Escritura de una síntesis
	Evasión del plagio
	Integración de las citas dentro su escritura
	Compilación de una lista MLA de los trabajos citados
Escritura	Compilación de una lista APA de referencias
	Realizar borradores
	Revisión
	Formulación una tesis de trabajo
	Establecimiento de un contexto para la tesis
	Apelación a <i>ethos</i>
	Apelación a <i>pathos</i>
	Apelación a <i>logos</i>
	Borrador de la Introducción
	Borradores de los párrafos
	Borrador de la Conclusión
	Proceso de la corrección entre pares

Identificación de estrategias de escritura aprendidas y aplicadas en el ámbito académico

La mayoría de los encuestados considera que la escritura es importante para producir y/o reelaborar el conocimiento, y que han desarrollado buenos hábitos de escritura porque lo hacen con frecuencia dada la exigencia en los otros espacios académicos, y que escriben aun cuando no sea una tarea.

Un poco menos de la mitad de los estudiantes encuestados manifiestan que en la actualidad sí emplean estrategias para la escritura aprendidas en el curso de primer año ofrecido por la universidad, y las justificaciones que ofrecen son diferentes: "[escribir] es una forma de mostrar lo aprendido", "[lo que enseñan el curso] se refleja a lo largo de la carrera", "la clase es magnífica, aprendí demasiado" y "la estructura [propuesta por el profesor]"; aunque en términos generales, los estudiantes encuestados consideran que lo aportado por los cursos de escritura de primer año es lo básico, pero no lo necesario ni lo suficiente para un desempeño académico eficaz en su carrera universitaria.

Identificación de estrategias de escritura aprendidas y aplicadas

Los estudiantes que afirman haber conocido estrategias en el curso de primer año, y que además las están aplicando para contribuir a mejorar el desempeño en la formación como escritor en la educación superior, señalaron haber aprendido a:

- Usar representaciones mentales para organizar el plan de escritura.
- Identificar categorías gramaticales.
- Redactar borrador.
- Revisar lo que escriben cuidando la construcción de párrafos y la ortografía.
- Elaborar una versión final.
- Buscar modelos de escritura en algunos de sus docentes que comparten con ellos su producción bibliográfica.
- Pedir opinión acerca de sus escritos.
- Aprender a escribir resúmenes, reseñas y ensayos.

A continuación se identifica, clasifica y contrasta el aprendizaje esperado según la perspectiva de la cultura académica con el reportado por los estudiantes encuestados:

Tabla 5. Contraste entre el aprendizaje esperado por la cultura académica y el que el estudiante dice haber adquirido

Contraste entre aprendizaje expresado y aprendizaje esperado		
Aprendizajes esperados por los profesores de la educación superior desde la perspectiva de alfabetización académica		Aprendizajes reportados en el curso de primer año
Etapas	Acciones	
Pensamiento	Realización de consultas	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar modelos de escritura en algunos de sus docentes que comparten con ellos su producción bibliográfica.
	Búsqueda y valoración de la complejidad	
	El hacer parte de una conversación académica	
Lectura	Análisis retórico de un texto	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar categorías gramaticales.
	Identificación de reclamos	
	Análisis de un argumento	
	Identificación de problemáticas	
	Formulación de una pregunta-problema	
Investigación	Recolección de información y material	
	Identificación de fuentes	
	Búsqueda de fuentes	
	Evaluación de fuentes de la biblioteca	
	Evaluación de fuentes de Internet	

Continúa

Contraste entre aprendizaje expresado y aprendizaje esperado		
Aprendizajes esperados por los profesores de la educación superior desde la perspectiva de alfabetización académica		Aprendizajes reportados en el curso de primer año
Etapas	Acciones	
Investigación	Escritura de una propuesta	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a escribir resúmenes, reseñas y ensayos.
	Entrevistas	
	Conducción de grupos de enfoque	
Trabajando con fuentes	Escritura de una paráfrasis	
	Escritura de un resumen	
	Escritura de una síntesis	
	Evasión del plagio	
	Integración de las citas dentro su escritura	
	Compilación de una lista MLA de los trabajos citados	
	Compilación de una lista APA de referencias	

Continúa

Contraste entre aprendizaje expresado y aprendizaje esperado		
Aprendizajes esperados por los profesores de la educación superior desde la perspectiva de alfabetización académica		Aprendizajes reportados en el curso de primer año
Etapas	Acciones	
Escritura	Realizar borradores	<ul style="list-style-type: none"> • Usar representaciones mentales para organizar el plan de escritura. • Redactar borrador.
	Revisión	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar lo que escriben cuidando la construcción de párrafos y la ortografía.
	Formulación de una tesis de trabajo	
	Establecimiento de un contexto para la tesis	
	Apelación a <i>ethos</i>	
	Apelación a <i>pathos</i>	
	Apelación a <i>logos</i>	
	Borrador de la Introducción	
	Borradores de los párrafos	
	Borrador de la Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar una versión final.
	El proceso de la corrección entre pares	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir opinión acerca de sus escritos.

Como se puede observar, de los 8 aprendizajes identificados a partir de lo reportado por los estudiantes, solo fue posible clasificar 6 de las 38 acciones propuestas como indicios de aprendizaje de escritura desde la perspectiva de la Alfabetización Académica propuesta.

A partir de estos datos, se reconoce que en la etapa de la escritura los profesores han introducido un enfoque didáctico procesual que reconoce varias etapas en el proceso de escritura.

Es evidente que los cursos de lectura y escritura de primer año están dedicados a enseñar a redactar y no a escribir, lo cual quiere decir que, en síntesis, están desaprovechando la oportunidad de usar la escritura como estrategia para contribuir a desarrollar pensamiento académico.

Aspectos destacables del curso del primer año en lectura y escritura desde el punto de vista de los estudiantes que lo cursaron

En general, los estudiantes manifiestan la importancia y necesidad de la materia justificando su existencia dentro del plan de estudios. También reconocen que lo aprendido es aplicado en sus actividades académicas con logros importantes en el desarrollo de sus carreras; además afirman que uno o dos espacios son insuficientes y sugieren una presencia continua de estos cursos durante toda la carrera.

Los estudiantes valoran el curso inicial de lectura y escritura por cuanto les ha posibilitado recibir algunas orientaciones claves para ejercer con mayor eficacia la actividad de leer o de escribir. Al respecto, un estudiante de séptimo semestre de Psicología hace el siguiente comentario, que merece una atención particular: "si no fuese por este curso, muchos de nosotros estaríamos perdidos, porque en las demás materias son contados los docentes que explican o proponen alguna estrategia orientada a facilitar la comprensión de textos o para poder incursionar satisfactoriamente en la actividad escritural solicitada" (U9: 8).

Aspectos por mejorar del curso de primer año en lectura y escritura desde el punto de vista de los estudiantes que lo cursaron

Más de la mitad de los estudiantes encuestados manifiesta tener poco dominio de las estrategias y métodos lecto-escriturales debido a que el tiempo y el número de estudiantes inscritos al curso impidieron obtener suficiente práctica o tutoría personalizada.

De una manera generalizada se identifica la tendencia a que los estudiantes, después del curso, no integren lo aprendido en el manejo o aprendizaje de los espacios académicos de las áreas disciplinares; los casos mencionados en los que esto ocurre son excepcionales. En consecuencia, es conveniente desarrollar estrategias que permitan integrar y aplicar los saberes para alcanzar las metas propuestas en cada una de las áreas del conocimiento académico. Esta idea se corrobora con el testimonio dado en la entrevista en profundidad por un estudiante que al preguntarle su opinión acerca de por qué la clase de lectura y escritura no tiene alguna incidencia con otras materias de la carrera, contestó:

No he identificado algún tipo de interés en los estudiantes por continuar mejorando sus procesos de lectura y escritura porque no lo ven como una herramienta, muchas veces lo ven es como obligación: 'me toca aprender a escribir, me toca aprender a leer porque si no, no puedo ser lo que yo quiero', pero no lo ven como una herramienta para la vida.... También influye la idiosincrasia, influye digamos la manera de ser, la cultura que tenemos es bastante influyente. Yo tuve la oportunidad de salir del país, yo estuve viviendo un año en Alemania... entonces digamos que en comparación con los alemanes ellos son estrictos, discipli-

nados y eso, aquí todo es a la recocha, a bueno un momento estoy seria al otro tengo que estar parrandeando y si no mi vida no sirve para nada, hemos llegado a un punto en el que hago eso y tengo que hacer lo otro porque si no, no se equilibra pero no lo ven como que hay momentos en que de verdad se tiene que ser serios y otros momentos en los que se puede pasar bien y divertirse. (U2: 8)

Aportes del curso en el aprendizaje de lectura y la escritura desde el punto de vista de los profesores disciplinares

En este aspecto la opinión se encuentra dividida. Por una parte están los profesores disciplinares que reconocen la importancia de la materia y en sus espacios académicos procuran que el estudiante aplique los conocimientos recibidos en los cursos de lectura y escritura; otros observan en los estudiantes de tercer y cuarto semestre de la carrera una buena lectura y un buen proceso de escritura dado que se entiende lo que dicen y lo que escriben en la presentación de los textos y los trabajos exigidos en las materias del área del conocimiento profesional.

La contraparte manifiesta que al llegar a cuarto semestre los estudiantes no tienen un alto grado de manejo de la escritura ni habilidades lectoras; que es curioso observar que a pesar de que los estudiantes manifiestan apropiación de conceptos relacionados con la lectura y la escritura, en su desempeño no se refleja, es como si conocieran las herramientas pero se resistieran a utilizarlas. Otros docentes encargados de la formación disciplinar afirman que es a ellos a quienes le toca encargarse de desarrollar y fortalecer la lectura y un poco más la escritura a través de trabajos de redacción con

propósitos de publicación o de creación de un libro o revista especializada.

Aspectos por mejorar del curso de primer año en lectura y escritura desde el punto de vista de los profesores disciplinares

Uno de los profesores disciplinares afirma que los estudiantes creen que todas "las asignaturas son aisladas, son cajitas de bocadillos o celdas" y creen que lo que están viendo no les va a ayudar en las otras asignaturas. En palabras del profesor: "Ellos [los estudiantes] no integran, no hacen relaciones porque o bien no les ha quedado ese aprendizaje significativo o bien porque muchos profesores no tenemos la suficiente capacidad de información y pedagogía para decirles a ellos cómo hacerlo".

Además, el curso inicial de lectura y escritura no incide significativamente en otras asignaturas, entre otros factores, debido a que el docente titular del curso no establece diálogos con los docentes de otras asignaturas para pactar prácticas de lectura y escritura desde los contenidos específicos de las materias o hacer un seguimiento mancomunado a los procesos lecto-escriturales de los estudiantes desde las tareas académicas. También reconoce que desde su rol como profesor catedrático le queda muy difícil intentar conectar con otras materias.

Existen experiencias que son la excepción a este fenómeno. Se reportan dos: una en la que el curso de lectura y escritura se trabajó en conjunto con la docente disciplinar de la asignatura Teorías Organizacionales y Administrativas, a partir de las lecturas específicas que se proponen para esta área de conocimiento, teniendo destacados logros; otra en la que hubo incidencia en el curso de Derecho de la carrera de

Administración de Empresas, ya que el profesor encargado de la misma no solo hace explícita la importancia de la escritura para su clase sino que también se apoya en el trabajo que hace el profesor del curso de primer año para ayudar a elevar el nivel.

Con relación a las prácticas institucionales que promuevan la lectura y la escritura por fuera del curso de primer año, no se evidencian con claridad. Los profesores de las otras disciplinas asumen que los estudiantes ya deben saberlo todo y entonces el proceso se pierde, puesto que de antemano se da por adquirido. El seguimiento debería ser más estricto y continuo para que sigan practicando lo aprendido, y en un momento determinado puedan avanzar haciendo uso de los conocimientos teórico-prácticos impartidos, para así aplicarlos en las diferentes materias y disciplinas de su carrera.

Los profesores disciplinares consideran que la institución también es responsable porque estos cursos se destacan por tener poca transdisciplinariedad, pues no se fomenta la conversación de los profesores encargados de la formación disciplinar con los profesores del curso de lectura y escritura.

Conclusiones

En relación con los aprendizajes en lectura y escritura adquiridos en la educación media se puede afirmar que:

- Aunque en poca cantidad, algunos colegios sí proponen y desarrollan algunas estrategias con el fin de contribuir a enseñar a leer y escribir, distinto a preparar a los estudiantes para las pruebas Saber.
- Las otras materias aún no se integran en el esfuerzo por hacer de la enseñanza de la lectura y la escritura un

asunto transversal y no solo un problema de la asignatura encargada de enseñar.

- En general, los estudiantes manifiestan haber aprendido a leer a medias y a escribir muy poco y que lo dado no les sirve para desempeñarse adecuadamente en la universidad.
- Los estudiantes manifiestan que sus profesores de la educación media no fueron ellos mismos modelos a imitar en cuanto a lectura y escritura se refiere.
- Se observa muy poco uso de las bibliotecas, escolares o públicas, bien porque sean visitadas o bien por reconocer que usaron sus servicios o hicieron parte de programas desarrollados en y por estos espacios.
- Muy pocos profesores vinculan el uso de las aplicaciones de las tecnologías y las redes sociales al aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Los estudiantes poco hablan de la actitud que tienen ellos mismos y su familia en el problema, pareciera que fuera solo responsabilidad de la institución escolar y de sus profesores.

En relación con los aprendizajes adquiridos en el curso de lectura y escritura en el primer año de la universidad, se puede afirmar a partir de lo expresado por los estudiantes que:

- A excepción del curso de lectura y escritura, las instituciones de educación superior no ofrecen más alternativas para cualificar sus desempeños en estas dos competencias.
- Los contenidos desarrollados en los cursos de primer año sí les sirvieron en algo para su desempeño posterior, pero no de manera óptima.

- Consideran que no es suficiente, por lo cual solicitan ampliar su presencia en más semestres o ampliar su intensidad.

En general se puede concluir, en primer lugar, que aunque en los estándares del lenguaje específicos para la educación media se contempla el desarrollo de las competencias necesarias en comprensión e interpretación de textos argumentativos y expositivos así como la producción textual de reseñas críticas y ensayos, la mayoría de los estudiantes manifiestan no haberlo visto o aprendido, es decir, que la educación media enseña a leer y a escribir "a medias" en relación con lo requerido por el nivel de la educación superior.

En segundo lugar, se observa que los aprendizajes reportados en la educación media coinciden con los aprendizajes reportados después de tomar el curso en lectura y escritura de primer año, con lo cual se puede inferir que, en cuanto a los contenidos, se percibe una transferencia del plan de estudios de décimo y once al curso universitario, tal vez sustentado en la concepción remedial con que suelen proponerse y planearse estos espacios académicos en los planes de estudio.

Lo anterior también permite afirmar que los profesores encargados del curso siguen más empeñados en enseñar a redactar y no a escribir, es decir, en lugar de usar este curso para introducir y alfabetizar a los estudiantes en la cultura académica propia de la educación superior siguen enseñando, en el mejor de los casos, la coherencia y sobre todo la cohesión de textos narrativos (cuentos, novelas), y no específicos de la disciplina escogida por el estudiante; maestros que siguen empeñados en enseñar gramática de la lengua y no en

enseñar a leer y escribir para pensar de manera académica, desconociendo el problema sobre el cual hace un llamado de atención Gottschalk (1997), citado por Carlino (2003b, 4) quien sostiene que: "la mayoría de los cambios sobre el lugar de la escritura se relacionan con la tenaz convicción de que aprender a escribir no significa simplemente estudiar gramática y centrarse en la forma sino desarrollar las ideas e indagar a través de la escritura".

En tercer lugar, al igual que en la educación media, los profesores encargados de formar en las áreas específicas de la profesión piensan que enseñar a leer y escribir en la disciplina no es un asunto suyo y se siguen concentrando en los contenidos, que a su vez no son del todo comprendidos por sus estudiantes porque cuentan con pocos recursos metacognitivos para realizarlos.

En cuarto lugar, las instituciones de educación media y las instituciones de educación superior referidas en las respuestas de los instrumentos usados en las técnicas de la investigación, no proponen de manera explícita políticas o acciones que contribuyan de forma cierta a resolver el problema de la comprensión de lectura y la producción de textos académicos. En general, dedican sus esfuerzos a enseñar a leer y escribir una sola tipología textual: las pruebas Saber.

Y en quinto y último lugar, lo que menos se aprende en la educación media es a entender y apropiarse de la cultura académica. Tampoco los profesores de uno y otro nivel se han capacitado para hacer Alfabetización Académica, inicialmente para ellos mismos y posteriormente para sus estudiantes. Es decir, la institución escolar en todos sus niveles sigue

pidiendo y midiendo algo que no se ha encargado ni de enseñar ni de aprender.

Es claro que ni la educación media ni la educación superior están enseñando a pensar, leer, escribir, hacer investigación como lo requiere la cultura académica; por esta razón, no es una sorpresa verificar, una vez más, que los aprendizajes reportados por los estudiantes no tienen ninguna relación con lo que se requiere y se necesita. Comprender por qué sucede esto, implica reinterpretar los problemas de lectura y escritura de muchos estudiantes y profesores a partir de la idea de que sus dificultades para comprender lo que leen en la universidad no se debe a que carezcan de una habilidad o técnica elemental y generalizable, sino que al ingresar a los estudios superiores se ven enfrentados a nuevas cultura escritas, correspondientes a los distintos campos de estudio (Graff 2002; Waterman-Roberts 1998; citados por Carlino 2003b). Sostiene Ivanic (citado por Carlino 2003b) que para llegar a pertenecer a estas culturas, los alumnos, entre otras cosas, deberán cambiar su identidad como pensadores, como analizadores de textos.

Ahora el interrogante que surge es ¿por qué ni las instancias académico administrativas de las instituciones escolares, ni los profesores de uno u otro nivel, quieren informarse o aprender de los resultados de las investigaciones recientes que ayudan a comprender el problema de una manera distinta a la de ubicar una única causa o echarle la culpa a alguien? Habrá que hacer otra investigación para contestarlo.

Pero mientras sistematizamos sus respuestas, podemos inferir que hasta ahora sus acciones –espero que de manera inconsciente– siguen contribuyendo a la actitud generalizada

de rechazar a los inmigrantes impidiendo que sus planes de estudio y profesores puedan acceder e “ingresar en una cultura didáctica inclusiva, asumida institucionalmente” (Carlino 2003a) y fomentando de manera indirecta una actitud xenófoba hacia los recién llegados a la educación superior.

Mientras el cambio ocurre desde arriba, a partir de la formulación y puesta en práctica de políticas relacionadas con el aspecto estudiado en nuestra investigación, esperamos que los análisis ofrecidos tanto en este como en los otros capítulos del libro, brinden los elementos conceptuales y didácticos necesarios para reorientar el contenido y las prácticas del curso de primer año en lectura y escritura que ofrecen las instituciones de educación superior, hasta ahora, como única estrategia para enfrentar tan complejo problema. Los docentes contratados para liderar estos espacios académicos son los llamados, por ahora, a realizar el cambio desde abajo, desde el aula. No sería la primera vez que ocurre; Freinet, Montessori, Freire, Teberosky, Ferreiro, Jairo Aníbal Moreno Castro, siempre supieron que es en la clase donde se hacen las verdaderas revoluciones, y por tenerlo tan claro hoy son reconocidos como Maestros.

Referencias

- Carlino, P. (2003a). *Leer textos científicos y académicos en la Educación Superior: obstáculos y bienvenida a una cultura nueva*. Documento en línea disponible en [https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1GGGE_esCO615CO615&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Carlino,+Paula.+\(2003+a\).+Leer+textos+cien+t%C3%ADficos+y+acad%C3%A9micos+en+la+Educaci%C3%B](https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1GGGE_esCO615CO615&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Carlino,+Paula.+(2003+a).+Leer+textos+cien+t%C3%ADficos+y+acad%C3%A9micos+en+la+Educaci%C3%B)

3n+Superior:+obst%C3%A1culos+y+bienvenidas+a+una+cultura+nueva&spell=1. Consultado en julio de 2014.

Carlino, P. (2003b). *Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Documento en línea disponible en https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C-1GGGE_esCO615CO615&xion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Carlino%2C+Paula.+%282003b%29.+Alfabetizaci%C3%B3n+Acad%C3%A9mica:+un+cambio+necesario%2C+algunas+alternativas+posibles. Consultado en julio de 2014.

_____. (2005). *Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del norte*. Documento en línea disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1195505>. Consultado en julio de 2014.

Carlino, P. y V. Estienne (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, vol. 4, núm. 3: 9-17.

Colombia, Congreso de la República (1994). Ley 115 General de Educación. Documento en línea disponible en: <http://www.alcaldia-bogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=292>. Consultado en julio 6 de 2013.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana*. Documento en línea disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf. Consultado en julio de 2014.

_____. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Documento en línea disponible en www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf. Consultado en julio de 2014.

Condemarín, M. (1995). "El uso de carpetas en el enfoque de evaluación auténtica." *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 16, núm. 4, diciembre: 5-14.

Dalmastro, A. L. (2005). *El Portafolio como estrategia de evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras: fundamentos teóricos y orientaciones*

- procedimentales*. Documento en línea disponible en <http://www.slideshare.net/Nadiazuccari/el-portafolio-como-estrategia-de-evaluacin-en-la-enseanza>. Consultado en julio de 2014.
- Grace, M. (1994). "El sistema de trabajo con carpetas en el aula." *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 15, núm. 1, marzo: 39-41.
- Green, S. y A. Lidinsky (2006). *From inquiry to academic writing a text and reader*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Lea, M. R. y B. V. Street (2006). "The 'Academic Literacies' Model: Theory and Applications." *Theory into Practice*, vol. 45, núm. 4, Fall: 368-377.
- Litwin, E. (2006). "Portafolios: una nueva propuesta para la evaluación." Sitio con recursos para el docente. Documento en línea disponible en: http://www.educared.org.ar/enfoco/ppce/temas/06_portafolios/. Consultado en julio de 2014.
- Quintana, H. (1996). "El portafolio como estrategia para la evaluación de la redacción." *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 17, núm 1, marzo: 39-44.
- Villalobos, José (2002). "Portafolios y reflexión. Instrumentos de evaluación en una clase de escritura." *Educere*, año 5, núm. 16, enero-marzo: 390-396.
- Zambrano, H. (2011). "El portafolio: estrategia didáctica para desarrollar la escritura académica en estudiantes de Ingeniería Mecánica de la Universidad Nacional Experimental del Táchira". Trabajo Especial de Grado de la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura de la Universidad de Los Andes, Táchira. Documento en línea disponible en <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3664>. Consultado en julio de 2014.