

Aportes de una experiencia universitaria en lectura y escritura para la consolidación de una política institucional

Si bien, leemos y escribimos todo el tiempo, no lo hacemos de la misma manera y con las mismas intenciones. Ambos son procesos que implican múltiples sentidos, lo que sucede es que en el mundo académico hacemos énfasis en la lectura y la escritura para conocer. Allí, se requiere entonces un trabajo distinto al de la escuela básica que pugna por el reconocimiento y conocimiento de las distintas formas y orientaciones de la lectura y la escritura. En el ámbito universitario se marca la necesidad de los procesos enfocados al conocimiento, nosotros mismos consideramos que, en términos de Morin: "El conocimiento intelectual se organiza en función de paradigmas que seleccionan, jerarquizan, rechazan las ideas y las informaciones, así como en función de las significaciones mitológicas y las proyecciones imaginarias. Así se produce la 'construcción social de la realidad' (digamos mejor la co-construcción social de la realidad, porque la realidad se construye también a partir de los dispositivos cerebrales), donde lo real se substancializa y se disocia de lo irreal, donde se construye la visión del mundo, donde se concretiza la verdad, el error, la mentira" (E. Morin, en P. Watzlawick - P. Krieg, 1991: 80).

No obstante, partimos del hecho de que en el mundo académico universitario no empleamos los procesos de lectura y escritura de una sola manera porque no conocemos el mundo en una sola dirección. En dichos procesos se dan distintos niveles de conocimiento y distintas necesidades de conocimiento. Por la dinámica misma de las clases, de los cursos y de las intenciones pedagógicas de los profesores, la lectura y la escritura se emplea, por lo menos de dos formas: para la comprensión de la lógica interna del texto; para la interpretación¹ de la génesis de los conceptos. Asimismo, para nosotros, la clave para el mejoramiento de los procesos de lectura y escritura radica en la conciencia racional del proceso. Si se permite decir, un proceso de meta lectura y de meta escritura. No basta con

¹ Consideramos los conceptos de comprensión e interpretación en los términos en que la sociología de la cultura los concibe: Comprender se ubica en el plano interno del texto, la lógica inmanente; e interpretar en el plano externo, la interacción con el mundo de afuera, las intertextualidades y demás conexiones extrínsecas.

saber que está leyendo o escribiendo, sino de conocer cómo lo hace y ahí radica el centro de nuestra propuesta pedagógica.

Antes de iniciar la descripción, es necesario recordar que dentro de la propuesta desarrollada en nuestra universidad, partimos del hecho innegable de la relación intrínseca entre lectura y escritura. En el ámbito universitario, ambos procesos se potencian entre sí. Sin embargo, al diseñar el proyecto los diferenciamos para permitirnos hacer énfasis en cada uno de ellos y que en determinado momento el otro funcione como soporte.

El proyecto creó e implementó dos modelos, uno para la comprensión e interpretación de textos y otro para su producción. El proceso de intervención pedagógica, permitió tanto, la unificación de los criterios que orientaban las asignaturas correspondientes al área de Lenguaje de la universidad; así como el desarrollo en los estudiantes, de las estrategias cognitivas y lingüísticas implícitas en la lectura y la escritura como procesos semióticos.

En el campo de la lectura se propone un modelo que está compuesto por dos momentos. El primero tiene como objetivo trabajar sobre el texto de manera sistemática. Es decir, que desde la particularidad del texto escogido y el trabajo sobre su estructura significativa, se llega a una hipótesis que pretende dar cuenta de las ideas expuestas y organizadas, el sentido global del texto.

A esta fase la llamamos: Del texto a la hipótesis; enfocada principalmente al trabajo de los estudiantes con el texto, de forma que predomine la interacción entre los supuestos con lo que llega y lo que está por conocer, tanto de los contenidos como de su proceso mismo de lectura; un modelo para pensar en lo que lee y cómo lee:

1. Trabajo de glosa: Consiste en el primer diálogo con el texto, en el cual se exploran las significaciones y se hacen comentarios relacionados con otros textos, o saberes supuestos por el lector.

2. Análisis: identificación de proposiciones, creación de campos semánticos a partir de las palabras claves de los párrafos.
3. Estructura: establecer, mediante un mapa conceptual, la estructura semántica planteada en el texto.
4. Hipótesis: Una hipótesis cuyo grado de acierto dependerá de la comprensión efectiva del estudiante de las ideas propuestas por el autor en el texto leído.
5. Síntesis: El final de este proceso consiste en la redacción de una sinopsis del texto,

De la hipótesis al texto es el nombre de la segunda fase, en la cual se plantea que el estudiante, mediante la interacción dialógica con las ideas expuestas en el texto, llega a una interpretación. Dicho de otra manera, el estudiante, desde sus propias inquietudes e interrogantes, crea su propia lectura del texto mediante la formulación de una o varias hipótesis aproximativas de lectura que se deberán corroborar y superar posteriormente. Nuevamente en esta etapa de la propuesta se vinculan los procesos de escritura a los de lectura, ya que al planteamiento de cada hipótesis se debe redactar un texto argumentativo que sirva de sustenta o no de la hipótesis planteada.

Se presentan dos posibilidades de trabajo. En la primera se propone una hipótesis interpretativa que apunta a hacer una lectura dirigida, en el sentido que esa hipótesis planteada busca enfocar la lectura del estudiante en un interés particular del maestro sobre el proceso de lectura, por ejemplo hacer caer en cuenta de un concepto determinado o en una posición crítica del autor, etc. El proceso de corroboración se da desde el mismo texto.

La segunda posibilidad de trabajo consiste en la formulación de una hipótesis interpretativa que da cuenta de la lectura que se ha hecho del texto, en ella se ponen en juego los saberes previos del lector y las ideas propuestas por el autor frente a otros autores, lo que genera una construcción de sentido que enriquece el proceso de lectura. Para no caer en las suposiciones o la mera opinión se trata de producir un sentido coherente y contextualizado en la lectura misma, por lo tanto se requiere también de una comprobación en el texto mismo.

Paralelo al trabajo sistemático explicado anteriormente; se propone un ejercicio transversal de lectura de la realidad. El cual consiste en la observación, análisis e interpretación de una situación problemática de la cultura. Todo el trabajo está entendido como un ejercicio de lectura a través del cual evidenciamos varias cosas: una nueva concepción de la lectura - leer no es descifrar-, ya que no sólo es posible leer sobre las letras impresas, sino que la cultura es un texto susceptible de ser leído; asimismo, resalta la importancia de los conocimientos previos del lector y la indagación sobre lo no conocido como fundamento a su propia construcción del sentido; a la vez que señala la posibilidad de tantas lecturas como lectores.

En el caso de la escritura, la alternativa de trabajo se centra en el proceso consciente y racional, desde la perspectiva de la lingüística pragmática, la psicología sociocultural y la investigación cognitiva propuesta por Daniel Cassany (1999) Desde la lingüística pragmática, la escritura tiene en cuenta la intencionalidad del autor y los componentes de la coherencia y cohesión textual. Desde la psicología sociocultural, Vygotsky (1986) presupone que el uso escrito es una herencia cultural que el individuo desarrolla en sociedad. Desde la investigación cognitiva, como manifestación consciente del intelecto, en el acto de escritura se identifican tres procesos: planificación, elaboración y revisión.

De esta forma, la propuesta tiene dos instancias: una de acercamiento a la escritura como “herramienta auxiliar del pensamiento y la indagación”, para que el estudiante tenga una conciencia real, razonada, del papel de la escritura en la generación de los conceptos; la otra, de ubicación en el contexto científico a través del trabajo sobre el discurso argumentativo propiamente dicho.

En la primera instancia, se privilegian los procesos de escritura en tres momentos: un primer momento establece la diferencia entre la oralidad y la escritura; el relato personal, la autobiografía o la crónica son los géneros discursivos propios de esta instancia. En el segundo momento, se busca situar al estudiante en el otro, es decir, la escritura se hace herramienta para describir y preservar la realidad de manera objetiva. Corresponden a este

momento de escritura textos como el resumen y la reseña. Finalmente, el elemento intersubjetivo, desarrollado como último momento, permite ocuparse de los aspectos propios del pensamiento dialógico. De ahí que la tipología textual de este momento sea la reseña crítica y el informe. El estudiante, después de recorrer su propia experiencia y tomar distancia a partir de la lectura y la confrontación de otros textos de otros autores, pone en diálogo los discursos y genera uno nuevo, producto de la reevaluación de ambas miradas, discurso que es a la vez respuesta a las dudas planteadas desde el primer momento de la escritura.

La segunda instancia de la propuesta de escritura está centrada en la argumentación. Desde el cuestionamiento de los supuestos de los que parten los estudiantes para llevar a la verificación continua de los planteamientos personales y de los otros, porque sólo así cada uno deja de ser un calco reproductor de las ideas de “los que saben” y pasa a ser parte de la construcción consciente del pensamiento. El trabajo sobre la argumentación, como eje transversal que estructura al artículo crítico y al ensayo, ayuda a consolidar la propuesta que en el PEI de la Universidad Central se presenta: “(...) que la acción en el mundo de la vida y de la técnica se articule a un problema –y, por tanto, a un conjunto de preguntas e hipótesis relacionadas entre sí, con base en argumentos y demostraciones- y a una construcción teórica que se haga pertinente deslizándose entre lo universal de la teoría y lo particular de los saberes locales”.

Ahora bien, aunque la propuesta se aplicó, en todas las facultades de la universidad, la ausencia de una política institucional en lectura y escritura y los requerimientos de acreditación, han hecho que los cursos de lectura y escritura se reduzcan en forma sustancial. En este marco general pueden señalarse dos aspectos que exigen el cambio de paradigma en los modelos de formación: la flexibilidad curricular en la educación superior y la adopción del sistema de créditos. Lo anterior significa trascender la actividad de clase magistral y orientarse hacia formas de interacción abiertas, que favorezcan la autonomía del estudiante y complementen las metodologías y actividades de formación estructuradas en la tradición.

Al considerar lo anterior y teniendo en cuenta que existe la necesidad de crear ambientes y medios de formación y la disposición de grupos de estudio y actividades de auto estudio; el desarrollo de nuevas competencias para la consulta y valoración de la información disponible en los medios digitales; la incorporación y uso de las tecnologías digitales en los proyectos de investigación; y su empleo en procesos de gestión de conocimiento. Una alternativa frente a estas circunstancias fue la implementación del modelo de lectura en los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), en el marco de la flexibilidad curricular y el sistema de créditos académicos. El proyecto exploró lo ambientes educativos virtuales como parte de la investigación “*Sistema de créditos académicos con apoyo en ambientes educativos virtuales*” de la Universidad Central en convenio con Colciencias (2004-2006). Con la integración de distintas instancias académicas², el objetivo general del proyecto se planteó en dos direcciones: Continuar con el propósito de mejoramiento de los procesos de lectura de los estudiantes para su desempeño en el medio académico y social; y valorar la influencia en el auto estudio y en la conformación de grupos flexibles de estudio que promueven los ambientes educativos virtuales computarizados.

Los modelos de lectura y escritura, la implementación del modelo de lectura en el ambiente virtual de aprendizaje (AVA), buscan que los estudiantes alcancen el conocimiento y la aprehensión de la finalidad de la lectura y la escritura: qué, para qué y cómo hacerlo; pero también apuntan a que dicho conocimiento redunde en su desempeño académico en general. Estos propósitos no se han logrado a cabalidad, porque no existe una integración entre lo que el estudiante descubre en estos cursos, lo que practican en las otras asignaturas y lo que viven en las actividades del medio universitario. El trabajo consciente con la lectura y escritura no se hace en el desarrollo mismo de las asignaturas específicas del campo del saber, bien sea porque el profesor considera que no tiene tiempo para ello o no sabe cómo hacerlo.

Lo que hemos podido comprobar en nuestra experiencia es:

² El proyecto ha sido, en la implementación tecnológica, realizado por el área de Edumática del IESCO (Instituto de Estudios Sociales y Contemporáneos) y los contenidos teóricos, metodológicos y didácticos por grupo de investigación en lenguaje del Departamento de Humanidades y Letras.

- La unificación de criterios para la formación en lectura y escritura tanto en los procesos pedagógicos como en los contenidos programáticos basados en los ejes problema; por un lado, nos ha permitido consolidar una posición frente a las distintas instancias institucionales; de otro lado, hemos podido evidenciar a través del contraste entre los datos obtenidos en la prueba diagnóstica, y los resultados de la evaluación final, que efectivamente se dan unos procesos de reconocimiento y conocimiento de los procesos de lectura y escritura, es decir, que el modelo provee estrategias para la meta lectura y la meta escritura.
- La virtualización del modelo de lectura responde y se adapta a las necesidades de la nueva universidad planteada por el CNA. Esto implica un cambio en el paradigma educativo tanto del profesor como del estudiante. Las herramientas virtuales ofrecidas son un buen complemento para el proceso de aprendizaje y autorregulación de los procesos de lectura de los estudiantes. No se pretende hacer una educación regida totalmente por lo virtual sino hacer de eso un elemento indispensable para el desarrollo de los procesos de formación.
- La necesidad de implementar una política institucional que aborde el problema desde los estudiantes, los profesores de todas las asignaturas y los agentes de las distintas instancias administrativas y académicas. De ahí la necesidad de una política institucional que proporcione las condiciones para que se ponga en práctica una cultura de la lectura y la escritura en el ámbito académico universitario. Es decir, desarrollar una conciencia clara en cada uno de sus miembros sobre el papel que cumple el lenguaje en la universidad.

Si bien es cierto que las nuevas exigencias de los procesos de acreditación someten a una reducción considerable de las asignaturas existentes, eliminar las correspondientes al área de Lenguaje puede significar un error craso a largo plazo, puesto que cómo responderemos a las deficiencias, bajo rendimiento y probablemente a la deserción de nuestros estudiantes en un futuro no muy lejano, cuando el perfil de nuestros estudiantes ha demostrado que requieren un trabajo particular en el desarrollo de la lengua escrita para la construcción de la cultura escrita; cómo responder a las demandas de excelencia de nuestro proyecto

educativo, cuando no asumimos al lenguaje como motor de la formación en el ciclo básico de nuestros estudiantes. Al eliminar las asignaturas del área de lenguaje -como ha venido ocurriendo a partir de la implementación del sistema de créditos- se corre el riesgo de negar la posibilidad del descubrimiento de la lectura y la escritura como procesos de construcción de conocimiento que obedecen a una lógica inmanente al mundo académico, porque el discurso académico tiene un carácter prescriptivo innegable y debe brindársele al estudiante la posibilidad de dominarlo conscientemente para que pueda entrar, si quiere, a enfrentarlo críticamente. Finalmente, hemos considerado que este tipo de divergencias se pueden producir porque no existe una política institucional clara frente a la lectura y la escritura.

En conclusión, todo lo anterior nos ha permitido reconocer que las deficiencias de nuestros estudiantes obedecen principalmente a tres aspectos: las formas de aprender –y por ende del ejercicio del pensamiento- heredadas de la educación básica; las formas de uso de la cultura escrita en el espacio oficial; y, las formas de interacción en el ámbito académico universitario. No obstante es necesario advertir los distintos niveles de participación del lenguaje en la vida académica universitaria. Puede participar como metalenguaje, como “vehículo” del pensamiento institucional, como herramienta del pensamiento individual o como instrumento comunicativo, entre las múltiples atribuciones que puedan dársele. Todo ello es cierto y puede aplicar de ese modo; sin embargo, lo que debe primar, es la concepción del lenguaje en la formación integral del estudiante universitario.

De ahí la necesidad de una política institucional en lectura y escritura que aborde el problema desde los estudiantes, los profesores de todos los campos del conocimiento y los agentes de las distintas instancias administrativas y académicas. La principal causa del fracaso de los modelos pedagógicos implementados en las universidades para la lectura y la escritura no es sólo su reducción a la instrucción formal o su aislamiento de los otros campos, sino su aplicación “in abstracto”; fuera del contexto inmediato se convierten en meras abstracciones sobre lo que debe ser y no lo que es el ejercicio de la lectura y la escritura, sus agentes, la red de relaciones que se tejen a su interior y la lógica inherente al espacio de los posibles dentro del universo académico inmediato.

Entonces una política institucional que busque alcanzar la formación integral de nuestros estudiantes debe proporcionar las condiciones para que se ponga en práctica una cultura de la lectura y la escritura en el ámbito académico propio de la universidad; esto es, promover la formación integral asumida como la educación de la inteligencia para la construcción de la conciencia integradora generada a partir del ejercicio crítico hacia la comprensión del mundo y de lo humano en su complejidad. Una política en lectura y escritura debe crear mecanismos y estrategias para potenciar los procesos de lectura y escritura de la comunidad universitaria con el fin de proveer las estrategias requeridas para el desempeño académico y profesional. Bajo esta perspectiva las acciones que hemos ejecutado o promovido para ser realizadas son:

1. **Prueba diagnóstica:** permitió establecer los niveles de dominio de las competencias en lectura y escritura (implementado)
2. **Curso de nivelación en lenguaje:** programa que busca la nivelación de los estudiantes cuyas competencias básicas en el momento del ingreso no sean suficientemente satisfactorias para garantizar la equidad y la permanencia de la interacción académica (por implementar)
3. **Capacitación a profesores de todas las áreas profesionales:** Búsqueda de unificación de criterios básicos para la exigencia en cuanto a los procesos de lectura y escritura en las asignaturas. Por tanto, el dominio del discurso académico –tanto en los niveles de exigencia, como en la evaluación y delimitación de conceptos como ensayo, artículo, etc.- no debe ser sólo una preocupación de los profesores de Lenguaje sino de todos y cada uno de los miembros del mundo académico y, directamente, de todos los profesores de la Universidad, desde el profesor de Estadística hasta el profesor de Lingüística. (Se ha llevado a cabo solo en algunas facultades)
4. **Cursos:** Curso virtual de lectura, cursos regulares y electivas relacionadas.

5. Plan de asesorías permanentes a los estudiantes: para complementar el trabajo que se desarrolla en las clases presenciales y proporcionar un acompañamiento directo en los procesos individuales es necesario ofrecer asesorías permanentes a los estudiantes.

(Se ha desarrollado a través del plan de monitorías académicas)

6. Publicaciones: Guías para la elaboración de textos (por publicar)

Grupo Heterolalia

BIBLIOGRAFIA

BRUNER, Jerome. Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva, Madrid, Alianza, 1991.

_____. La educación, puerta de la cultura, Madrid, Visor, 2000.

_____. La elaboración de sentido: la construcción del mundo por el niño. Buenos Aires: Paidós, 1990.

ECO, Umberto. Signo, Barcelona: Labor, 1988

ECHEVERRÍA, Rafael. Ontología del lenguaje, Santiago de Chile, Dolmen, 1997.

FERREIRO, Emilia. Cultura escrita y educación. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

GOLDER, Carolina y **GAONAC'H**, Daniel. Leer y comprender, psicología de la lectura, México, Siglo XXI, 1998.

ICFES. El papel del lenguaje en la apropiación del conocimiento. Bogotá: ICFES, 2002

LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación, Barcelona: Alertes, 1998.

MARTÍNEZ, María Cristina. Aprendizaje de la argumentación razonada. Cali: Universidad del Valle – cátedra UNESCO, 2001.

MEJÍA, Lucy. Fundamentación psicolingüística de la comprensión textual. En: Revista Coloquios lingüísticos, # 3. Medellín, 1990.

ONTORIA P, ANTONIO. Mapas conceptuales; una técnica para aprender. Madrid: Narcea, 1994.

_____. Mapas conceptuales en el aula. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1996.

SMITH, FRANK. Para darle sentido a la lectura, Madrid, Visor, 1997

SIMONE, RAFFAELE. La tercera fase, formas de saber que estamos perdiendo, Madrid, Alfaguara, 2001.

VAN DIJK, Teun, A. La ciencia del texto. Ed: Paidos. Barcelona, 1983.

WATZLAWICK, P.- KRIEG, P. (eds.) (1991): El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo, Barcelona, Gedisa, 1994.

ALEYDA NUBY GUTIERREZ MAVESoy

Docente de tiempo completo del Departamento de Humanidades y Letras de la Universidad Central. Licenciada en Filología e Idiomas de la Universidad Inca de Colombia y Magíster en Literatura Hispanoamericana del Instituto Caro y Cuervo.

E-Mail: agutierrezm@ucentral.edu.co

ADRIANA DEL PILAR RODRIGUEZ PEÑA

Docente de tiempo completo del Departamento de Humanidades y Letras de la Universidad Central. Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Magíster en Literatura de la Universidad Javeriana.

E-Mail: walabo68@yahoo.com

SERGIO ARTURO GONZÁLEZ VARGAS

Docente de tiempo completo del Departamento de Humanidades y Letras de la Universidad Central. Licenciado en Lingüística y Literatura de la Universidad de Antioquia, con especialización en Informática para la Docencia – EDUMATICA- de la Universidad Central y candidato a Magíster en Literatura Hispanoamericana del Instituto Caro y Cuervo.

E-Mail: sgonzalezv@ucentral.edu.co / sergioarturogonzalez@yahoo.com