

Fomentar la lectura y la escritura en estudiantes de formación docente*

Aguirre de Ramirez, Rubiela
Universidad de Los Andes / rubiela@ula.ve

Finalizado: Mérida, 2008-04-15 / Revisado: 2008-05-08 / Aceptado: 2008-09-15

Resumen

Los estudiantes universitarios tienen que interpretar textos para estudiar; desafortunadamente cuentan con pocas oportunidades para elegirlos, discutir diferentes puntos de vista y compartir sus interpretaciones con el resto del grupo, lo que dificulta que sientan la necesidad de leer por su propia iniciativa. En tal sentido, se realizó una experiencia con 30 alumnos cursantes de los últimos semestres de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes para fomentar la lectura y la escritura significativas. Los objetivos fueron: promover la lectura voluntaria y la producción de distintos textos, proveer herramientas para la comprensión y análisis de textos académicos, enfatizar la relación leer-comentar-escribir. Se presenta el procedimiento usado para la lectura y composición de textos. Los estudiantes leyeron variedad de textos de su interés, al mismo tiempo que incrementaron sus conocimientos y produjeron textos expositivos y argumentativos.

Palabras clave: promoción de lectura, producción de textos académicos, lectura en la universidad.

Abstract

FOSTERING READING AND WRITING IN EDUCATION STUDENTS

In college, students have the need to interpret texts when studying but very often they do not have the opportunity of making their own material choice and discussing within a group their different points of view, a scenario which is most likely to hinder their own willingness to read by choice to expand their own knowledge. With the objective of fostering meaningful reading and writing at college level a study was done with a group of thirty students enrolled in the last two years of the Basic Integral Education Program at the Universidad de Los Andes. The specific objectives were: 1. to encourage voluntary reading and different written text production, 2. to provide better tools for the comprehension and analysis of academic texts, and 3. emphasize the relation reading-discussing-writing. The students read a variety of the text of their own choice, increased their knowledge and produced expository and argumentative texts.

Key words: reading promotion, production of academic texts, college reading.

Résumé

PROMOUVOIR LA LECTURE ET L'ÉCRITURE CHEZ LES ÉTUDIANTS EN ÉDUCATION

À l'université les étudiants ont besoin d'interpréter des textes pendant leurs études mais malheureusement ils ne comptent que sur peu d'opportunités pour choisir les textes ou pour partager leurs différents points de vue et analyses avec leurs camarades, ce qui donne comme conséquence qu'ils n'éprouvent pas le besoin de lire de façon autonome. Sous cette optique on a fait une expérience avec 30 étudiants des derniers semestres du Programme d'Éducation Basique Intégrale de l'Université des Andes pour promouvoir la lecture et l'écriture significatives. Les objectifs de cette expérience ont été promouvoir la lecture autonome et la production de différents textes, donner les outils pour la compréhension et l'analyse des textes académiques, et mettre le point sur le rapport entre lire-commenter-écrire. Dans cet article on présente la procédure employée pour la lecture et la rédaction des textes académiques. Les étudiants impliqués ont lu une variété de textes de leur intérêt au même temps qu'ils ont enrichi leurs connaissances et ils ont produit des textes expositifs et argumentatifs.

Mots-clés: promouvoir la lecture, production des textes académiques, lecture à l'université.

* Este trabajo se inscribe dentro de un Proyecto de Investigación financiado por el CDCHT-ULA-Mérida, código: H-934-05-04-A.

1. Introducción

Los estudiantes cuando llegan a la universidad demuestran poco interés por leer y escribir y en algunos casos presentan problemas de comprensión de textos académicos y falta de pertinencia en la elección de materiales adecuados a situaciones concretas. Además, se observa con bastante frecuencia desinterés por leer textos que les gusten o que les permitan incursionar en otros campos del saber, a pesar de que los medios audiovisuales e Internet les abren un mundo de posibilidades para interactuar con diversidad de información.

Pronto intentan adaptarse a la vida universitaria y se limitan a la lectura obligatoria de los textos solicitados en las asignaturas sin tener el dominio suficiente de las habilidades que requieren para su interpretación; mientras tanto usan paralelamente otras formas de comunicarse, dado que tienen la posibilidad de acudir a los café internet en los que la actividad central gira en torno a la lectura y la escritura a partir de la computadora. Esto significa que “proviene de una cultura lectora diferente donde las prácticas de lectura son otras, los objetivos, las reglas y los materiales distintos: los chat, la mensajería de texto de la telefonía celular, la página web y, por qué no, alguno que otro libro de interés personal” (Álvarez y Salas 2006, p. 68).

Los estudiantes manifiestan que disfrutan buscando y leyendo información en Internet, así como también enviando mensajes de texto. Ello evidencia que usan diferentes maneras de leer y comprender escritos que no siempre forman parte de la vida académica, lo cual contribuye a ampliar las posibilidades para interpretar la realidad. Sin embargo, para iniciar y proseguir en los estudios universitarios se requiere el dominio de ciertas habilidades para leer y escribir textos en los que se confronten las posiciones asumidas por distintos autores, ya que los textos trabajados en este nivel se caracterizan por el discurso científico que, en muchos casos, adoptan una posición polémica.

En el ámbito académico, la lengua escrita debe dirigirse a lograr mayor acceso a niveles más altos de comprensión y apropiación del conocimiento, así como a desarrollar la lectura analítica y crítica que influya en los procesos de producción escrita. Se trata, entonces, de formar “lectores literarios críticos que utilicen la lectura como forma de interpretar el mundo y como forma de lograr mayor independencia personal respecto a los

discursos sociales” (Colomer 2002, p. 23). Para ello es indispensable enfatizar la relación lectura-escritura-expresión oral.

Con la idea de fomentar la lectura y la producción de textos académicos en los estudiantes universitarios, se llevó a cabo una experiencia de aula dirigida a promover la lectura y producción de distintos textos, basada en prácticas más activas de interpretación como compartir lo que un texto nos hace pensar y sentir, discutir situaciones puestas a la luz en textos previamente leídos, emitir e intercambiar opiniones o juicios y, si el texto lo permite, identificar problemas y discutir sus posibles soluciones. Estas actividades estrechaban el vínculo entre oralidad, comprensión y producción de textos. En este trabajo se presenta la experiencia realizada con un grupo de 30 alumnos de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes. Se exponen algunas consideraciones teóricas, los objetivos, la experiencia y, finalmente, se destacan las conclusiones que se consideran pertinentes para estimular la lectura y la escritura en el nivel universitario.

2. Bases teóricas

La investigación en el ámbito de la comprensión de la lectura de las últimas décadas se ha centrado fundamentalmente en los planteamientos de la visión interactiva de la lectura que presupone la interacción entre el lector y el texto, en la que el lector, con base en sus conocimientos previos e intenciones, confronta la información con esquemas y realiza operaciones cognitivas para contrastar, construir y reconstruir durante la búsqueda del significado del texto en cuestión, razón por la cual el significado puede variar según las personas y las circunstancias. Ello explica que los lectores puedan interpretar de forma diferente un mismo escrito y en ese sentido se puede afirmar que no existe un criterio que permita sostener que una interpretación sea la correcta o mejor que otra.

Actualmente, se admite en el ámbito de la lengua escrita y, en particular, en su didáctica que leer y escribir son habilidades complejas en las que intervienen no sólo el autor, el texto y el lector, sino también el contexto sociocultural en el que se encuentra cada uno de ellos (teorías socioculturales de Vygotsky y Bajtín sobre los vínculos entre aprendizaje, el desarrollo humano y los contextos sociales de relación interpersonal)

lo que quiere decir que en la elaboración del significado intervienen no sólo los aportes del lector y del texto, sino también el contexto social del lector y del texto que se lee. También se ponen de relieve otros aspectos que Cassany (2006, pp. 33-34) plantea de la siguiente manera:

1. Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social. 2. (El discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás, el discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo.) 3. (Discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados. Los actos de literacidad, las prácticas de lectura y escritura, se dan en ámbitos e instituciones particulares).

Cassany (2006, p.38) señala: “el término más preciso y generalizado para referirse a las prácticas de comprensión de escritos es literacidad. Proviene del sugerente vocablo inglés *literacy* y tiene un sentido muy amplio.”

Al examinar los aspectos mencionados se evidencia que la comprensión en la lectura va más allá de la comprensión del significado de las palabras y de las frases. “Algunas palabras adquieren significados particulares a partir del contexto en que se usan y del valor que les quieren otorgar sus usuarios” (Cassany, 2006). Desde la orientación sociocultural leer requiere conocer la estructura de los géneros textuales que se utilizan en cada disciplina, cómo se utilizan, qué funciones cumplen, qué discurso los caracteriza, qué conocimientos es preciso exponer y cuáles omitir.

En los momentos actuales, en los que la lectura y la escritura forman parte de la cotidianidad de millones de seres humanos, es imperativo dejar de ver estas actividades como entidades separadas tal como se han venido trabajando en la escuela tradicional donde se proponen la lectura y la escritura como actividades mecánicas repetitivas, en momentos diferentes y desconectadas entre sí, lo cual impide que se reconozca la lectura como la principal fuente de información y de conocimiento y la escritura como actividad que aporta saber en la medida que exige a quien escribe tener claridad en sus pensamientos para poder expresarlos. Respecto a esta forma de ver separadamente la lectura y la escritura, Ferreiro (2002, p. 32) señala:

... cuando pensamos en las actividades que efectivamente se hacen con los textos (textos ya producidos o en proceso de construcción) veremos que esas actividades constituyen, en la mayoría de los casos, interfases entre leer y escribir.
... en todas esas actividades hay interfase entre el leer y el escribir; entre el leer, el hablar sobre lo leído, el hablar sobre

lo escrito, reflexionar sobre lo dicho y reflexionar sobre lo leído. Leer y comentar, leer y resumir, recomendar, contar para otro que no tuvo acceso a ese texto, explicar, revisar y corregir lo escrito, comparar y evaluar, dictar para que otro u otros escriban, dar formato gráfico a lo escrito.

Así, las actividades mencionadas deben formar parte de la acción pedagógica para fomentar el interés en los estudiantes por leer movidos por su propia iniciativa.

Desarrollar con los alumnos actividades de lenguaje en las que ellos se sientan involucrados debe ser el objetivo fundamental en el ámbito académico, porque la lectura de textos contribuye además a que el lector adopte un pensamiento estratégico y a que dirija y autorregule su propio proceso al leer, habilidades que poseen los buenos lectores (Cassany, 1987) y que están asociadas a la lectura frecuente de variedad de textos.

Brindar la oportunidad de experimentar un texto de calidad y compartir con otras personas “...comentando lo que leen, discutiendo ideas que surgen de los libros, cuestionándose y preguntando a otros, compartiendo opiniones, recomendando otros libros y buscando información en ellos” (Obregón 2007, p. 50) es fomentar la lectura; leer de esta manera forma lectores para toda la vida.

Otras investigaciones, entre las que se encuentran las realizadas por Aguirre (2007), Dubois (2007), Serrano (2007) y Villalobos (2005), entre otras, se han orientado a transformar el uso de la lengua escrita en estudiantes universitarios, buscando que mejoren sus modos de escribir, que lean textos de formas diversas y que practiquen la manera de revisar sus propios textos. Por otra parte, en varias experiencias en universidades australianas reportadas por Carlino (2005), se destaca que la educación superior requiere desarrollar modalidades de estudio y dominio de lo escrito y se reconoce la importancia de la visión de otros para mejorar un texto. En otro estudio (2003), Carlino señala que algunas universidades de Inglaterra, Estados Unidos, Canadá y también de Australia “han reconocido explícitamente en sus estatutos que cada disciplina constituye una particular cultura escrita, con prácticas de interpretación y producción textual características, y que es función de los estudios superiores ayudar a los alumnos a ingresar en estas comunidades discursivas” (p. 413).

En investigaciones realizadas en el nivel universitario, (Carlino, 2005, 2003, Cassany 2006)

hoy se habla de alfabetización académica que ha sido caracterizada “como el proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio” (Marín 2006, p. 31). Esto quiere decir que los docentes universitarios deben acompañar a sus alumnos desde sus respectivas disciplinas para que lleguen a estar en condiciones de “buscar por sí mismos la información y reformularla o incluso aplicarla de manera original a nuevas situaciones” (Marín 2006, p. 31) y no quedarse en la mera búsqueda de datos. Lograr esto implica que deben recurrir a distintas fuentes de información y familiarizarse con los textos propios de las disciplinas para conocer los discursos que comunican los saberes, los temas y los marcos de referencia que se están usando en cada una de ellas. Por lo tanto, para comunicar su visión sobre diferentes temas académicos es necesario que los alumnos tengan la oportunidad de leer textos académicos, discutirlos y expresar sus interpretaciones tanto en forma oral como escrita, bajo la dirección del docente.

Este trabajo se basó en la lectura y comentario de textos y la producción de un texto argumentativo y dos expositivos por cada uno de los participantes bajo el enfoque procesal de la escritura, en el cual interesa tanto el proceso como el producto escrito y quien escribe tiene que desarrollar procesos cognitivos de composición para elaborar los textos. Se le otorgó un papel central a la relación lectura-escritura en el entendido de que escribir permite la manipulación del lenguaje para otorgarle sentido a lo que se quiere comunicar, lo cual demanda comprender las ideas de los demás, refutarlas y contrastarlas según el caso. De esta manera se favorecen en el lector sus habilidades para analizar e interpretar las múltiples realidades en las que se desenvuelve tanto a nivel individual como social.

Se buscó que los estudiantes sintieran la necesidad de seleccionar y leer distintos textos académicos antes de desarrollar un texto escrito desde sus propios puntos de vista. Esto requería interpretar y discutir las visiones que tienen otros de un mismo fenómeno, así como también elegir las ideas que necesitaban para generar sus textos. Además leer variedad de textos contribuye a potenciar la capacidad de los lectores para comprender las formulaciones abstractas, las

explicaciones complejas, las conceptualizaciones, las metáforas. Para ello, se plantearon los siguientes objetivos:

- a) Promover la lectura voluntaria y la producción de textos académicos.
- b) Proveer herramientas para la comprensión y análisis de textos expositivos y argumentativos.

3. Metodología

El trabajo de aula se llevó a efecto con un grupo de 30 estudiantes pertenecientes a séptimo, octavo y último semestre que cursaban la asignatura *Gramática y Composición Escrita* de la carrera Educación Básica Integral de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. De acuerdo con el plan de estudios de la carrera, la asignatura puede ser cursada a partir del cuarto semestre. El trabajo se centró en la ejecución de actividades dirigidas a estimular la lectura de variedad de textos relacionados con dicha asignatura y a incrementar las competencias de los estudiantes como lectores y escritores autónomos. Dicho de otro modo, se intentó que los estudiantes se aproximaran al modo de leer y escribir como lo hacen los expertos, dado que en el nivel universitario los lectores deben tener muy desarrollada la capacidad para leer, procesar y seleccionar grandes cantidades de información, lo que demanda manejar conceptos teóricos de distintos niveles de abstracción para organizar los fenómenos que investigan y escribir de forma comprensible. Desarrollar estas habilidades requiere acompañamiento de expertos.

Los estudiantes trabajaron solos, en pequeños grupos y todos en un solo grupo; para ello contaron con la ayuda de la profesora. Para promover la lectura se propuso a los estudiantes elegir textos a su gusto relacionados con los temas de la asignatura, por ejemplo, seleccionar textos argumentativos y traer una primera información escrita sobre alguno de ellos. Dicho material tenía que ser leído previamente en el hogar para luego compartir esa información de forma oral con los compañeros. También se les pidió leer textos propios de la asignatura elegidos por la profesora referidos al proceso de escritura por considerarse fundamentales para el desarrollo de la misma. Entre ellos se incluyeron *La teoría transaccional de la lectura y la escritura de Rosenblatt (1996)*,

La teoría de la redacción como proceso cognitivo de Flowers y Hayes (1996) y Reparar la escritura de Cassany (1993).

En la lectura se buscaba que abordaran los textos con interés e incrementaran su capacidad para acceder a las ideas que transmite el texto, las relaciones que se establecen entre sus diferentes partes, seguir el razonamiento del autor, reconocer y utilizar los recursos retóricos que facilitan la comprensión como las paráfrasis, ejemplos, analogías, metáforas, entre otros. En la escritura se enfatizó la producción de textos personales expositivos y argumentativos dirigidos a sus compañeros sobre temas académicos.

4. La experiencia

En mi trabajo como docente he encontrado, mediante la indagación, que los estudiantes universitarios tienen más experiencia como lectores que como productores de textos, lo cual me permite pensar que la intervención pedagógica se ha centrado principalmente en la lectura al atender elementos como la selección de los textos, la forma como leen los alumnos desde la perspectiva del profesor y en el rol de los mediadores. En cambio, en la escritura la intervención pedagógica se ha dirigido, fundamentalmente, a la redacción de textos dirigidos al docente, generalmente, con fines de evaluación. Llama la atención que se haya dado poca importancia a conocer de los propios alumnos qué leen, qué les gusta leer, cómo leen y escriben y qué problemas confrontan al hacerlo, información que brindaría insumos para trabajar la lengua escrita de manera funcional al atender y responder a sus necesidades y a producir los tipos de texto que deben dominar para su desempeño como lectores y escritores autónomos.

En tal sentido, una propuesta válida para promover la lectura desde el aula tendría que partir de la toma de conciencia por parte de los docentes sobre la complejidad de los textos que asignan a los estudiantes y de éstos para que comprendan que leer materiales académicos exige leer, movidos por su propio interés, textos procedentes de distintos campos del saber para que se den cuenta al leer si están comprendiendo o no, porque mucha de la información que se utiliza en la universidad, proveniente de libros y revistas especializadas que no fue escrita para estudiantes sino para pares, da por supuestos saberes que los alumnos no poseen.

Esto conduce a que la información pueda ser interpretada solamente por quienes tienen ciertos marcos cognoscitivos. Puesto que la lectura en la universidad tiene la función principal de ampliar los conocimientos en general, actividades de este tipo permitirían a los estudiantes expresar sus interpretaciones recurriendo a los aportes de otras disciplinas y comunicarse con propiedad en distintas situaciones de la vida académica.

Para estimular la participación de los estudiantes se les solicitó elegir los textos que se iban a trabajar, leerlos individualmente para luego escribir algo sobre lo leído que consideraran de importancia para compartir con sus compañeros. Estas actividades permitían conocer sus intereses, sus interpretaciones, su forma de expresión oral y escrita, y proporcionaron, asimismo, información acerca de cómo los estudiantes procesan y producen textos.

También se propusieron actividades para promover la construcción compartida y la relación entre lectura y escritura. Para lograrlo, se tomaron los planteamientos de Ferreiro (2002, p. 217), según los cuales:

los libros se ofrecen como una ocasión inmejorable para hablar o escribir sobre ellos, a partir de ellos o según ellos, en una constante efervescencia de actividades que interrelacionan la lectura, la escritura y el habla, y que cuentan con un gran número de experiencias escolares que han demostrado sobradamente sus beneficios en el dominio progresivo de la lengua.

Como se pretendía promover la lectura de variedad de textos se propuso elaborar una lista de temas de interés personal, se privilegiaron entre los textos que se utilizan en el ámbito académico los expositivos y los argumentativos. Se consideró que escribir este tipo de textos es una actividad central en la vida académica, puesto que, según Frías (2000, p. 114):

su principal objetivo es informar, incluyendo comentarios aclaratorios, incorporando explicaciones y utilizando claves explícitas (títulos, sub-títulos, alusiones)... su cometido es establecer una referencia directa con la realidad o tópico tratado, dirigiendo al lector en su proceso, a través de una serie de recursos y estrategias de composición que coadyuven al esclarecimiento del tema y a la mejor comprensión del mismo.

Además, utilizar los propios recursos de los textos para su interpretación, contribuye al desarrollo de estrategias para aprender a pensar y para tener criterios analíticos y críticos.

Por otra parte, el nivel de conocimiento

acerca del tema sobre el cual se escribe influye en la calidad del texto producido. Esto conduce a pensar que para escribir es fundamental contar con adecuada información sobre el tema y con una metodología que privilegie la relación entre lectura, escritura y oralidad. El procedimiento utilizado en esta experiencia surgió de propuestas didácticas realizadas por investigadores como Álvarez (2005), Jorba, Gómez y Prat (2000) y Cassany (2006), de las cuales tomé algunos elementos y los adapté a las necesidades del grupo de la siguiente manera:

LECTURA:

- Determinación del propósito para realizar la lectura (explicitar las intenciones antes de ponerse a leer).
- Elección de materiales de lectura sobre temas de interés para el lector (plantearse interrogantes sobre el tema, explorar campos nuevos).
- Selección de materiales para profundizar en el tema elegido (valorar los conocimientos que se poseen sobre el tema y apoyarse en indicios como títulos, subtítulos, gráficos, esquemas, entre otros, para identificar la nueva información).
- Ampliación del campo de información (consultar fuentes diversas, cuestionar las propias ideas, aportar informaciones de manera complementaria al trabajo cooperativo y compartir textos considerados importantes para explorar en grupos pequeños).
- Identificación del enfoque dado por el autor (presentar algún punto de referencia para discutir en el aula desde diferentes posiciones y opiniones, contrastar los puntos de vista de los autores, definir posturas. Enfatizar en la discusión los aportes del lector y el contexto social del autor y del texto).
- Identificación y análisis de las ideas que constituyen un texto dado (reconocer las ideas centrales utilizando recursos variados y analizar la forma como se relacionan las ideas y las partes del texto).
- Interpretación de relaciones y conceptos (reconocer las formas como se relacionan las ideas en el texto y la presencia de conceptos).
- Discusión sobre la comprensión de términos o expresiones no explícitas que se consideran importantes para entender el texto e identificar ideas que pueden presentar algún tipo de dificultad en la comprensión del mismo.

- Búsqueda del uso de recursos específicos como analogías y metáforas (dado que el reconocimiento de los sentidos analógico y metafórico es fundamental para la comprensión del texto).
- Presentación a los compañeros de lo leído (información oral sobre los conocimientos aportados por el texto leído y su organización. Esta actividad requiere organización de la información recogida, descripción y explicitación de la información que se tenía).
- Discusión en pequeños grupos sobre los aspectos que los autores dan por sobreentendidos y sobre las posturas que adoptan al desarrollar el tema.
- Inferencia de las implicaciones que lo leído puede tener en otros contextos (relacionar la información leída con otras situaciones).
- Compartir con el resto del grupo algún conocimiento considerado de interés surgido de la lectura realizada (verificar la comprensión de las ideas que se exponen).
- Comunicación de los conocimientos adquiridos a partir de la lectura de un texto.

ESCRITURA:

Todas las actividades de escritura se propusieron a partir de lo leído.

- Elección del tema sobre el que se quiere escribir (explicar las razones por las que se eligió).
- Determinación de la intención del autor (el estudiante debe explicitar sus objetivos antes de elaborar un esquema de los contenidos que considera básicos en el tema).
- Elaboración del esquema de su primer texto (establecer un plan para desarrollar el tema con las partes y los contenidos más importantes que conformarán el escrito con los organizadores previos como título, subtítulos, posibles contenidos, definiciones, ejemplos, uso de términos).
- Documentarse sobre el tema y elaborar un primer texto atendiendo a lo planificado.
- Lectura del primer texto (borrador) como si se tratara de someter a la crítica el trabajo realizado por otra persona y ejecución de los ajustes pertinentes.
- Revisión y corrección de los textos entre pares (los compañeros al revisar hacen preguntas sobre aspectos que desean aclarar y sugieren alternativas para mejorar el texto).
- Reescritura del texto y lectura de textos nuevos

- para ampliar y argumentar lo escrito.
- Relectura y modificación con reflexión del borrador desde la perspectiva de los posibles lectores así como la organización y desarrollo de las ideas.
 - Redacción de la versión final del texto (tratar de atender a las ideas que surgen en este momento del proceso de producción textual).
 - Relectura de la versión final antes de dar por terminado el texto.
 - Lectura del texto ya concluido por alguno de los compañeros de clase (el interlocutor debe leer el texto con la intención de manifestar su acuerdo con el texto o aportar alguna solución en caso de que encuentre algún problema).

5. Presentación y análisis de resultados

El procedimiento utilizado consistió en facilitar herramientas para que los estudiantes elaboraran textos sobre temas académicos, actividad que exige pensar qué leer, qué escribir y para qué, así como para avanzar en el dominio de las habilidades para trabajar con textos escritos, debido a que los estudiantes de los últimos semestres de la carrera ya han desarrollado, de alguna manera, sus propias estrategias para comprender y producir textos tales como reconocer las ideas centrales y la estructura textual y revisar sus escritos, entre otras, las cuales no son suficientes para comprender y producir textos complejos. De ahí la importancia de abrir un espacio que forme parte de la actividad académica para que los estudiantes, en este caso, lean y escriban textos argumentativos y expositivos que los lleve a reconocer la necesidad de leer distintas fuentes de información para decir algo interesante acerca de un tema y aprender a comunicarlo por escrito.

Es importante señalar que en la experiencia con los alumnos se solicitó la lectura y composición de textos expositivos y argumentativos como una manera de trabajar la naturaleza de lo que debe ser aprendido, en este caso, tuvieron la oportunidad de leer y escribir textos específicos de la asignatura (*Gramática y Composición Escrita*) en el marco de prácticas académicas disciplinares y dentro del contexto propio de la asignatura. Por otra parte, se estimuló la exposición en el entendido de que “exponer es argumentar y sustentar proposiciones, conceptos y redes de conceptos. De allí que,

cualificar las habilidades argumentativas es un muy buen lineamiento para apoyar las competencias expositivas de un grupo de estudiantes” (De Zubiría 2006, p. 187).

En el trabajo de aula se leyeron y se analizaron textos propios de la asignatura, sugeridos por la profesora, que versaban sobre el proceso de escritura que proponen distintos autores. También se leyeron textos sobre el tema que los estudiantes seleccionaron y que eran de su agrado. Ellos seleccionaron textos expositivos y argumentativos sobre temas de geografía, historia, ciencias naturales y salud; entre los temas escogidos estaban el sistema solar, las olimpiadas, mitología, conservación del ambiente y embarazo precoz.

Los estudiantes, en un primer momento, seleccionaron textos de distintas fuentes que tenían a su alcance como libros, revistas especializadas, periódicos y enciclopedias. Estos, en general, eran muy cortos (no más de dos páginas) o muy generales, lo que conduce a pensar que no estaban acostumbrados a elegir textos complejos de cierta profundidad y prefirieron los textos generales. Al tener que exponer lo leído a sus compañeros, comprendieron que no tenían nada interesante que decir, lo que les permitió reconocer la importancia de elegir para el trabajo de aula textos académicos en los que la información se trata de forma extensa y con cierta profundidad. Para las siguientes sesiones de trabajo algunos expresaron que querían cambiar de tema porque en realidad no estaban interesados en el que habían elegido y preferían otro. De esta situación podría deducirse que los estudiantes no están acostumbrados a elegir textos que puedan ser objeto de estudio, lo que evidencia la poca experiencia o la falta de oportunidades para elegir textos que puedan ser interesantes.

En el resto de la experiencia se observó motivación por buscar textos más profundos, lo que les permitió enriquecer las discusiones y tomar conciencia de la importancia de leer textos que les permita ampliar el tema que están estudiando. Según sus propias declaraciones, concluyeron que para elegir un texto es necesario tener un propósito para la lectura que sirve de guía para la comprensión.

Compartir sus interpretaciones con los compañeros los obligó a leer buscando elementos que no estaban acostumbrados a observar en los textos como los puntos de vista del autor, el contexto social del autor y del texto, el aporte del

lector al texto y otros elementos que les permitieran contrastar los puntos de vista de los autores durante la discusión. Al respecto Álvarez (2005, p. 67) sostiene que “La relación entre lo oral y lo escrito adopta formas tan diversas como que lo oral: a) sirve para comentar un escrito leído; b) contribuye a construir el texto mientras se escribe; c) se apoya en notas escritas que expande o amplía; d) da lugar a marcas escritas que constituyen una paráfrasis o una condensación.”

Se observó que el primer texto que produjeron los estudiantes sobre un tema elegido por ellos estaba muy apegado al texto que había servido de fuente de inspiración, no solo en cuanto al desarrollo de algunas ideas sino también en su estructura. Esta idea de apropiación se relaciona con la dificultad de los estudiantes para escribir un texto propio, más allá del plagio y sugiere que en su vida de estudiantes no les han permitido asumir la posición de autoría, es decir, escriben sin la convicción del autor que algo trata de construir y de aprender (Solé, 1996). Ese hecho conduce a pensar que los estudiantes no estaban acostumbrados a planificar la escritura, es decir, a tener un plan de elaboración textual que constituye la representación mental de lo que se quiere comunicar. Leer y componer textos desencadenan procesos de regulación y autorregulación metacognitiva que permiten al que escribe anticipar su texto y decidir qué incluir en él y qué revisar en los borradores.

Luego de que algunos estudiantes explicaran a todo el grupo la manera como escriben habitualmente y se comparara con la forma como escriben los expertos según las investigaciones estudiadas sobre el proceso de escritura, como por ejemplo Cassany (1999), comprendieron la importancia que tiene leer (documentarse) como recurso indispensable para elaborar su plan de escritura. Según sus propias palabras leer a profundidad sobre un tema facilita la escritura desde el inicio al permitir planificar y desarrollar ideas interesantes, actividad que no realizaban porque se limitaban a leer los textos obligatorios y estaban acostumbrados a utilizar una sola fuente de información, la que sugería el profesor; a copiar ideas de otros (sacadas casi siempre de Internet), resumirlas y volverlas a escribir parafraseándolas, pensando que así elaboraban textos propios.

En la revisión entre pares, los estudiantes, en un principio, se centraron en los aspectos formales del

texto como corregir ortografía, señalar los errores de escritura y recomendar a sus compañeros mejorar la redacción. Esta manera de revisar deja por fuera el mensaje, el cual pasa a un segundo plano sin analizar las intenciones ni los puntos de vista de quien escribe. Esta forma de revisar un texto no tiene en cuenta su calidad. Esto podría interpretarse como una falta de conexión entre teoría y práctica por parte de los estudiantes, porque ellos conocían teóricamente el proceso de escritura y deberían saber qué revisar, al menos desde la perspectiva propuesta por Cassany (1993). En vista de que ellos solo identificaban errores se les sugirió tener en cuenta lo que se dice y la forma en que se dice.

La experiencia de producir textos en el aula dirigidos a sus compañeros obligó a elaborar textos propios con significado para alguien diferente al profesor. El hecho de que la escritura se dirija a alguien con quien se comparte socialmente exige seleccionar y leer nuevos textos para expresar los propios puntos de vista y para presentar información que resulte interesante para los interlocutores.

Como actividad final de escritura se solicitó la composición de un texto expositivo dirigido a alumnos de Educación Básica. Esto condujo a que los estudiantes se interesaran en temas que forman parte de los programas de estudio de ese nivel y se sintieran comprometidos a elaborar textos comprensibles y funcionales. Para lograrlo leyeron voluntariamente diversos textos, lo hicieron movidos por el deseo de agradar a sus interlocutores y muchos, luego de haber escrito un primer borrador, manifestaron que querían cambiar de tema debido a que no les gustaba como habían quedado sus textos o porque luego de haber seleccionado e incursionado en un tema no les parecía interesante y pensaban que a los niños les iba a pasar lo mismo. Es importante señalar que los estudiantes, en estos casos, no tuvieron reparo en leer otros textos que consideraron más interesantes, en vista de que tenían absoluta libertad para introducir los cambios que consideraran pertinentes.

Para planificar la escritura de textos dirigidos a los niños leyeron por propia iniciativa materiales provenientes de distintas fuentes y llegaron a la conclusión de que realizar lecturas sencillas no facilita la producción de textos para niños sino que, al contrario, es necesario leer textos que les permitan dominar la información y luego intentar expresarse con claridad y sencillez.

Se observó que los estudiantes al escribir textos dirigidos a niños asumieron una actitud diferente a la que habían mostrado al escribir para sus compañeros, se veían preocupados por la elaboración de las ideas, la relación entre las distintas partes del texto, la identificación y producción de conceptos, la búsqueda de analogías, la selección de ejemplos, la organización del texto y por la elaboración de notas personales para recordar algunos aspectos que querían incluir para que la información fuera más fácil de comprender. Esto implicó seleccionar y relacionar informaciones, agrupar u ordenar en categorías y jerarquizar, operaciones que contribuyeron al manejo de la información y a comprender que componer textos en el aula para un interlocutor diferente al maestro hace que la escritura sea una actividad interesante y exigente a la vez.

6. Conclusiones

La intervención docente requiere, por una parte, reconocer que los estudiantes universitarios ya poseen esquemas de comprensión sobre los textos y que es necesario conocerlos para que estos puedan ser enriquecidos y modificados a partir de un mejor conocimiento sobre la interpretación y la construcción textual y, por otra parte, hay que ayudarlos a encarar una variedad de tareas y de materiales útiles para el aprendizaje, así como dotarlos de estrategias seleccionadas según la tarea y los materiales que les permitan controlar y regular sus propias capacidades.

La observación atenta del desempeño de los estudiantes durante la realización de las actividades individuales y grupales permite corroborar la presencia de dinámicas diferentes de trabajo, así como la puesta en marcha de operaciones realizadas por los grupos, que se corresponden con las estrategias descritas por los modelos que explican tanto la comprensión como la composición de textos. Los alumnos vivenciaron lo estudiado teóricamente sobre el proceso de composición escrita, tuvieron la oportunidad de planificar, componer y revisar sus propios textos, lo que les permitió, según sus propias palabras, comprender cómo ocurre el proceso de escritura, qué operaciones forman parte de la revisión y cómo realizarla sin centrar la atención exclusivamente en la ortografía, hecho que les preocupaba mucho porque la ortografía sigue siendo central en la

práctica escolar y no tenían claro cómo revisar la escritura atendiendo a otros aspectos.

Por otra parte, el trabajo de aula contribuyó a que tomaran conciencia de la necesidad de leer variedad de textos como parte de su formación personal y profesional.

Los estudiantes al participar en esta experiencia leyeron además de los textos exigidos por la asignatura otros textos de su interés que les ayudaron en la producción de textos argumentativos y expositivos y llegaron a conclusiones muy importantes en su condición de alumnos de formación docente, tales como comprender la manera de leer variedad de textos, cómo trabajar la lectura y la escritura en el aula destacando su funcionalidad y significación y, cómo transferir los conocimientos teóricos y prácticos estudiados a la vida del aula.

Según las declaraciones de los propios estudiantes tener la posibilidad de elegir textos, en el transcurso del semestre, para ser trabajados en el aula los hizo sentir comprometidos a leer textos académicos como fuente de expresión y como herramienta para desarrollar estrategias para aprender a pensar y seguir aprendiendo. Por otra parte, tuvieron la oportunidad de asumir la posición de autoría para expresar lo que querían sin cortar y pegar a sus escritos los textos de otros, vivenciar que la planificación y la revisión son operaciones ineludibles al escribir.

El procedimiento utilizado en esta experiencia fue útil para trabajar los contenidos propios de una asignatura a partir de temas específicos y de textos propuestos por la profesora y algunos seleccionados por los estudiantes. Es importante señalar aquí que la posibilidad de compartir con los compañeros sus interpretaciones, ayudó a los estudiantes a leer con entusiasmo y a reconocer la necesidad de leer diversidad de textos, porque sus intervenciones por muy sencillas que parecieran requerían explicación, esto es, identificar y pensar sobre qué se sabe, buscar y utilizar distintas formas de decirlo y organizar la información propia y los argumentos de otros, actividades que contribuyen a fomentar la teorización entre los alumnos. Esta práctica pedagógica interactiva les permitió perder el miedo a la confrontación y a expresar sus puntos de vista y, comprender por qué un mismo texto puede tener varias interpretaciones.

La promoción de la lectura en la universidad es responsabilidad de los especialistas de cada

disciplina porque son ellos los que conocen las convenciones de su propia materia y están familiarizados tanto con los contenidos difíciles como con los textos que los contienen. Para ello, es necesario que los especialistas de las diferentes disciplinas diseñen contextos docentes en los que los estudiantes sientan la necesidad de seleccionar textos relacionados con ellas, de tal manera que acrecienten su interés por explorar y enriquecer sus conocimientos sobre los distintos campos del saber que conforman su área de estudio. También los especialistas deben compartir y discutir sus lecturas con los estudiantes.

Acercar los estudiantes a la lectura es también responsabilidad de los profesores, acompañarlos en la comprensión y la producción de textos, es una manera de permitir que aflore el interés y el gusto por la lectura, especialmente, cuando se les da la oportunidad de expresar las interpretaciones, percepciones y opiniones surgidas de su relación con los textos.

Para finalizar, además de leer los textos propios de las asignaturas elegidos por los profesores, es menester enfatizar que para promover la lectura en el nivel superior se deben proponer actividades en las que los alumnos se sientan comprometidos a buscar por sí mismos la información pertinente y puedan reformularla o aplicarla a otras situaciones.



Referencias

- Aguirre, R. (2007). La producción de textos académicos en estudiantes universitarios. En Cajavilca, R. (comp). *La investigación en la docencia. La formación de formadores* (pp. 253-266). Mérida: Universidad de Los Andes, Publicaciones del Vicerrectorado Académico-CDCHT-CODEPRE.
- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis
- Álvarez, A. y Salas, C. (2006). Lectura y discurso: hacia una comprensión de las dificultades. En Peña, J. y Serrano S. (comps.). *La lectura y la escritura teoría y práctica* (pp. 59-73). Mérida: Universidad de Los Andes, Publicaciones Vicerrectorado Académico-CDCHT-CEP.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6 (20).
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Grao.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Colomer, T. (2002). El papel de la mediación en la formación de lectores. En *Lecturas sobre lecturas*, 3, México: Dirección General de Publicaciones.
- De Zubiría, J. (2006). *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Bogotá, D. C.: Magisterio.
- Dubois, M.E. (2007). Leer y ser lector. En Cajvilca, R. (comp). *La investigación en la docencia. La formación de formadores* (pp. 105-115). Mérida: Universidad de Los Andes, Publicaciones Vicerrectorado Académico-CDCHT-CODEPRE.
- Ferreiro, E. (2002). Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. En *Lecturas sobre lecturas*, 3, México: Dirección General de Publicaciones.
- Flowers, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*, pp.73-107. Buenos Aires: IRA
- Frías, M. (2000). *Procesos creativos para la construcción de textos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en Situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. En *Lectura y Vida*, 27(4), págs. 30-38.
- Obregón, M. (2007). Los círculos de literatura en la escuela. En *Lectura y vida*, 28(1), págs. 48-57.
- Rosenblatt, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En *Textos en contexto, 1. Los procesos de lectura y escritura*, pp. 13-72. Buenos Aires: IRA
- Serrano, S. (2007). Estrategias de comprensión y autorregulación para el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes universitarios. En Cajavilca, R. (comp). *La investigación en la docencia. La formación de formadores* (pp. 169-187). Mérida: Universidad de Los Andes, Publicaciones Vicerrectorado Académico-CDCHT-CODEPRE.
- Solé, I. (1996). Estrategias de comprensión. En *Lectura y Vida*, 17(4), p. 5-22.
- Villalobos, J. (2005). La lectura y la escritura como herramientas para el desarrollo del conocimiento y aprendizaje. En Peña, J. y Serrano S. (comps.) *La lectura y la escritura teoría y práctica* (pp. 33-58). Mérida: Universidad de Los Andes, Publicaciones Vicerrectorado Académico-CDCHT-CEP.