

Una práctica de lectura académica en una experiencia de formación de docentes universitarios

An academic reading practice in a training experience of university teachers

Uma prática sobre leitura acadêmica em uma experiência de formação de docentes universitários

Fecha de recepción: 24 DE FEBRERO DE 2009/ Fecha de aceptación: 31 DE MARZO DE 2009
Encuentre este artículo en <http://www.javeriana.edu.co/magis>

Resumen

Diseñamos y analizamos una propuesta de formación de docentes universitarios sobre lectura académica, la cual se sustenta en el reconocimiento mutuo de las experticias tanto de los docentes especialistas en lengua como de los docentes de otros campos, con el fin de explorar un camino que nos permita comprender lo viable y lo pertinente para la transformación de las prácticas con la lectura en las asignaturas profesionales. Este artículo focaliza la reflexión sobre la manera como se planeó y desarrolló el trabajo con dos documentos escritos, con el propósito de incidir en la creencia de los docentes de que no es su responsabilidad ocuparse de la lectura en la universidad. El documento se organiza en cuatro momentos: El primero justifica la propuesta de formación; el segundo la caracteriza; el tercero presenta los sucesos emergentes durante el trabajo con los dos documentos de lectura y, por último, se plantean algunos elementos de la discusión. La reflexión desarrollada por el grupo investigador podría mostrar que la transformación de las instituciones –hacia prácticas académicas con la lectura– pasa por la necesaria formación de equipos docentes.

Palabras clave autor

Formación de maestros universitarios, lectura académica, prácticas académicas con la lectura.

Palabras clave descriptores

Práctica pedagógica, formación de docentes de secundaria, profesores universitarios, lectura.

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo

Narváez-Cardona, E., Cadena-Castillo, S., Calle, B. (2009). Una práctica de lectura académica en una experiencia de formación de docentes universitarios. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 371-382.

Escrito por ELIZABETH NARVÁEZ-CARDONA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE
SANTIAGO DE CALI, COLOMBIA
enarvaez@uao.edu.co

SONIA CADENA-CASTILLO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE
SANTIAGO DE CALI, COLOMBIA
scadena@uao.edu.co

BEATRIZ ELENA CALLE

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE
SANTIAGO DE CALI, COLOMBIA
becalle@uao.edu.co

Transferencia a la práctica

La secuencia didáctica adelantada incide en el modo de pensar de los docentes universitarios sobre la necesidad de gestionar y promover la lectura guiada, es decir, adelantar acciones para revisar de manera conjunta las lecturas y discutir la bibliografía que se asigna a los estudiantes. Por eso, esta experiencia puede ser replicada por formadores de maestros en educación superior pues, por un lado, ofrece una pauta para inducir la reflexión de docentes de distintos campos disciplinares o profesionales sobre la lectura académica; y, por el otro, es una muestra de una intervención para abordar los textos escritos académicos tal como podría hacerse con los estudiantes.

Palabras clave autor

Training university teachers, academic reading, academic practices with reading.

Key words author

Training university teachers, academic reading, academic practices with reading.

Key words plus

Teaching practice, secondary teacher education, college teachers, reading.

Abstract

We designed and analyzed a proposal on a training for university teachers about academic reading, which is supported in the mutual acknowledgement of the experiences of both - language teachers, as well as teachers of other fields, in order to explore a path that allows us to understand what is feasible and relevant for the transformation of the reading practices of the practitioners. This paper focuses on the reflection about the way the work was planned and developed with two written documents, with the purpose of influencing the teachers' belief that it is not their responsibility to look after reading at the university. The paper is organized in four moments: The first one justifies the training proposal; the second one characterizes it; the third one makes the emerging facts visible at the work with the two reading documents and, finally, some elements of the discussion are proposed. The reflection developed by the research group might show that the transformation of the institutions -towards academic practices with reading- goes through the necessary education of teachers teams.

Transference to practice

The didactic sequence carried out influences the views of university professors about the need for managing and promoting guided reading; that is to say, it is necessary to take action, to check readings in a joint way and to discuss the bibliography assigned to students. For this reason, this experience can be reproduced by trainers of professors in higher education; because, on the one hand, it offers a pattern to induce the reflection of professors of different disciplinary or professional fields about academic reading; an on the other hand, it is a sample of an intervention to address academic written texts, as it can be done with students.

Palavras-chave

Formação de docentes universitários, leitura acadêmica, práticas acadêmicas com a leitura.

Palavras-chave descritor

Prática pedagógica, Formação de professores de secundária, Professores universitários, Leitura.

Resumo

Neste trabalho foi projetada e analisada uma proposta para formação em leitura acadêmica de docentes universitários. A mesma é suportada pelo reconhecimento mútuo das capacidades tanto de docentes especialistas em línguas como docentes de outras áreas, com o propósito de explorar um caminho que permita compreender o que é viável e pertinente para lograr a transformação das práticas com a leitura nas disciplinas profissionais. O foco do estudo é fixado na reflexão sobre a forma como foi planejado e desenvolvido o trabalho com os documentos escritos, visando incidir na crença que têm os docentes de que não é sua responsabilidade ocupar-se da leitura na universidade. O documento apresenta quatro momentos: o primeiro justifica a proposta de formação; o segundo faz a caracterização, o terceiro apresenta os fatos acontecidos durante o trabalho com os documentos de leitura e, finalmente, apresenta-se a discussão. A reflexão desenvolvida pelo grupo de pesquisadores poderia mostrar que a transformação das instituições -apontando para práticas acadêmicas com a leitura- passa pela necessidade de formação das equipes docentes.

Transferência à prática

A sequência didática proposta incide na forma de pensar dos docentes universitários sobre a necessidade de diligenciar e promover a leitura assistida, ou seja, adiantar ações para revisar de maneira conjunta as leituras e discutir a bibliografia que é fornecida aos estudantes. Assim, essa experiência pode ser reproduzida por formadores de docentes em educação superior porque, de um lado, oferece um modelo para induzir uma reflexão de docentes de diferentes áreas ou profissionais sobre a leitura acadêmica; de outro lado, é uma mostra de uma forma de intervenção para abordar textos escritos acadêmicos da mesma forma como poderia ser feito com estudantes.

Justificación de la propuesta: lo que hemos comprendido

Asumir como objeto de estudio lo que sucede con la lectura en el ámbito universitario es un fenómeno complejo. Para nuestro grupo, el centro de interés es la lectura académica que entendemos como una práctica específica que está delimitada, entre otros aspectos, por los procesos de enseñanza y aprendizaje universitario, es decir, directamente relacionada con aquello que sucede con los documentos escritos en el acontecer de una experiencia de aula (Hall, 2007).

En este contexto, reconocemos que la situación de los estudiantes frente a lo que se hace con la lectura en el marco de las asignaturas de formación profesional o disciplinar pone de manifiesto dos tensiones. La primera tensión, innegable, es la manifestación de dificultades relativas a un tipo de lectura crítica y global (Martínez, 1997, 1999, 2001). Los estudiantes que ingresan a la educación superior revelan obstáculos para identificar ideologías en los textos, asumirlos como unidades de sentido y sintetizarlos en función de los propósitos de los autores. Algunos estudios realizados en Latinoamérica y específicamente en Colombia, se han ocupado de diagnosticar el desempeño de los estudiantes (Cadena, Narváez & Chacón, 2007) y las conclusiones señalan que, al parecer, la situación de los estudiantes es un resultado de lo *sucedido* en la educación básica y media. Por consiguiente, se impone un primer reto a la universidad: enfrentar el fenómeno entendido como una deficiencia (Carrascal, 2008; Cisneros, 2008; Henao & Toro, 2008).

La segunda tensión, etérea, es el obstáculo epistemológico que representa ingresar a un campo de saber desde la lectura y la escritura (Carlino, 2002, 2003). Enfrentar la formación profesional y disciplinar exige a los estudiantes la comprensión de tipos de documentos específicos de la tradición académica de los campos. Demanda la identificación de posturas académicas, la caracterización de expresiones y estructuras canónicas para cotejar corrientes de pensamiento, así como la comprensión de la argumentación de métodos y conceptos relativos a los campos (Mardones, 1991; Nettel, 1996). La totalidad de estos saberes perfila los modos de razonamiento de los estudiantes en la medida en que se van convirtiendo en pares académicos de sus docentes. Al parecer, esta situación será el resultado de lo que *suceda* en la educación superior. Por consiguiente, impone a la universidad un segundo reto: enfrentar los desafíos.

Sin embargo, también reconocemos que la situación de los docentes universitarios es compleja. La formación posgraduada –maestría y doctorado– generalmente se convierte en un criterio de selección de maestros universitarios. No hay duda de que dichas experiencias de formación hacen que los docentes se conviertan en usuarios científicos de la lectura y la escritura. Eso significa que tienen la capacidad de buscar, seleccionar, comprender, sintetizar y cotejar documentos científicos de sus campos, con el fin de gestionar procesos académicos relacionados, por ejemplo, con la producción intelectual o con procesos de investigación. No obstante, ese saber es un conocimiento tácito, porque ser usuarios de la lectura y la escritura científica no necesariamente los hace conscientes de cómo enseñar a otros, más novatos, esa experticia (Barboza, 1999; Castedo, 2007). No saber cómo hacerlo, al igual que sucede con los estudiantes cuando no responden a las demandas de las asignaturas universitarias, no es una carencia personal, sino que visibiliza una necesidad de acompañamiento: ser formados para ello (Ferreira & González, 2000; Moreno & Azcárate, 2003).

Por esa razón, consideramos fundamental establecer la distinción entre las prácticas de lectura científica y las de lectura académica. Las pri-

Descripción del artículo | Article description | Artigo Descrição

El artículo es producto de la primera fase de la investigación *Interacciones y concepciones que se construyen a partir de la comunicación digital, en una experiencia de formación de maestros sobre lectura académica*, aprobada y financiada por la Dirección de Investigaciones y Desarrollo Tecnológico (DIDT) de la Universidad Autónoma de Occidente. Inició en junio de 2007 y finalizó en junio de 2008.

meras están directamente relacionadas con la manera como se produce y gestiona el conocimiento dentro de una comunidad de especialistas (Becher, 1993); mientras que las prácticas de lectura académica se inscriben en el modo como los especialistas apoyan a los novatos en el ingreso a las comunidades de saber. Esta situación se presenta porque aún es complicado comprender que, para el caso de la educación superior, la formación en posgrado y en investigación aporta a la formación disciplinar de un docente, pero no necesariamente resuelve los problemas de la enseñanza de los contenidos disciplinares y profesionales por medio de la lectura, ése es otro campo específico: el de la formación para la enseñanza de la lectura académica en la universidad (Castedo, 2007).

Este panorama pone de manifiesto que existen distintos caminos, viables y posibles, para enfrentar las tensiones: los cursos de lengua durante los primeros años de universidad, los talleres de escritura para campos de saber específico, los centros de apoyo para docentes y estudiantes, y la formación de los docentes, entre otros (Carlino, 2007; Moyano, 2002; Vázquez, 2005). Nuestro grupo de trabajo decidió asumir un desafío en lugar de enfrentar una deficiencia: formular un proyecto de investigación¹ en el que se diseña una propuesta de formación de maestros sobre lectura académica, para ofrecer en la universidad en la que laboramos. El estudio recoge datos para analizar la manera como se diseñó la propuesta, así como lo sucedido en el desarrollo de la misma.

Características de una propuesta de formación docente en lectura académica: nuestro caso

Una primera fase del estudio se centró en la formulación de la propuesta de formación. La revisión teórica y de evidencias previas similares a la experiencia que deseábamos adelantar y el análisis documental de algunas de ellas, permitieron definir las características de la propuesta, que concretamos en tres ámbitos: el primero, las guías de lectura y la conversación sobre los textos escritos; el segundo, el trabajo colegiado; y, por último, los objetivos de formación y el camino para alcanzarlos.

Las guías de lectura y la conversación sobre los textos

La lectura académica es un *objeto* de enseñanza (Barboza, 1999; Espinoza & Morales, 2002); por eso, la

propuesta de formación pretende incidir y modificar la creencia de que la lectura es un *medio* para la enseñanza y el aprendizaje, lo que hace que se le considere como una “pieza” añadida en la construcción del conocimiento. ¿A qué se hace referencia con esa distinción? La *lectura académica* deja de concebir al docente y al estudiante como consumidores de información (*informívoros*), para resignificarlos como participantes activos en la construcción de los campos de conocimiento académico; de ese modo, se transforma en una práctica didáctica con los documentos escritos. Es decir, se asume un tipo de lectura intencional, que obedece a unos objetivos de enseñanza y aprendizaje y que reconoce las condiciones particulares del trabajo en el aula, en el marco de las asignaturas que contribuyen a la formación de un profesional (Narváz & Cadena, 2009).

De acuerdo con lo anterior, la lectura académica requiere de la interrogación, porque un texto sin interrogantes permanece cerrado (Mardones, 1991). Los estudiantes en tanto novatos requieren estructurar su atención para revisar un documento escrito; por esa razón, acompañarlos con cuestionarios breves al inicio y también al cierre de las lecturas resulta fundamental (Mardones, 1991). Los cuestionarios no sólo deben explorar los contenidos de los documentos, sino también las posturas de los autores y sus discusiones con otros, así como ayudar a la identificación de expresiones y estructuras que resultan ser canónicas en los campos de formación (Hall, 2007).

Acompañar las lecturas con guías de preguntas es importante, pero no suficiente; es necesario discutir sobre lo que se lee y se interroga. La conversación sobre la lectura ayuda a estudiantes a comprender los contenidos, las posturas y las estructuras ahí propuestas, además de ser una oportunidad para que el docente tome conciencia sobre la brecha conceptual que lo aleja del estudiante.

Por consiguiente, la conversación sobre la lectura configura espacios de reconocimiento de sentido, incluso los del docente, sobre lo que enseña o requiere enseñarse, porque sólo desde los modos de entender de los estudiantes, en tanto novatos, y de los maestros, como especialistas, se podría planear y adaptar un proceso de enseñanza que incida positivamente en el aprendizaje comprensivo y profundo de los contenidos disciplinares y profesionales (Coll & Onrubia, 1996; Mercer, 1996, 1997).

El trabajo colegiado

La práctica de la lectura académica persigue desencadenar dos tipos de procesos de aprendizaje: el primero, construir sentido sobre los contenidos de ense-

¹ El proyecto de investigación *Interacciones y concepciones que se construyen a partir de la comunicación digital, en una experiencia de formación de maestros sobre lectura académica*, es financiado por la Dirección de Investigación y Desarrollo Tecnológico de la Universidad Autónoma de Occidente.

ñanza en los cursos, a partir de los documentos específicos de un campo de formación; y el segundo, dominar progresivamente los modos como se estructuran dichos contenidos propios del campo de formación, en los documentos escritos que fueron leídos (Narváez & Cadena, 2009).

Los procesos mencionados anteriormente son metas que ponen en evidencia la responsabilidad de los docentes en una doble dimensión. Por un lado, como modelos de lector, de manera que hagan explícito a sus estudiantes su saber funcional como lectores y escritores científicos de sus campos de saber; y, por otro lado, como organizadores de situaciones de lectura académica en el marco de sus asignaturas, de modo que éstas permitan a los estudiantes la consecución progresiva de las dos metas de aprendizaje mencionadas.

Desde esta perspectiva, cada colectivo de docentes tendría modos de leer y de enseñar a leer relativos a sus campos de conocimiento específico. Por esa razón, los profesores de lengua, expertos y responsables de los cursos de lectura y escritura en los primeros años de universidad, no son usuarios científicos de la lectura y la escritura de los distintos campos disciplinares y profesionales. En consecuencia, buscamos consolidar un trabajo colegiado entre los profesores de los campos disciplinares y profesionales, y los profesores de lengua, de modo que al discutir en torno a las diversas prácticas docentes con la lectura académica, analicemos lo viable, lo posible y lo pertinente de hacer en el aula universitaria, de acuerdo con la especificidad de los campos (Guisasola, Pintos & Santos, 2001).

En ese sentido, entendemos la formación de maestros universitarios en lectura académica como un ámbito privilegiado para el reconocimiento interdisciplinario de experticias, lo que implica que el propósito de cualquier propuesta formativa sea que los maestros participantes, incluyendo el orientador, sean cada vez más intencionales frente a las decisiones que se toman. De lo anterior se deriva la necesidad de que la propuesta de formación no adjudique experticias exclusivas, sino que se construya a partir de un clima de autorreconocimientos entre equipos colegiados. De ningún modo, esta experiencia se trata de un proceso de actualización que, a partir de una comunicación vertical impartida por los docentes de lengua, exige a los docentes de otras especialidades una "renovación" teórica y práctica (Calonje, 1996).

Los objetivos de formación y el camino para alcanzarlos

Estas condiciones perfilan que la propuesta formativa incida en los docentes participantes para:

1. Comprender que la lectura académica es un proceso de construcción de sentido a partir de los documentos asignados para apoyar el aprendizaje universitario y presenta especificidades que no se abordan en la escolaridad previa de los estudiantes.

2. Cuestionar la idea de que los volúmenes de bibliografía y de actividades de lectura necesariamente revierten en la calidad de los aprendizajes de los saberes especializados del campo.

3. Reconocer que los escritos asignados para lectura académica en el aprendizaje universitario son unidades especializadas en virtud de la complejidad de su estructura y de la carga conceptual que los caracteriza.

Para alcanzar estos objetivos formativos, decidimos, por un lado, promover la vivencia de un proceso de lectura y escritura guiada, es decir, realizar la revisión conjunta de lecturas y acompañar la escritura de documentos que expliciten el modo como los participantes construyen sentido, a partir de referencias bibliográficas leídas y las discusiones mantenidas en las sesiones de trabajo. Esto para que los maestros participantes experimenten, en parte, el lugar de la lectura y la escritura en el aprendizaje. Por el otro lado, suscitar en los maestros participantes la vivencia de su rol de novatos en el campo de la enseñanza de la lectura académica, situación que se induce porque las lecturas que se realicen son del campo de la lectura y la escritura en la educación superior, un campo que no necesariamente dominan los maestros universitarios participantes. En últimas, pensamos hacer con los textos lo que sería posible que los docentes de otras especialidades pudieran hacer con sus estudiantes.

Una vez diseñada la propuesta, se hizo una convocatoria abierta a los docentes de la institución interesados en participar. La respuesta fue la presencia de un grupo de profesores de las facultades de Ciencias Económicas y Administrativas, Ingeniería y de Comunicación Social.

Sucesos emergentes durante el trabajo con los documentos de lectura

Este trabajo se enmarca en una perspectiva cualitativa y etnográfica, la cual permite hacer una aproximación global a las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva. Concretamente, estudiamos la construcción y transformación de la interacción durante una experiencia de formación de maestros universitarios que tenía como propósito incidir en sus concepciones sobre la lectura académica.

Además, como las docentes investigadoras fueron al mismo tiempo diseñadoras y tutoras de la expe-

riencia, este estudio se inscribe en la metodología de investigación acción educativa, es decir, las tutoras de la experiencia de formación de maestros universitarios, autoras de este artículo, fueron agentes educativos y, por consiguiente, realizaron una práctica reflexiva sobre el modo como se desarrolló la interacción entre ellas como tutoras y los maestros participantes, durante la construcción de la secuencia didáctica analizada.

A continuación, nos detendremos en algunos análisis de los datos recogidos con audio y video, así como con el levantamiento de diarios de campo por parte de las autoras, durante el primer mes de trabajo en el desarrollo de la propuesta de formación.

La selección de este fragmento de la experiencia corresponde al concepto de secuencia didáctica, como unidad de planeación didáctica y como unidad de análisis para la investigación de la experiencia. La secuencia entendida como una unidad de planeación didáctica es el producto de un saber específico del pensamiento de un docente y consiste en la toma de decisiones, durante la planeación y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para poner en relación actividades –secuencias didácticas (SD)– y contenidos –secuencias temáticas (ST)– en función de los objetivos de aprendizaje y del tiempo con el que se cuenta para lograrlo. Ante todo, se trata de una sucesión que encadena y da sentido a lo que se realiza y de lo que se “habla”, en un proceso de enseñanza y aprendizaje (Batanero, 2001; Rodríguez, 2007).

Las secuencias son unidades de planeación docente y por eso surgen de la toma de decisiones, pero no son disposiciones rígidas; por el contrario, resultan de una práctica estratégica del docente; es decir, diseñar y desarrollar secuencias responde a un procedimiento flexible y adaptativo, en función de las demandas del contexto, las situaciones y conversaciones (Díaz-Barriga, 2001); en pocas palabras, de acuerdo con el proceso temporal en el que se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje.

La secuencia didáctica como unidad de análisis para la investigación se entiende como una unidad de observación definida en función de dos aspectos: por un lado, la preocupación por el factor temporal en tanto se reconoce que los procesos educativos se transforman en el tiempo; y, por el otro, la intención de identificar procesos completos para ser analizados y de este modo atender al hecho de que las observaciones de un proceso de enseñanza y aprendizaje no deberían ser realizadas en cualquier momento y que no es el investigador, sino el mismo proceso educativo el que puede indicar cuándo empieza y cuándo termina un proceso completo (Rincón, Narváez & Roldán, 2005).

Atendiendo a esta conceptualización, presentamos la secuencia didáctica de la experiencia de formación que se desarrolló y tomó como unidad de observación; en ella se condensan la planeación y los cambios adaptativos que surgieron (Tabla 1), para incidir en el primer objetivo formativo de la experiencia: *comprender que la lectura académica es un proceso de construcción de sentido a partir de los documentos asignados para apoyar el aprendizaje universitario y presenta especificidades que no se abordan en la escolaridad previa de los estudiantes.*

Tabla 1
Secuencia de la experiencia de formación

No. semanas	Actividades presenciales (1 ½ hr.)	Trabajo independiente
Objetivo formativo. Comprender que la lectura académica es un proceso de construcción de sentido a partir de los documentos asignados para apoyar el aprendizaje universitario y presenta especificidades que no se abordan en la escolaridad previa de los estudiantes.		
1	Saludo. Presentación y exploración de expectativas. Lectura comentada de un primer documento con una postura, sobre la lectura académica, opuesta a la defendida en esta experiencia.	Relatar alguna actividad de lectura considerada "exitosa" por el participante, en el marco de la asignatura que orienta. Guía de lectura (esquema de organización de ideas) para un segundo documento, sobre la lectura académica, con una postura similar a la defendida en la experiencia de formación y compartida por el grupo investigador.
2	Iniciar la discusión ¿qué podría estar sucediendo con la asignatura que oriento? Socialización de las experiencias y contraste con el segundo documento asignado.	Socializar en la sesión siguiente el documento de lectura de la experiencia exitosa y el programa de curso de la asignatura. Guía de lectura para el segundo documento. Retomar la lectura para subrayar de las dos (2) primeras páginas las ideas que la autora está defendiendo.
3	Destacaremos partes del segundo documento en las que pretendemos hacer énfasis. De la experiencia exitosa, ¿qué parece que se acerca a lo propuesto por ese segundo documento?	Guía de lectura. Retomar el primer documento y contrastarlo con la segunda lectura (tabla de contrastes).
4	Discusión sobre cómo se ha apoyado el proceso de lectura hasta el momento. Conclusiones sobre qué se leyó y cómo. Iniciar la discusión si en sus asignaturas será posible leer de esa manera.	

A continuación, se presentarán y analizarán cuatro sucesos emergentes de la secuencia didáctica que dan cuenta de la manera como se construyó y transformó la interacción durante esta experiencia:

Primer suceso. Activar creencias con la lectura comentada

En la primera sesión se diseñó una actividad de lectura conjunta de un documento que presenta una postura *opuesta* a la defendida en la experiencia,² a partir de la siguiente consigna: Un grupo de profesores (autores del documento) formula varias afirmaciones sobre la situación de los estudiantes universitarios en relación con la lectura y la escritura. ¿Qué opinan sobre dichas afirmaciones? Quienes se mostraban a favor de la postura del texto evidenciaban creencias que deberíamos confrontar y, por el contrario, quienes se opusieron demostraban creencias por consolidar. Ilustramos dos casos a continuación.

Creencias por refutar

Los autores del documento leído proponen que los problemas de lectura y escritura de los estudiantes universitarios no se esperan, pero que se explican por varias razones. Una de ellas es que los estudiantes traen dudosa preparación de la educación básica (en ortografía, gramática, escritura autónoma de ensayos y lectura global de los textos).³

² Lizcano, D. (2006). *¿Baja lectura y escritura en la universidad?* Blog Notas de lengua y redacción (en línea). Disponible en: <http://notasdelenguayredaccion.blogspot.com/2006/10/la-lectura-y-el-universitario.html>.

³ En adelante se incluirán algunas transcripciones de los registros en audio y video de las intervenciones de profesores y tutores durante las sesiones. Con la letra P, se indicará la participación de los profesores y con la letra T, la participación de los tutores.

P1: (...) Porque es que como lo empieza la lectura, nosotros no deberíamos ser los responsables de un proceso que debe venir de atrás. Es un proceso de la educación básica y de la educación media, no de la educación superior, o sea, nosotros estamos es para fortalecer el conocimiento técnico que este conocimiento simple [se refiere a ocuparse de la lectura y la escritura en la educación superior], entonces obviamente el desgaste en la labor de profesor, que eso es algo que me gustaría saliera de esta investigación, si es posible.

Creencias por confirmar

El documento leído finaliza ofreciendo algunas recomendaciones en relación con los hábitos de lectura, la planeación de un escrito y las solicitudes que se pueden hacer a la universidad y, en particular, a los docentes para la cualificación de los procesos de lectura y escritura. Una de las docentes participantes considera que no son suficientes las recomendaciones, para ella es fundamental que la lectura se asuma como un proceso compartido entre maestros y estudiantes.

P8: Igual, estoy de acuerdo con lo afirmado en la lectura, pero (...) no es solamente que al docente le guste leer y que al estudiante le guste también la lectura, sino es la forma como se relacionan las personas para orientar este tipo de situaciones (...) Incluso en la universidad muy difícilmente lo hacemos (...) porque cuando uno logra que la gente lea, a la hora de completar ideas, a la hora de plasmar conceptos, a la hora de, por ejemplo ¿qué opina usted al respecto?, se quedan sin opinión: "sí, eso es muy bonito, muy bueno" (...) ¿Y qué? (...) ¿El aporte? (...) ¿Cómo le serviría a su trabajo? No hay ese desglose, entonces, hay demasiados elementos que tendríamos que analizar para no centrarlo simplemente en la parte mecánica, sabemos que los docentes igual tienen mala ortografía, tienen mala redacción y por eso no exigen eso de sus estudiantes (...)

P1: Tienen una letra horrible, como la mía...

P8: Listo. Pero eso en últimas, cuando tú tienes lo otro, lo de la letra horrible se pasa, porque igual yo también tengo letra horrible en el tablero (...) Pero es básicamente eso, ¿cierto? (...) Considero que hay elementos de mucho más fondo que la parte mecánica, que la parte operativa, que deben tenerse en cuenta a la hora de hacer un análisis de por qué la gente no lee ni escribe.

Segundo suceso. Los profesores son ahora estudiantes

Después de este primer encuentro, asignamos un segundo documento que presenta una posición

opuesta⁴ al leído y discutido en el primer encuentro, es decir, argumenta a favor de experiencias de formación similares a la propuesta por el grupo investigador. ¿Qué ocurrió?

Los docentes hacían comentarios muy generales, mostraban una reacción semejante a la que ellos identifican como una debilidad de sus estudiantes "(...) cuando uno logra que la gente lea (...) a la hora de, por ejemplo, ¿qué opina usted al respecto?, se quedan sin opinión: 'sí, eso es muy bonito, muy bueno'... ¿Y qué?". [Comentarios de una docente en la primera sesión], pero nuestro propósito no era confrontarlos con un ¿y qué? Nuestro reto era: ayudarlos a "habitar el texto" ¿Cómo lo hicimos? Siendo explícitos en la solicitud:

T1: Bien, este tipo de consignas que les hemos dado es un tipo de consignas que se utiliza cuando uno tiene la sensación que, eeee, hay una expresión que utilizó la profesora P8 en la primera sesión, que me pareció encantadora, ella dice: "los estudiantes están ante un texto que dice mucho, lo dice todo, y no encuentran nada". Entonces, parte de las ayudas pedagógicas que ofrecemos los profesores, lo que hacen es devolverse y decirle al otro que esto [señala con un dedo sobre el documento] es lo que yo quería que usted vea allí, porque si no ve nada, algo pasa, algo pasa.

Tercer suceso. Pensar diferente de los estudiantes

Se convocó a los participantes a remitirse a las ideas identificadas en el segundo documento, a partir de un mapa conceptual que se les sugirió en el taller de trabajo independiente de la primera sesión. Algunas de las ideas del documento que resaltaron los participantes es que lo que los estudiantes saben no es lo mismo que sabe el profesor, de manera que lo que el docente busca es llevar al estudiante al nivel en el que él se encuentra y para eso, debe aprender a no descalificarlo, ni a dar por sentado que el estudiante "sabe".

P2: [Empieza a hacer comentarios a propósito de la lectura asignada] (...) Yo me ubico, por ejemplo, como lectora de textos audiovisuales, ellos nos dan sopa y seco ¿sí? (...) Y nosotros los enfrentamos a textos donde la de la ventaja soy yo y no ellos, trato de hacer esa analogía. Bueno (...) y me puse a hacer acto de contrición e indiscutiblemente es lo que hacemos diariamente con los muchachos y ellos no saben ni de qué libro son, ni a qué época corresponden, sólo les damos el pedacito para que lean el pedacito y de esa

4 Carlino, P. (2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires (en línea). Disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf

forma, estamos afectando el proceso lógico de la lectura que es contextualizado (...) Adicionalmente (...), pensamos eso: que la lectura es básica y se transfiere a todo: "si usted sabe leer, lee esto y cualquier otra cosa" ¿sí?, hasta un texto de la NASA. Entonces, los estudiantes son evaluados con un modelo determinado de lectura. Podríamos decir, con nuestro modelo y pretendemos que él haga o ejercite o establezca o nos dé a conocer su competencia interpretativa, sin darle muchos elementos. Es como decirle a alguien: "analice un crimen después de haber limpiado las huellas", más o menos es así.

Cuarto suceso. Parece que el problema ahora es el docente

Las reflexiones realizadas hasta el momento parecen llamativas para las docentes, pero en últimas se preguntaron: ¿cómo el docente puede acompañar a los estudiantes en la identificación de controversias y posturas por medio de la lectura?

P2: Sí, entonces, el profesor pide a los estudiantes que lean, pero, además de no explicarles cómo hacerlo, tampoco les decimos qué queremos de esa lectura y está sobreentendido para nosotros qué necesitamos, ¿sí? (...) Entonces, hacer lecturas compartidas en el aula, ofrecer categorías de análisis para interpretar los textos y explicar pues las ideas condensadas en el texto y ella da unos puntos donde explica cómo ayudar a los muchachos a identificar posturas, que no es fácil, a desarrollar la historia del contexto de esas posturas, que tampoco es fácil, hay que hacer muchísimo... Establecer si hay una controversia allí planteada e identificar razones para sostener ideas y la identificación de argumentos a la luz del método de cada saber... esta propuesta ya de por sí complicada.

T1: *Allí está dicho, pero muéstreme ahora en vivo y en directo* [risas].

El cierre de esta secuencia se logra, porque parece advertirse que las docentes están conscientes ahora de su responsabilidad, pero ¿cuáles son los retos?

Discusión

La planeación y desarrollo de la secuencia presentada, al parecer, incide en las creencias iniciales de los docentes. Es una secuencia en la que la lectura y la conversación sobre ella y las experiencias previas de los participantes, dejan entrever algunas razones que explican la especificidad de la lectura en el aula universitaria. Éste es un tipo de secuencia que podría incidir en el modo de pensar de los docentes más que en la transformación de lo que se hace con la lectura en el

aula; en otras palabras, los docentes parecen mostrarse de acuerdo en que hay "algo" que se debe cambiar, pero aún no saben cómo hacerlo. Por eso, la secuencia de formación que da continuidad a este trabajo, avanza en el cómo es posible una práctica de la lectura en el aula, desde las perspectivas de la propuesta que se adelanta.

Sin embargo, la transición entre el cierre de este ciclo y el que se iniciaba muestra una actividad que daba entrada a ese segundo aspecto. Con el trabajo independiente de la tercera sesión, se inició la conversación en la cuarta sesión para reflexionar sobre la manera como se había abordado la lectura en la secuencia analizada, ¿cómo habíamos trabajado con ellos los documentos leídos? Los docentes empezaron a identificar algunas de las condiciones que hacen posible leer en el aula universitaria: el volumen de bibliografía fue adecuado para el tiempo dedicado a esta discusión, que duró cuatro semanas, con encuentros presenciales de aproximadamente dos horas; el análisis de dos documentos de lectura, con posiciones opuestas para un trabajo de tres semanas; el acompañamiento para acercarse a los planteamientos de las lecturas (con los talleres de trabajo independiente), en tanto se volvió —de manera reiterada— a los documentos para conversar sobre ellos y ponerlos en contraste con experiencias personales; la confrontación de creencias que se pretendía modificar en los participantes, haciendo explícita la postura de las tutoras; y finalmente, la guía de confrontación de las dos posturas de los autores trabajados para reconocer cómo cambiaba la propia.

Hacer una reflexión sobre cómo utilizamos, cómo secuenciamos y acompañamos el proceso de lectura con los participantes, obedecía a una intencionalidad: ofrecer un modelo posible sobre el uso de la lectura en el aula universitaria. Se trataba de:

centrar la reflexión en la importancia de pensar el lugar de la lectura en los cursos, como una oportunidad para ayudar a los estudiantes⁵ a razonar sobre los contenidos, a 'rumiar sin afán' lo que los textos proponen, lo que deriva —en el caso de las decisiones docentes—, tal vez a pensar en menos información por ofrecer, menos textos por leer, menos control y calificación de lo que se comprende y, a cambio, incrementar los apoyos para ayudarlos a razonar, para preocuparse por cómo construyen el sentido, sin necesidad de calificar" [Fragmentos tomados de la relatoría de una de las tutoras y autoras de este documento].

Ahora bien, lo experimentado en esta secuencia no lo resuelve todo, ésa no es la pretensión. Es una se-

⁵ En este caso, los maestros participantes de la experiencia.

cuencia de inicio a una experiencia mayor. ¿Qué pensamos que sigue? Creemos que debemos insistir en contextualizar la lectura universitaria en una reflexión sobre la docencia. Pensamos que no es suficiente con complejizar de manera aislada la idea de por qué y cómo leer en el aula universitaria; es preciso comprender también por qué y cómo los procesos de enseñanza se relacionan con las prácticas de lectura. Analizar cómo incidir en ese saber es un campo abierto para nosotras, significa avanzar en un estudio que aporte a la didáctica de la formación como un campo especializado para la transformación de los docentes.

Sobre las autoras

Elizabeth Narváez-Cardona es fonoaudióloga y especialista en la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna. Tiene un magíster en lingüística y español de la Universidad del Valle. Hace parte de un grupo de investigación en educación de la línea de pedagogía y didáctica de la lectura y la escritura en la educación superior en la Universidad Autónoma de Occidente, Santiago de Cali, Colombia.

Sonia Cadena-Castillo es licenciada en literatura e idiomas de la Universidad Santiago de Cali. Tiene un magíster en educación con énfasis en evaluación y currículo en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Hace parte del grupo de investigación en educación de la línea de pedagogía y didáctica de la lectura y la escritura en la educación superior en la Universidad Autónoma de Occidente, Santiago de Cali, Colombia.

Beatriz Elena Calle es fonoaudióloga y especialista en la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna. Tiene estudios de maestría en lingüística y español en la Universidad del Valle. Trabaja como profesora catedrática de la Facultad de Comunicación Social en la Universidad Autónoma de Occidente, Santiago de Cali, Colombia.

Referencias

Barboza, F. (1999). Incidencia del docente en la lectura y la escritura. *Revista Educere, Año 3, No. 5* (en línea). Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol3-num5/articulo3-5-9.pdf>.

Batanero, C. (2001). Ejemplos de proyectos para la clase de estadística. *Didáctica de la Estadística*. Universidad de Granada, España, pp. 147-153 [en línea]. Disponible en: <http://www.ugr.es/~batanero/publicaciones%20index.htm>.

Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Revista Pensamiento Universitario, 1*, Vol. 1. Buenos Aires, pp. 56-77.

Cadena, S., Narváez E. & Chacón, M. (2007). Comprensión de textos escritos académicos (TEA) y las tareas escritas en asignaturas del área profesio-

sional: concepciones de los maestros universitarios. *Lenguaje, 35* (1), 81-97.

Calonje, P. (1996). El concepto de programa: una idea en construcción. En la búsqueda de nuevos derroteros para la cualificación docente. *Revista Enfoques Pedagógicos, 11*, Vol. 4-1. Bogotá, Colombia.

Carlino, P. (2002). *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Comunicación presentada en el tercer encuentro La universidad como objeto de investigación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Carlino, P. (2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas: a una nueva cultura*. Asesoría pedagógica de la web de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires, Argentina (en línea). Disponible en: <http://asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/?q=leer-textos-cient-ficos-y-acad-micos-en-la-educaci-n-superior-obst-culos-y-bienvenidas>.

Carlino, P. (2007). *¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?* Conferencia invitada en el I Encuentro nacional sobre políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior. Asociación Colombiana de Universidades, Ascun y Red de Discusión sobre Lectura y Escritura en la Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril de 2007.

Carrascal, O. M. (2008). La lectura en la Universidad del Norte: procedimientos investigativos y propuestas resultantes. En *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.

Castedo, M. (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Revista Latinoamericana de Lectura*. Año XXVIII. No. 2. pp. 6-18.

Cisneros, M. (2008). Comprensión lectora y escritura en el momento de ingreso a la educación superior. En *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.

Coll, C. & Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En C. Coll & D. Edwards: *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Editorial Aprendizaje, S.L.

Díaz-Barriga, F. (2001). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En

- Docente del siglo XXI: Cómo desarrollar una práctica docente competitiva.* Colombia: McGraw-Hill. pp. 69-74.
- Espinoza, N. & Morales, O. (2002). *El desarrollo de la lectura y la escritura en la universidad: una experiencia de integración docente* (en línea). Universidad de los Andes, Venezuela. Disponible en: <http://webdel-profesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo8.pdf>.
- Ferreira, A & González E. (2000). Reflexiones sobre la enseñanza de la física universitaria. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 18 (2). pp. 189-199.
- Guisasola, J., Pintos M. E., Santos T. (2001). Formación del profesorado, investigación educativa e innovación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, pp. 207-222. España.
- Hall, B. (2007). La comunicación científica en ámbitos académicos: otro enfoque. *Revista Hologramática*. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Año IV, No. 7, V2. pp. 79-105 (en línea). Disponible en http://www.cienciared.com.ar/ra_usr/3/527/n7_vol2pp79_105.pdf.
- Henao, J. & Toro, C. (2008). Cultura escrita y educación superior: el caso de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín. En *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Lizcano, D. (2006). *¿Baja lectura y escritura en la universidad?* Blog Notas de lengua y redacción [en línea] Disponible en: <http://notasdelenguayredaccion.blogspot.com/2006/10/la-lectura-y-el-universitario.html>.
- Mardones, J. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Editorial Anthropos. Primera edición. Tercera reimpresión, Bogotá, pp. 7-17.
- Martínez, M. (1997). *Dificultades en la comprensión discursiva a nivel universitario en los procesos de la lectura y la escritura*. Cali: Universidad del Valle. p. 21.
- Martínez, M. (1999). *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos de la Cátedra Unesco*. Cali: Universidad del Valle, Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina. p. 40.
- Martínez, M. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Mercer, N. (1996).). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En C. Coll & D. Edwards (eds.). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Aprendizaje, S.L. 11-21.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Madrid: Paidós.
- Moreno, M. & Azcárate C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 21 (2), pp. 265-280. Universidad Autónoma de Barcelona, España (en línea). Disponible en: <http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v21n2p265.pdf>.
- Moyano, E. (2002). *La teoría de género como facilitador del desarrollo de la escritura académica*. Ponencia presentada en el I Simposio Internacional de la subselección Universidad Nacional de Cuyo. V Regional de la sede argentina Cátedra Unesco Lectura y escritura: nuevos desafíos, Argentina. Disponible en: <http://www.puentes.gov.ar/edu>

car/servlet/Downloads/S_BD_SIMPOSIO_LECTURA_Y_ESCRITURA/MOYANOESTELAC4_0.PDF.

- Narváez, E. & Cadena, S. (2009). La enseñanza de la lectura académica: un objeto de formación docente. *Lectura y Vida*, 30 (1): 56-67.
- Nettel, A. (1996). La distinción entre contexto de descubrimiento y de justificación y la racionalidad de la decisión judicial. *Isonomía [Publicaciones periódicas]: Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*, No. 5. La biblioteca de las culturas hispánicas (en línea). Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/02405065325240496976613/isonomia05/isonomia5_06.pdf
- Rincón, G., Narváez, E. & Roldán, C. (2005). *Las formas de organización y enseñanza de la comprensión de textos. Enseñar a comprender textos escritos en la universidad. Análisis de dos casos*. Cali, Colombia: Colciencias y Universidad del Valle. 99-160.
- Rodríguez, C. (2007). La secuencia didáctica. *Didáctica de las Ciencias Económicas*. Edición electrónica gratuita. pp. 61-64 [en línea]. www.eu-med.net/libros/2007c/322/.
- Vázquez, G. (2005). *Diseño e implementación del Centro de Escritura Académica de Posgrado (CEAP), Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras (UBA)*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Universidad de Concepción, Chile. Disponible en: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/10VASQUEZ.pdf>.