

**PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS EN CUATRO
ASIGNATURAS PROFESIONALES DEL PROGRAMA DE
FONOAUDILOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA**



SINDY YOHANA CALZADA GONZALES

LAURA INES HOYOS REBOLLEDO

GABRIELA MILENA IBARRA HERNANDEZ

DIANA CAROLINA OÑATE VALENCIA

DIANA CAROLINA VIVEROS MACIAS

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD

PROGRAMA DE FONOAUDILOGÍA

POPAYÁN

2012

**PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS EN CUATRO
ASIGNATURAS PROFESIONALES DEL PROGRAMA DE
FONOAUDILOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA**



**SINDY YOHANA CALZADA GONZALES
LAURA INÉS HOYOS REBOLLEDO
GABRIELA MILENA IBARRA HERNANDEZ
DIANA CAROLINA OÑATE VALENCIA
DIANA CAROLINA VIVEROS MACÍAS**

**DIRECTORA
MG. PILAR MIRELY CHOIS LENIS**

**ASESORA METODOLÓGICA
ESP. MIRYAN ADELA BARRETO**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD
PROGRAMA DE FONOAUDILOGÍA**

POPAYÁN

2012

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
RESUMEN	3
CAPÍTULO I: REFERENTE CONTEXTUAL	4
1.1. UBICACIÓN DEL CONTEXTO LOCAL	4
CAPÍTULO II: PROBLEMA	7
2.1. DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA	7
2.2. FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA	10
2.3. JUSTIFICACIÓN	10
2.4. OBJETIVOS	12
CAPTÍTULO III: METODOLOGÍA	14
3.1. TIPO DE ESTUDIO	14
3.2. TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	19
3.2.1. ENTREVISTA AL DOCENTE	20
3.2.2. OBSERVACIÓN DIRECTA EN EL AULA	20
3.2.3. REVISIÓN DOCUMENTAL	20
3.2.3.1. REVISIÓN DE DOCUMENTOS ENTREGADOS	20

POR LOS DOCENTES A LOS ESTUDIANTES	
3.2.3.2. REVISIÓN DOCUMENTOS REALIZADOS	21
POR LOS ESTUDIANTES Y COMENTADOS POR	
LOS DOCENTES	
3.2.3.3. REVISIÓN DE PROGRAMA DE ASIGNATURAS	21
3.3. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ESTUDIO	22
3.3.1. PROCEDIMIENTO	25
CAPÍTULO IV: ANTECEDENTES	27
CAPÍTULO V: REFERENTE CONCEPTUAL	34
5.1. LA LECTURA Y LA ESCRITURA	34
5.2. LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD	36
5.3. LA LECTURA Y ESCRITURA COMO PRÁCTICAS	48
ACADÉMICAS	
CAPÍTULO VI: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	59
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES	110
CAPÍTULO VIII: RECOMENDACIONES	112
BIBLIOGRAFIA	114
ANEXOS	123

INTRODUCCIÓN

Este estudio se realizó en el marco del proyecto de investigación interuniversitario titulado “¿Para qué se lee y se escribe en la Universidad Colombiana?: Un aporte a la consolidación de la cultura académica”, en el que participan 17 instituciones públicas y privadas del país entre las cuales se encuentra la Universidad del Cauca. Con este estudio, en particular, se pretende caracterizar las prácticas de lectura y escritura académicas en las asignaturas del programa de Fonoaudiología, consideradas por los estudiantes como las más significativas para su formación profesional, según un trabajo realizado por Santacruz (2010).

Las unidades de análisis, entonces, estuvieron constituidas por cuatro asignaturas profesionales contempladas en el plan de estudio del Programa de Fonoaudiología. La información fue recolectada mediante la utilización de técnicas como entrevistas, observaciones en el aula y análisis documental; e instrumentos como formato de entrevista, rejillas de evaluación de las producciones escritas de los estudiantes, documentos entregados por los docentes a los estudiantes, documentos realizados por los estudiantes y comentados por los docentes y programa de asignaturas. La información obtenida fue analizada mediante dos

categorías: Prácticas de Lectura y Prácticas de Escritura, de las cuales se desarrollaron ocho y siete subcategorías respectivamente.

Este trabajo se divide en ocho capítulos que ayudan al lector a comprender el tema de estudio. En el capítulo uno se describe el contexto en el cual se desarrolla la investigación y la caracterización de los sujetos de estudio; en el segundo se describe y caracteriza el problema a estudiar; en el capítulo tres se refiere la metodología a utilizar junto con las técnicas e instrumentos de recolección de la información. En el capítulo cuatro, por su parte, se presentan las investigaciones que anteceden la realización de este trabajo alrededor de un mismo objeto de estudio. Algunos referentes conceptuales que permiten la comprensión del trabajo se incluyen en el capítulo cinco; mientras que el análisis y la discusión de los resultados encontrados en la investigación se describen en el capítulo seis. Finalmente, los capítulos siete y ocho incluyen las conclusiones y recomendaciones que se derivan del estudio.

RESUMEN

Se presentan los resultados de una investigación cuyo objetivo fue caracterizar las prácticas de lectura y escritura académicas, en asignaturas profesionales de un programa de Fonoaudiología. Este estudio cualitativo se realizó a través de observaciones directas en el aula de clase, entrevistas a docentes y análisis documental. Se encontró que las docentes promueven diversas prácticas de lectura y escritura con los propósitos de mejorar en sus estudiantes la comprensión textual, ampliar conocimientos y aprender a escribir empleando para ello, tareas que complementan las temáticas desarrolladas en el aula de clase. Los apoyos proporcionados fueron, en su mayoría, de manera no intencional lo cual se hizo evidente al comparar la entrevista con lo observado, principalmente en tareas de escritura. Con este trabajo se espera generar procesos de reflexión que contribuyan al campo profesional de la Fonoaudiología por cuanto le permite avanzar en la tarea de dimensionar la lectura y la escritura desde otras perspectivas.

CAPÍTULO I: REFERENTE CONTEXTUAL

En este capítulo se encuentran los aspectos relacionados con el contexto en el que se llevó a cabo la investigación, además de la caracterización de los sujetos de estudio.

1.1. UBICACIÓN DEL CONTEXTO LOCAL

Según información presentada en el portal web de la Universidad del Cauca, ésta es una institución de educación superior pública de carácter nacional, con 180 años de trayectoria. Ubicada en la ciudad de Popayán, esta universidad brinda formación de pregrado y postgrado en diferentes áreas del conocimiento, a través de 9 facultades. Una de ellas es la Facultad de Ciencias de la Salud, que se encuentra ubicada en la carrera 6 N° 13N-50 de Popayán, sector de La Estancia.

Fue creada en agosto de 1835 con el propósito de formar profesionales con capacidad de desempeñarse en la práctica médica privada y pública con énfasis en los niveles de atención primaria y secundaria. La formación en esta Facultad también busca promocionar la salud, prevenir y tratar la enfermedad, así como orientar la rehabilitación.

Actualmente, la Facultad de Ciencias de la Salud cuenta con cuatro programas de formación académica: Fonoaudiología, Fisioterapia, Medicina y

Enfermería. El programa de Fonoaudiología fue creado mediante el Acuerdo N° 051 de septiembre de 1997, expedido por el Consejo Superior, con el objetivo de formar profesionales idóneos, bajo criterios que fundamentan el saber, el ser y el hacer en la intervención de los procesos de la comunicación humana y sus desórdenes. Esta carrera profesional se desarrolla en diez semestres con un total de 48 asignaturas, organizadas en el plan de estudios (Ver anexo 1).

Según el Documento Preliminar de Renovación Curricular del programa, estas asignaturas se clasifican en básicas, científicas y profesionales disciplinares. Las asignaturas básicas tienen relación con las contribuciones de las disciplinas científicas a los conocimientos básicos sobre comunicación, que permiten comprender y explicar sus desórdenes. Incluye principios esenciales en biología, lingüística y psicología, como también en disciplinas que aportan a los constructos teóricos de la comunicación humana.

Las asignaturas profesionales están compuestas por dos áreas de formación, subdivididas en profesional específica y profesional práctica. La primera corresponde a las asignaturas de formación propias de la disciplina fonoaudiológica que posibilitan conocimientos específicos sobre teorías y modelos que explican la comunicación humana y sus desórdenes. Entre estas se encuentran asignaturas como Terapéutica fonoaudiológica I y II, Problemas de aprendizaje, Audiología y

Educación especial.

La segunda corresponde a las asignaturas de práctica pre-profesional en la cual se realizan actividades de promoción, prevención, detección, evaluación, diagnóstico, pronóstico y tratamiento de los trastornos de la comunicación humana. En el plan de estudios de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, estas asignaturas aparecen con los nombres de Práctica Inductiva I y II, Práctica Integral I y II y Práctica Comunitaria.

Esta investigación se desarrolla en cuatro asignaturas del programa de Fonoaudiología de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad del Cauca.

CAPÍTULO II: PROBLEMA

2.1. DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA

Las prácticas de lectura y escritura en la universidad según Pérez y Rincón (2008) son diferentes a las que se desarrollan en otros espacios. En la universidad se lee, por ejemplo, para escribir una disertación, un ensayo o un resumen con el fin de apropiarse de una teoría. Se escribe para organizar lo que se leyó, tomar apuntes de una clase magistral, presentar una ponencia, fundamentar una hipótesis, sistematizar datos, realizar un informe de investigación. Se lee para buscar argumentos a favor de una tesis que se está defendiendo, o para dar cuenta de algún desarrollo teórico o investigativo de interés en una disciplina específica, asuntos que no suceden generalmente en los niveles escolares previos ni en otros espacios socioculturales no académicos.

Las diferencias entre los modos de leer y escribir en la educación básica y los modos de hacerlo en la universidad podrían explicar las dificultades, ampliamente estudiadas en nuestro medio, que enfrentan los universitarios en estas tareas. Según McMahon y McCormack (citados por Piacente y Tittarelli, 2006) por ejemplo, los estudiantes universitarios presentan dificultades como tratamiento insuficiente de textos complejos, desconocimiento de términos generales y específicos, concepciones erróneas y la utilización inadecuada de información general.

Ahora bien, dado que la lectura y escritura son prácticas privilegiadas para acceder al conocimiento en el ámbito académico y considerando las diferencias entre las prácticas en la educación básica y en la universidad, es comprensible que las dificultades en estas tareas sean consideradas como una de las principales causas del bajo rendimiento académico en el nivel universitario. El bajo rendimiento académico, a su vez, es una de las causas más frecuentes de deserción en la universidad, que en Colombia alcanza un 49%, según el Ministerio de Educación Nacional (citado por Santacruz, 2010). Por lo anterior, es plausible pensar que las dificultades para enfrentar tareas de lectura y escritura en la universidad puede traer consigo la deserción escolar.

La mayoría de trabajos de investigación que se han desarrollado en Latinoamérica sobre este tema, atribuyen a los mismos estudiantes los problemas de lectura y escritura, a factores de tipo cognitivo o sociocultural, tal como señala Carlino (2007). Pérez y Rincón (2008) afirman que son pocos los trabajos que intentan comprender este fenómeno desde lo que sucede en las aulas de clase universitarias.

También debe plantearse que, particularmente en Fonoaudiología, son pocas las investigaciones que se desarrollan sobre la lectura y la escritura.

De las investigaciones realizadas en 4 programas académicos¹ de los 11 existentes en el país, solo un 7.09% ha abordado el tema de la lectura y la escritura y tan solo un 2,31% de estas ha explorado esos procesos en la educación superior.

Específicamente sobre el desempeño escritor de los estudiantes del programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, un estudio desarrollado por Bolaños y otros (2009) demostró que tanto los de primero como los de décimo semestre presentaron dificultades en el dominio de los niveles superestructural, macroestructural y microestructural durante la producción de un texto argumentativo.

Así mismo, en el programa académico de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, Santacruz (2010) realizó un trabajo encaminado a caracterizar las prácticas de lectura y escritura académicas en ese espacio. Se trató de un estudio cuantitativo que, a partir de una encuesta, exploró la mirada de los estudiantes con respecto al tema objeto de estudio en todas las asignaturas cursadas durante la carrera profesional. Sin embargo, no hay trabajos que hayan indagado directamente la realidad de las aulas o la voz de los profesores estrictamente en asignaturas profesionales que los estudiantes consideren significativas para su formación profesional.

2.2. FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA

¿Qué caracteriza las prácticas de lectura y escritura académicas que se desarrollan en las asignaturas profesionales consideradas por los estudiantes de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca como las más significativas para su formación profesional?

2.3. JUSTIFICACIÓN

En nuestro medio, según Carlino (2005), las prácticas de lectura y escritura universitarias han sido poco estudiadas, por lo que este trabajo intenta aportar información sobre este asunto. Aquí se señala entonces una contribución para subsanar el vacío de conocimiento señalado.

Específicamente en el campo profesional de la Fonoaudiología, los estudiantes se han preocupado más por la investigación en otras áreas de su interés, en detrimento de los trabajos sobre lectura y escritura. La revisión de los estudios realizados en los programas de Fonoaudiología de cuatro universidades de Colombia muestra que tan solo un 7,09% se hacen sobre la lectura y/o la escritura. Así mismo, gran parte de los trabajos que han abordado este tema se han concentrado en población escolar a nivel de educación básica, de manera que son mínimos los aportes en esta área en el ámbito universitario. De igual manera, es

importante resaltar que en la mayoría de los trabajos que han realizado los fonoaudiólogos sobre lectura y escritura, las asumen como procesos de tipo sensorial, cognitivo y/o lingüístico y en muy pocas ocasiones -un 22%- son tomadas como prácticas sociales. Esta investigación, entonces, contribuye al campo profesional de la Fonoaudiología por cuanto le permite avanzar en la tarea de dimensionar la lectura y la escritura desde otras perspectivas y con población que poco ha estudiado.

A nivel institucional, puede señalarse que la divulgación de los resultados de este trabajo podría promover entre los docentes del programa de Fonoaudiología la reflexión sobre el lugar de la lectura y escritura académica en el desarrollo de las asignaturas profesionales. Dicha reflexión les podría permitir posteriormente proponer y desarrollar cambios curriculares en aras de aprovechar el potencial epistémico de la lectura y escritura.

Se esperaría, por supuesto, que la implementación de tales cambios beneficiara a los estudiantes de Fonoaudiología, por cuanto estarían mejor orientados en las actividades de lectura y escritura académicas, lo que podría contribuir a la disminución del fracaso académico y la deserción en el programa.

Para terminar, las investigaciones realizadas en el programa de Fonoaudiología son, en su mayoría, de tipo cuantitativo por lo tanto, con este trabajo se está

aportando al desarrollo de investigaciones cualitativas, lo cual es importante porque permite aproximarse al objeto de interés de la profesión desde otra mirada, enriqueciendo la formación investigativa en este espacio académico.

2.4. OBJETIVOS

2.4.1. OBJETIVO GENERAL

Caracterizar las prácticas de lectura y escritura académicas desarrolladas en 4 asignaturas consideradas por los estudiantes de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca como las más significativas para su formación profesional.

2.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Este trabajo permitió que en las 4 asignaturas consideradas por los estudiantes de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca como las más significativas para su formación profesional:

- a. Caracterizar las tareas de lectura y escritura académicas que se desarrollan.
- b. Identificar los apoyos que ofrecen las docentes a sus estudiantes para la lectura y escritura académicas.

- c. Analizar las concepciones de las docentes que las orientan, sobre la lectura y escritura académicas.

CAPTÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. TIPO DE ESTUDIO

Enfoque cualitativo de estudio de casos.

Según Martínez (2006) el enfoque cualitativo es un estudio integrado que forma una unidad de análisis constituida por: una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto determinado, etc.; aunque también se podría estudiar una cualidad específica, siempre que se tengan en cuenta los nexos y relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su significación propia. De esta manera, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones.

Por otro lado, según Pérez (citado por Itson, 2006) el estudio de caso es la forma más característica de las investigaciones cualitativas llevadas a cabo y debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones. Es una forma de análisis, cuyo aspecto cualitativo permite extraer conclusiones de fenómenos reales o simulados en una línea formativa-experimental, de investigación y/o desarrollo de la personalidad humana o de cualquier otra realidad individualizada y única.

De igual forma para Álvarez y Buendía (Citado por Itson, 2006) esta forma de análisis constituye un diseño de investigación apropiado para el estudio de un caso o situación con cierta intensidad en un período de tiempo corto y se caracteriza porque presta especial atención a cuestiones que específicamente pueden ser reconocidas a través de casos.

Por otro lado para Alfaro, Mendoza y Porras (2011) el estudio de caso parte de la hipótesis de que es posible conocer un fenómeno partiendo de la explicación intensiva de la unidad de análisis, donde lo más importante para la investigación está centrado en relacionar ésta y el problema de investigación, lo cual facilita la descripción, explicación y comprensión del objeto de estudio. Por lo tanto, el investigador en el estudio de caso debe, en un inicio, reconocer la unidad de análisis, que según Rada (2007) corresponde a la entidad mayor o representativa de lo que va a ser objeto específico de estudio y se refiere al qué o quién es objeto de interés en la investigación, puede ser una persona, una organización, un programa de estudio, un acontecimiento particular o una unidad de análisis documental.

Para objeto de este estudio, las unidades de análisis fueron seleccionadas con base en la investigación realizada por Santacruz (2010) en la que, mediante una encuesta ejecutada a estudiantes de X semestre, se encontró que las asignaturas que les resultaban más significativas para su formación profesional son: Problemas de

Aprendizaje, Audiología, Terapéutica Fonoaudiológica I y Terapéutica Fonoaudiológica II.

Según el documento preliminar de Renovación Curricular del programa de Fonoaudiología, estas asignaturas se consideran como profesionales. A continuación se describen:

CASO 1: Asignatura Problemas de Aprendizaje

Pertenece al área de lenguaje, se caracteriza por ser teórica y por tener cuatro créditos académicos. Es orientada en quinto semestre por dos docentes y coordinada por uno de ellos. Para objeto de la investigación fue seleccionada la coordinadora, quien a su vez tiene a cargo el mayor número de horas de la asignatura. El otro docente fue excluido porque forma parte del grupo de esta investigación.

La docente seleccionada es Fonoaudióloga egresada de la Universidad Católica de Manizales (1991) y especialista en Desórdenes del lenguaje oral y lecto-escrito (2005) de la misma universidad. Su experiencia en docencia universitaria, 11 años, corresponde al tiempo de esta en la asignatura.

CASO 2: Asignatura Audiología

Pertenece al área de audición, tiene cinco créditos académicos y es de carácter teórico práctico. Es orientada en sexto semestre y coordinada por una sola docente, Fonoaudióloga, egresada de la Universidad Católica de Manizales (1983) y especialista en audiología de la Corporación Universitaria Iberoamericana (1998). Su experiencia en docencia universitaria, 10 años, corresponde al tiempo de esta en la asignatura.

CASO 3: Asignatura Terapéutica Fonoaudiológica I

Pertenece al área de lenguaje, es de carácter teórico práctico y tiene asignados cinco créditos académicos. Es orientada en séptimo semestre por dos docentes y coordinada por uno de ellos. Para objeto de la investigación fue seleccionada la coordinadora, quien a su vez tiene a cargo el mayor número de horas de la asignatura. El otro docente fue excluido por que forma parte del grupo de esta investigación.

La docente seleccionada es Fonoaudióloga egresada de la Universidad Católica de Manizales (1989), especialista en Docencia Universitaria (1999). Diplomada en: Didácticas y Metodologías del Aprendizaje (2005) en la Universidad Cooperativa de Colombia - Sede Popayán y en Procesos del Habla y su intervención Interdisciplinaria (2004) en la Universidad Santiago de Cali. Su

experiencia en docencia universitaria es de 10 años, 9 de los cuales ha orientado esta asignatura.

CASO 4: Asignatura Terapéutica Fonoaudiológica II

Pertenece a las áreas de habla y audición; es de carácter teórico práctico y otorga cinco créditos académicos. Es orientada en octavo semestre por tres docentes y coordinada por uno de ellos. Para objeto de este estudio fue seleccionado solo uno, teniendo en cuenta, el mayor número de horas a cargo de la asignatura, que uno de los docentes hace parte de los directivos del grupo de investigación y la pertinencia en el número de docentes por asignatura para evitar sesgos.

La docente seleccionada es fonoaudióloga egresada de la Universidad Católica de Manizales (1994), especialista en Audiología (1998), y en Terapia Miofuncional y Disfagia (2008). Diplomada en: Terapia Miofuncional Orofacial en la Universidad del Valle (2004), Metodología en la Investigación y Docencia Universitaria en la Universidad del Cauca (2005) y Procesos de Habla e Intervención en la Universidad Santiago de Cali (2004). Su experiencia en docencia universitaria es de 11 años, 10 de los cuales ha participado en esta asignatura.

3.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

TÉCNICAS: Para la recolección de la información las técnicas utilizadas fueron: entrevistas, observaciones en el aula y análisis documental.

INSTRUMENTOS: Los instrumentos empleados para la recolección de la información fueron: formato de entrevista, rejillas de registro o análisis de la información documental (documentos entregados por las docentes a los estudiantes con fines académicos, documentos realizados por los estudiantes y comentados por las docentes y programas de asignaturas), correspondientes a las unidades de análisis, de quinto, sexto, séptimo y octavo semestre.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Para realizar la investigación, docentes y estudiantes de las asignaturas seleccionadas, firmaron un consentimiento informado (Ver Anexo 3). Con este trámite se dieron a conocer aspectos como los objetivos, metodología y beneficios de la investigación a las docentes y estudiantes.

3.2.1. ENTREVISTA AL DOCENTE

La entrevista se aplicó de manera directa a las docentes de las asignaturas seleccionadas, con el fin de identificar y analizar sus concepciones y prácticas de lectura y escritura académica empleadas en el aula de clase.

Esta se realizó en un momento previo a la observación directa en el aula, lo cual permitió, además de lo anterior, comparar lo que se dijo con lo observado.

(Ver anexo 2)

3.2.2. OBSERVACIÓN DIRECTA EN EL AULA

Esta técnica se aplicó durante el desarrollo de algunas clases de las asignaturas seleccionadas, con el fin de identificar y describir las prácticas de lectura y escritura que se desarrollaron en estos espacios. Se realizó la observación de una clase previamente acordada con la docente.

3.2.3. REVISIÓN DOCUMENTAL

3.2.3.1. Revisión de documentos entregados por los docentes a los estudiantes

Permitió identificar los tipos de texto que la docente proporciona a los estudiantes como un elemento de apoyo y/o guía para la realización de las tareas de lectura y escritura que el docente tiene como objetivo realizar con sus estudiantes.

3.2.3.2. Revisión documentos realizados por los estudiantes y comentados por los docentes

Permitió identificar la comprensión por parte del estudiante de la consigna dada, los aspectos tenidos en cuenta por la docente para la evaluación del documento realizado por el o los estudiantes y los tipos de texto que son producidos por estos últimos. Estos documentos se analizaron a partir de una rejilla en la cual se evaluaron aspectos de forma como ortografía, tamaño, lenguaje técnico y de contenido como coherencia y cohesión. (Ver anexo 4).

3.2.3.3. Revisión de programa de asignaturas

Los programas de las asignaturas más significativas para la formación profesional en el programa de Fonoaudiología en la Universidad del Cauca, según el estudio realizado por Santacruz (2010) “Prácticas de lectura y escritura académicas desarrolladas al interior del programa de Fonoaudiología”, permitieron identificar la importancia que la docente le da a las tareas de lectura y escritura a lo largo de la asignatura. Este documento se analizó a partir de una rejilla teniendo en cuenta el tiempo de trabajo académico independiente del estudiante y el tiempo de trabajo de acompañamiento de la docente dedicado a la lectura y escritura. (Ver anexo 4)

3.3. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ESTUDIO

En la siguiente tabla se presentan las categorías y subcategorías que surgieron de los objetivos planteados en la investigación desde el inicio de la misma con el fin de identificar las prácticas de lectura y escritura académicas en asignaturas profesionales del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, a partir del análisis de los documentos entregados por las docentes, realizados por los estudiantes, programas de asignaturas, las entrevistas a docentes y las observaciones directas en el aula.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN
PRÁCTICAS DE LECTURA	Acciones e interacciones que se llevan a cabo en los ámbitos relacionados con la enseñanza y	Concepciones de los docentes acerca de la lectura.	Saberes o conocimientos de los docentes sobre la lectura
		Propósitos de la lectura.	Intención que el docente lleva a cabo a través de la lectura
		Apoyos que brinda el docente a los estudiantes en las tareas de lectura.	Ayudas brindadas por el docente a los estudiantes antes, durante y después de las tareas de lectura para facilitar su ejecución.
		Tareas de lectura académicas que promueven los	Trabajo o actividad a través de la lectura que lleva a

aprendizaje del conocimiento a través de la lectura.	docentes	cabo el estudiante.
	Criterios considerados por los docentes para evaluar las tareas de lectura.	Evaluación del avance del alumno hacia el objetivo propuesto y la distancia que lo separa de él, en relación a un criterio fijado de antemano.
	Niveles de comprensión lectora que el docente promueve con respecto a los textos asignados a los estudiantes.	La comprensión de lectura es el objetivo principal de ella, donde se interpreta y se extrae un significado del texto que se está leyendo. Un texto se puede comprender a nivel literal (al centrarse en la información explícitamente expuesta), a nivel inferencial (cuando se buscan relaciones que van más allá de lo leído), a nivel crítico (se emite, con fundamentos, un juicio de valor sobre el texto)
Tipos de textos proporcionados por el docente durante las prácticas de lectura.	Clasificación los textos lingüísticos de acuerdo con características comunes.	

		Lugar que atribuyen los docentes a la lectura en la asignatura.	Importancia que le da el docente a la lectura a lo largo de la asignatura
PRÁCTICAS DE ESCRITURA	Acciones e interacciones que se llevan a cabo en los ámbitos relacionados con la investigación, la producción intelectual, la divulgación enseñanza y aprendizaje del conocimiento a través de la escritura.	Concepciones de los docentes acerca de la escritura.	Saberes o conocimientos de los docentes sobre la escritura
		Propósitos de la escritura.	Intención que el docente lleva a cabo a través de la escritura, para realizar una disertación, un ensayo o un resumen con el fin de apropiarse de una teoría, tema, etc.
		Apoyos que brinda el docente a los estudiantes en las tareas de escritura.	Ayudas brindadas por el docente a los estudiantes antes, durante y después de las tareas de escritura
		Tareas de escritura académicas que promueven los docentes	Trabajo o actividad a través de la escritura que lleva a cabo el estudiante para apropiarse de un tema, teoría, etc.
		Criterios considerados por los docentes para evaluar las tareas de escritura.	Evaluación cualitativa realizada por el docente a los trabajos de lectura realizadas por el docente
		Lugar que atribuyen los docentes a la	Importancia que le da el docente a la

		escritura en la asignatura.	escritura a lo largo de la asignatura
--	--	--------------------------------	--

3.3.1. PROCEDIMIENTO

Antes de dar inicio a la realización del trabajo de campo, se llevó a cabo la prueba piloto, con la participación de cuatro docentes del programa de Fonoaudiología seleccionados al azar, la cual consistió en aplicar una entrevista semiestructurada, con el fin de determinar la confiabilidad de esta. La entrevista se registró en audio y luego fue transcrita literalmente.

Seguidamente se diligenció el consentimiento informado a las docentes y los estudiantes de las asignaturas unidad de análisis (anexo 3). Luego se realizó a cada docente la entrevista semiestructurada sobre las prácticas de lectura y escritura aplicada en la prueba piloto (anexo 2).

Posteriormente, se realizaron las observaciones en el aula de clase de cada docente, seleccionada según los horarios acordados previamente con las docentes. Las observaciones se registraron a través de grabaciones en audio y video, posteriormente se recibieron los documentos empleados por los docentes y aquellos realizados por los estudiantes, comentados previamente por la respectiva docente.

La información obtenida de los documentos se organizó mediante la especificación de categorías plasmadas en rejillas, que contienen aspectos importantes como tipo de texto, tipo de actividad, propósito de la actividad, acompañamiento docente, trabajo independiente estudiante, para caracterizar las prácticas de lectura y escritura. (Ver anexo 4)

CAPÍTULO IV: ANTECEDENTES

En este apartado se encuentran trabajos de investigación que se consideran antecedentes, por cuanto abordan como objeto de estudio las prácticas de lectura y escritura en el ámbito universitario. La presentación de estos se organizan en tres grupos: internacionales, nacionales y locales.

A nivel internacional, en el año 2009, Vásquez, Jakob, Pelizza y Rosales realizaron una investigación en México, acerca de la enseñanza y aprendizaje en la universidad: saberes, concepciones y prácticas de escritura en contextos académicos. Su objetivo fue dar a conocer los estudios que se han desarrollado en los últimos 10 años sobre la producción escrita y su vinculación con el aprendizaje en el ámbito universitario. Esta investigación fue de carácter cualitativo y cuantitativo, cuya metodología consistió en la realización de 4 estudios.

Los resultados obtenidos en los estudios ponen en evidencia que las relaciones entre escritura y aprendizaje distan de ser directas, lineales y simples, y que es necesario, desde las acciones educativas, crear contextos instruccionales que permitan a los alumnos aprender a escribir y, al mismo tiempo, escribir con la intención de aprender.

Esta investigación fue un referente para este trabajo, ya que es de carácter cualitativo, además el contexto en el cual se trabaja es la universidad, donde se

tiene en cuenta los saberes, concepciones y prácticas académicas desarrolladas por los docentes y estudiantes.

Dentro del ámbito nacional, la Universidad del Valle en el año 2009, Cárdenas, Rengifo y Reina realizaron una caracterización de los cambios en las concepciones y prácticas de lectura y escritura en un grupo de docentes y estudiantes de primer año del programa de Fonoaudiología de esta universidad, a partir de la implementación de una estrategia de promoción de la escritura académica. Esta investigación fue de carácter cualitativo y se desarrolló con base en los fundamentos de la investigación acción y del trabajo colaborativo, cuyos principios permitieron entender el proceso de enseñanza como un proceso de investigación integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizaron en torno a la actividad educativa.

Los resultados de la investigación apuntan a que el componente de información desarrollado con los profesores, permitió conocer visiones más integradoras sobre el concepto de escritura académica. De igual forma, el apoyo a la escritura de textos a través de tutorías grupales permitió evidenciar cambios no sólo en la formas de concebir la escritura académica por parte de los estudiantes, sino además con relación a las prácticas de escritura académica, los estudiantes demostraron que los aspectos concernientes al análisis de la tarea de escritura y la

revisión individual y por pares son fundamentales para conseguir mejores textos escritos y para regular su actuación como escritores frente a nuevas situaciones. Esta investigación fue un referente para este trabajo, ya que es de carácter cualitativo, además de que tiene en cuenta las concepciones de los docentes del programa de Fonoaudiología sobre las prácticas de lectura y escritura.

En la misma universidad en el año 2010, Arenas, Jaramillo, López y Ocampo realizaron una caracterización de las prácticas de lectura y de escritura en el Programa Académico de Fonoaudiología, mediante un estudio cualitativo descriptivo.

Los resultados de esta investigación describen que la lectura a pesar de que está poco explícita en los lineamientos curriculares es posible identificar que se orienta más hacia una función de acceso a la información. Respecto a qué se lee, los tipos de textos más referidos por estudiantes y docentes fueron libros o capítulos propios de la disciplina mientras que al indagar sobre las estrategias de apoyo, se encontró que éstas no suelen proporcionarse antes del proceso de lectura, los apoyos suelen proporcionarse durante y después del proceso.

En los trabajos escritos de los estudiantes, se encontró que se reconoce explícitamente la función de la escritura. Los tipos de textos fueron informes investigativos y textos académicos. Así mismo, en las entrevistas se encontró que el

propósito más frecuente es la preparación para el desempeño profesional, que se realiza a través de la escritura de informes de evaluación e intervención.

Este trabajo se constituyó en un importante antecedente por su diseño metodológico, su objetivo y población, además, de estar basado en las prácticas de lectura y escritura los cuales nos permite utilizarlo como referente en esta investigación.

En Bogotá, en el año 2010, González y Vela realizaron un estudio en la Universidad Sergio Arboleda, cuyo objetivo fue caracterizar las prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de algunos cursos de la misma y proponer algunas bases para su cualificación. El estudio fue de carácter cualitativo, y la información se recolectó mediante pruebas escritas, encuestas, observaciones en el aula y entrevistas a los docentes de dichas asignaturas.

Los resultados del estudio pusieron en evidencia que se tiene una concepción equivocada sobre la existencia de estrategias de lectura y escritura únicas y válidas, aplicables o transferibles a cualquier disciplina o campo del conocimiento. La transferencia de los conocimientos en torno a leer y escribir que se logran en una materia dedicada a este propósito no está garantizada. Es posible que las formas de leer y escribir de los abogados o de los matemáticos no entren en correspondencia con lo que saben los especialistas en lenguaje; así como es posible que los

conocimientos de los docentes de esos campos sobre cómo potenciar la lectura y escritura requieran la asesoría de especialistas en el tema de la alfabetización para la colaboración en el aula, la construcción colegiada de estrategias didácticas orientadas por criterios y objetivos disciplinares y la formación docente - encaminada a recuperar la propia experiencia en relación con la lectura y la escritura

Esta investigación aportó de gran manera a este estudio por el hecho de ser cualitativo. Además, profundiza sobre las prácticas de lectura y escritura en el ámbito universitario y las diferentes maneras cómo los docentes las desarrollan de acuerdo a su área específica o materia que guíe.

La Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, en el año 2009, Andrade identificó las actitudes y habilidades que tienen los universitarios de pregrado a la hora de escribir. La población universal fue aproximadamente de 4.588 estudiantes y la población muestra la constituyeron 240 estudiantes sujeto de estudio a través de muestreo aleatorio simple. El instrumento que se utilizó fue una prueba descriptiva mixta, cuyo instrumento fue el uso de encuestas.

La interpretación de las 240 encuestas aplicadas arrojó resultados como: que el universitario lee y escribe por necesidad e interés propio; lo que más escribe son trabajos para la universidad y dentro de ellos ensayos, resúmenes, artículos y

proyectos de investigación. Entre sus mayores problemas al escribir están la ortografía, el léxico y la estructura de textos, así como la desmotivación y lo que más se le facilita para escribir son oraciones y párrafos. La investigación también arrojó que cuando los docentes dejan trabajos escritos los evalúan, leyéndolos y devolviéndolos; un 5% permite que se vuelva a rehacer sin calificar y no hay intercambio con compañeros para corregir. El 10% de los docentes lo incluyen como parte de los parciales y no se evalúa el proceso sino el producto escrito. En cuanto a la competencia escritural se encuentran en un nivel medio bajo y su mayor fortaleza está en la subcompetencia lingüística, luego la comunicativa y de última la pragmática.

Este trabajo aporta a la investigación, pues presenta información acerca de la forma como el docente evalúa los textos dejados a sus estudiantes universitarios.

Respecto al ámbito local, en el año 2009 Santacruz describió las Prácticas de Lectura y Escritura Académicas desarrolladas al interior del Programa de Fonoaudiología, referidas por los Estudiantes de X semestre de la Universidad del Cauca. En este estudio descriptivo se tomó como muestra a 24 estudiantes, quienes contestaron una encuesta de 26 preguntas de selección múltiple.

El análisis de los resultados pone en evidencia una alta y heterogénea presencia de prácticas de lectura y escritura académicas en el proceso de formación

de los estudiantes en dicho programa académico, que puede explicarse tanto por la especificidad de su objeto de conocimiento -la comunicación humana-, como por el espacio universitario. El espacio académico para el cual más leen y escriben los fonoaudiólogos en formación son las asignaturas, en detrimento de otros como los eventos académicos y la mayoría de ellos señala haber leído y escrito exclusivamente en español. Además, los estudiantes leen y escriben predominantemente sus propios apuntes de clase y materiales elaborados por sus profesores, lo cual es coherente con el propósito que más le reconocen a dichas prácticas: que sus profesores los evalúen. Se pone en evidencia también, que en las asignaturas que consideran más significativas para su formación profesional, los docentes ofrecen algunos apoyos para la escritura de sus estudiantes.

Este referente se constituyó en la base de la presente investigación debido a que de este surgen las unidades de análisis para el desarrollo de esta.

CAPÍTULO V: REFERENTE CONCEPTUAL

En este apartado se presentan algunos referentes teóricos importantes para comprender el objeto de esta investigación: Las prácticas de lectura y la escritura académicas en la universidad.

5.1. LECTURA Y ESCRITURA

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2005) sustenta que los conceptos de lectura y de leer han dado un giro sustancial desde la lingüística, ya que la considera como un proceso para comprender el significado semántico de la estructura verbal y que al mismo tiempo esto va orientado hacia la semiótica. Esta a su vez comprende el sentido de los signos en el ámbito cultura, es decir que entran en juego los conocimientos del lector y los saberes del texto a través de una cooperación interactiva. Se ha transitado de una mirada unidireccional a otra múltiple y compleja; de un tratamiento meramente lingüístico a un tratamiento sociocultural.

Entendida así, la lectura, se distancia mucho de ser un solo un proceso de descodificación y de desciframiento de significados, para convertirse en un proceso cognitivo, meta cognitivo y socio afectivo en que entran en juego un conjunto de relaciones e interacciones entre texto y lector; entre lector, texto y mundo, en

sentido intertextual. Así las cosas, el acto de leer, en palabras de Carbonell (1984), “es en esencia un acto de pensamiento, más que un acto lingüístico; quien lee está imaginando, pensando, comparando, uniendo ideas, juzgando. Esta es la lectura que sirve para aprender y es la que genera nuevos y desconocidos pensamientos”.

Por otro lado, según el MEN (citado por Pineda, 2008) refiere que las condiciones que se dan para la lectura son similares a las de la escritura, nadie escribe si no es para comunicar algo, para expresar un pensamiento, una idea, un sentimiento, en suma, para que pase algo concreto y contextualizado. Lo que el ser humano es, lo que sabe, lo que siente y lo que piensa, se materializa y se hace historia en la escritura. Por tanto, la escritura y el acto mismo de escribir se constituyen en eventos socio históricos.

En consecuencia de lo anterior y atendiendo a que la escritura se evidencia en textos de diversos tipos, habría que asumir el texto ya no como mera representación sígnica o gráfica, sino como una red de significación en la que sus elementos sintácticos, semánticos y pragmáticos se encuentran en continua interacción.

5.2. LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

Carlino (2007) afirma que la lectura y la escritura son los principales instrumentos de aprendizaje y no se trata de habilidades generales transferibles a cualquier contexto, sino que tienen especificidades en cada campo del conocimiento. Por ello, propone integrar el trabajo con la lectura y la escritura de textos en la enseñanza de las cátedras para que los estudiantes accedan a la cultura específica de cada disciplina.

De esta manera, la autora señala que la escritura es central en la formación universitaria, entendiendo que no se aprende a escribir en el vacío sino a partir del campo de problemas inherentes a una determinada disciplina. Escribir, leer y pensar aparecen entrelazados, determinando la comprensión que los alumnos puedan lograr sobre lo que estudian. En la misma línea, subraya la inseparabilidad entre comprensión, producción de textos y conocimiento.

Según la autora, la representación más extendida acerca de la escritura es aquella que la concibe como un medio de expresar lo que se piensa y de transmitir conocimiento. De acuerdo con esta idea, para producir cualquier texto basta con estar alfabetizado y tener algo para decir. Sin embargo, múltiples investigaciones - en antropología, didáctica, historia y psicología- han mostrado lo contrario. Por un

lado, la escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta sólo un medio de registro o comunicación sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber. Por otro lado, la alfabetización ha dejado de ser considerada una habilidad básica, que se alcanza con la educación primaria, y ha pasado a ser entendida como un dilatado proceso de aculturación, con varios niveles de logro, por el cual se accede a las diversas prácticas sociales de producción e interpretación de textos.

Carlino (2007) considera que la escritura no es una técnica sino que implica otro tipo de proceso ya que el poder cognitivo de la composición no llega a actualizarse en todos los casos: escribir no es un procedimiento que incida de forma automática sobre el aprendizaje. Para hacerlo, el que redacta precisa estar enmarcado en un contexto que lo lleve a coordinar sus nociones previas con ciertas exigencias retóricas. La clave de la potencialidad epistémica del proceso de composición reside en escribir logrando poner en relación el conocimiento del tema sobre el que se redacta con el conocimiento de las coordenadas situacionales que condicionan la redacción (destinatario y propósito de escritura). La transformación del conocimiento de partida ocurre sólo cuando el que escribe tiene en cuenta las necesidades informativas de su potencial lector y desarrolla un proceso dialéctico entre el conocimiento previo y las exigencias retóricas para producir un texto adecuado. Además, las investigaciones también constatan que gran parte de los

estudiantes escriben teniendo presente sólo el tema sobre el que redactan, sin considerar lo que precisarían sus lectores. De hecho, no suelen tener verdaderos lectores, porque no se dedican a publicar y porque en las aulas redactan sólo para ser evaluados. Por ello, se ha señalado que las experiencias de escritura en la universidad deben cambiar, ofreciendo lectores que devuelvan a los alumnos el efecto que sus textos producen. Se advierte que es necesario introducir en el proceso de escritura el punto de vista del destinatario, de modo que se ayude a los estudiantes a volver a pensar los contenidos acerca de los que están escribiendo. Por el contrario, los docentes universitarios tienden a desconocer que escribir es una herramienta capaz de incidir sobre el conocimiento. Por ello, raramente se ocupan de promoverla entre los alumnos y de crear el contexto redaccional necesario para que el desarrollo cognitivo a través de la composición pueda tener lugar.

Los resultados de uno de los estudios realizados por Carlino (2007) indican que, más allá de algunos talleres de escritura introductorios y de ciertas materias vinculadas con la educación, son escasas las cátedras que asumen la necesidad de alfabetizar académicamente y, cuando lo hacen, no suelen contar con el apoyo de sus instituciones sino que operan a título individual. Enseñar a escribir con conciencia retórica no es considerado parte del contenido de sus programas. Aprender a usar la escritura como un método para explorar ideas no parece tener

lugar en el currículum de las carreras. La falsa creencia de que escribimos para expresar lo que ya hemos pensado lleva también a justificar que la universidad no se ocupe de cómo se producen los textos en sus aulas, suponiendo -equivocadamente- que es posible ayudar a conocer y a desarrollar el pensamiento en ausencia de la escritura. Por ello, las instituciones precisan ocuparse de promover y guiar el aprendizaje de los modos de leer y escribir requeridos en los estudios superiores y en las disciplinas, si quieren que todos los graduados los alcancen. Carlino y Estienne (2004) señalaron que “en este intento el escritor puede percibir que le falta información sobre el tema o que sus ideas no son claras y subsanarlas, y 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”.

Carlino y Estienne (2004) conciben “la lectura como una práctica social, una práctica que se lleva a cabo dentro de una determinada “comunidad textual”, que difiere según el momento, la situación, los objetivos y el contenido de lo que se lee”. Teniendo en cuenta este aspecto en el ámbito universitario, se puede decir que el ingreso a la universidad trae consigo un cambio importante en los modos de lectura a los que los estudiantes venían acostumbrados en el colegio. Es una lectura no mucho más extensiva (un volumen mucho mayor de textos que deben leer semanalmente para las distintas asignaturas), sino también más intensiva pues la densidad y complejidad de los textos exigen un mayor concentración y complejidad

analítica. Además, la lectura no se limita a los textos asignados a los profesores sino que incluye la consulta bibliográfica en otras fuentes que el estudiante debe ser capaz de encontrar por sí mismo para fundamentar el proceso de indagación. Esto supone unas competencias textuales que no siempre han sido desarrolladas suficientemente durante los años de colegio, como lo evidencian las evaluaciones de la competencia lectora. Los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel educativo suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudios. Padrón (1996) define al texto académico como las producciones orales, escritas, audiovisuales, etc. que tienen lugar en el marco de las actividades científicas y universitarias, con la intención básica de producir o transmitir conocimientos sistemáticos de alcance social. En contraste, Castillas (2005) refiere que los textos científicos son el resultado de las investigaciones de hombres y mujeres especializados en las diversas áreas del conocimiento para desarrollar a profundidad temas acerca de la naturaleza, la sociedad y sus fenómenos y procesos.

Por otro lado, las dificultades de los estudiantes para comprender lo que leen en la universidad no se deben a que carecen de una habilidad o técnica elemental y generalizable, sino que al ingresar a los estudios superiores se ven enfrentados a nuevas culturas escritas, correspondientes a los distintos campos de estudio. En

consecuencia, la autora intenta fundamentar que, para evitar el abandono de buena parte de los aspirantes y para ayudar a desarrollar el pensamiento de quienes permanecen, es indispensable que los profesores de todas las materias compartan una responsabilidad: enseñar los modos específicos de las disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicitando los códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía y hacer lugar en las clases a la lectura compartida, ayudando a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido. Pero también insiste en que, para que los profesores logren sostener esta propuesta, es imprescindible que las instituciones se comprometan con las alfabetizaciones académicas y apoyen la labor docente con estatutos y con acciones manifiestas, que las promuevan y reconozcan.

Según Arévalo y otros (2008) la universidad, entonces, debe proveer mecanismos y estrategias que le permitan organizar, interpretar y dar sentido a la información para que ésta se convierta en un elemento importante en la apropiación y producción del conocimiento. Esto implica poner en juego los diferentes niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico intertextual.

El Nivel literal permite entrar en el texto, para ello se consideran dos etapas: en la primera el lector identifica el significado de las palabras y frases y las asociaciones con su uso. En la segunda, el sujeto resume lo que lee. Otro nivel es el inferencial en el cual el lector realiza inferencias cuando logra establecer

relaciones y asociaciones entre los significados encontrados en el texto. Por último está el nivel crítico-intertextual en donde el lector asume una posición crítica sobre lo leído al emitir juicios sobre este.

Estos niveles son la base para llevar a cabo un buen desarrollo de prácticas de lectura y escritura académicas, entendidas como prácticas intelectuales deben ser iniciadas por los docentes universitarios para que legitimen procesos lectores y escritores en los estudiantes. Si la comunidad universitaria pretende trabajar en la construcción de conocimiento, debe reconocer la importancia de la lectura y la escritura como prácticas sociales y discursivas que afectan la adquisición y apropiación del conocimiento y sus implicaciones. Así mismo, debe reconocer que el estudiante se enfrenta a géneros discursivos específicos cuando ingresa a la universidad, de manera que es obligación de esta institución propiciar las condiciones necesarias para que él se apropie de tales géneros.

Steiner (citado por Peña, 2008) apoya el planteamiento anterior al afirmar que la lectura en la universidad es no sólo más extensiva, un volumen, una diversidad textual y una red de relaciones intertextuales mucho más amplias, sino también más intensiva, en razón a que la densidad y complejidad de los textos exigen del estudiante un mayor rigor y profundidad analítica. No se limita a los textos asignados por los profesores, sino que exige la consulta de otras fuentes

documentales que el estudiante debe seleccionar, comparar y valorar críticamente. Leer es una forma de participar en el proceso por el que se construye el conocimiento. Más que una habilidad técnica o un acto individual, la lectura es una forma de compartir los paradigmas, las representaciones y los modelos de interpretación propios de las ciencias, entablar una conversación con los mejores maestros de todos los tiempos y hacernos partícipes de su magisterio. El ejercicio de la lectura autónoma le permite al estudiante encontrarse directamente con los autores, sin la necesaria mediación del profesor; le enseña estrategias para autoregular su proceso de aprendizaje y lo prepara para continuar aprendiendo a lo largo de la vida. La lectura es, en suma, una contraseña que lo hace miembro activo de una comunidad textual y le permite entrar en diálogo con la tradición académica, no con una actitud obediente y receptiva, sino en una relación creativa, —de reciprocidad dinámica, de respuesta a la vida del texto.

Por otro lado, Wells (citado por Peña, 2008) plantea que la escritura en la universidad constituye una poderosa herramienta intelectual, cuya función va mucho más allá de comunicar y evaluar el conocimiento aprendido. El énfasis que se le ha dado en la educación a la escritura como dispositivo de comunicación y de evaluación ha relegado a un segundo plano la función mediadora que tiene la escritura como herramienta de pensamiento. Como artefacto permanente, que se puede examinar, revisar o reconstruir, el texto escrito constituye un objeto

mejorable que le ayuda al estudiante a tomar una mayor conciencia del proceso por el que construye significados, a explorar nuevas ideas, detenerlas en el tiempo para someterlas a un análisis más riguroso, hacer explícitas sus relaciones y descubrir ideas de las que no tenía una total conciencia, antes de empezar a componer el texto escrito. Gracias a la escritura, las ideas en el texto pueden ser sometidas a un escrutinio juicioso, con independencia de su autor y de la situación en la que se produjeron; este distanciamiento que la escritura propicia encierra un enorme potencial para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Por otra parte, las exigencias propias de la escritura científica obligan al estudiante a pensar de una manera mucho más rigurosa y escribir de acuerdo con la estructura discursiva y las convenciones propias de los géneros académicos. Así mismo, Peña (2008) se refiere a la escritura científica para nombrar el tipo de discurso que mediatiza y que abarca todos los ámbitos de la enseñanza universitaria, no sólo las ciencias naturales y de escritura académica para referirse al contexto institucional en el que la escritura se produce.

Una implicación de esta función generativa que tiene el lenguaje escrito es que su enseñanza no puede limitarse a impartir un conjunto de pautas y requisitos formales que todo estudiante debería seguir para aprender a escribir bien. Este enfoque es el responsable de que muchas veces la escritura académica termine fosilizada en un conjunto de normas formales, la competencia oral y escrita en la

educación superior gramaticalmente correctas y en una práctica poco reflexiva que, además de resultar muy poco motivadora para el estudiante, le cierra la posibilidad de encontrar otras maneras de escribir y le resta a la escritura su potencial para explorar y crear nuevas ideas. En este sentido, el énfasis reciente que se le ha dado en los programas de escritura universitaria a la enseñanza de los géneros textuales utilizados tradicionalmente en la cultura académica (el resumen, la reseña, el informe científico o el ensayo) representa, sin duda, un avance importante. Sin embargo, este enfoque también corre el peligro de convertir la escritura académica en otro tipo de formalismo, por no decir de formulismo, en el que la preocupación excesiva por cumplir con las exigencias del género termina por restarle importancia a los aspectos sustantivos de la escritura. Los géneros textuales que la academia ha heredado emergieron en momentos particulares del desarrollo de la ciencia y como respuesta a situaciones históricamente determinadas. Son, pues, construcciones sociales que surgieron en un entorno y en un momento histórico específico. Puesto que estas circunstancias cambian con el tiempo y la misma evolución de la ciencia, los géneros textuales, como producto que son de estas dinámicas sociales, también están llamados a evolucionar. Bazerman (citado por Peña, 2008) dice que, además del aprendizaje de los géneros académicos tradicionales, debería dárseles a los estudiantes la posibilidad de explorar otras formas de escribir ciencia, con las que se sientan mucho más identificados y a través de las cuales se atrevan a hacer oír su

propia voz. Esta tarea se hace mucho más imperativa en medio de una transición como la que han desencadenado las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Dentro de la lectura, se encuentra la comprensión como proceso de interacción entre el lector y el texto, al mismo tiempo se intenta lograr los objetivos que se pretenden con la lectura. Lo que quiere decir es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos con que se enfrenta a aquél.

Por tanto, Solé (1992), dice que se debe facilitar el aprendizaje mediante apoyos que se hacen para ayudar a los estudiantes en la comprensión lectora. Estos apoyos deben ser promovidos por los docentes antes de iniciar la lectura propiamente dicha, conservándolos durante el proceso y después del mismo. Para cada uno de estos momentos existen estrategias que favorecen la comprensión, pero no necesariamente se utilizan de forma específica sino que pueden ser intercambiables.

El brindar apoyos antes de la lectura permite a los docentes, como lo afirma Solé (1992) pensar en la complejidad que caracteriza la lectura y al mismo tiempo

en la capacidad que tienen los estudiantes en el momento de enfrentarse a esta; así mismo podrán ofrecerles ayudas adecuadas para que puedan superar las dificultades que puedan presentar antes de las actividades de lectura. Para brindar apoyos antes de la lectura se pueden utilizar las siguientes estrategias:

- a. Motivando para la lectura
- b. Los objetivos de la lectura
- c. Activar el conocimiento previo: el tener un conocimiento pertinente, permite entender, criticar, utilizar, recomendar o incluso desechar un texto, además si se tiene el conocimiento necesario, se pueden adquirir más saberes a partir de la información obtenida del texto leído.
- d. Establecer predicciones sobre el texto
- e. Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto

Los apoyos durante la lectura, según Solé (1992), son importantes, ya que permite la interacción entre estudiantes y docentes los cuales dan ayuda, para permitir la construcción de una interpretación adecuada del texto y a la vez, resolver las dificultades que aparecen en el curso de la lectura. Para brindar apoyos durante la lectura se pueden utilizar las siguientes estrategias: (cambiara palabras)

- a. Tareas de lectura compartida: dentro de estas tareas como lo afirman Palinesar y Brown (citado por Solé, 1992) se pueden utilizar las siguientes estrategias:

- Formulación de predicciones sobre el texto que se va a leer
- Planteamiento de preguntas sobre lo que se ha leído
- Aclaración de posibles dudas acerca del texto
- Realización del resumen de las ideas del texto.

b. Lectura Independiente

En los apoyos después de la lectura, como lo afirma Solé (1992) se puede hacer uso de las siguientes estrategias:

- a. Identificación de la idea principal
- b. Elaboración de resumen
- c. Formulación y respuesta de preguntas.

5.3. LA LECTURA Y ESCRITURA COMO PRÁCTICAS ACADÉMICAS

Pérez y Rincón (2008) afirman que leer y escribir en la universidad son prácticas académicas específicas, diferentes de otras prácticas sociales de lectura y escritura. En la universidad se lee, por ejemplo para escribir una disertación, un ensayo o un resumen con el fin de apropiarse de una teoría. Se lee para buscar argumentos a favor de una tesis que se está defendiendo, o se lee para dar cuenta de algún desarrollo teórico o investigativo de interés en una disciplina específica. Las funciones de lectura y escritura resultan de un alto interés para comprender los

modos de leer y escribir en la universidad en la medida que un sujeto configura sus modos de leer y escribir en atención a propósitos y finalidades concretas. Por estas razones se suele hablar de prácticas académicas de lectura y escritura, para diferenciarlas de otras como la lectura de literatura o la lectura informativa, entre otras. De este modo, se puede afirmar que en la universidad se lee con unos propósitos particulares y se leen y escriben ciertos tipos de textos determinados por ciertas pretensiones.

Como puede notarse, los modos de leer y escribir están establecidos por elementos que van más allá de las disposiciones, habilidades cognitivas y competencias de un sujeto. Como se señaló, las exigencias y el modelo pedagógico, investigativo y divulgativo en el que se inserta la lectura y la escritura en la universidad, le imprimen su propio carácter.

Por otro lado, Benvegnu (2001) considera que las prácticas de lectura y escritura son académicas al ser la lectura y la escritura indisociables de las actividades de los sujetos dentro de una determinada comunidad socio-lingüística (científico académica en la universidad). El lenguaje opera como una herramienta de control y resolución de las diferentes situaciones, que permiten al estudiante desarrollar nuevas estrategias de construcción de conocimientos, no sólo en general, sino alrededor de los objetos de un área determinada. Esto quiere decir que

a lo específico de lo científico académico, se agrega lo específico de cada área o disciplina. En otras palabras, se lee para conocer la postura de un autor, para fundamentar o cuestionar una afirmación, para memorizar fórmulas o principios científicos, para conocer nuevos aportes al conocimiento de un objeto determinado, etc. Se escribe para organizar lo que se leyó, para tomar notas de una clase magistral, para dar cuenta de lo que se sabe, para presentar una ponencia, para fundamentar una hipótesis, para sistematizar datos, para realizar un informe de investigación, para presentar la tesis de licenciatura. Y cada una de estas prácticas tendrá su propia lógica, su propia manera de organización, su propio código lingüístico, su propia semántica, es decir, su propia práctica de lenguaje según se esté en el ámbito de las ciencias sociales, de la matemática, de la historia, de la biología, etc.

Según Carlino (2001) las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en un ámbito universitario se sustentan como uno de sus pilares la formación de los estudiantes como miembros de la comunidad académica. Desde esta perspectiva, formar es enseñar un corpus de textos que reúne diversidad de usos y da cuenta de diferentes posturas teóricas. Formar es enseñar los modos de leer que la comunidad disciplinar pone en juego y es compartir los acuerdos que se establecen sobre las interpretaciones válidas o apropiadas de esos textos. Formar es enseñar los modos de circulación del conocimiento que el futuro egresado tendrá que manejar y que se

realizan a través de la escritura de informes, comunicaciones, reseñas, trabajos monográficos, etc. Teniendo en cuenta lo anterior se ha planteado como objeto de preocupación y de ocupación de esta nueva área aspectos como: a) Las acciones institucionales destinadas a resolver el problema de restituir el sentido que la lectura y la escritura tienen para la vida académica de una comunidad disciplinar; b) El relevamiento, delimitación y reconstrucción de los problemas que los docentes enfrentan en sus clases cuando los estudiantes actúan como lectores y/o escritores de textos; y también de los problemas que los integrantes de la comunidad académica (docentes, alumnos y graduados en su labor profesional) enfrentan al actuar como lectores y escritores. c) La identificación de las dificultades generadas en el proceso mismo de enseñanza en el nivel superior, debidas a la complejidad del material escrito propio de este nivel. d) La articulación con los otros niveles del sistema educativo por considerar que la universidad, por un lado, forma parte del mismo y sufre los embates del deterioro al que es sometido; por otro lado, tiene la responsabilidad de compartir el conocimiento sobre la enseñanza de la lectura y la escritura que en ella se ha producido y de conocer y asumir los problemas que los otros niveles enfrentan.

En síntesis, Pérez y Rincón (2008) asumen que las prácticas académicas con la lectura y la escritura de la cultura universitaria, son sistemas de acciones e interacciones que se concretan en los ámbitos relacionados con la investigación, la

producción intelectual, la divulgación del conocimiento y la enseñanza del conocimiento.

Vásquez (2001) afirma que la producción de textos escritos ocupa un lugar de relevancia en el contexto universitario. Es fácilmente constatable que los estudiantes realizan numerosos y diversos trabajos escritos ya sea por iniciativa propia ya sea porque los profesores los solicitan. Las tareas escritas incluyen un amplio abanico desde toma de notas de las exposiciones en clase o de textos consultados, elaboración resúmenes en base a la bibliografía de cada materia, los que pueden continuarse en la construcción de síntesis que dan lugar a otros materiales escritos como esquemas, diagramas, mapas conceptuales. Algunas tareas son asignadas por los profesores y están vinculadas a la comprensión de información científica (responder a guías de estudio), a la comprobación de lo aprendido (responder a preguntas de exámenes), o a la elaboración de informes, monografías o ensayos académicos.

La importancia que reviste la escritura y el tiempo dedicado a la misma en la universidad conduce al planteo de algunos interrogantes que se relacionan con la función que le atribuyen tanto docentes como estudiantes por un lado, y con el efecto que tiene la producción de textos escritos en el aprendizaje y la adquisición de conocimientos, por otro lado se podría decir que la función que generalmente se

asigna a la producción del lenguaje escrito en la universidad es la de comunicación y transmisión de información científica. También podría afirmarse que se entiende a la escritura como un instrumento de registro que amplía la capacidad de la memoria. Esta última atribución parece ser la más común entre estudiantes universitarios. Investigaciones llevadas a cabo por Castelló (citado por Vásquez, 2001) evidenciaron que el principal objetivo de la escritura para alumnos del nivel superior es la facilitación del recuerdo; para lograrlo ponen en juego la copia de la información -traducida en toma de notas- como estrategia predominante, en función de lo cual la investigadora concluye que los estudiantes equiparan el aprendizaje a la reproducción y memorización del contenido.

McGinley (citado por Vásquez, 2001) dice que, bajo la denominación de síntesis discursiva se han realizado un conjunto de investigaciones realizadas en Universidades como el Externado de Colombia y Nacional, las cuales enfocan las actividades de lectura y escritura en el proceso de crear nuevos textos; la expresión hace referencia, por tanto, al empleo de la información de textos fuente por parte de los estudiantes para la creación de textos propios.

Estas investigaciones han puesto de relieve que la escritura, en combinación con la lectura, influye significativamente en la comprensión de un tema de estudio. Sin embargo, las operaciones de pensamiento que desencadena la producción de un

texto, están estrechamente relacionadas con los tipos particulares de tareas que se asignan a los estudiantes.

Durst y Newell (citados por Vásquez, 2001) señalan que a causa de que las tareas de escritura difieren en la amplitud de la información recolectada y en la profundidad del procesamiento de la misma, distintas tareas de escritura producen efectos contrastantes sobre el aprendizaje. Al respecto, Newell (citado por Vásquez, 2001) refiere que tomados en conjunto, los estudios muestran que la escritura de ensayos promueve mejores niveles de comprensión del contenido que otro tipo de tareas tales como la toma de notas, las respuestas a cuestionarios o la elaboración de resúmenes.

De acuerdo a los estudios citados, parece que la escritura analítica (informes, ensayos) brinda más oportunidades para la reestructuración del conocimiento que otras tareas como leer solamente, subrayar y/o marcar el texto durante la lectura, tomar notas de los materiales de referencia, responder a una guía de estudio, responder a preguntas de exámenes o elaborar resúmenes.

Morales (2001) por su parte, afirma que una de las formas más eficientes de lograr que los estudiantes aprendan a partir de la escritura es a través de la revisión. Sin embargo, tal como lo sostiene Smith (citado por Morales, 2001) esta revisión no se refiere a la corrección de secretaría, a la identificación de errores; por el

contrario, se trata de la corrección entre pares, con el propósito de contribuir con el desarrollo del texto. Al revisar los textos (revisión entre pares, auto revisión, o la revisión que realiza el docente), se puede fortalecer el aprendizaje de conceptos, aspectos textuales, sintácticos y ortográficos. La revisión, al igual que la escritura, es un proceso recursivo, cíclico, más no lineal.

Sin embargo, en los primeros borradores es fundamental abordar los aspectos pragmáticos, macroestructurales y superestructurales, es decir, se debe atender al contenido, al propósito y a la estructura retórica del texto. Primero, el estudiante (escritor) debe tener algo que decir, un propósito por qué escribir, decidir qué tipo de texto se propone escribir. Posteriormente, en las revisiones sucesivas, se podrán ir afinando elementos más específicos, tales como: la progresión temática, la estructura de los párrafos, la puntuación, la sintaxis. Finalmente, luego de las distintas revisiones realizadas al texto y una vez conforme con éste, se puede realizar una edición final, corrigiendo elementos puntuales como la ortografía y la presentación.

González y Vela (2009) apoyan lo anterior sugiriendo que en el ámbito de la evaluación, tanto docentes como estudiantes coincidieron en afirmar que se otorga tanto valor a los aspectos gramaticales y estructurales (ortografía, puntuación, cohesión y organización del texto) como a los aspectos semánticos y pragmáticos

(coherencia, manejo del lenguaje, uso de fuentes, calidad de la investigación y de las ideas expuestas). La retroalimentación del docente se da a través de marcas cualitativas y cuantitativas, y se consigna principalmente en planillas.

Según Cassany (citado por Bustos, 2009) en el momento de la corrección se deben tener en cuenta aspectos tales como: cuestiones de normativa (ortografía, morfología, sintaxis), mecanismos de cohesión (puntuación, nexos, correlación verbal), de coherencia (progresión de la información, estructura del texto, estructura de los párrafos), la adecuación (selección de la variedad de lengua utilizada y la adecuación del registro). Afirma que se debe recordar y hacerles recordar a los estudiantes que la escritura se diferencia de la oralidad por ser diferida, es decir que se leerá en otro tiempo y espacio, distintos de los de la producción, y que por lo tanto se debe tener en cuenta que el receptor del trabajo debe entender lo que se quiere transmitir.

González y Vela (2009) refieren que es el profesor quien asigna y orienta la lectura. Los estudiantes ingresan en este ejercicio bajo las condiciones de análisis, seguimiento y reflexión; de cercanía, formalidad, atención y orden que el docente ha prefigurado. Se pide “producir conocimiento” a partir de lo leído, “no repetir el contenido de los textos”, “superar el resumen del texto”, “contrastar definiciones y construir conceptos”; pero los apoyos necesarios para cumplir estos propósitos se

postergan o se delegan. Los profesores pretenden generar un nivel de lectura crítico, pero este parece esquivo y se asimila a la opinión, la repetición y la paráfrasis.

De igual forma estos autores refieren que para la escritura se “dan indicaciones para corregir el escrito” alusivas a su estructura y contenido. A su vez, se socializan los escritos leyéndolos en voz alta durante la clase, con el fin de “mostrar aciertos y fallas en la redacción” y se crean espacios en los que los estudiantes valoran los textos de sus compañeros

Castelló (2002) (citado por Arenas y otros 2010), propone estrategias para la escritura las cuales clasifica en estrategias de tipo estable que se refieren a las actividades que pueden ser aplicadas a lo largo de la asignatura y otras de tipo ocasional, que pueden utilizarse en una sola clase. Entre las estrategias de tipo estable se encuentran actividades como:

a) Elaboración rotativa de síntesis de clase: consiste en la reconstrucción de un tema de clase a partir de los aportes de varios o de todos los estudiantes. El objetivo de esta actividad es que los estudiantes logren ubicar los temas tratados en clase y las ideas centrales que los soportan.

b) Respuesta escrita a preguntas sobre bibliografía: mediante esta actividad, los estudiantes pueden expresar sus aportes, inquietudes y sugerencias frente a la

literatura que se les ha propuesto leer. Esta actividad les exige construir una interpretación coherente y relacionar la información de la bibliografía con lo que ellos piensan. El profesor por su parte puede identificar claridades y confusiones de sus estudiantes respecto a la lectura de los temas propuestos.

Respecto a estrategias de tipo ocasional, la autora propone tutorías para escritos grupales en las que se busca brindar asesoría a los estudiantes en las diversas tareas de escritura que se les solicite. En este tipo de actividades, el docente cumple el papel de lector externo de las producciones escritas de sus estudiantes y asimismo realiza la retroalimentación necesaria para mejorar el texto escrito.

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de esta investigación a la luz de las categorías y subcategorías establecidas y se ponen en relación con los planteamientos y aportes hechos por los estudios revisados en el estado del arte y en el marco conceptual.

CATEGORIA 1: PRÁCTICAS DE LECTURA ACADÉMICA

Según Pérez y Rincón (2008) las prácticas de lectura académica se definen como las acciones e interacciones que se llevan a cabo en los ámbitos relacionados con la investigación, la producción intelectual, la divulgación enseñanza y aprendizaje del conocimiento a través de la lectura.

SUBCATEGORÍAS

A. CONCEPCIONES DE LAS DOCENTES ACERCA DE LA LECTURA.

De acuerdo a las respuestas dadas por las docentes de cada asignatura ante la pregunta ¿qué es leer?, se pueden identificar tres posturas:

- a. Lectura como proceso de decodificación
- b. Lectura como interpretación y comprensión

c. Lectura como medio de acceso al conocimiento

En la primera postura presentada, algunas docentes asumen la lectura como un proceso de decodificación, es decir, como un proceso de conversión de grafemas en fonemas, lo que es evidente en expresiones como:

“Leer es un proceso de decodificación... de esos códigos escritos” (Docente Caso 1)

“...un proceso de decodificación de los grafemas plasmados en un texto cualquiera” (Docente Caso 2).

Esta postura, desde los referentes teóricos actuales, resulta muy limitada o incompleta. Autores como Zubiría (2007) por ejemplo, afirman que leer es un proceso complejo que involucra el desarrollo de seis niveles de diferente grado de complejidad y la decodificación de grafemas es uno de ellos. Podría pensarse, entonces, que desde esta perspectiva la educación inculcada a los estudiantes por parte de los docentes, respecto a la lectura, sería poco satisfactoria, pues los limitaría solo al proceso de decodificación, más no les exige realizar el análisis de los textos a los que se están enfrentando.

En la segunda postura, la lectura como interpretación y comprensión, se reconoce que leer es más que decodificar y que implica construir los significados del texto y atribuirles sentido, lo que es válido para algunas docentes y se evidencia en manifestaciones como:

“Leer es un proceso... de interpretación de esos códigos escritos...” (Docente Caso 1)

“...para mí leer es un medio por el cual uno puede entender o comprender lo que la otra persona quiere expresar...” (Docente Caso 4)

Esta postura es coherente con los planteamientos de Fonseca (citado por Almaguer y Peña, 2009) para quien la lectura es una compleja actividad mental, donde no solamente se reconocen las palabras y se captan las ideas presentadas, sino que también se reflexiona sobre su significación. Por lo tanto, se reconoce que leer es un proceso de entendimiento, comprensión o interpretación, que solo es posible cuando existe interés hacia el texto.

Según Morales (citado por Almaguer y Peña, 2009) para comprender un texto se deben determinar sus significados y sentidos, ubicar la intencionalidad, el propósito del emisor y el contexto. Para Álvarez (citado por Almaguer y Peña, 2009) por su parte, la interpretación de un texto es una actividad mucho más compleja que la comprensión, pues implica que el lector modifique su ubicación en un espacio sociocultural, por cuanto deberá introducirse en el ámbito del texto y moverse culturalmente dentro de él; además de escoger las partes o componentes del texto y jerarquizar lo que él considere importante.

De cualquier manera, asumir la lectura como procesos de comprensión y/o interpretación, implicaría que los docentes propusieran actividades que demandaran

un papel activo y cognitivamente complejo de parte de los universitarios frente a los textos y les reconocieran su capacidad para hacerlas.

Desde la tercera postura, la lectura como medio de acceso al conocimiento, se reconoce que leer permite conocer los planteamientos que otros han hecho, lo cual resulta imprescindible en el contexto académico. Las siguientes afirmaciones evidencian esta postura:

“Leer es un proceso... que nos permiten adquirir una información de un texto cualquiera” (Docente Caso 1)

“la lectura es un proceso de intercambio de saberes o sea que yo conozco lo que presenta el autor dentro del texto” (Docente Caso 3)

Esta última postura frente a la lectura resalta la relación entre esta y el conocimiento; relación que reconoce Serratos (2010) cuando señala que el conocimiento se construye a través de las palabras y el manejo coherente de estas lo aprendemos leyendo, por lo tanto, la lectura se constituye en una de las bases de todo el conocimiento.

B. PROPÓSITOS DE LA LECTURA.

En concordancia con las dos últimas concepciones de lectura señaladas arriba, ante la pregunta ¿con qué propósito pone a sus estudiantes a leer en su asignatura?, se encontraron las siguientes posiciones:

- a. Para mejorar la comprensión textual
- b. Para estar actualizados y ampliar conocimientos

Con el primer propósito señalado, mejorar la comprensión, las docentes reconocen proponer tareas de lectura en busca de que sus estudiantes incrementen sus competencias en comprensión lectora.

“...con el fin de que mejoren la comprensión textual, que interpreten los autores, que analicen el autor que están leyendo y obviamente pues que den la opinión con respecto a lo que están leyendo...” (Docente Caso 1)

“Para que analicen la teoría, las posturas de los diferentes autores y hagan una correlación con lo visto en clase, para que investiguen y tengan una posición crítica ante esto” (Docente Caso 2)

Dichos planteamientos coinciden con la posición de Benvegna (2001) quien afirma que se lee para conocer la postura de un autor y para fundamentar o cuestionar una afirmación.

Desde la segunda posición frente a los propósitos de lectura, las docentes reconocen que proponen leer a sus estudiantes para que estén actualizados, amplíen

sus conocimientos, adquieran nuevos saberes y mejoren los que tienen, a través de información nueva. Las docentes que comparten esta posición, señalan lo siguiente:

“...porque tienen que ampliar sus conocimientos con respecto al área de estudio... la parte de los contenidos que estamos viendo pues dentro del área” (Docente Caso 3)

“el objetivo es, que estén actualizados y profundicen en el tema...” (Docente Caso 4)

Lo anterior es consecuente con lo expuesto por Benvegnu (2001) quien afirma que la lectura permite la adquisición de nuevos aportes de un tema de estudio determinado, además gracias a ella el estudiante puede desarrollar nuevas estrategias de construcción de conocimientos, no sólo en general, sino alrededor de los objetos de un área determinada.

La docente del caso 2, refiere que asigna tareas de lectura a sus estudiantes para que mejoren su comprensión textual. Sin embargo, durante la observación de una clase en la que se aborda una consulta bibliográfica, la dinámica disminuye la posibilidad de los estudiantes de analizar y tener posiciones críticas ante estas, debido a que la docente hace preguntas de análisis a las que ella misma da respuesta; aunque vale la pena resaltar que solo fue posible observar una clase, por lo que las posibilidades de verificar el propósito planteado por la docente es menor. La dinámica de la clase consistía en la resolución de preguntas por parte de los

estudiantes a manera de exposición y durante esta la docente interviene de la siguiente manera:

“...Especifique claramente en un dibujo las partes del oído externo, ¿cuál es su función?... podríamos pensar entonces que a nosotros también nos puede ayudar u otra función es la de ubicación... entonces miren la importancia de que un paciente llegue sin pabellón auricular, basta con la pregunta, nuevamente nos justifica por qué un paciente puede tener hipoacusia y la importancia de un pabellón...”
(Docente Caso 2).

Por otro lado, la observación en el aula de la docente del caso 4, permite evidenciar sus propósitos de lectura, pues a través de correo electrónico envía a sus estudiantes un artículo para complementar lo aprendido durante el taller, permitiendo así, la ampliación de sus conocimientos. Lo anterior se puede evidenciar en la siguiente expresión:

“...acá está el otro Laboratorio de Fonética es ya con caso clínico dice... eh... laboratorio de fonética para el análisis de la voz y hay un caso de parálisis cerebral, ¿sí? Entonces aquí está en inglés pero más abajo pues está ya en español, entonces aquí está la introducción, las técnicas que se evaluaron, qué palabras se evalúa en ese tipo de paciente y cuál es el comportamiento de qué, de los formantes en diferentes palabras, elefante, sí, para que entendamos un poquito más ya con ejemplo o sea con estudio de caso...” (Docente Caso 4).

En el estudio realizado por Arenas et al. (2010), mediante el análisis de los lineamientos curriculares del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Valle, encontraron que la lectura se orienta más hacia una función de acceso a la información que coincide con la posición encontrada en esta investigación acerca

de que la lectura se utiliza con el propósito de estar actualizados y ampliar conocimientos. Desde las dos perspectivas se tendría la posibilidad de acceder a información.

C. APOYOS QUE BRINDA EL DOCENTE A LOS ESTUDIANTES EN LAS TAREAS DE LECTURA

Los apoyos, como lo señala Solé (1992) se brindan para ayudar a los estudiantes en la comprensión lectora. Para la autora, estos apoyos deben ser promovidos por los docentes antes de iniciar la lectura propiamente dicha, conservándolos durante el proceso y después del mismo. Para cada uno de estos momentos existen estrategias que favorecen la comprensión, pero no necesariamente se utilizan de forma específica antes, durante o después de la lectura, sino que pueden ser intercambiadas en cualquiera de dichos momentos.

De acuerdo a información obtenida a partir de las entrevistas, se encontró que la mayoría de las docentes de las asignaturas afirman brindar apoyos durante y después de la lectura y una docente dice brindar apoyo antes de esta. Las anteriores afirmaciones se evidencian en las siguientes respuestas dadas por las docentes:

“...en el momento en que están leyendo, mediante preguntas. Ellos van formulando preguntas para favorecer la comprensión textual...” (Docente Caso 1)

*“...en el momento de la socialización de los talleres les ayudo en cuanto a la comprensión de estos, resolviendo sus dudas o dando respuesta a sus preguntas”
(Docente Caso 2)*

“...les doy una guía de preguntas para que ellos realicen una consulta bibliográfica apropiada...” (Docente Caso 2)

En el estudio realizado por Arenas et al. (2010) al indagar sobre las estrategias de apoyo a la lectura, se encontró que éstas se dan durante el proceso, lo que coincide con los hallazgos de esta investigación.

Los apoyos antes de la lectura se refieren a las diferentes formas mediante las que los docentes pueden ayudar a sus estudiantes en las tareas de lectura, antes de que las lleven a cabo, ya sea mediante la entrega de guías, talleres u otros.

El brindar apoyos antes de la lectura permite a los docentes, como lo afirma Solé (1992) pensar en la complejidad que caracteriza la lectura y al mismo tiempo en la capacidad que tienen los estudiantes en el momento de enfrentarse a esta; así mismo podrán ofrecerles ayudas adecuadas para que pueden superar las dificultades que puedan presentar en la lectura.

La docente del caso 2 afirma brindar como apoyo la entrega de una guía de preguntas, lo que se hace evidente durante la observación en el aula, donde se hace la socialización de la misma. Al respecto afirma Carlino (2007) las guías de lectura

permiten a los estudiantes descubrir en los textos lo que solos no podrían encontrar, pero son útiles cuando los docentes las desarrollan.

Teniendo en cuenta lo anterior se puede inferir que la docente del caso 2, al proporcionar una guía de lectura y al socializarla con sus estudiantes, puede llegar a obtener mejores resultados en cuanto a la comprensión del taller presentado.

Así mismo, los apoyos durante la lectura se refieren a las diferentes formas con las que los docentes pueden ayudar a sus estudiantes en el momento de leer; de acuerdo con la información obtenida en las entrevistas, solo uno de los docentes de los casos afirma brindar este tipo de apoyo, mediante la realización de preguntas. Durante la observación en el aula, lo anterior se evidencia a través de la siguiente afirmación:

“...voy a hacerles una pregunta para ver que hayan entendido, veamos, préstame el documento, por aquí, dice, “La presencia de un buen número de signos blandos en un niño con dificultades de aprendizaje permite sugerir con mayor confianza la naturaleza neurológica del trastorno. Pero justamente coma por no ser patognomónicos, inequívocos como los signos neurológicos mayores”, qué quiere decir eso...” (Docente Caso1)

El apoyo utilizado por la docente, se relaciona con lo afirmado Palinesar y Brown (citado por Solé, 1992) para quienes durante la lectura se pueden utilizar estrategias como: la formulación de predicciones sobre el texto que se va a leer, el planteamiento de preguntas sobre lo que se ha leído, la aclaración de posibles dudas

acerca del texto y la realización del resumen de las ideas del texto.

Los apoyos durante la lectura, según Solé (1992) son importantes para los estudiantes porque permiten con la ayuda del docente, la construcción de una interpretación adecuada del texto y a la vez, resolver las dificultades que aparecen en el curso de la lectura.

Por lo anterior se puede inferir que el apoyo utilizado por la docente, permite a través de las preguntas, la resolución de las dudas presentadas por los estudiantes durante la lectura, aunque sería necesaria la implementación de nuevos apoyos que favorezcan la comprensión lectora en sus estudiantes, pues como lo afirma Solé (1992), los docentes deben facilitar el aprendizaje mediante apoyos que se hacen para ayudar a los estudiantes en la comprensión de lectura, estos apoyos deben ser promovidos por los docentes antes de iniciar la lectura propiamente dicha, conservándolos durante el proceso y después del mismo.

Los apoyos después de la lectura, se refieren a la forma como los docentes ayudan a sus estudiantes después de realizada una lectura, ya sea a través socialización de talleres y/o resolución de dudas.

Mediante las observaciones realizadas en el aula, se encontraron dos formas de brindar apoyo después de la lectura por parte de los docentes:

a. Realización de preguntas

b. Ampliación de información

La primera forma de apoyo, realización de preguntas, permite a los docentes ayudar a los estudiantes a comprender mejor el texto leído; durante la observación en el aula esto se evidencia con los siguientes ejemplos:

“Docente: ¿qué estructura limita el oído medio en su parte externa, cuáles son sus funciones y en qué porción se presenta con mayor frecuencia las perforaciones?”

Estudiante: ... la parte donde se produce con mayor frecuencia la perforación es en la pars flácida en la parte superior

Docente: ¿por qué? ...” (Docente Caso 2)

La docente del caso 4, previamente hace entrega de una lectura, necesaria para el taller a realizar y después de que los estudiantes han leído el documento, hace la siguiente pregunta:

“... ¿qué es la frecuencia fundamental?...” (Docente Caso 4)

La segunda forma de apoyo, ampliación de información, permite a los docentes complementar los datos dados por lo estudiantes, a través de las siguientes formas:

- A través de información presentada por las docentes: donde presentan información que permite ampliar la presentada por los estudiantes:

Docente: ... ¿qué estructura limita el oído medio en su parte externa, cuáles son sus funciones y en qué porción se presenta con mayor frecuencia las perforaciones?

Estudiante: ... la parte donde se produce con mayor frecuencia la perforación es en la parte flácida, en la parte superior.

Docente: ¿por qué?

Estudiante: por su carácter membranoso

Docente: porque tiene fibras, o sea que la función de la membrana prácticamente es amplificar, si, esa es su función amplificar, pero cuando el sonido llega a la membrana, ¿qué pasa? (espera respuesta), ¿el sonido qué?, llega y se refleja, o sea que ahí se pierden más o menos 10dB, estábamos ganando oído externo, el pabellón, pero llegó a la membrana y perdimos más o menos 10dB...”. (Caso 2)

Estudiante: ...y luego así se le realiza con más láminas, para que ella encuentre la espalda o más láminas, y así para que realice el ejercicio. Luego se le dan órdenes para que abra la puerta...

Docente: Las órdenes, hay que tener en cuenta la severidad de la afasia y el periodo en que se encuentra el paciente”. (Docente Caso 3)

Docente: ¿qué es la frecuencia fundamental?, para que me den pues los formantes...

Estudiante: pues, yo entiendo que es como decir en qué tono se encuentra, por ejemplo, cada persona tiene una frecuencia fundamental para su voz entonces pues depende de ese rango tonal que puede estar, por ejemplo una mujer puede estar no se en Do, bueno eso depende.

Docente: bueno, eso es en cuanto a la nota musical, pero si Do en qué frecuencia está sería otra explicación, la frecuencia fundamental es fisiológicamente es cuando las cuerdas vocales alcanzan su aducción, en el momento en que se aducen se da la frecuencia fundamental... (Caso 4)

- A través de ejemplos presentados por las docentes, donde amplían la información del tema que están presentando:

“...acuérdate de cuando hablábamos de la experiencia, qué tanta experiencia el niño tiene, por ejemplo, un signo blando es la lateralidad indefinida...” (Docente Caso 1)

“...estos rangos no lo pueden utilizar en otro equipo que no sea esta Versión 4 Visi-Pitch, un ejemplo, aquí dice...” (Docente Caso 4)

Durante la socialización de la consulta bibliográfica acerca de la anatomofisiología del oído, la docente del caso 2, amplía la información dada por los estudiantes a través de la realización en el tablero de un esquema del oído para explicar el proceso que se lleva a cabo durante la presencia de los reflejos acústicos:

“...con este esquema es más fácil que entiendan el proceso, miren...” (Docente

Caso 2)

D. TAREAS DE LECTURA ACADÉMICA QUE PROMUEVEN LOS DOCENTES

De acuerdo a las respuestas dadas por las docentes en la entrevista a la pregunta ¿qué actividades de lectura propone a sus estudiantes?, se encontraron las siguientes tareas de lectura académicas:

- a. Formulación de talleres a partir de un texto leído
- b. Realización de consultas bibliográficas

La primera tarea de lectura académica, formulación de talleres a partir de un texto leído, permite a las docentes a través de preguntas observar cómo ha sido la comprensión de la lectura realizada; durante la entrevista dos docentes manifiestan realizar este tipo de tarea:

“Básicamente se les pasa un texto, se le hace o se les formula unas preguntas referidas con el tema tratado y ellos deben leer el texto y desarrollar las preguntas o analizar las preguntas que se les están formulando...” (Docente Caso 1)

“Las lecturas las hago a través de actividades de talleres...” (Docente Caso 3)

Respecto a la formulación de talleres a partir de un texto leído, Carlino (2007) afirma que la utilización guías permite discutir sobre lo leído, favoreciendo la comprensión a través del análisis cuando estas se socializan.

La segunda tarea de lectura académica, realización de consultas bibliográficas, permite a los estudiantes ampliar los saberes que están adquiriendo en el desarrollo de la asignatura, mediante la investigación en otras fuentes. En la entrevista dos docentes del caso 2 y 3 respectivamente afirman utilizar este tipo de tarea:

“...les doy una guía de preguntas para que ellos realicen una consulta bibliográfica apropiada...” (Docente Caso 2)

“...tienen una bibliografía, no necesariamente tiene que ser esa, de investigar y ampliar con otros libros o con otras fuentes de lectura... Las lecturas las hago a través de actividades...de consultas bibliográficas...” (Docente Caso 3)

Las anteriores afirmaciones acerca de las tareas de lectura académicas utilizadas por las docentes, fueron evidentes en las observaciones en las aulas, pues el docente del caso 1 hizo entrega del texto “Signos Neurológicos Blandos” y durante su lectura realizó preguntas como:

“Díganme ¿Qué es un signo neurológico mayor? ¿Qué se les ocurre que es un signo neurológico mayor? o ¿qué podrían decir ustedes que es un signo neurológico mayor? Un signo neurológico mayor es el signo que indica que existe una lesión cerebral, ¿ejemplo?” (Docente Caso 1)

Lo mismo ocurre con la docente del caso 2 que con anticipación hizo entrega de un taller a sus estudiantes para que realicen una consulta bibliográfica y durante la socialización del taller, realiza nuevas preguntas que permiten la ampliación del mismo, por ejemplo:

Estudiante: ...la cadena oscicular está compuesta por el martillo, el yunque y el estribo... a través de una acción de palanca pasa por la ventana oval
Docente: ¿por qué se da ese sistema de palanca?... (Caso 2)

Igualmente pasa con la docente del caso 3, quien hizo entrega de una lectura previa para la realización de una exposición acerca de diferentes enfoques de intervención para pacientes afásicos

Por último, la docente del caso 4, hizo entrega de una lectura para que sea realizada por sus estudiantes antes de la realización del taller, lo que les permitiría guiar la práctica y que el taller fuera más dinámico, desafortunadamente esto no se pudo observar debido a que los estudiantes no hicieron la lectura previa, por lo que su participación fue poca. Durante la observación en el aula, el docente afirma la entrega de la lectura previa y la importancia de la misma, lo que se muestra en la

siguiente expresión, además dicha expresión permite observar la no realización de la lectura por parte de los estudiantes:

. “...bueno niñas vamos a empezar, la lectura que les dejé es la más importante para esta jornada... si no hacemos lectura previa del documento pues no podemos hablar en el mismo idioma... sí había que hacer la lectura para poder hacer ya la descripción del programa...” (Docente Caso 4).

E. CRITERIOS CONSIDERADOS POR LOS DOCENTES PARA EVALUAR LAS TAREAS DE LECTURA.

Teniendo en cuenta las observaciones en el aula, se encontró que solo se utiliza un tipo de criterio considerado por la docente para evaluar las tareas de lectura, se realizan durante la ejecución y socialización de las mismas de la siguiente forma:

a. Realización de preguntas

El criterio considerado por las docentes para evaluar las tareas de lectura, realización de preguntas, es utilizada por solo una de las docentes y durante la observación en el aula se puede evidenciar a través de la siguiente expresión:

Estudiante: Pedir al niño que seleccione palabras desconocidas de un texto

Docente: ¿Qué piensan de esa estrategia?, ¿alguien dice que sí?, ¿alguien dice que no?, ¿no piensan? Dirigiéndose a los estudiantes.

Estudiante (Alexander): No estoy de acuerdo con la estrategia porque que el niño por terminar rápido la actividad puede subrayar palabras al azar y eso no implicaría una buena atención. (Docente Caso 1)

F. NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA QUE EL DOCENTE PROMUEVE CON RESPECTO A LOS TEXTOS ASIGNADOS A LOS ESTUDIANTES.

En las observaciones realizadas a las docentes de cada caso durante sus tareas de lectura, se encontró que demandan comprender los textos que proponen mediante dos niveles de comprensión:

- a. Literal
- b. Inferencial

El nivel de comprensión literal implica el reconocimiento de información explícitamente planteada en el texto leído, este nivel es promovido por 2 de los docentes de los casos observados. En el registro en el aula esto se evidencia en las siguientes preguntas realizadas por ellos:

Durante la socialización del taller de anatomofisiología del oído, el docente del caso 2 hace la siguiente pregunta del taller:

“... ¿cuáles son las funciones del oído?...” (Docente Caso 2)

Durante la realización de laboratorio de fonética, el docente del caso 4 hace la siguiente pregunta a sus estudiantes:

“...cuando ustedes leyeron el documento... ¿qué encontraron a qué se refiere el laboratorios de voz? (Docente Caso 4)

Respecto al nivel de comprensión literal, el Ministerio de Educación Nacional (1998) refiere que este se constituye en la primera llave para entrar en el texto, donde se destacan dos variantes, la literalidad transcriptiva en la cual el lector identifica el significado de las palabras y frases y las asociaciones con su uso, y la literalidad en el modo de la paráfrasis en la que el sujeto parafrasea o resume lo que lee. Lo anterior es evidente durante las observaciones en el aula, pues las preguntas realizadas por las docentes implican que los estudiantes den respuesta a estas con información explícita.

El nivel de comprensión inferencial requiere el reconocimiento de información implícita del texto leído, este nivel es promovido por las docentes del caso 1 y 3, durante la observación en el aula esto se pudo evidenciar mediante los siguientes ejemplos:

“... ¿se acuerdan que yo repetía que habían tres etapas o que el niño para regular la cognición tenía que cumplir con tres etapas?, ¿Cuáles eran?... cuando se le dice al niño: vas a leer por partes y me vas a sacar la idea principal, ¿qué está haciendo (el terapeuta)?, ¿está planeando?, ¿está evaluando?...” (Docente Caso

1)

“...tenemos que asegurarnos que el paciente verdaderamente entendió que era lo que tenía que hacer, de acuerdo. ¿Cómo vas a dar entonces la instrucción?...”
(Docente Caso 3)

El nivel de comprensión inferencial, como lo explica el Ministerio de Educación Nacional (1998) se refiere al establecimiento de relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, especialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto. Teniendo en cuenta lo anterior, se infiere que las docentes logran promover este nivel de comprensión, pues las preguntas que realizaron en el aula implican que establezcan relaciones entre lo expuesto en clase y sus conocimientos.

G. TIPOS DE TEXTOS QUE SOLICITA LEER LA DOCENTE

Mediante las observaciones en el aula de clase, se encontró la utilización de textos científicos por parte de 3 de las docentes de los casos para la realización de diferentes tareas de lectura. Los textos científicos según Castilla (2005) son aquellos que desarrollan a profundidad temas acerca de la naturaleza, la sociedad y sus fenómenos y procesos, y son el resultado de las investigaciones de hombres y

mujeres especializados en las diversas áreas del conocimiento; los textos utilizados por los docentes fueron los siguientes:

- a. Signos Neurológicos Blandos en el Niño con Dificultades de Aprendizaje (Docente Caso 1)
- b. Rehabilitación de las Afasias según el enfoque Bustamante (Docente Caso 3)
- c. Los instrumentos de un laboratorio de fonética: el Visi-Pitch controlado por ordenador (Docente Caso 4)

Después de la lectura del texto “Signos Neurológicos Blandos en el Niño con Dificultades de Aprendizaje”, uno de los estudiantes, hace la siguiente pregunta a la docente:

...Estudiante: profe, ¿qué es un nistagmo?

Docente: ¿qué es un nistagmo?

Estudiante: es que me confundo... (Caso 1)

Como se observa en la cita anterior, el estudiante presenta dificultad para comprender información encontrada en el texto leído, al respecto Carlino (2007) afirma que cuando los estudiantes se enfrentan a la lectura de textos científicos suelen presentar dificultad para su adecuada comprensión, debido a que cuando los alumnos ingresan a la educación superior se ven enfrentados a textos que no son escritos para ellos, sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudio.

Otro aspecto importante señalado por Carlino (2007) es que generalmente, los estudiantes acceden a la lectura de textos fuera de la obra completa, sin los capítulos precedentes ni posteriores, sin índices, prólogos, introducciones, presentación de los autores, referencias bibliográficas completas ni fecha de publicación, evitando así que el lector se ubique dentro de lo que lee.

La afirmación de Carlino (2007) en lo referente a la entrega de obras incompletas, sin capítulos precedentes ni posteriores se evidencia en este estudio, pues la docente del caso 1 hizo entrega solo del capítulo que requería para su tarea de lectura, más no el libro en su totalidad, y la docente del caso 2 hizo entrega de un documento que hacía parte de un artículo; aunque es importante resaltar que la primer docente entregó su documento incluyendo la bibliografía con el título del libro, sus autores, editorial, edición y año de publicación.

En el estudio realizado por Arenas et al. (2010), mediante el análisis de los lineamientos curriculares del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Valle, se encontró que uno de los textos utilizados en las aulas son los artículos, y según los estudiantes y docentes son libros o capítulos propios de la disciplina, lo cual coincide con los hallazgos de esta investigación, donde se encontró la utilización de artículos y capítulos de libros.

H. LUGAR QUE ATRIBUYEN LOS DOCENTES A LA LECTURA EN LA ASIGNATURA

En el apartado de metodología del programa de cada asignatura se indica el número de horas que se destinan semanalmente al trabajo del estudiante con el acompañamiento directo del docente, así como también el tiempo destinado para que el estudiante realice un trabajo independiente. Así mismo, el programa de asignatura presenta los contenidos abordados, así como las estrategias metodológicas propuestas para desarrollar cada uno. Esta información permite identificar qué tiempos planean los docentes destinar a las tareas de lectura y escritura a lo largo del semestre, de lo cual se puede inferir la importancia que le atribuyen a dichas prácticas.

En el caso 1 puede observarse, teniendo en cuenta el programa de asignatura, que de 112 horas, el 71% corresponde al acompañamiento directo al estudiante y el 22.5% son destinadas para la lectura, de las cuales 66.6% de horas incluyen actividades de lectura descritas en el programa: lectura complementaria y discusión de textos leídos a partir de respuestas escritas, y 33.3% de horas incluyen actividades de lectura, pero no son mencionadas como tales: análisis de producciones infantiles.

La docente realiza un mayor número de actividades de lectura que de escritura, pues del total de horas de acompañamiento directo del docente, el 22% corresponden a tareas de lectura y el 8,45% corresponden a actividades de escritura. Ante la pregunta ¿qué tan frecuente realiza actividades de lectura y escritura en sus clases?, la docente manifestó lo siguiente:

“...las metodologías que se pueden usar no pueden ser muy dinámicas en la medida en que los estudiantes tengan demasiados procesos lectores o escritores, se hacen, pero generalmente se les deja a ellos para que realicen los procesos lectores como trabajo independiente a pesar de que algunos si se hacen dentro de la clase”. (Docente Caso 1)

Entre las actividades planeadas por la docente para el tiempo de trabajo independiente del estudiante, se encontró que el 33.9% corresponde a tareas de lectura. La docente durante el desarrollo de la asignatura hace uso de la lectura tanto en acompañamiento directo como en trabajo independiente de los estudiantes.

En el caso 2, del total de 96 horas de acompañamiento directo del docente al estudiante, 29 horas son destinadas para la lectura: 7 horas corresponden a actividades que incluyen explícitamente la lectura dentro de las cuales están la lectura crítica-investigativa y lectura de documentos y 22 horas se destinan a tareas que muy probablemente implicarían leer como la consulta bibliográfica, revisión y análisis de casos clínicos, aunque no se mencione de manera expresa. Según lo anterior, se observa que la docente atribuye una gran importancia a la lectura,

aunque no lo especifique en el programa de asignatura, del total de 240 horas, el 40% corresponde al acompañamiento directo al estudiante y el 22.91% corresponden a tareas que involucran realizar lectura de información como trabajo independiente para la solución de estas, como lo son las consultas bibliográficas. Sin embargo, ante la pregunta ¿qué tan frecuente realiza actividades de lectura y escritura en sus clases?, la docente manifestó que este tipo de actividades solo las hace al inicio del semestre, pues ella afirma que la asignatura es muy densa y la temática utilizada es fundamentalmente con clases magistrales, lo que se contradice con los hallazgos en el programa, pues en este se evidencia un gran número de actividades que implican tareas de lectura y escritura.

Por otro lado, en cuanto al trabajo independiente del estudiante, en el programa se observa que del total de horas de este, 43 horas son destinadas para tareas de lectura, donde el 27.08% incluyen tareas que no se mencionan en el programa y que implican que el estudiante realice lectura de información para poder solucionarlas, como es el caso de las consultas bibliográficas, y solo el 2.77% corresponde a tareas de lectura que si son mencionadas en el programa; por lo anterior es evidente que la docente asigna un valor importante a la lectura, pero como una tarea de aprendizaje individual por parte del estudiante, más no lo considera necesario para su clase.

Respecto al caso 3 puede observarse en el programa que del total de horas (96) que corresponden al acompañamiento directo del docente, 40 horas son destinadas para la lectura, de las cuales 24 horas corresponden a tareas de lectura mencionadas en el programa como la lectura complementaria y la discusión de textos leídos a partir de respuestas escritas, y 16 horas corresponden a tareas de lectura que no se mencionan en el programa como el análisis de producciones escritas.

Según lo anterior, se observa que el docente da mayor uso a las actividades de lectura pues del total de 240 horas, el 40% corresponde al acompañamiento directo al estudiante y el 41,6% corresponden a tareas de este tipo. Ante la pregunta ¿Qué tan frecuente realiza actividades de lectura y escritura en sus clases?, el docente manifestó que estas son muy frecuentes: “En lo posible lo hacemos cada dos clases, pero a veces más seguido, pero esa es la idea, es que sí leen y escriben bastante”.

Entre las actividades sugeridas por la docente como trabajo independiente del estudiante, se encontró que el 47,2% hacen referencia a la lectura, por lo tanto durante el desarrollo de la asignatura, la docente hace uso de la lectura tanto en acompañamiento directo como en trabajo independiente de los estudiantes.

En el caso 4 se evidenció que del total de horas (96) que corresponden al acompañamiento directo del docente, 85 horas son destinadas para la lectura, de las cuales 25 horas corresponden a tareas de lectura mencionadas en el programa como la lectura previa y complementaria, y 60 horas corresponden a tareas de lectura que no se mencionan en el programa como la consulta bibliográfica. Según lo anterior, se observa que la docente, da una gran importancia a la lectura, como lo especifica el programa, pues del total de horas de acompañamiento, el 90.27% corresponden a tareas que involucran realizar lectura de información como trabajo independiente para la solución de estas, como lo son las consultas bibliográficas.

Igualmente, se observa que la docente da mayor uso a las actividades de lectura pues del total de horas de acompañamiento directo del docente de 240 horas, el 40% corresponde al acompañamiento directo al estudiante y el 88.5 %% corresponden a tareas de este tipo y el 0 % corresponden a actividades de escritura. Ante la pregunta ¿Qué tan frecuente realiza actividades de lectura y escritura en sus clases?, la docente contesto: “Por ser una signatura, terapéutica II, de origen tan practico, tan taller, entonces el uso de la escritura es muy poca, de lectura más, por lo que requiere de lectura complementaria o lectura comentada que también se llama, o la búsqueda de bibliografía que requiere una rigurosidad en hacer lectura de varios autores”. Por otro lado cabe resaltar que la docente en el programa de asignaturas en el apartado de competencias pretende que el estudiante haga uso de

la lectura, para que sea capaz de “interpretar los resultados de las pruebas audiológicas y de habla, para dar un diagnóstico certero”, lo cual implicaría el desarrollo de la lectura de forma implícita.

Por lo tanto, la docente durante el desarrollo de la asignatura hace uso de la lectura y la escritura tanto en acompañamiento directo como en trabajo independiente de los estudiantes, siendo en esta última donde hay un mayor número de actividades.

CATEGORIA 2: PRÁCTICAS DE ESCRITURA ACADEMICA

Según Pérez y Rincón (2008) las prácticas de escritura se definen como las acciones e interacciones que se llevan a cabo en los ámbitos relacionados con la investigación, la producción intelectual, la divulgación enseñanza y aprendizaje del conocimiento a través de la escritura. A continuación se presentan los resultados encontrados en el marco de esta categoría y se discuten a partir de los referentes conceptuales y del estado del arte desarrollado en apartados anteriores.

SUBCATEGORÍAS

A. CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES ACERCA DE LA ESCRITURA

Al solicitar a las docentes de las asignaturas definir qué es escribir, se encuentran dos posiciones:

a. Escritura como codificación

b. Escritura como acto social

La primera postura corresponde a la escritura como codificación, la cual consiste en el proceso de conversión fonemas – grafemas, y se hace evidente a partir de la entrevista en afirmaciones como:

“... plasmar letras, sílabas, palabras, ideas en una hoja de papel” (Docente Caso 2)

Mijangos (2005) señala que la escritura como codificación “es una actividad en la que intervienen directamente los sistemas psíquico, motórico y grafomotriz, un proceso que depende de la evolución del sistema nervioso”. Sin embargo, esta postura desde los referentes teóricos actuales, resulta muy limitada o incompleta. Según el MEN escribir “no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se pone en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir”.

En la segunda postura, escribir como un acto social, la escritura se reconoce como un proceso que relaciona factores como saberes e intereses de quien escribe

teniendo en cuenta el contexto social. Esta postura se hace evidente en las respuestas dadas por algunas docentes durante la entrevista:

“Escribir es un acto social. Escribir es la posibilidad que nosotros tenemos de transmitir algo que queremos darle a conocer a otra persona o para uno mismo, pero es un acto social en conclusión” (Docente Caso 1).

“Es un proceso por el cual uno puede plasmar ideas, sentimientos para comunicarse también con otras personas” (Docente Caso 3)

“Es un proceso o un medio por el cual uno, ahí si ya expresa las ideas y pensamientos” (Docente Caso 4).

Esta postura coincide con referentes teóricos como el MEN (citado por Pineda, 2008) cuando afirma que “nadie escribe si no es para comunicar algo, para expresar un pensamiento, una idea, un sentimiento, en suma, para que pase algo concreto y contextualizado. Lo que el ser humano es, lo que sabe, lo que siente y lo que piensa, se materializa y se hace historia en la escritura”. Como puede observarse, las docentes resaltan el hecho de que escribir es un medio para expresar las ideas y conocimientos, para comunicar algo a alguien, tal como lo reconoce el MEN.

Sin embargo, esta postura es problematizada por algunos autores que la consideran limitada. Cassany (1995) por ejemplo, señala que “escribir es mucho más que un medio de comunicación: es un instrumento epistemológico de aprendizaje. Escribiendo se aprende y podemos usar la escritura para comprender mejor un tema”. Teniendo en cuenta lo anterior, se puede inferir que el

desconocimiento de esta función, por parte del docente, podría limitar su capacidad de promover entre los estudiantes la construcción y transformación del conocimiento mediante la escritura.

Al respecto, vale la pena retomar los planteamientos de Scardamalia y Bereiter (citados por Carlino, 2007) quienes sugieren dos formas de redactar: “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. En la primera, el escritor plasma en el papel lo que sabe sobre un tema; en la segunda, no sólo escribe con un propósito y pensando en el destinatario, sino que se modifica aquello que sabe previamente. Estas dos formas de escribir se pueden percibir en las afirmaciones hechas por las docentes; cabe reconocer que quienes conciben el proceso de escritura como transformación del conocimiento y además, esto se ve reflejado en las prácticas que promueven permitirían en el estudiante realizar un mayor análisis y el asumir una posición crítica ante nuevos conocimientos.

B. PROPÓSITOS DE LA ESCRITURA

Al indagar a las docentes de las asignaturas mediante la entrevista realizada acerca de ¿con qué propósitos ponen a escribir a sus estudiantes?, se pueden identificar tres propósitos:

- a. Escribir para aprender a escribir

b. Escribir para aprender un tema tratado

El primer propósito planteado consiste en escribir para aprender a escribir, el cual se hace evidente en las respuestas dadas por las docentes de los caso 1 y 3 durante la entrevista ante la pregunta ¿con que propósito pone a escribir a sus estudiantes?

“...para que desarrollen mejores habilidades en la escritura, para que también aprendan a analizar todos los procesos que se desarrollan cuando una persona está escribiendo...” (Docente Caso 1).

“...ejercitar el uso del lenguaje técnico...” (Docente Caso 3)

Este propósito sigue la línea de Wells (2001) (citado en Peña 2008), quien plantea que el texto escrito constituye un objeto mejorable que le ayuda al estudiante a tomar una mayor conciencia del proceso por el que construye significados, a explorar nuevas ideas, detenerlas en el tiempo para someterlas a un análisis más riguroso, hacer explícitas sus relaciones y descubrir ideas de las que no tenía una total conciencia, antes de empezar a componer el texto escrito. Por otra parte, las exigencias propias de la escritura obligan al estudiante a pensar de una manera mucho más rigurosa y escribir de acuerdo con la estructura discursiva y las convenciones propias de los géneros académicos. A partir de estos planteamientos se puede inferir la importancia que los docentes dan a la escritura, asumiendo que deben contribuir al aprendizaje de la misma en sus estudiantes, sin limitarse a

impartir un conjunto de pautas y requisitos formales que todos deben seguir en el momento de escribir. En este sentido permiten que los estudiantes de educación superior escriban no solo gramaticalmente correcto sino que realicen una práctica reflexiva que además de motivadora para el estudiante, le brinde la posibilidad de explorar y crear nuevas ideas a través del proceso de escritura.

Cabe resaltar que esto ocurre a pesar de no tratarse de una asignatura para aprender a leer y escribir, sino de asignaturas disciplinares, lo cual puede resultar contrario a los resultados de una de las investigaciones realizadas por Carlino (2007) los cuales indican que son pocas las cátedras que asumen el aprendizaje de la escritura como una necesidad y que, enseñar a escribir no es considerado parte del contenido de sus programas.

Sin embargo, se manifiesta una posición opuesta la cual considera que no es necesario contribuir al aprendizaje de la escritura mediante la realización de tareas que impliquen este proceso. Lo anterior se evidencia en la siguiente afirmación a partir de la entrevista realizada:

“... digamos que yo no me dedico a la parte de cómo ellos lo escriben sino que tanto escriben y que tanto entienden lo que escriben” (Docente caso 4)

El segundo propósito, escribir para comprender un tema tratado, se refiere a la posibilidad de entender e interpretar mejor un tema a través de la escritura y se evidencia en las siguientes afirmaciones:

*“...se busca que ellos interpreten lo que dice el autor a través de la escritura”
(Docente Caso 4).*

“...Para que analicen la teoría, las posturas de los diferentes autores y hagan una correlación con lo visto en clase, para que investiguen y tengan una posición crítica ante esto” (Docente Caso 2)

“... porque tienen que ampliar sus conocimientos”. (Docente Caso 3)

Este propósito sigue la línea que propone Vásquez (2001) al afirmar que algunas tareas asignadas por los profesores tienen como fin la comprensión de información científica, la comprobación de lo aprendido a través de la elaboración de informes, monografías o ensayos académicos. Esto también es evidente en la investigación realizada por Cárdenas et al. (2009), en la cual se encontró que el propósito de las tareas de escritura más frecuente de los docentes del programa de Fonoaudiología de la Universidad del Valle, es la preparación de los estudiantes para el desempeño profesional, que se realiza a través de tareas como la elaboración de informes de evaluación e intervención.

Por otro lado Narvaja, Di Estefano y Pereira (2002) afirman que “una de las funciones de la escritura es ampliar o transformar el conocimiento que el escritor

tiene del tema que desarrolla”. Lo anterior coincide con los planteamientos de Fulwiler (citado por Cassany, 1999) quien refiere que “escribir es un acto de cognición” que permite al autor desarrollar conocimientos nuevos que no existían antes de empezar a escribir. Según las ideas expuestas anteriormente se puede inferir que los docentes tal vez de forma inconsciente tienen en cuenta el potencial epistémico de la escritura, Carlino (2007) es decir que consideran la escritura como “un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber” y no solo como un medio de comunicación.

C. APOYOS QUE BRINDA EL DOCENTE A SUS ESTUDIANTES EN LAS TAREAS DE ESCRITURA

Teniendo en cuenta las entrevistas y las observaciones realizadas en el aula de clase, se evidenció que en la primera, las docentes en su mayoría afirman no brindar apoyos en estas tareas, sin embargo, en las observaciones en el aula de clase se identifican tres tipos de apoyos: antes de la escritura, durante y después de la escritura.

El primer tipo de apoyo, antes de la escritura, se evidencia cuando la docente antes de asignar una tarea, realiza un breve resumen acerca del tema visto de la siguiente forma:

“...este es un tema que ya conocen porque ya lo trabajamos en una clase pasada; los signos neurológicos blandos son indicadores no de lesión cerebral, pero sí de que los niños no tienen posiblemente la suficiente madurez neurológica para que puedan adquirir un proceso adecuado” (Docente Caso 1)

Este tipo de apoyo brindado por la docente se puede explicar mediante los planteamientos de autores como Castelló (citado por Arenas y otros, 2010) quien propone algunas estrategias para la escritura. Entre estas estrategias se encuentran actividades como la reconstrucción de un tema de clase la cual tiene como objetivo que los estudiantes logren plasmar de forma escrita los temas tratados en clase y las ideas centrales que los soportan.

El apoyo durante la escritura, como su nombre lo indica, consiste en aquel que los docentes emplean mientras los estudiantes realizan la tarea de producir un texto; por ejemplo, a través de la solución a preguntas que le plantean los autores. Lo anterior es evidente en el registro de una observación de clase, en el cual la docente, a partir de una lectura previa, solicita a sus estudiantes la elaboración de un texto escrito y durante el tiempo asignado para la producción, les permite que se acerquen a él en caso de alguna duda o inquietud:

Estudiante: Profe, es que aquí menciona la epilepsia que es un signo mayor pero entonces ¿por qué dice que es un signo blando?

Docente: No, o sea no, el signo blando es un signo de inmadurez neurológica y la epilepsia no es inmadurez neurológica, es una lesión que origina miles de dificultades dependiendo donde esté ubicada la lesión... (Caso 1)

Al respecto Castelló (citado por Arenas y otros, 2010) propone brindar asesoría a los estudiantes en las diversas tareas de escritura que se les solicite. Mediante esta actividad, los estudiantes pueden expresar sus inquietudes frente al texto que se les ha propuesto leer, lo cual favorece una interpretación coherente que les permite relacionar la información bibliográfica con lo que ellos piensan en el momento de escribir.

El apoyo durante la escritura de textos a través de asesorías es fundamental para conseguir mejores textos escritos y para regular su desempeño como escritores frente a nuevas tareas de escritura, asunto que ya ha sido reportado por Cárdenas et al. (2009). Los estudiantes que cuentan con este tipo de apoyo dentro del aula de clase tienen la posibilidad de ir mejorando cada vez más en el proceso de escritura y además tienen la posibilidad de comprender mejor y a la vez de adquirir nuevos conocimientos acerca del tema que escriben.

Por otro lado, ante la pregunta ¿qué tipo de apoyos brinda a sus estudiantes en las tareas de escritura?, se encontró que en este proceso no proporcionan ningún tipo de ayuda, como se evidencia en las siguientes afirmaciones:

“No, en la escritura no les ayudo” (Docente Caso 2)

“Ellos el escrito lo hacen individual, lo hacen de forma independiente, o sea directamente yo no me involucro en esa parte” (Docente Caso 4).

Tal como lo afirma Russell (citado por Carlino, 2007) es común suponer que la escritura es una habilidad aprendida o no aprendida, “fuera de una matriz disciplinaria, y no relacionada de modo específico con cada disciplina”. De esta forma la escritura es considerada una tarea independiente que debió ser aprendida en otra parte, en este caso, la secundaria, de ahí la queja de los docentes acerca de la escritura de los estudiantes universitarios y el rechazo de los mismos hacia la enseñanza de la misma.

De acuerdo al planteamiento del anterior autor, se puede inferir que las docentes consideran que no es su responsabilidad apoyar a los estudiantes durante las tareas de escritura propuestas y que este es un proceso el cual deben desarrollar ellos de forma independiente. Respecto a lo anterior, Bailey y Vardi (citados por Carlino, 2007) plantea que son los docentes de cada asignatura quienes podrían ayudar a mejorar la escritura de los estudiantes en el nivel superior, no solo porque están familiarizados con las temáticas de su propia materia sino porque conocen la complejidad de comprender dichos contenidos y que además, el aprendizaje de la producción y análisis de textos es un proceso continuo.

Al indagar sobre los apoyos que brindan las docentes en las tareas de escritura y teniendo en cuenta las observaciones realizadas, se puede identificar que el apoyo dado por la mayoría de las docentes después de la tarea asignada, consiste

en la discusión de los trabajos escritos. Esta actividad se hace evidente en la respuesta dada por los docentes en la entrevista, al afirmar que:

“...En la escritura ellos proyectan lo que quieren escribir, luego socializan y se analiza ya lo que ellos han escrito con respecto pues a qué tan comprensible y qué tan completa ha sido la información que han plasmado para que pueda ser pasada a sus demás compañeros...” (Docente Caso 1)

*“...en el momento de la socialización de los talleres les ayudo en cuanto a la comprensión de estos, resolviendo sus dudas o dando respuesta a sus preguntas”
(Docente Caso 2)*

En las observaciones dentro del aula de clase también se hace evidente el uso de esta actividad con el fin de aclarar dudas, dando respuesta a las preguntas acerca de la temática tratada.

Con respecto a este tipo de apoyo, González y Vela (2009) señalan que resulta importante la socialización de los escritos ya que la consideran una estrategia que permite mostrar aciertos y fallas en la redacción, además de la creación de espacios en los que los estudiantes valoran los textos de sus compañeros.

A partir de estos planteamientos se puede inferir que las docentes de los casos 1 y 2 estarían contribuyendo a la creación de una posición crítica por parte de los estudiantes, no sólo frente a sus propios trabajos sino al de sus compañeros.

D. TAREAS DE ESCRITURA ACADÉMICAS QUE PROMUEVEN LOS DOCENTES

Vásquez (2001) menciona algunos ejemplos de tareas de escritura propias del ámbito académico, tales como: elaboración de resúmenes con base en la bibliografía de cada materia, esquemas, diagramas, mapas conceptuales, exposiciones en clase o de textos consultados. Cuando se solicita a las docentes de cada asignatura objeto de estudio, exponer las actividades de escritura académicas que promueven, refieren las siguientes:

- a. Escritura a partir de una lectura previa.
- b. Solución de talleres a partir de la consulta bibliográfica y del tema visto en clase.
- c. Toma de apuntes durante el desarrollo de la clase.

La primera tarea propuesta se refiere a aquella en la que los estudiantes se basan en el análisis de un texto asignado. Lo anterior se evidencia durante el registro de la observación en clase (caso 1), en el cual la docente solicita a los estudiantes elaborar un mapa conceptual a partir de una lectura previa. También se hace evidente en afirmaciones hechas por las docentes, durante la entrevista, ante la pregunta: ¿Qué tipo de actividades de lectura y escritura promueve con los estudiantes?

“Pues, en el caso del ensayo que les dejo a inicio del semestre, les dejo una lectura para que teniendo en cuenta esta, hagan un análisis y den sus propios aportes acerca de la lectura...” (Docente Caso2)

“...escritura es a partir del texto leído sacar o proponer algo por escrito o desarrollar algo para que los mismos estudiantes puedan comprender mucho mejor lo que ellos han socializado a nivel verbal.” (Docente Caso1)

La segunda tarea corresponde a la solución de talleres, los cuales se definen como el desarrollo de una guía de preguntas a partir de la consulta bibliográfica y del tema visto en clase, la cual se hace evidente en afirmaciones, dadas en la entrevista, como:

“...les doy una guía de preguntas para que ellos realicen una consulta bibliográfica apropiada o son básicamente ejercicios que ellos deben realizar teniendo en cuenta lo que vemos en las clases” (Docente Caso2)

“...resuelven también talleres...” (Docente Caso3)

Con respecto a estas afirmaciones, McGinley (citado por Vásquez, 2001, refiere que algunas investigaciones han demostrado que la realización de actividades de escritura en combinación con la lectura, influyen significativamente en la comprensión de un tema de estudio. En las afirmaciones reportadas anteriormente, se puede inferir que los docentes buscan una mayor comprensión de los temas vistos a través de este tipo de actividades, permitiendo que las actividades de escritura se conviertan en una estrategia de refuerzo en el aprendizaje. Por ejemplo, en el caso 1 se evidencia durante la observación en el aula, que la docente

propone a los estudiantes la realización de un mapa conceptual teniendo en cuenta un texto informativo leído anteriormente; en el caso 2, la docente deja la guía de preguntas con anticipación a sus estudiantes y durante la socialización hace preguntas derivadas del taller. En el caso 3, la docente hizo entrega de temas de forma previa para que consultaran bibliografía y prepararan una exposición acerca de diferentes enfoques de intervención para los pacientes.

Se observa una situación similar en el caso 4, ya que la docente asigna una lectura previa a la clase como apoyo para orientar las temáticas de la asignatura dentro del aula de clase y a partir de la socialización de esta, asigna un trabajo escrito correspondiente a un plan de intervención.

El tercer tipo de tarea de escritura consiste en promover, por parte de los estudiantes, la toma de apuntes durante la clase. Esto es evidente en afirmaciones como:

“...la escritura básicamente la forma o la estrategia es que a través de lo que yo explico ellos consignan...” (Docente Caso4)

Tal como lo muestran las investigaciones realizadas por Castelló (citado por Vásquez, 2001) es común que la escritura sea utilizada como un instrumento de registro que amplía la capacidad de la memoria, principalmente en población universitaria, lo cual evidencia que el principal objetivo de la escritura para

alumnos del nivel superior es la facilitación del recuerdo y para lograrlo ponen en juego la copia de la información -traducida en toma de notas- como estrategia predominante. Al respecto, el trabajo realizado por Santacruz (2010) arrojó que los estudiantes, de décimo semestre del programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, leen y escriben predominantemente sus propios apuntes de clase y materiales elaborados por sus profesores.

Desde aquí se puede evidenciar entonces que la toma de apuntes que promueve el docente del caso 4 es muy común en las prácticas universitarias y podría contribuir a que los estudiantes tengan la posibilidad de volver a retomar los conceptos propuestos en clase.

E. TIPOS DE TEXTO PRODUCIDOS POR LOS ESTUDIANTES

A partir de las afirmaciones hechas por las docentes respecto al tipo de actividades propuestas, se logra identificar los tipos de textos que solicitan escribir a los estudiantes, los cuales son: ensayos (caso 2), estudios de caso, mapas conceptuales (caso 1) y talleres (caso 3). Estos tipos de texto también son mencionados en el resultado de la investigación realizada por Vásquez y otros (2009), en la cual afirman que en general predominan, en el ámbito universitario, las tareas que solicitan la reorganización de la información, en formato de respuestas a preguntas

e informes.

Según el estudio realizado por Andrade (2009) el universitario lee y escribe por necesidad e interés propio; lo que más escribe son trabajos para la universidad, siendo estos asignados por la docente, y dentro de ellos ensayos, resúmenes, artículos y proyectos de investigación. En esta investigación, el ensayo es uno de los tipos de textos propuestos; respecto a esto, la escritura de ensayos es una tarea que requiere un mayor esfuerzo del estudiante y permite un mejor aprendizaje. Así como lo afirma Newell (citado por Vásquez, 2001) la escritura de ensayos promueve mejores niveles de comprensión del contenido que otro tipo de tareas, tales como la toma de notas, las respuestas a cuestionarios o la elaboración de resúmenes. A partir de lo anterior se puede inferir que las docentes promueven actividades de escritura como la producción de ensayos con el fin de mejorar la comprensión textual de los estudiantes y a su vez contribuir a un mayor aprendizaje.

F. CRITERIOS CONSIDERADOS POR LOS DOCENTES PARA EVALUAR LAS PRODUCCIONES ESCRITAS POR LOS ESTUDIANTES

De acuerdo a las respuestas dadas por las docentes en la entrevista, se encuentran dos aspectos en los cuales se fijan las docentes:

a. De contenido

b. De forma

El primer aspecto se hace evidente en las siguientes afirmaciones:

“... que tenga coherencia, que las ideas sean acordes...” (Docente Caso 2)

“... pues que tengan todo con coherencia, con cohesión, tiene que tener sentido...”

(Docente Caso 3)

“... coherencia entre las ideas, la secuencia del texto, la organización, poco en la gramática, no me fijo mucho en eso, pero sí en la parte de digamos, la semántica, esa parte sí más la visualizo que otras cosas” (Docente Caso 4)

González y Vela (2009) sugieren que en el ámbito de la evaluación, se otorga un valor a los aspectos estructurales (cohesión y organización del texto) mencionados anteriormente y aunque estos criterios de evaluación son evidentes en la entrevista, no se logran identificar en las observaciones en el aula ni en los trabajos escritos, lo cual no permite que los estudiantes mejoren en sus habilidades de escritura con respecto a la organización adecuada del texto y a la vez la comprensión del tema tratado.

El segundo aspecto hace referencia a las correcciones gramaticales, el cual se evidencia en las siguientes afirmaciones:

“...me interesa mucho revisarles la ortografía...” (Docente Caso 1)

“...también tengo en cuenta la ortografía” (Docente Caso 2)

“... digamos que yo no me dedico a la parte de cómo ellos lo escriben sino que tanto escriben y que tanto entienden lo que escriben” (Docente Caso 4).

González y Vela (2009) también sugieren que en el ámbito de la evaluación, se otorgue un valor a los aspectos gramaticales (ortografía y puntuación). Lo anterior se observa en la revisión de documentos escritos por los estudiantes donde los docentes resaltan los errores ortográficos evidentes. Teniendo en cuenta los dos aspectos en los que se fijan los docentes, cabe resaltar que es este último el que más se evidencia lo cual, aunque importante, no favorece en gran medida al aprendizaje de habilidades en el proceso de escritura.

Por otro lado, la investigación realizada por Andrade (2009) arrojó como resultado que cuando los docentes asignan trabajos escritos los evalúan, leen y posteriormente los devuelven; un 5% permite que se vuelva a hacer sin calificar y no hay intercambio con compañeros para corregir y el 10% de los docentes lo incluyen como parte de los parciales y no se evalúa el proceso sino el producto escrito. En la presente investigación se hizo evidente, en el caso 1, que la docente solicita reescritura pero esta a su vez no es recalificada, sin embargo les advierte a sus estudiantes que será tenida en cuenta en el parcial.

Respecto a lo anterior, Vargas (2007) critica la práctica recurrente de los docentes de calificar los textos finales de los estudiantes, señalando solo los errores o en algunos casos la aparición de una nota sin la revisión real del trabajo, ya que no permite que los estudiantes comprendan que la escritura es un proceso que

requiere una planeación, revisión y corrección permanentes.

G. LUGAR QUE ATRIBUYEN LOS DOCENTES A LA ESCRITURA EN LA ASIGNATURA

En el apartado de metodología del programa de cada asignatura se indica el número de horas que se destinan semanalmente al trabajo del estudiante con el acompañamiento directo del docente, así como también el tiempo destinado para que el estudiante realice un trabajo independiente. De igual manera, el programa de asignatura presenta los contenidos abordados, así como las estrategias metodológicas propuestas para desarrollar cada uno. Esta información permite identificar qué tiempos planean los docentes destinar a las tareas de escritura a lo largo del semestre, de lo cual se puede inferir la importancia que le atribuyen a dichas prácticas.

En el caso 1 puede observarse, teniendo en cuenta el programa de esta asignatura, que del total de 80 horas de acompañamiento docente, 20 horas son destinadas para la escritura. De las primeras, 40 están de forma específica en el programa como por ejemplo: apoyo en la producción de un informe y un cuestionario; y 19 horas se encuentran de forma implícita correspondientes a la preparación de audiovisuales. Según lo anterior, se observa que el docente da menor importancia a la escritura, pues del total de horas de acompañamiento, solo

el 25% corresponde a tareas de escritura. De esta forma, durante la entrevista, ante la pregunta ¿Qué tan frecuente realiza actividades de lectura y escritura en sus clases?, la docente manifestó que estas no son muy frecuentes argumentando que:

“...las metodologías que se pueden usar no pueden ser muy dinámicas en la medida en que los estudiantes tengan demasiados procesos lectores o escritores, se hacen, pero generalmente se les deja a ellos para que realicen los procesos lectores como trabajo independiente a pesar de que algunos sí se hacen dentro de la clase”.

Respecto al trabajo independiente del estudiante se encontró que de las actividades planteadas en el programa de asignatura, solo el 15.17% están dirigidas al uso de la escritura. A partir de lo anterior se puede inferir que el docente plantea actividades de lectura durante la orientación de la asignatura haciendo uso de ella en actividades intra y extraclase.

En el caso 2, del total de 96 horas de acompañamiento docente, para la escritura se destinan 16 horas. De estas, solo 7 se mencionan textualmente en el programa como la preparación para la producción escrita y la elaboración de un informe; 22 horas se encuentran de forma implícita correspondiente a la solución de un taller. Según lo anterior, del total de horas de acompañamiento, el 16.66% corresponden a tareas de escritura dadas por la docente. Sin embargo, ante la pregunta ¿Qué tan frecuente realiza actividades de lectura y escritura en sus

clases?, la docente manifestó que este tipo de actividades solo las hace al inicio del semestre, argumentando que:

“...la asignatura es muy densa y la temática utilizada es fundamentalmente con clases magistrales...”

La afirmación anterior se contradice con los hallazgos en el programa, pues en este se evidencia un gran número de actividades que implican tareas de escritura.

Por otro lado, en cuanto al trabajo independiente del estudiante relacionado con las tareas de escritura, el 18.75% corresponde a tareas realizadas por él, siendo mayor su trabajo individual que el trabajo asignado por parte de la docente.

Respecto al caso 3 Puede observarse en el programa, que del total de horas (96) que corresponden al acompañamiento directo de la docente, 14 horas son destinadas para la escritura: 4 de ellas de forma explícita que corresponden a la realización de un taller y 10 horas de forma implícita mediante el apoyo en la producción de un informe taller.

Según lo anterior, se puede inferir que la docente da menor uso a la escritura pues del total de horas de acompañamiento directo de la docente, solo el 16,6 %

corresponden a actividades de escritura. Sin embargo, ante la pregunta ¿Qué tan frecuente realiza actividades de lectura y escritura en sus clases? realizada en la entrevista, el docente manifestó que estas son muy frecuentes:

“En lo posible lo hacemos cada dos clases, pero a veces más seguido, pero esa es la idea, es que si escriban bastante”.

En cuanto al trabajo independiente del estudiante se encontró que dentro de las actividades sugeridas por la docente, el 13.8% corresponden a tareas de escritura. Por tanto se puede concluir que la docente durante el desarrollo de la asignatura hace uso de la escritura tanto en acompañamiento directo como en trabajo independiente de los estudiantes, siendo en este último donde se realiza un menor número de actividades.

En el caso 4 se evidenció que del total de 96 horas de acompañamiento docente, no hay un número de horas destinadas para la escritura y en el trabajo independiente del estudiante se encontró que solo 11.11% de las actividades están encaminadas a la elaboración de un trabajo escrito, lo cual se encuentra de forma explícita.

Lo anterior es acorde a la respuesta dada por la docente ante la pregunta realizada en la entrevista: ¿Qué tan frecuente realiza actividades de lectura y escritura en sus clases?, donde manifestó que las actividades de lectura se realizan en mayor cantidad que las de escritura y esta última solo se tiene en cuenta como trabajo independiente de los estudiantes.

CAPITULO VII: CONCLUSIONES

En este apartado se expondrán las conclusiones que se derivan de la presente investigación.

En las asignaturas más significativas para su formación profesional, según los estudiantes de decimo semestre de Fonoaudiología (Santacruz, 2010) se promueven diversas prácticas de lectura y escritura académicas, las cuales implican diversos propósitos, tipos de textos, tareas y apoyos.

Las tareas de escritura académica que se desarrollan en el marco de las asignaturas estudiadas, son generalmente actividades asignadas por las docentes como trabajo independiente para el estudiante con el fin de contribuir a la construcción de los conocimientos contemplados en el programa, sin brindarles apoyo para ello. Al contrario, en las tareas de lectura se hace notorio el acompañamiento docente, con el objetivo de ayudarles a comprender y complementar una temática.

En las asignaturas se brindan diversos apoyos para la lectura y escritura de los estudiantes. Cabe resaltar que los apoyos se hacen de forma no intencional,

principalmente en tareas de escritura. Sin embargo, estos en general son limitados; se podría pensar que las docentes no consideran necesario brindarlos, ya que asumen que el aprendizaje de la lectura y escritura se ha dado en niveles educativos inferiores. Se encontraron diversas posturas en torno a las concepciones sobre la lectura y escritura, en las docentes que orientan las asignaturas las cuales generalmente, son acordes a las teorías actuales y son desarrolladas en clase en especial la escritura, sin embargo en las prácticas observadas en el aula se evidencia de forma inconsistente la coherencia entre la teoría y la práctica.

Las prácticas de lectura y escritura se hicieron evidentes en todas las asignaturas, incluso en las materias de audiología y terapéutica fonoaudiológica II, las cuales son dirigidas por docentes que no tienen una preparación específica en lectura y escritura, lo cual indica que promoverlas no implica necesariamente que las docentes sean especialistas en el área de la lectura y escritura.

CAPÍTULO VIII: RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta los resultados de este estudio, se plantean las siguientes recomendaciones:

Generar procesos de reflexión sobre las prácticas de lectura y escritura en las asignaturas profesionales en el marco de renovación curricular del programa de Fonoaudiología, que permitan a su cuerpo docente y administrativo promover espacios curriculares para una orientación más intencional de tales prácticas.

Desarrollar otras investigaciones que permitan una caracterización más amplia de las prácticas de lectura y escritura académicas en el programa de Fonoaudiología, accediendo a la voz de los estudiantes, directivos y docentes de otras asignaturas y de otros semestres.

Divulgar estos resultados a los docentes del programa de Fonoaudiología, para permitirles analizar las posibles relaciones entre la manera en que abordan la lectura y la escritura en sus clases y el desempeño de los estudiantes que tienen a cargo.

Divulgar estos resultados a los estudiantes de las asignaturas unidades de análisis, para que reconozcan la importancia del desarrollo de adecuadas prácticas de lectura y escritura en la formación académica y posterior desempeño profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Almaguer, B. y Peña, R. (2009). *La lectura y las diferencias entre entender, comprender e interpretar*. Recuperado de <http://aal.idoneos.com/index.php/Revista/A%C3%B1o11Nro.13/Entender,comprendereinterpretar>

Andrade, M. (2009). *La escritura y los universitarios*. Recuperado de <http://www.universitashumanistica.org/68/andrade.pdf>.

Arenas, K; Jaramillo, G; López, K y Ocampo, Y. (2010). *Caracterización de las prácticas de lectura y de escritura en el Programa Académico de Fonoaudiología de la Universidad del Valle*. Tesis de grado no publicada. Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Arevalo, L y otros. (2008). *Lineamientos generales para los cursos de lectura y escritura, componente de formación integral social y humanístico*. Recuperado de: www.unicauca.edu.co/fish/.

Benvegnu, A. (2001). *La lectura y escritura como prácticas académicas*. Disponible en internet: www.unlu.edu.ar/~redecocom/borrador.htm

Bolaños, Y, y otros. (2008). *Competencias en la escritura de un texto argumentativo*. Recuperado de:

http://www.iberamericana.edu.co/Docs/R09_ARTICULO_13.pdf

Bustos, M. (2009). *La corrección como estrategia de enseñanza*. Recuperado de: <http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/para-trabajar-clase/los-borradores-en-la-clase-de.php>

Cárdenas, L; Rengifo, L. y Reina, C. (2009). *Caracterización de los cambios en las concepciones y prácticas de lectura y escritura en un grupo de docentes y estudiantes de primer año de la Universidad del Valle a partir de la implementación de una estrategia de promoción de la escritura académica*. Recuperado

de: <http://www.ascun.org.co/ascun/homeFiles/documentos%20ponencia%2022%20junio%20doc%202%20Univalle%20Fonoaudiologia.doc>

Carlino, P. (2001). *Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas*. Recuperado de: <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/>

Carlino, P. y Estienne, M. (2004). *Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva*. Uni-pluri/versidad, Vol. 4, No. 3, 2004. Universidad de Antioquia.

Carlino, P (2007). *La universidad debe enseñar a leer y a escribir*. Recuperado de: <http://es.shvoong.com/social-sciences/education/1626482-la-universidad-debe-ense%C3%B1ar-leer/>

Carlino, P. (2005). *Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarlas en universidades de América del Norte*. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_09.pdf

Carlino, P. (2007). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. (1ª Ed). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Castillas, A. (2005). *Clasificación de los textos*. Recuperado de:
<http://www.portaleducativo.edu.ni/mestudio/1454-clasificacion-de-los-textos-tipos-de-texto->

Delgado, N. (2008). *Actividades docentes dirigidas a la comprensión lectora, en la formación inicial de la carrera educación primaria en condiciones de micro universidad*. Recuperado de:
<http://www.eumed.net/libros/2011a/922/compreesion%20de%20texto%20desde%20el%20enfoque%20cognitivo.htm>

Directorio de Facultades de Fonoaudiología de Colombia (2007).
Universidad de Pamplona. Recuperado de:
http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/hermesoft/portaIIG/home_1/recursos/directorio_de_conocimiento/contenidos/07062007/directorio_fonoaudiologia.pdf

García, J.(2004). *Estudios Descriptivos*. Recuperado de:
<http://webpersonal.uma.es/~jmpaez/websci/BLOQUEIII/DocbIII/Estudios%20descriptivos.pdf>

Gonzales, B y Vela, V (2009). *Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda*.
Recuperado de:

<http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/civilizar18/Practicas%20de%20lectura%20y%20escritura>

Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). (2006). *Paradigma de investigación cualitativo*. Recuperado de: <http://biblioteca.itson.mx/oa/educacion/oa2/ParadigmasInvestigacionCualitativa/i7.htm>

Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa (síntesis conceptual)*. Revista IIPSI Vol. 9. Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf

Mijangos, Pacas, J. (2005). *La importancia de la Educación Motriz en el proceso de enseñanza de la lecto – escritura en niños y niñas del nivel preprimario y de primero primaria en escuelas oficiales del municipio de Quetzaltenango*. Recuperado de: <http://www.url.edu.gt/PortalURL/La%20importacia%20de%20la%20Educacion%20Motriz%20en%20el%20proceso%20de%20ense%C3%B1a.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos Curriculares, lengua castellana*. (1ª Ed). Bogotá: Magisterio.

Morales, O. (2001). *Cómo contribuir con el desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios como productores de textos*. Recuperado de: http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num08/02_05/articulo1.pdf

Narvaja, E; Di, M. y Pereira, C. (2002). *La problemática de la escritura en la universidad: una propuesta de solución a partir de la articulación con el polimodal*. Recuperado de: <http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/laconortega.pdf>

Padrón, J. (1996). *El texto académico. Análisis del Discurso e Investigación social. Temas para seminario. Caracas: USR*. Recuperado de <http://padron.entretemas.com/TextoAcademico.htm>

Peña, L. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf

Piacente, T y Tittarelli, A (2006). *Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual*. Recuperado de:

[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S185188932006000100005&script=sci_ar
ttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S185188932006000100005&script=sci_ar
ttext)

Pineda, I. (2008). *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de montería: concepciones y metodologías*. Universidad de Córdoba.

Rada, G (2007). *Unidad de análisis*. Recuperado de: <http://escuela.med.puc.cl/recursos/recepidem/introductorios6.htm>

Rincón G, Pérez, R. (2008). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá, Colombia.

Salvara. (2009). *Lectura previa*. Recuperado de: http://hectorsepedab.blogspot.com/2009/11/lectura-previa_02.html

Santacruz, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas, desarrolladas al interior del programa del programa de fonoaudiología, referidas por los estudiantes de x semestre del I periodo académico del 2009*. Tesis de grado obtenido no publicada. Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.

Serratos González, M. (2010). *Importancia de la lectura en la adquisición de los conocimientos fundamentales que todo bachiller debe poseer*: Recuperado de: <http://132.248.87.5/areas/talleres/Ponencias%20XIII%20Encuentro%20Profs%20PDF/Ma.%20Refugio%20Serratos%20Glez.pdf>

Serrano, S. (2007). Calidad docente del profesorado universitario. Recuperado de: <http://www.cies2007.eventos.usb.ve/memorias/ponencias/137.pdf>.

Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: GRAÓ.

Universidad del Cauca. Biblioteca Facultad Ciencias de la Salud. *Trabajos de Grado*. Págs 27 – 32

Universidad del Rosario. *Web cat – Catálogo en Línea*. Recuperado de: <http://catalogo.urosario.edu.co/uhtbin/cgiirsi/QoUkxEHIyr/BIBARA/148830014/88>

Universidad del Valle. *Olib Web View. Catálogo de Biblioteca*. Recuperado de: http://opac.univalle.edu.co/cgiolib?infile=subk.glue&style=subk&nh=20&calling_page=details.glu&key=19365

Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá. *Sinab Catálogo de Bogotá.*

Recuperado

de:<http://168.176.162.23/F/DTRXQ9HTCGR5IXSLDCPDQKYHLU1A7IIENDP X5SG89P2E4LXPMS-25739?func=short-jump&jump=000001>

Vásquez, A; Jacob, I; Pelizza, L. y Rosales, P. (2009). *Enseñar y aprender en la universidad: saberes, concepciones y prácticas de escritura en contextos académicos.* Innovación educativa, vol 9.

Vásquez, A. (2001). *La lectura y escritura como prácticas académicas universitarias.* Recuperado de: <http://La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias.mht>

Vela, J. y González, B. (2009). *Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda.* Cali, Colombia: REDLEES.

Zubiría, M. (2007). *Teoría de las seis lecturas.* (10ªEd). Bogotá: Fundación Alberto Merani.

ANEXOS

Anexo 1. Plan de estudios

<p>Semestre I</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción a Fonoaudiología (2 créditos). • Fundamentos Lingüísticos (3 c). • Pedagogía (2 c). • Fonética y Fonología (2 c). • Biología Celular y Molecular (6 c). • Física (3 c). • Lectura y Escritura (2 c). 	<p>Semestre VI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Otología (2 créditos). • Patología Fonológica (2 c). • Audiología (5 c). • Foniatría (5 c). • Práctica Inductiva II (6 c).
<p>Semestre II</p> <ul style="list-style-type: none"> • Morfología (12 créditos). • Genética (2 c). • Semántica y Sintaxis (2 c). • Electiva Fish I (2 c). 	<p>Semestre VII</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos de Investigación (5 créditos). • Terapéutica Fonoaudiológica I (5 c). • Práctica Integral I (6 c). • Ética Fish (2 c).
<p>Semestre III</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fisiología General y de Sistemas (8 créditos). • Neurolingüística (3 c). • Neuropsicología (2 c). • Psicología del Desarrollo (1 c). • Educación Musical (3 c). • Electiva Fish II (2 c). • Desarrollo del Lenguaje (3 c). 	<p>Semestre VIII</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigación I (4 créditos). • Terapéutica Fonoaudiológica (5 c). • Ética Profesional (1 c). • Práctica Integral II (8 c).
<p>Semestre IV</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del Lenguaje (3 créditos). • Patología Comunicativa en Niños (5 c). • Patología Comunicativa en Adultos (5 c). • Psicopatología (2 c). • Psicomotricidad y Sensoperción (3 c). 	<p>Semestre IX</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigación II (2 créditos). • Salud Ocupacional (2 c). • Práctica Comunitaria (10 c). • Administración (4 c).
<p>Semestre V</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación Especial (2 créditos). • Rehabilitación del Sordo (5 c). • Problemas de Aprendizaje (3 c). • Bioestadística y Demografía (4 c). • Práctica Inductiva I (5 c). 	<p>Semestre X</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seminario de Énfasis (4 créditos). • Investigación III (2 c). • Electiva Fish III (2 c).

Anexo 2. Entrevista docentes

PRÁCTICAS DE LECTURA Y DE ESCRITURA EN EL PROGRAMA ACADÉMICO DE FONOAUDIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA

NOMBRE: _____

ASIGNATURA: _____

PROGRAMA: _____

ESPECIALIDAD: _____

- Para usted ¿qué es leer?

- Para usted ¿qué es interpretar un texto?

- Para usted ¿qué es escribir?

- ¿Usted pone a sus estudiantes a leer y a escribir en su asignatura?

- ¿Para qué sirve leer y escribir en una signatura como la suya?

- ¿Qué actividades propone a sus estudiantes de lectura y escritura?

- ¿Con que propósito pone a sus estudiantes a leer o a escribir en su asignatura?

- ¿Usted les ayuda o proporciona algún apoyo a sus estudiantes para que ellos puedan leer o escribir mejor? ¿Por qué?

- Cuando usted pone a sus estudiantes a escribir ¿en que se fija para calificar?

- Cuando usted pone a los estudiantes a escribir ¿cómo les ayuda?

- ¿Qué tan frecuente realiza actividades de lectura y escritura en sus clases?

- ¿Qué se hace con lo que leen y escriben los estudiantes?

Anexo 3. Consentimiento informado

TÍTULO DEL PROYECTO

Caracterización de las prácticas de lectura y escritura académicas, que se desarrollan en las asignaturas referidas por los estudiantes de decimo semestre del primer periodo académico de 2009, como las más significativas para su formación profesional en el programa de fonoaudiología de la Universidad del Cauca.

DIRECTORA DEL PROYECTO: Mg. Pilar Mirely Chois Lenis

AESORA METODOLÓGICA: Esp. Miryan Adela Barreto

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Las prácticas sociales de lectura y escritura en el ámbito universitario han sido poco estudiadas en nuestro medio. (Carlino, 2005). Por otro lado, según estudios realizados, los fonoaudiólogos se han preocupado más por la investigación en otras áreas (a nivel clínico), dejando a un lado los estudios sobre la lectura y la escritura y, cuando las abordan, las asumen más como procesos sensorceptuales, lingüísticos y/o cognitivos, que como prácticas sociales. Además, la gran mayoría de investigaciones fonoaudiológicas sobre lectura y escritura se centran en los primeros grados de escolaridad y muy pocas han explorado este tema en el ámbito universitario.

Además, tendría un gran beneficio para los profesores universitarios, pues permitirá la concientización acerca de cómo fomentan las prácticas de lectura y escritura en sus estudiantes.

Por último, para los fonoaudiólogos en formación, y de manera especial para los estudiantes de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, este proyecto también sería significativo, pues tendrían acceso a una mejor calidad educativa con lo que respecta a las adecuadas prácticas de lectura y escritura, accediendo a una educación integral que les permitiría tener un mejor desempeño profesional.

METODOLOGÍA

El presente trabajo investigativo es un estudio cualitativo que se llevó a cabo a través de observaciones en el aula por medio de filmaciones a los docentes que orientan las asignaturas Terapéutica I, Terapéutica II, Audiología y Problemas de Aprendizaje, propuestas en el estudio “Prácticas de lectura y escritura académicas desarrolladas al interior del programa de fonoaudiología, referidas por los estudiantes de decimo semestre del primer periodo académico del 2009” (Santa Cruz 2011), con el fin de identificar y describir como se orientan las prácticas de lectura y escritura en estos espacios, esta se hará basándose en una entrevista previa al docente, para determinar cuáles serían los momentos adecuados para realizar la observación, teniendo en cuenta el día que se llevan a cabo dichas prácticas. En la entrevista al docente se pretende mirar las concepciones que tiene acerca de la lectura y la escritura, haciéndonos una idea previa de lo que se va encontrar en la investigación.

BENEFICIOS DEL ESTUDIO

Actualmente, las prácticas sociales de lectura y escritura en el ámbito universitario han sido poco estudiadas en nuestro medio. Por eso nuestra investigación permitiría despertar el interés en otros investigadores para que tomen en cuenta este importante campo de estudio, pues según los datos anteriores la investigación en el ámbito universitario es mínima, además podría tomarse como referente para que se realicen estudios similares en otras áreas.

Además, tendría un gran beneficio para los profesores universitarios, pues permitirá la concientización acerca de cómo fomentan las prácticas de lectura y escritura en sus estudiantes.

RIESGOS ASOCIADOS CON EL ESTUDIO

El estudio por tratarse de un procedimiento no invasivo, no tiene riesgos biológicos para la salud e integridad del docente y los estudiantes. No representa riesgos de carácter confidencial sobre la información obtenida de cada clase, pues se nombrará un miembro del grupo de investigación que se encargará de la custodia de dicha información y se responsabilizará de la organización de los datos obtenidos durante las observaciones y el análisis de los mismos. Como parte de la confidencialidad, estos resultados no se podrán utilizar para otro tipo de estudios diferentes al propuesto.

Investigador encargado de la custodia de resultados: Fon. Pilar Mirely Chois, cc: xxxxx, docente Programa de Fonoaudiología. Tel.234118. Ext. 108

RESPONSABILIDAD DE LOS SUJETOS A ESTUDIO

Se requiere que el docente y los estudiantes estén dispuestos a ser filmados y observados por los investigadores, en las sesiones programadas con anterioridad y de mutuo acuerdo con el docente, durante clases en las cuales se realicen actividades de lectura y escritura.

COMPENSACIÓN

Al finalizar el estudio se entregará un informe al docente. La participación de este no tendrá ningún costo, porque serán asumidos por los investigadores.

VOLUNTARIEDAD

Usted está siendo invitado a participar en este estudio de investigación. Este proceso se conoce como consentimiento informado, siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto.

Una vez que haya comprendido el estudio y si usted desea participar, entonces se le pedirá que firme esta forma de consentimiento, de la cual se le entregará una copia firmada y fechada.

Antes de decidir si participa o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados:

- No habrá ninguna consecuencia desfavorable como docente, en caso de no aceptar la invitación.

- La participación es libre y voluntaria; si decide participar en el estudio, puede retirarse en el momento que lo desee, -aun cuando el investigador responsable no se lo solicite- informando las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.
- En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.
- Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación, puede, si así lo desea, firmar la Carta de Consentimiento Informado que se anexa a este documento.

Carta de consentimiento informado para docente

He leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar en este estudio de investigación.

Recibiré una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

Nombre del docente	Firma del Docente
--------------------	-------------------

Esta parte debe ser completada por el Investigador (o su representante):

He explicado al o la Docente _____ la naturaleza y los propósitos de la investigación; le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica la participación de este. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda. Acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apego a ella.

Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procederá a firmar el presente documento.

Testigo	Fecha
---------	-------

Testigo	Fecha
---------	-------

Firma del investigador	Fecha.
------------------------	--------

Carta de consentimiento informado para estudiantes

He leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar en este estudio de investigación.

Recibiré una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

Firma del Estudiantes

Esta parte debe ser completada por el Investigador (o su representante):

He explicado los Estudiantes _____ la naturaleza y los propósitos de la investigación; le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica la participación de este. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda. Acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apego a ella.

Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procederá a firmar el presente documento.

Testigo- Fecha

Testigo -Fecha

Firma del investigador- Fecha.

Anexo4.Rejillas de evaluación

REJILLA DE ANÁLISIS DE LAS PRODUCCIONES ESCRITAS POR LOS ESTUDIANTES

Asignatura: _____
 Semestre: _____
 N° de estudiantes: _____
 Docente: _____

Tema: _____
 Día: _____
 Hora: _____
 Lugar: _____

TIPO DE ACTIVIDAD				TIPO DE TEXTO					FORMA								CONTENIDO								
ENS	RES	M.C	TLLER	EXP.	ARG.	NAR.	INF.	DES.	TAMAÑO			ORTOG.		LENG. TECNICO		ILUSTRACIÓN		COHESION		COHERENCIA					
									EXT.	MED	COR.	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO				

REJILLA DE ANÁLISIS DE OBSERVACIÓN DIRECTA EN EL AULA

ACTIVIDAD LECTURA

Introducción		Propósito		Rec. Sab. Prev		Consigna		Acompañamto		Material Utilizado			GuiaCtrlLec		Discusión		Tipo Pregunta			Metodología		Confrontacion SP		Cumplio Pro pio.	
SI	NO	SI	NO	SI	NO	CL	CF	SI	NO	F	L	I	Pr	Fn	SI	NO	L	I	C	G	In	SI	NO	SI	NO

REJILLA DE ANÁLISIS DE PROGRAMA DE ASIGNATURA

TIEMPO (EN HORAS) DE TRABAJO ACADEMICO DEL ESTUDIANTE		TIEMPO (EN HORAS) DE A.D.D		TIEMPO (EN HORAS) DE T.I.E	
A.D.D	T.I.E	Lectura	Escritura	Lectura	Escritura

A.D.D: Acompañamiento Directo del Docente

T.I.E: Trabajo independiente del estudiante

REJILLA DE ANALISIS DE OBSERVACION DIRECTA EN EL AULA

ACTIVIDAD ESCRITURA

Introducción		Propósito		Rec. Sab. Prev		Consigna		Acompañamiento		Tipo de Texto					Genero textual		Socialización		Tiempo		Metodología		correcciones		Cumplió Propósitos		
SI	NO	SI	NO	SI	NO	CL	CF	SI	NO	EXP	ARG	NAR	INF	DESC	res	Art	SI	NO	Elabor.	devolc	G	In	SI	NO	SI	NO	

CONVENCIONES:

EXT: Extenso

MED: Medio

COR: Corto

ORTOG: Ortografía

LENG: Lenguaje

Elabor: Elaborado

Devolc: Devolución

Rec. Sab. Prev: Recolección de saberes Previos

CL: Clara

CF: Confusa

F: Fotocopias

L: Libro

I: Internet

Pr: Previa

Fn: Final

L: Literal

I: Inferencial

C: Critico Intertextual

G: Grupal

In: Individual

Confront. SP: Confrontación Saberes Previos

Cumpl. Prop: Cumplimiento Propósito

Ens: ensayo

Res: resumen

M.C: Mapa Conceptual

T: Taller

ART: Articulo

EXP: Expositivo

ARG: Argumentativo

NAR: Narrativo

INF: Informativo

DES: Descriptivo

