



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

jmizzuno@uninorte.edu.co

Universidad del Norte

Colombia

Ospina Chica, Mario; Londoño Vásquez, David Alberto
La cultura escrita en el Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín: Un estudio de
caso

Zona Próxima, núm. 23, 2015, pp. 31-48

Universidad del Norte
Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85344718007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La cultura escrita en el Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín: Un estudio de caso*

*Written culture at Metropolitan
Technological Institute – Medellín:
A case study*

Mario Ospina Chica
David Alberto Londoño Vásquez

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte
nº 23 julio-diciembre, 2015
ISSN 2145-9444 (electrónica)

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>



MAGOLA MORENO

MARIO OSPINA CHICA

Magister en Lingüística, docente tiempo completo del Instituto Tecnológico Metropolitano. Tutor del semillero de Lengua Materna e integrante del grupo Gnomon de investigación de la misma institución.
ospinachica@gmail.com

DAVID ALBERTO LONDOÑO VÁSQUEZ

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, investigador de la línea Estudios Éticos, Estéticos y Comunicativos del grupo de investigación en Psicología Aplicada y Sociedad de la Institución Universitaria de Envigado, Docente de Tiempo Completo de la Institución Universitaria de Envigado. Researcher ID: F-8907-2013. ORCID: 0000-0003-1110-7930.
dalondono@correo.iue.edu.co

* El artículo es producto de la investigación "Alcances de la política de gratuidad en un centro de educación básica de Barranquilla (Atlántico) en el período 2008-2012", para optar al título de Magister en Desarrollo Social. La investigación se realizó bajo la dirección de Diana Chamorro, Ph.D., Profesora tiempo completo adscrita al Departamento de Lenguas del Instituto de Estudios en Educación, Universidad del Norte.

<p>En este artículo se aborda el tema de la lectura y la escritura concebida como prácticas que hacen parte de la cultura escrita en la universidad, en relación con el aprendizaje de todas las asignaturas. Por ello, en este texto se plantea la dificultad que subsiste en la educación para que la lectura y la escritura entren a jugar un papel fundamental en el que puedan participar los docentes y los estudiantes, que comparten cursos propios del currículo de Ingeniería y Tecnología, de pregrado y de postgrado. En esta perspectiva, se persigue integrar la escritura y la lectura, como instrumentos que habilitan, en el quehacer educativo, el aprendizaje, la reflexión, la participación y la investigación de cada objeto de formación. Se presentan algunos datos que sirvieron de base para dar un primer paso a la investigación "Literacidad y cultura escrita académica universitaria. Un estudio de comprensión y producción de textos escritos en el Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM), 2013-2 – 1024-2", en convenio con la Institución Universitaria de Envigado (IUE). En ella, específicamente en el proceso de análisis, han participado jóvenes integrantes del semillero de Lengua Materna. Seguidamente se tienen en cuenta cinco grupos: cuatro controles y uno experimental, a los que se les aplicaron una prueba de entrada y otra de salida, con la consiguiente evaluación desde el marco de la lingüística textual, concebido en la aplicación de una rúbrica.</p> <p>Palabras clave: cultura escrita, práctica letrada, aprendizaje, escritura privada, escritura pública.</p>	<p>RESUMEN</p>	<p>ABSTRACT</p> <p>This paper deals with reading and writing as practices that are part of university culture regarding the learning in all knowledge areas. There is a difficulty in the education system in relation to conceive reading and writing as a central process in students' learning process, in which teachers and students of the Engineering and Technology programs can participate, sharing undergraduate and graduate curricular courses. In this perspective, it is intended to integrate writing and reading, as instruments enabling learning, reflection, participation and research of each training process. Some data are shown as the base for a first step of the research "Literacy and written culture at university. A study of comprehension and production of written texts in the Metropolitan Technological Institute, 2013-2-2014-2", in agreement with the University of Envigado (IUE). In this research, young members of the Native Language study group participated. Methodologically, there were five groups: four control groups and one experimental group. They were applied an entry and an output test, with the consequent evaluation from the Textual Linguistics framework, using a rubric.</p> <p>Keywords: written culture, reading and writing practice, learning, private writing, public writing.</p>
---	----------------	--

No se puede esperar que los estudiantes aprendan sin que les enseñemos acerca de cómo se aprende en la disciplina que enseñamos.

Marina Barbabella.

INTRODUCCIÓN

Este texto presenta el análisis al problema de lectura y escritura en el Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM) y las soluciones y posibilidades que se abren con el uso adecuado de prácticas concebidas desde la Lingüística Textual (LT) y el Análisis Crítico del Discurso (ACD), a partir de una investigación realizada en el 2013 entre el Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM) y la Institución Universitaria de Envigado (IUE), en Colombia, en pro de disminuir la deserción, la repitencia y el bajo rendimiento académico que, como preocupación, es uno de los temas estudiados, tanto en ámbito nacional como internacional.¹ La mención de estas prácticas y las dificultades anotadas tienen la novedad de integrar con el mismo grado de responsabilidad y de garantía a los integrantes del evento educativo, estudiantes y docentes, si perciben que la crisis o el beneficio de los primeros establecen consonancias con las respectivas crisis o su correspondiente beneficio del magisterio, y de acuerdo con ciertas propor-

ciones, también abarca a las crisis o bondades institucionales.²

El objetivo primordial de este artículo es evidenciar la importancia que tienen la lectura y la escritura como técnicas e instrumentos que habilitan para el estudio y su consecuente aprendizaje, a la vez, que el dominio y la autonomía que con ellas se genera en la adquisición y difusión del conocimiento acogido en los contenidos curriculares.

Para el desarrollo de este texto, se acudirá a un marco teórico donde se expone la necesidad de integrar la lectura y la escritura a las actividades del currículo como posible solución a la cualificación de la educación, en la que se ven favorecidos la administración con la disminución de la deserción; los docentes, quienes elevan su rango con la complementación de la docencia a los escenarios de la extensión y la investigación, propios de la misión universitaria; y por último, los estudiantes quienes serán acogidos, más allá de una aceptación oficial, con su participación y una óptima preparación para el futuro profesional.

Así mismo se hará un relato del papel que juega el *lenguaje escrito* en las aulas desde el inicio de todos los grados y niveles, una vez que ingresan a

¹ Aunque parezca sorprendente, la dificultad para el ejercicio de la lectura y la escritura que encuentran los estudiantes al ingresar al estudio superior, se ha hecho visible no solo en nuestro medio, lo que ha exigido acelerar el estudio de este fenómeno desde experiencias de trabajo académico tal como el que se expone en el proyecto *“Prácticas Curriculares y mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. La lectura y la escritura: un problema de todos”* (Carlino, 2009, p.11), del cual es producto el libro *“La Lectura y la escritura: un problema de todos/as”* (2009), caracterizado por ser un trabajo interdisciplinario en el que se integraron docentes de escuelas de nivel medio con profesores de distintas unidades académicas de la Universidad Nacional de Comahue, Argentina. .

² Al respecto, en el artículo *“Leer y escribir en la universidad: El caso de la Institución Universitaria de Envigado”* (Henao, Londoño y Frías, 2014), uno de los últimos trabajos respecto de los bajos niveles de lectura y escritura que tienen los estudiantes en las Instituciones de Educación Superior (IES), hay una relación entre comprensión lectora y producción escrita con la deserción académica, como producto del bajo desempeño académico (p. 3); y de la misma forma apoyan la idea, desde una amplia referencia bibliográfica, según la cual *“la lectura y la escritura en la educación superior requiere de políticas institucionales y no individuales”* (p. 4), para lo cual revisan el papel de los administradores, los docentes y los estudiantes en el proceso de desarrollo de competencias en comprensión lectora y producción escrita.

las aulas escolares, con la denominación de estas prácticas como una "situación incierta". Luego se va perfilando una conceptualización en lo que se denomina "contenido declarativo/contenido procedimental", como una de las propuestas actuales para generar el aprendizaje, la participación y la futura pertenencia social de los estudiantes desde el objeto de formación.

Seguidamente, se describirá la propuesta metodológica que se implementó en el proyecto de investigación "Literacidad y cultura escrita académica universitaria. Un estudio de comprensión y producción de textos escritos en el ITM, 2013-2014-2", en convenio con la IUE, el cual apunta a la cualificación de la educación, cuyo indicador más visible es aquel que logra ser mostrado en la participación que adquieren los estudiantes, como agentes activos y protagonistas de la vida académica, al igual que los docentes que orientan las diferentes disciplinas.

MARCO TEÓRICO

Las temáticas que resaltan cuando se estudian los problemas de la educación son variadas, entre ellas ha sido de tradición el discurso de lo pedagógico y la didáctica, como campos que encabezan sus principios y conceptos que articulan sus teorías. En consonancia con esta tendencia, que busca la manera de sistematizar y consolidar una ciencia de la educación, se preparan los maestros en los planes de formación docente; dentro de estos intentos no ha faltado la reflexión en torno al papel que juega el lenguaje en la formación del conocimiento y la conformación de una sociedad con ajustes a las propuestas de formación profesional.

En esta línea, la lectura y la escritura han sido dos ejercicios necesarios para el desarrollo efectivo de las actividades educativas y su consecuente

proyección social, razón por la cual resulta tan preocupante detectar que los problemas dados tanto en el aprendizaje como en la enseñanza y la comprensión de los fenómenos sociales están cada vez más alejados de una articulación con estos componentes; realidad verificada con los calificativos de exclusión, deserción, repitencia y bajo rendimiento académico (Carlino, 2009; Henao & Castañeda, 2000, 2013; Martos & Rösing, 2009).

Por supuesto, si bien desde estas propuestas se ha rastreado el asunto de estas anomalías, igualmente, no han faltado las otras propuestas que plantean la necesidad de integrar a los docentes y estudiantes de diversas disciplinas al ejercicio de la lectura y la escritura, para que sus prácticas se enmarquen en una cultura escrita académica.³

Esta idea se constituye en una de las hipótesis hacia el mejoramiento de la crisis por la que atraviesa la educación en todos los ciclos de formación, la cual se hace manifiesta en las aulas universitarias, con el consiguiente efecto negativo de la deserción, la repitencia y el bajo rendimiento académico: el mejoramiento de los aprendizajes académicos se logrará si se enseña a los estudiantes cómo se aprende en la disciplina que se enseña.

Esta forma de mirar el asunto implica el desmontar una especie de mito falaz, y que se convierte en uno de los principales aportes de este artículo, el cual consistente en creer que solo los lingüistas o los maestros de lengua materna son los encargados y poseedores de unas técnicas y métodos

³ Un trabajo ejemplar es el que se viene referenciado desde las primeras páginas: "La Lectura y la escritura: un problema de todos/as" (2009), asesorado por la doctora Paula Carlino y la profesora Silvia Martínez, en el que participaron 115 docentes de secundaria y educación universitaria.

en pro de desarrollar la lectura y la escritura. Pero si bien con la superación de esta idea se estaría al pie de resolver esta falacia, no se queda exento de la aparición de un reto que abre las compuertas y deja ver otras falacias y algunas contradicciones que permitirán descubrir por qué no solo se debe enseñar una disciplina, sino el modo de acceso a ella, modo que ha estado viciado por la retórica y el discurso unilateral que sitúa en el escenario educativo al estudiante como sujeto que se admite en un contexto, pero no se le acoge como tal.

En estas condiciones, se ve que se ha desarrollado una alfabetización para el consumo con tanta fragilidad, que todo lo que aparece como novedad cabe en la propuesta de una supuesta actitud lectoral. ¿Qué resulta entonces en la educación?: maestros y estudiantes que leen para la lección, mandada desde unos y obedecida por otros. Cabe entonces preguntar: ¿Por qué se lee tanto, mientras que el ejercicio de la escritura es tan escaso?, ¿se está reconociendo el esfuerzo que implica de un lado leer y de otro escribir?, ¿cómo quedan afectados algunos procesos, como el de la evaluación, cuando el aprendizaje se verifica desde la escritura y no desde la lectura de pruebas a veces mal diseñadas, y preparadas con otras tantas lecturas también más de las veces trasnochadas?, ¿será que estas son algunas de las razones que nos dan pie a explicar el desprestigio de la asignatura de lengua materna en los centros de educación superior? En este contexto de inquietudes vale incluir una de las que plantea Paula Carlino, investigadora de los problemas propios de la lectura y la escritura universitaria: ¿De qué modo se están implicando los docentes, las situaciones didácticas y las condiciones institucionales en las dificultades que se encuentran en los alumnos? (2005).

Estos planteamientos sugieren la necesidad de retomar los principios que se sostienen en la

misión universitaria: docencia, extensión e investigación. De los cuales, solo la docencia garantiza el deber cumplido con el contrato firmado y el aparente sostenimiento de una población estudiantil. En esta posición misional, el docente ante los problemas que se están visualizando, queda representando el rol de un mero transmisor de información. Ahora, si el docente funge como profesor de cátedra, las condiciones del contrato no le dan margen para investigar ni hacer extensión, actividades estas que sí requieren de la escritura como soporte para que los códigos de las diversas asignaturas cubran los contenidos de los distintos saberes académicos. Esto nos lleva a revisar el siguiente apartado.

CONOCIMIENTO DECLARATIVO/CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL

Se entiende por conocimiento declarativo aquel en cuyo desarrollo se pretende la formación a través de la exposición a un discurso verbal; mientras que el conocimiento procedimental intenta que el aprendiz haga propias las nociones traídas en la exposición de un discurso verbal, a través de su reelaboración con conocimientos preexistentes para asumir sus fines y establecer relaciones a través de ciertos medios,⁴ uno de los cuales es

⁴ Esta fue una de las partes sustanciales consideradas en el proyecto de formación docente, asesorado por Paula Carlino (2009), en el que "conocimiento declarativo/conocimiento procedimental", es explicado estableciendo la diferencia entre el "saber qué" y "saber cómo"; el "saber acerca de" y el "saber hacer". Como resultado se obtuvo la práctica escritural en forma de ponencias de todos los participantes, en correspondencia con el ejercicio de la lectura y la escritura en todas las materias, concluyendo con ello que "es imposible aprender a desenvolverse en una práctica novedosa únicamente a través de la exposición a un discurso verbal" (p. 57), y, "leer y escribir son prácticas; en tanto tales, se aprenden a través de su puesta en funcionamiento, ejercitándolas y reflexionando sobre su uso" (p.58). Se recomienda la lectura del análisis de la encuesta a profesores

la escritura, con la que se transforma la situación didáctica del docente que solo explica ciertas teorías esperando la transformación de estudiante. En cambio si el docente practica la escritura en correspondencia con su saber leído, logrará enseñar un saber hacer en la práctica hecha escritura, permitiendo la inmersión de sus estudiantes en la búsqueda, el análisis y la interpretación, a través de la reelaboración, la revisión, la reescritura y la discusión de lo escrito.

Es bien conocido que cada docente maneja un sistema de principios conceptuales con los cuales justifica su quehacer áulico y no otro; el hecho de quedarse en la mera transmisión de los mismos y no establecer relaciones con sus efectos en el aprendizaje es perder de vista la relación entre lo que se dice con lo qué se hace y cómo se hace; la escritura es uno de los medios más adecuados de los sistemas de representación para saber, de parte del docente, como aprenden los estudiantes; la escritura es uno de los mejores caminos para favorecer el aprendizaje. Según la experiencia de formación asesorada por Carlino (2009, p. 63) "la carencia pone en primer plano la necesidad (común a cualquier enseñanza para que sea apropiada por el aprendiz) de que los participantes reelaboren las propuestas y la bibliografía dada para hacerlas compatibles con el nivel educativo, sus materias y su entorno". Reelaborar las propuestas a través de secuencias didácticas para las diversas asignaturas del nivel secundario, por medio de la lectura y la escritura que hicieran los estudiantes, con la orientación del

universitarios hechos en la investigación "Representación de la escritura científico-académica en profesores universitarios" (p. 86-91), en la que prevalecen consignas o instrucciones de "qué" hacer, más no "cómo" hacerlo. Este análisis se hace de las representaciones acerca de la escritura de los profesores a partir de los resultados obtenidos en los cuestionarios y en los talleres.

docente sobre como hacerlo, fue el componente considerado nuevo en la investigación "La lectura y la escritura: un asunto de todos/as" (2009).

En el marco del proyecto de investigación "Literacidad y cultura escrita académica universitaria. Un estudio de comprensión y producción de textos en el Instituto Tecnológico Metropolitano, 2013-2 – 2014-2", el conocimiento nuevo aportado tiene relación con el reconocimiento de que no solo el docente que está preparado en las disciplinas del lenguaje es el único capaz de aportar a la tarea de escribir y leer en las diversas asignaturas del currículo. Para que ello sea efectivo, los docentes deben distinguir una serie de principios que hacen parte, de un lado, de la denominada función epistémica de la escritura, siendo la "prosa del escritor/prosa del lector",⁵ el que encabeza el listado rastreado por diversos autores e investigaciones. Carlino (2005) le da nombre de escritura privada/escritura pública. Otros la han llamado "escritura de descubrimiento/escritura de justificación; "escritura informal/escritura formal"; "escribir para aprender/escribir para participar y pertenecer" (p. 205), esta distinción hace parte del llamado que hacen las corrientes "escribir a través del currículum" y "escribir en las disciplinas", para lo cual se esbozan los siguientes argumentos, así:

Las corrientes "escribir a través del currículum" y "escribir en las disciplinas" señalan que es preciso ocuparse de la escritura en todos los espacios curriculares porque a) escribir es una de las actividades cognitivas que más incide en el aprendizaje de los contenidos de una asignatura, b) cada campo disciplinar ha desarrollado determinados géneros discursivos, algunos de los cuales han de ser dominados por los alumnos porque forman

⁵ Esta distinción ha sido planteada por Flower y Hayes (1981).

parte de los modos de pensamiento propios de cada disciplina, y c) la mejor ocasión de aprender a escribir coincide con la situación de escribir para aprender, si va acompañada de orientación. (Carlino, 2009, p. 70)

El argumento con el que se respalda el literal a) sostiene que para que los estudiantes asimilen lo enseñado, deben involucrarse activamente en los temas de cada materia, y la escritura exige una máxima actividad. Por su parte, el literal b) señala que la enseñanza de toda disciplina debe incluir los géneros que estructuran la producción/difusión de conocimiento disciplinar, por ser un espacio, discursivo, retórico y conceptual. Concierno al literal c) pensar la escritura como herramienta que posibilita comunicar lo que se aprende, en el establecimiento de un diálogo entre los docentes y los estudiantes.

La parte correspondiente al lado social concibe el escribir como la potencialidad de incidir sobre el pensamiento. Al escribir, se presta atención no solo al tema del texto, sino a las necesidades informativas de quien lo va a leer, ya que el que escribe debe descentrarse de su punto de vista y adoptar la perspectiva del destinatario. En este intento, el escritor puede percibir que le falta información sobre el tema o que sus ideas no son claras y subsanarlo. Así, al ajustar lo que sabe a las necesidades de quien lo va a leer, se produce un cambio sobre el conocimiento que inicialmente se tenía del tema.

Escribir también permite que en el aula haya un ejercicio donde se visualice el avance cualitativo del aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza del profesor, estableciendo una especie de “control de la calidad” del conocimiento compartido, el que más tarde incrementará potencialmente una participación que contribuya al diálogo de las

disciplinas. Pero también hay que recordar que todo tiene su inicio.

EL INICIO DE UNA PRÁCTICA INCIERTA

Es interesante pensar que en el más recóndito recuerdo escolar se albergan aquellos momentos de la infancia en que las líneas de los cuadernos se marcaban con trazos: rayas, círculos, espirales, curvas, rayas verticales, horizontales y diagonales. Con estos rasgos se iban dibujando los números uniendo las rayitas y los circulitos: el 1, resultaba de la unión de dos rayitas; el 2, de una curva y una rayita; el 3, de dos semicírculos; el 4, de rayitas diagonal, vertical y horizontal; el 5, de rayitas horizontal y vertical, y semicírculo; el 6, de una curva buscando la dirección de la espiral; el 7, de una rayita horizontal con otra diagonal; el 8, de la unión de dos círculos; el 9, de un círculo y una línea vertical, que la tipografía la muestra como una especie de semicírculo; y el 0, un perfecto círculo. Fue un tiempo que dibujó una impronta propia de un futuro geómetra o matemático (Ver gráfica No. 1).

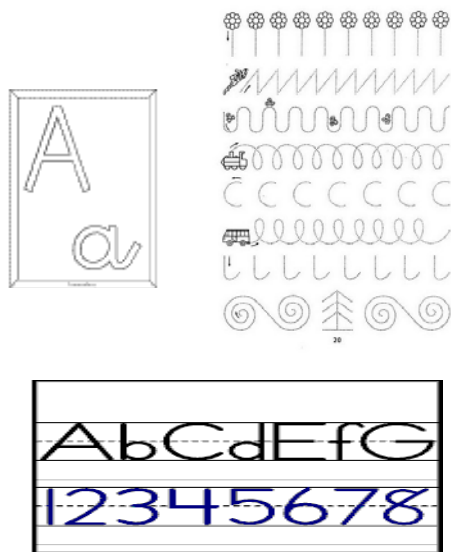
Ni lo uno, ni lo otro. Dos conocimientos esquivos en su aprendizaje, culpables de la deserción, la repitencia y el bajo rendimiento académico. Pero lo que llama la atención es que con estos ejercicios se preparaba a los niños hacia el acceso a todas las disciplinas propias del currículo escolar, una vez que se garantizaba con ellas el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Hoy se ve que ha sido un fracaso pedagógico como producto de un error didáctico, resultado de no concebir la matemática como un producto social cultural (Guerrero, 2012), al igual que la lectura y la escritura. A este respecto, Cassany y Castellá afirman que “no solo son procesos cognitivos o actos de decodificación, sino también

tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes.” (2010, p. 354)

Una intención de este ejercicio era adiestrar la mano para una buena caligrafía; una proyección del mismo, y que en pocas oportunidades se ha cumplido, era que preparaba una mano para una futura escritura. De lo que la docencia sí sabía era que con ese instrumento se leerían todos los contenidos de todas las asignaturas; y eso se ha cumplido “*al pie de la letra*”, tanto así que quien fracasara con este mandato, estaba dado a repetir.

Razón poderosa por la que se justificaba que el estudiante fuera promovido al grado siguiente o sometido a repetir por no haber superado el ejercicio de los trazos dados con la mecánica de sus manos, mas no por el entendimiento de los discursos vehiculizados en las prácticas sociales de la lectura y la escritura.



Gráfica 1. Enseñanza de escritura, grafo motricidad y lectoescritura. Tomada de www.primeraescola.com/themesp/cp_alfabeto.htm

Parece un exabrupto pensar que lo que nos sucede hoy tuvo su origen en esta “*práctica incierta*”. Es difícil encontrar un joven que tenga en las letras una herramienta para dar a conocer su conocimiento. Es válido recalcar en esta práctica, ya que se da el caso contrario. Al parecer, los jóvenes manejan la lectura, a riesgo de ser una actividad mecánica, más no una cultura escrita, y tampoco va la crítica por el hecho que no sepan contestar una prueba de comprensión de lectura (Belladonna, Rodríguez & Lagos, 2009). Se trata de preguntar el por qué fracasan en este intento. No hay desarrollo de los niveles de lectura; o sea, se viene desde los grados escolares iniciales leyendo de la misma manera: para memorizar, para repetir, para cumplir un ejercicio que nos permita la promoción de grado en grado, hasta llegar a los estudios superiores, donde ya se hace muy visible la dificultad de una participación en las retóricas discursivas y específicas de la comunidad académica.

Los diagnósticos clásicos se han dedicado a clasificar a los estudiantes como niños y jóvenes hiperactivos; otros dicen que son seres con déficit de atención; también hay quienes se atreven a llamarlos personas estresadas y deprimidas. Es el caso de la denominada “dislexia del desarrollo”⁶, en el que se reconoce que “el lenguaje escrito es ante todo un objeto socio-cultural” (Gentile, Lamb & Rivers, 1985, p. 2), aspecto preocupante por los efectos consiguientes que luego se presentarán fuera de la institución escolar. Algunas de las manifestaciones o conductas mencionadas son denominadas como ansiedad, bajo concepto de sí mismo, inseguridad, exceso de vanidad, agre-

⁶ Concepto dado al resultado de los fracasos que tienen su comienzo en la escuela primaria, cuando “la lectura y la escritura se convierten en un laberinto para niños totalmente normales en otros aspectos de su desarrollo”.

sividad, entre otras. (p. 10). Así mismo es tratada la lectura como uno de los procesos complejos, según Amador, Forns y Martorell (2001), cuando el estudio aborda trastornos por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), según la cual se considera trastorno de la lectura “cuando un niño no aprende a leer a pesar de tener una capacidad sensorial y cognitiva normal y unas oportunidades de aprendizaje y ambientales adecuadas” (p. 2). No queda exento de esta problemática el estudio que asocia las dificultades en la lectura a la llamada “enfermedad afectiva”, o sea, la depresión, para lo cual se recomienda una enseñanza remedial apropiada (Gentile, et al, 1985).⁷

Aun así, si todo esto fuera verdad, ya se habría resuelto, porque es un asunto que estaría sobre diagnosticado. Lo cierto es que el error didáctico ha provocado un fracaso pedagógico. Error didáctico de no conocer al “texto”⁸ como un objeto de estudio y conocimiento y menos lo que él soporta y que genera las actividades de la lectura y la escritura, como un par entre tantos sistemas útiles en la comunicación humana, los cuales no han producido las pretensiones de una pedagogía de la lengua,⁹ en el escenario académico universitario.

⁷ En este estudio se tienen en cuenta la depresión infantil y el negativo resultado en la lectura, como consecuencia de la baja autoestima; lo mismo que la edad como otro aspecto que incide en esta dificultad. ¿Será que esta anomalía comportamental se repliega hasta manifestarse en la universidad?

⁸ En La ciencia del texto, un enfoque interdisciplinario, Teun A. van Dijk, hace énfasis en la claridad que debe darse con respecto al análisis de las estructuras y funciones de los textos, el cual requiere de un proceder interdisciplinario.

⁹ La pedagogía de la lengua, la cual fue uno de los pilares propuestos en los Lineamientos de Lengua Castellana, 1998, junto con la pedagogía de la literatura y la de otros sistemas de significación.

NUESTRA INVESTIGACIÓN

La investigación “Literacidad y cultura escrita académica universitaria. Un estudio de comprensión y producción de textos escritos en el Instituto Tecnológico Metropolitano, 2013-2 – 2014-2”, en convenio con la IUE, fue el pretexto para revisar los diferentes aspectos anteriormente mencionados en los cursos de Lengua Materna del ITM.

Esta investigación tuvo un enfoque hermenéutico-comprensivo de tipo cualitativo. No obstante, se trabajó con un grupo Control y un grupo Experimental. El grupo Control se conformó con estudiantes de otros 4 grupos, los cuales estaban a cargo de diferentes profesores. El grupo Experimental fue seleccionado al azar, ya que la designación fue realizada por el coordinador del área. Los grupos pertenecían al horario mixto y contaban con condiciones socioeconómicas muy semejantes. A ambos grupos se les aplicaron pruebas de entrada y de salida, las cuales fueron previamente convalidas por expertos¹⁰. La rúbrica utilizada fue una adaptación de la propuesta por Henao, Londoño, Frías y Castañeda (2011) y Londoño (2013). La intervención, como se ha mencionada en otros apartados, se hizo desde la Lingüística Textual y tomando como referencia otras experiencias (Castañeda & Henao, 1999, 2005; Henao, Londoño & Frías, 2014; Henao, Toro, Arcila & Martínez, 2008; Henao et al., 2011; Londoño, 2013; Maya, 2006). Aunque en esta ocasión, como en las anteriores, se realizaron algunos cambios metodológicos.

¹⁰ Se le solicitó a dos investigadores reconocidos en el área que revisarán la prueba y dieran recomendaciones para ajustarla.

Rúbrica de evaluación para la prueba de entrada

Descripción de la rúbrica:

La respectiva rúbrica se compone de cuatro partes: material, competencias a evaluar, descripción de la prueba y tabla de criterios.

Material

La prueba de entrada se compone de dos lecturas:

1. Si yo gobernara el mundo, de Steven Pinker (2013).
2. Lecto-escritura, de José Fernando Isaza (2012).

Competencias a evaluar

A través de dichas lecturas, se evaluaron siete de las catorce competencias de literacidad para un joven universitario propuestas por Henao et al. (2011). Estas competencias han sido definidas como esenciales en los procesos de literacidad y se facilita su medición gracias al diseño de la prueba y su formato impreso. Las competencias se muestran en la Tabla 1.

Descripción de la prueba

La prueba se dividió en dos partes: Resumen y lectura crítica. En la primera parte se utilizó la lectura de Steven Pinker (2013), el cual es un texto argumentativo cuya lectura exige la interpretación de significados literales, implícitos y complementarios. Con respecto a la segunda parte, se empleó la lectura de José Fernando Isaza (2012), la cual es una columna de opinión, por tanto argumentativa-descriptiva, con una amplia

carga ideológica y rica en significados implícitos y complementarios.

Tabla 1. Requerimientos evaluados en la rúbrica

Nº	Requerimientos de literacidad	Autores
1	Diferenciar los tipos de significados y los diferentes tipos de textos	Grice (1975), (1991, 199), Cassany (2006), (1991), 199), Eco (1985), Henao y Castañeda (199)
2	Resumir	Van Dijk (1991, 1999), Eco (1985), Henao y Castañeda (1999)
3	Leer críticamente	(1999), Ferreiro (2003), Cassany (2006),
4	Escribir con cohesión, coherencia, adecuación, corrección	Beaugrande y Dressler (1997), Díaz (1995), Cassany (1999)
5	Producir textos aceptables, eficaces, eficientes y con información nueva	Beaugrande y Dressler (1997), Steiner (1999),
6	Producir textos con la estructura adecuada: introducción, desarrollo, transición y conclusión	Díaz (1995), Cassany (1999)
7	Citar y referenciar de acuerdo con las exigencias de las publicaciones y de los profesores	Normas APA, Vancouver, IEEE

Tabla de criterios evaluación

El puntaje máximo de la prueba es de 60 puntos. La parte correspondiente al resumen tiene asignado 30 puntos (Tabla 2); la segunda parte, lectura crítica, otros 30 (Tabla 3). A continuación se presentan dichas tablas:

Resumen

Tabla 2. Criterios de evaluación del resumen.

Variables	Aspectos	Nivel de desempeño		
		Esperado (5 puntos)	Aceptable (3 puntos)	Insuficiente (1 punto)
1	Emplea las macro reglas en la elaboración del resumen en una forma:			
2	La cohesión del resumen es:			
3	La coherencia del resumen es:			
4	Se evidencia la comprensión de los significados en la elaboración del resumen de una forma:			
5	El uso de los marcadores discursivos se realiza de una forma:			
6.	Se distancia del texto en la elaboración del resumen:			

Lectura crítica

Tabla 3. Criterios de evaluación de lectura crítica.

Variables	Aspectos	Nivel de desempeño				
		Esperado (5 puntos)		Aceptable (3 puntos)		Insuficiente (1 punto)
7	Explica los procesos de la lectura crítica de una forma:					
		Cero errores = 5	Uno a cinco errores = 4	Seis a diez errores = 3	Once a quince errores = 2	Diez y seis a veinte errores = 1
8	La ortografía es:					
9	La puntuación es:					
		Esperado (5 puntos)		Aceptable (3 puntos)		Insuficiente (1 punto)
10	Se distancia del texto en la realización de la lectura crítica:					
Variables	Aspectos	Nivel de desempeño				
		Esperado (5 puntos)		Aceptable (3 puntos)		Insuficiente (1 punto)
11	Lee críticamente de una forma:					
12	Produce textos con una estructura:					

Los principales resultados

Resumen

En esta ocasión, se trabajó el resumen desde las macrorreglas propuestas por (1980). Allí se pretende entender el resumen como una herramienta de construcción del conocimiento a partir de los procesos cognitivos que este involucra. Es decir, para poder construir un resumen a partir del uso de las macrorreglas: supresión, generalización y construcción, es necesario identificar la macroproposición y la superestructura textual, seleccionar las macrorreglas a utilizar según di-

cha tipología y realizar procesos de escritura que involucren la sintetización, la conexión discursiva, la concatenación y la fidelidad informativa.

Es por ello necesario, contar con lineamientos que permitan a los dos evaluadores (investigador principal y coinvestigador) tomar decisiones relacionadas con las características requeridas y, de esta forma, poder asignarle una valoración cualitativa y, posteriormente, cuantificarla. Especialmente, cuando hay un doble proceso de revisión de forma asincrónica (Tabla 4).

Los lineamientos fueron:

Tabla 4. Lineamientos de evaluación del resumen

Calificación	Cualidad	Descripción
5	Esperado	Aplicación de las macrorreglas y su correcta definición y diferenciación.
4	Cercano	Aplicación de alguna de las macrorreglas y su definición.
3	Aceptable	Aplicación de alguna de las macrorreglas.
2	Deficiente	Parafraseo.
1	Insuficiente	Información detallada (1.1) o información no correspondiente al texto (1.2). Realización de parafraseo parcial (1.3) o parafraseo disperso (1.4). Finalmente, estructura inadecuada (1.5).

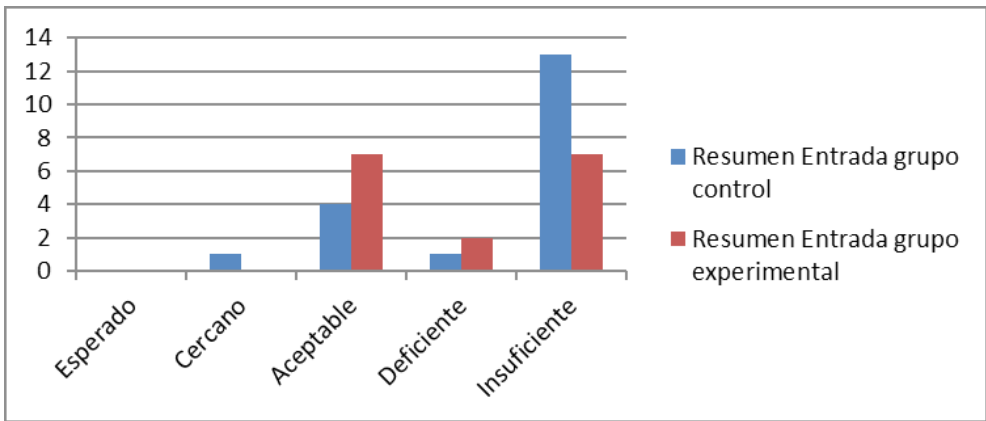


Gráfico 2. Comparación de la variable resumen en las pruebas de entrada de ambos grupos

Esta tabla permitió que se pudiera cuantificar los resultados obtenidos por los participantes tanto en las prueba de entrada como en la de salida y comparar los resultados en el grupo Control y en el Experimental, y entre ellos (Gráficos 2 y 3).

Los participantes tanto del grupo Experimental como del Control llegan con un desconocimiento general de las macrorreglas; solo un participante del grupo Control aplica algunas de ellas y las define, mientras que en el grupo experimental continua manifestándose el desconocimiento general; con respecto al caso de la aplicación de algunas de las macrorreglas pero sin explicación

de las mismas, el grupo Control presenta cuatro estudiantes, mientras el experimental siete. En lo correspondiente a la deficiencia, en tanto hay una redacción restringida al parafraseo, el grupo Experimental cuenta con dos estudiantes y el grupo Control con uno; por último, son siete estudiantes del grupo Experimental y trece del Control que llegan con insuficiencia total en el uso del resumen. No obstante, es visible que los resultados obtenidos por los participantes del grupo Control son ligeramente, en términos cuantitativos, más restringidos que los del Experimental para esta variable (1,73 vs 1,80).

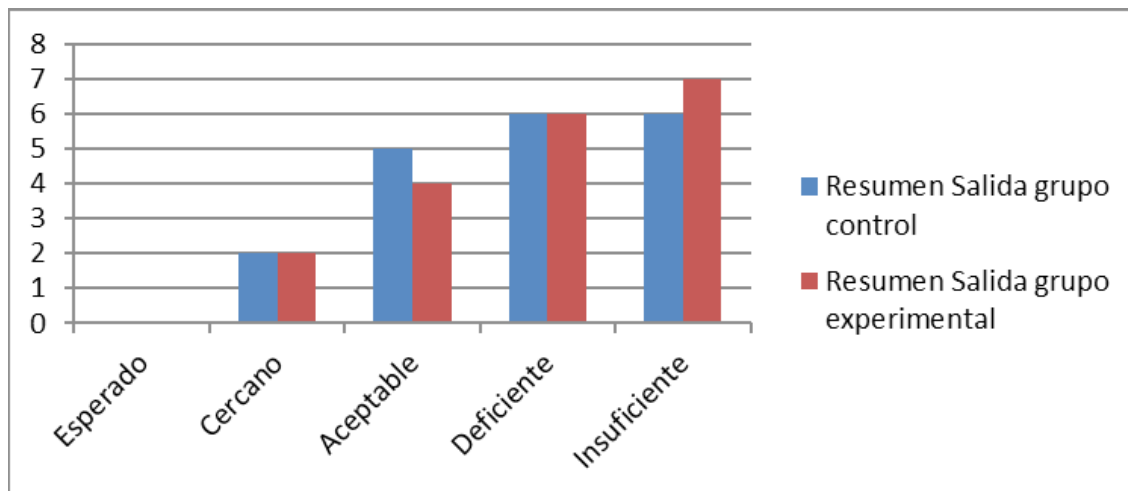


Gráfico 3. Comparación de la variable resumen en las pruebas de salida de ambos grupos

Para la prueba de salida, los dos grupos tuvieron la misma dificultad en la aplicación general de las macrorreglas y la explicación de las mismas; para el nivel de cercano estuvieron parejos, solo dos estudiantes aplicaron algunas de las macrorreglas y las definieron; ya para la aplicación de algunas de las macrorreglas, el grupo Control aventajó al experimental por un estudiante, cinco y cuatro; en el nivel de deficiencia estuvieron iguales, donde seis estudiantes solo parafrasean; y, por último, obtienen calificación de insuficiencia, seis del Control y siete del Experimental. Es interesante observar cómo los resultados del grupo Control son más provechosos para esta variable (2,45 vs 2,24). Valdría la pena revisar las prácticas pedagógicas y los instrumentos utilizados en otras clases para compararlos con los del grupo Experimental y así develar elementos de potencialización pedagógica.

Por otro lado, “el resumen debe ser una propuesta relevante en las actividades de lectura y escritura, ya que los estudiantes requieren procesar grandes cantidades de información” (Henao, 2007, p.17). Se podría pensar que es un primer elemento a trabajar con los participantes que lleguen a las diferentes instituciones universitarias, dadas las diferencias en prácticas de lectura y escritura que tienen las instituciones de educación de primaria y secundaria con las universitarias. De igual forma, cada una de las carreras universitarias requiere de un modelamiento de análisis de la información y adquisición de elementos conceptuales que le permita al participante desempeñarse cómodamente en las diversas asignaturas que componen su pénsum. Esto gracias a la relación literacidad – aprendizaje.

En estos términos, se podrían retomar las apreciaciones de Carlino (2009, p.13), quien señala que “el resumen es una de las formas escriturales con la que accedemos a los modos de indagar,

de aprender y de pensar en un área de estudio, modos vinculados con las formas de leer y de escribir que hemos ido desarrollando dentro de la comunidad académica a la que pertenecemos”. No obstante, este es solo la primera variable. Por ello, se continuará revisando la cohesión textual.

Lectura crítica

La denominada lectura crítica es una de las competencias de más alto nivel de desarrollo en la lectura y la escritura. En ella se conjugan lo que para el Icfes son las dimensiones textual, relacional, enunciativa, valorativa y sociocultural. Entendidas en su descripción, la dimensión textual se entiende como la que articula piezas de información que están en distintas partes del texto o en distintos textos. Acá se puede observar el papel vital de la puntuación en la cohesión y la coherencia de un texto, y por ende, en la construcción semántica y pragmática del mismo.

Por su parte, la dimensión relacional intertextual exige la comprensión del sentido en diferentes párrafos, dos o más textos, pies de páginas, citas, cuadros, tablas, imágenes y relaciones lógicas. En su lugar, la enunciativa tiene que ver las implicaciones del hecho comunicativo, o sea, asuntos de la modalidad, valoración, axiología; lo que incluye cada una por su parte sistema de creencias que expresan verdad, falsedad, certidumbre, obligación, necesidad, felicidad, deseo, bondad, dolor, entre otros; y la normatividad manifiesta en obligaciones, prohibiciones, permisiones, en concordancia con la religión, la legislación y las tradiciones.

La dimensión valorativa tiene relación con la ideología y el contexto en el cual se produce el texto; también se interpreta esta dimensión como el punto de vista que adopta el enunciador con respecto a su filiación histórica, política, cultural, académica, entre otras.

El reconocimiento de la dimensión sociocultural representa el umbral o la condensación de todo este andamiaje textual, en la cual el lector-escritor desarrolla su capacidad para comprender la realidad de la cual surge el discurso y la responsabilidad ética, moral y social que implica asignar una palabra para dar valor a una realidad social.

Al respecto, vale la pena revisar la tabla 5, la cual nos permite conocer los criterios en la valoración de la lectura crítica de los participantes:

Tabla 5. Lineamientos de evaluación de la lectura crítica

Calificación	Cualidad	Descripción
5	Esperado	Realiza una lectura crítica y la define correctamente. Además, cita y referencia.
4	Cercano	Realiza una lectura crítica sin definirla correctamente. Además, cita y referencia.
3	Aceptable	Realiza una lectura crítica pero no la define ni realiza citas ni referencias.
2	Deficiente	Intenta realizar una lectura crítica pero no lo hace de forma correcta.
1	Insuficiente	No realiza una lectura crítica
0	Inesperado	Deja el punto en blanco

El gráfico 4 señala como los participantes del grupo Control en la prueba de entrada obtuvieron mejores resultados en las dimensiones textual evidente, relacional intertextual y enunciativa, pero no evidenciaron competencias en las dimensiones valorativa y sociocultural. No obstante, en los resultados de salida, se vislumbraron algunos participantes con estas dos dimensiones. Es relevante mencionar que todas cinco son necesarias para la realización de una lectura crítica y cada

una complementa los procesos socio cognitivos requeridos por la otra.

Los resultados del grupo Experimental no fueron los esperados en esta variable (ver gráfico 5), puesto que trece de los participantes demostraron tener solo la dimensión textual evidente en la prueba de entrada. Aun así, en las pruebas de salida, algunos participantes mostraron competencias en las cinco dimensiones. Sorpresivamente, tanto en las pruebas de entrada como en la de salida, hubo participantes que no intentaron realizar dicha lectura. Se desconoce la razón, pero se supone que puede ser por pereza o por desconocimiento.

En general, como sucede con otros niveles, el de la lectura crítica no supera el nivel tres, representando esta situación un inquietud que bien puede traducirse en propuesta para acrecentar una metodología que incluya el quehacer del curso de lengua materna, en favor del desarrollo de una literacidad crítica, con el fin de favorecer el aprendizaje con autonomía.

En consideración de lo complejo que representan estos niveles del lenguaje, se hace lejano acercar a la comunidad de estudiantes hacia ellos en un solo semestre. El ejercicio de la lectura y escritura como uno de los campos donde se desarrolla la literacidad, es un tema que implica establecer relaciones secuenciales en las que sus componentes, desde los más simples a los más complejos, configuran una urdimbre llamada texto. Es lo que sucede por ejemplo con el ítem denominado "estructura textual", componente que es una premisa influyente para la lectura crítica, cuyos rasgos esenciales son la presentación del texto con introducción, desarrollo y conclusión, lo cual implica la elaboración de párrafos con sus respectivas propiedades de cohesión, coherencia y adecuación perteneciente al campo valorativo del texto.

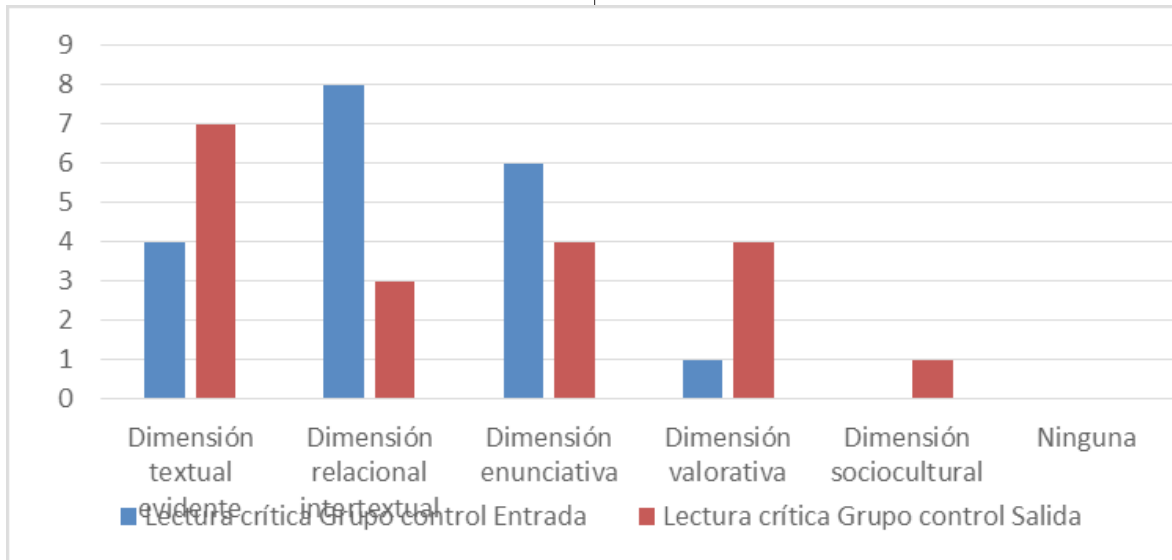


Gráfico 4. Comparación de la variable Lectura Crítica en el grupo Control

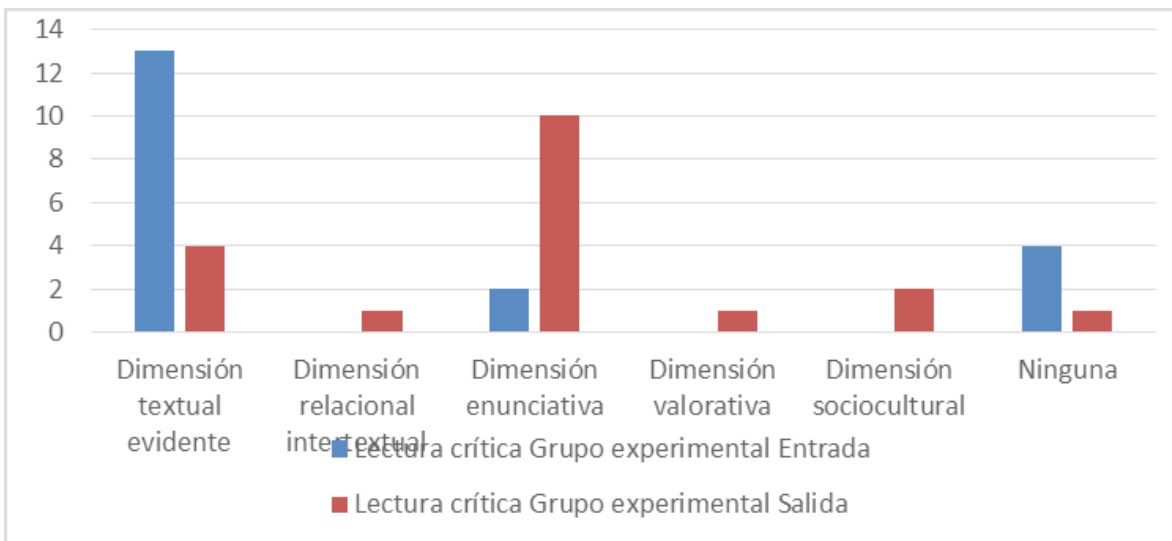


Gráfico 5. Comparación de la variable Lectura Crítica en el grupo Experimental

CONCLUSIONES

La enseñanza que deja esta intervención investigativa no puede valorarse más que en el marco de concebir al otro como un par que posee un

nivel de dominio en la comunicación escrita, marco dentro del cual, el maestro debe regularlo develando los mecanismos que nos permiten acceder al conocimiento, y a la vez hacer posible que cada quien cree sus propias opiniones

y tenga accesos a la diversidad de mediaciones discursivas que son propias de la cultura escrita académica universitaria en cada disciplina.

El no hacer de la lectura y la escritura en las aulas modos de participación, es concebir que los estudiantes fueron del todo alfabetizados desde la escuela y que con ese tránsito basta para siempre, despreciando la oportunidad de un alfabetismo académico, o en otros términos, girar en una alfabetización permanente, la cual está muy lejana de pensar que esta se logra para siempre. Esta idea está fuertemente arraigada en la concepción de literacidad en la que se acogió la investigación, en la cual la referencia está dada a todos los conocimientos, habilidades, actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito.

Se considera de suma importancia que los futuros técnicos, tecnólogos e ingenieros, se apropien del manejo de la escritura en orden a participar en todas las asignaturas, elevando el nivel de adecuación de los aprendizajes. Así mismo desarrollando la capacidad de precisión en la exposición de sus conocimientos, pues las ciencias exactas así lo requieren; sin dejar de lado, por supuesto, la capacidad de innovación requerida en los escenarios sociales como así se presenta en las prácticas de laboratorio y empresariales.

Un estudiante que participa con escritura tiene más oportunidad de desarrollar su rol académico, en la medida que va descubriendo los mecanismos propios de la literacidad escrita, y a la vez, amplía la capacidad de interpretación de los rasgos sociales y culturales en que están insertos los avances y progresos de la ciencia y la tecnología, o sea, los valores sociales asociados a las prácticas discursivas. En estos términos, el profesor queda comprometido a la superación de una enseñanza restringida a la conceptualización,

para darle paso a una relación educativa mediada por retóricas discursivas.

Esta investigación logró que por primera vez se realizara en el ITM, un trabajo sistemático en torno a la lectura y la escritura académica universitaria, contribuyendo a la visibilidad de uno de los problemas sentidos en la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Amador, J., Forns, M. & Martorell, B. (2001). Características del trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Anuario de Psicología*, 32, 5-21.
- Belladonna, Sandra, Rodríguez, Silvia y Lagos, Natalia. (2009). *Letras y números: ¿una experiencia posible?*. En P. Carlino & S. Martínez (coords.), *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as* (pp. 201-10). Disponible en <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/271-la-lectura-y-la-escritura-un-asunto-de-todosas-memoriaspdf-WQOPB-libro.pdf>
- Carlino, Paula. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula. (2009). Desarrollo profesional del docente para leer y escribir a través del currículo. En P. Carlino & S. Martínez (coords.), *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as* (pp. 51-90). Disponible en <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/271-la-lectura-y-la-escritura-un-asunto-de-todosas-memoriaspdf-WQOPB-libro.pdf>
- Cassany, D. & Castellá, J. M. (2010). *Aproximación a la literacidad crítica*. Disponible en: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/.../pdf>.
- Castañeda, L. S. & Henao, J. I. (1999). La lectura en la Universidad de Antioquia: informe preliminar. En: *Lingüística y Literatura*, Medellín, Universidad de Antioquia, p. 76-85.
- Castañeda, L. S. & Henao, J. I. (2005). La lingüística textual y la cultura escrita en la universidad. En:

- Zona Próxima*, (6), p. 12-31. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-87.
- Gentile, L., Lamb, P. & Rivers C. (1985). *Las dificultades de la lectura desde el punto de vista neurológico y sus implicaciones en la enseñanza remedial*. Disponible en: http://www.lecturayvidafahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n2/10_02_Gentile.pdf
- Guerrero, I. G. (2010). Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con américa latina. *Educação em Revista*, 26(2), 403-08.
- Henao, J. I. (2007). *La lectura pasaporte a la universidad*. Medellín: Litoimpresos Ltda.
- Henao, J. I. & Castañeda, L. S. (2000). Consideraciones sobre la lectura en el medio universitario. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 5(1), 7-24
- Henao, J. I., Londoño, D., Frías, L. & Castañeda, L. S. (2011). Niveles de literacidad de los estudiantes de psicología de la institución universitaria de Envigado. *Zona Próxima*, (15), 54-77.
- Henao, J. I., Londoño, D. & Frías, L. (2014). Leer y escribir en la universidad: El caso de la Institución Universitaria de Envigado. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 19(1), 27-45.
- Henao, J. I., Toro, L., Arcila, M. & Martínez, J. (2008). ¿Cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a la universidad? *Revista Universidad de Medellín*, 43 (85), 123-136.
- Isaza, J. F. (2012). Lecto-escritura. Disponible en: <http://www.elespectador.com/opinion/columna-355796-lecto-escritura>.
- Londoño, D. (2013). *Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado*. [Tesis doctoral]. Universidad de Manizales-Cinde.
- Maya, L. (2006). *La lingüística textual en los procesos de literacia*. [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia.
- Martos, E. & Rösing, T. M. K. (2009). *Prácticas de lectura y escritura*. Disponible en: universidadeslectoras.org/docs/practicas_lectura_y_escritura.pdf.
- Pinker, S. (2013). *Si yo gobernara el mundo*. Disponible en: http://www.elmalpensante.com/index.php?doc=display_contenido&id=2236.