

LECTURA Y ESCRITURA COMO ESPACIOS DIALÓGICOS DE CONOCIMIENTO¹

*Luis Fernando Carrillo Holguín

*Universidad Tecnológica de Pereira
E-mail: lfernandoc@utp.edu.co

Resumen

Este artículo sintetiza el oficio de la lectura y la escritura como espacios dialógicos de conocimiento, donde a través de las tutorías entre pares y el acompañamiento disciplinar y discursivo, los estudiantes y profesores se encuentren pedagógicamente en un aula más dialogante que potencie las habilidades lectoras y escriturales para aspirar a una alfabetización académica que asimile las necesidades comunicativas propias de su campo de pensamiento y ejercicio intelectual.

Palabras claves: Educación dialógica, tutoría entre pares, alfabetización académica, didáctica de la lengua

Abstract

This article synthesizes the profession of reading and writing as dialogic spaces of knowledge, where through peer tutoring and disciplinary and discursive support, students and teachers find themselves pedagogically in a more dialogical classroom that enhances reading and scriptural to aspire to an academic literacy that assimilates the communicative needs of their field of thought and intellectual exercise.

¹ Artículo de investigación desprendido de la tesis doctoral titulada Educación Dialogizada: Un encuentro de la lectura y la escritura como espacios dialógicos de conocimiento: una propuesta pedagógica. Sustentada ante el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.



Keywords: Dialogic education, peer tutoring, academic literacy, language didactics

1. Introducción

La lectura y la escritura son pilares en la formación universitaria; sin embargo, el nivel de competencia de estas habilidades en los estudiantes que ingresan a la universidad generalmente es bajo, lo cual conlleva altos índices de reprobación y deserción; lo anterior es ratificado desde mi experiencia personal, toda vez que durante ocho años al frente de la cátedra Lenguaje y Socialización (primer semestre), perteneciente a la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), he podido constatar que en las actividades académicas de los educandos mediadas por estos procesos, en la mayoría de los casos el nivel de comprensión es literal; asimismo, sus producciones escritas carecen de cohesión y coherencia.

El problema de las bajas competencias lectoras y escriturales ha suscitado un sólido corpus epistémico a nivel diagnóstico, donde los autores e investigadores ven el problema, pero solo algunos asumen la manera de superarlo. De aquí el interés, ya que la lectura y la escritura son la columna vertebral sobre la que se estructura la formación profesional de los estudiantes, y en especial en las Licenciaturas. Toda vez que mediante estos procesos se transversaliza el programa en sus tres campos de estudio: en su aspecto formal (lingüística), en sus manifestaciones artísticas (literatura); y las anteriores como objeto de estudio para su enseñanza (pedagogía) focalizados desde una relación lenguaje-sociedad como espacio de interacción. Postura que exige de sus estudiantes altas competencias en lectura y escritura.

En consecuencia con lo anterior, esta investigación buscó dilucidar las posibles estrategias que les permitan a los estudiantes lograr los niveles de lectura adecuados -que exige la formación profesional de un docente de Español y Literatura-, así como la habilidad para alcanzar las exigencias textuales que les facilite la construcción de escritos, consiguiendo que los procesos de comprensión y producción de textos sean herramientas aplicadas a la resignificación de mundo y, en consecuencia, se validen como pilares para la construcción de su conocimiento.

El norte de esta investigación estuvo orientado hacia el diseño de una propuesta didáctica desde la perspectiva discursiva/dialógica del lenguaje, que faculte espacios de encuentro y reflexión entre estudiantes universitarios de diversos niveles de la Licenciatura de Español y Literatura, tendientes a mejorar sus procesos de lectura y escritura a partir del reconocimiento tanto de la enunciación, como de los diversos niveles estructurantes de la lengua. Tal propósito se cumple al asumir la formación universitaria como un acto dialógico en el que se genera el conocimiento, a partir de la reorientación de las acciones discursivas académicas propias de la educación superior. Lo anterior en torno

al reconocimiento de la enunciación generada por la comprensión y el empleo de las diversas formas de organización discursiva, que a su vez admiten conocer la estructura interna que tiene relación con el desarrollo en los distintos niveles de la lengua: micro, macro y superestructural; toda vez que estas fungen como instancias necesarias para la composición de un texto.

Por tanto, para fortalecer dichos procesos discursivos, propongo la Educación Dialogizada como espacio de encuentro y disenso que permita asumir la identidad discursiva de los estudiantes, en relación con sus potenciales interlocutores dentro del marco de una situación de enunciación particular

La Educación Dialogizada es un espacio en el cual se integra un mediador entre el docente y el estudiante para favorecer ambientes de aprendizaje fundados en la discusión en torno al conocimiento y su relación con el hombre. Para esta propuesta, el rol del mediador fue asumido por estudiantes de la clase de Lingüística Textual los cuales fomentaron el diálogo con sus pares de primer semestre en un nivel de equidad y de compañerismo; por tanto, la dinámica contribuye a la construcción de un ambiente de aprendizaje para el encuentro con la otredad, entendido este como un escenario en el que se forja la identidad discursiva mediante procesos argumentativos que fortalecen el ejercicio docente.

2. Metodología

Se vincularon teórica y metodológicamente: el proyecto de aula (que consistió en el diseño de secuencias didácticas) con los elementos discursivos necesarios para este desarrollo disciplinar. Es por esto que se asumen las categorías básicas para pensarlas desde la puesta en práctica de la experiencia en el aula. Con los datos que de allí se desprendieron y su posterior sistematización se generó una propuesta didáctica desde una perspectiva discursivo-dialógica del lenguaje, con el ánimo de propiciar espacios de encuentro y disertación entre estudiantes de la Licenciatura de Español y Literatura, dirigida a mejorar sus procesos de lectura y escritura a partir del reconocimiento del contexto de enunciación y los elementos estructurantes de la lengua.

La propuesta investigativa es asumida desde la convergencia de dos asignaturas y no obedece a un plan de carácter institucional: busca integrar la práctica docente de estudiantes de octavo semestre que toman la cátedra presencial de Lingüística Textual, con sus pares de primer semestre de Lenguaje y Socialización. El propósito fué diseñar herramientas didácticas que atenúen las dificultades con las que ingresan del nivel secundario a la formación profesional, en cuanto a su conocimiento y competencia frente a los procesos de comprensión, construcción y legitimación del conocimiento científico en el ámbito académico.

Para diseñar y dar forma a mi intención investigativa, usé herramientas como entrevistas

de ingreso y egreso, diagnóstico escritural y de comprensión, rúbricas y memorias del curso, para obtener una lectura amplia, e informada directamente, sobre las dificultades que los estudiantes manifestaban.

Caracterización para la configuración de una propuesta dialógica.

Como advierte Chomsky (1969, pp. 23-65), el lenguaje sin socialización no es más que una capacidad innata del hombre, en concordancia con Halliday (1998, pp 12-35), quien contempla la perspectiva intra e interorgánica. El sujeto se reconoce a sí mismo y se diferencia de los demás en tanto necesita del contacto y de la cercanía de otros seres humanos para desarrollar las diferentes capacidades que le otorga el lenguaje, con el propósito de formar parte de una colectividad con la que intercambia ideas, creencias y visiones de mundo: esto es, una comunidad lingüística, en términos de Charaudeau (Citado por Ducrot, 1986).

La vida universitaria exige altas competencias en lectura y escritura, ya que todas las ciencias hacen circular sus saberes de forma escrita. Si bien, la propuesta se encuentra enmarcada en la Licenciatura de Español y Literatura (UTP), busca ser validada y extendida a otras facultades, en las que estos procesos sean asumidos como política institucional, es decir, como prácticas básicas de todo programa académico a través de su currículo

De tal manera, surgen interrogantes que relacionan los tipos de demanda en lectura y escritura que realiza la universidad (UTP) ¿Mediante qué dispositivos didácticos y pedagógicos los configura y los promueve? ¿Cómo fomentar lecturas ricas en sentidos y matices en los estudiantes que ingresan a la universidad? ¿Cómo lograr un verdadero diálogo con el texto escrito? ¿Cómo producir textos académicos coherentes y lógicos? ¿Cómo motivar a la comunidad mediante el aprendizaje en torno a la lectura y escritura de documentos académicos? Con la respuesta a estas preguntas, se dan luces para la estructuración de la propuesta que aquí se plantea.

Por esta vía, se reconoce la situación de enunciación como momento esencial de la práctica comunicativa al establecer un escenario social en el que participa un enunciador y un enunciatario que guardan relación con el enunciado (lo referido), que se constituye en la materialización de una intencionalidad comunicativa, tal como lo manifiesta Martínez (2002):

Todo proceso de comunicación es discursivo, es una práctica social, exteriorizada mediante enunciados, y en ello se ponen en escena las diferentes imágenes de escritor y de lector, por lo tanto, el ejercicio de expresarse implica aprender a decir enunciados en situaciones de interacción social concreta en las que se constituye una imagen del hablante y del oyente, instauradas a partir de un género discursivo

particular o una práctica discursiva concreta en la que se hace una serie de elecciones de léxico, de formas sintácticas, de formas de organización y jerarquización del enunciado, que materializan una intención” (p. 11).

A esto se le conoce como situación de enunciación, componente básico de toda práctica social discursiva desplegada por los niveles estructurales de la lengua, en la que los participantes de la interacción se manifiestan por medio de tonalidades, que dan cuenta de las diversas orientaciones del enunciado.

Desde lo discursivo, el reconocimiento de la situación de enunciación fue punto de partida para desarrollar la propuesta de acompañamiento tutorial, eje sobre el cual se dinamizó la estrategia aquí presentada. Se optó por asumir esta práctica toda vez que la función tutorial se constituye en elemento relevante dentro de la perspectiva de la calidad de la Educación Superior, por cuanto en ella se destacan una serie de principios y objetivos en la formación de profesionales con competencias ajustadas al contexto histórico, social y político.

De las diversas formas de concebir y llevar a cabo la acción tutorial en la educación superior, se destaca para nuestro trabajo la denominada *Cross-Age Tutoring* o tutoría entre iguales, entendida como un proceso en el que estudiantes de niveles académicos avanzados, con la preparación disciplinar desde la perspectiva aportada por la asignatura de la Lingüística Textual y con orientación desde los aspectos pedagógicos y didácticos, bajo la dirección tutorial del maestro, sirvieron de ayuda a sus compañeros de primer semestre en el afianzamiento de sus competencias básicas en lectura y escritura académica. De esta manera, el tutor prestó la asistencia individualizada necesaria para contribuir en el desarrollo de las actividades que acompañaron las clases regulares de Lenguaje y Socialización.

La puesta en marcha del acompañamiento tutorial demandó la práctica de una intervención articulada desde un proyecto de aula, cuyo eje problemático se abordó a partir de la construcción de una secuencia didáctica ejecutada en sesiones de acompañamiento, apoyadas en una serie de acciones consecuentes con los objetivos que dan sentido y significado a la acción tutorial. Por tal razón, los procesos de comprensión y producción desde los diversos niveles de la lengua, tanto en las intervenciones situadas como en el acompañamiento extra clase hicieron parte del método utilizado. El objetivo consistió en propiciar niveles de autonomía y libertad al estudiante, así como estimular su capacidad de análisis, crítica en la lectura e intencionalidad en la escritura a través de la toma de conciencia gradual sobre los niveles estructurales del texto, todo ello para nutrir el conocimiento sobre los recursos textuales que ofrece la lengua.

Carrillo (2014), propone que el trabajo de investigación parte del carácter social de la lengua, la subjetividad del locutor puesta en marcha en el habla y el reconocimiento de las voces que habitan nuestro discurso, todo esto en aras de fomentar la dialogicidad, entendida como estrategia para romper con las verdades absolutas jerarquizadas y

lideradas desde esferas sociales hegemónicas. Apostamos por la posibilidad de construir otras verdades, es decir, de la univocidad al diálogo inacabable, desde la perspectiva discursiva que contempla siempre la presencia del otro como instancia de conocimiento en las prácticas pedagógicas universitarias.

3. Resultados y aplicaciones

A partir de estos antecedentes investigativos de carácter diagnóstico en la UTP y ante el creciente interés por estudiar el impacto que tienen para la adaptación a la vida universitaria las competencias de comprensión y producción discursiva, surgió la necesidad de buscar soluciones desde la dinámica académica para reconocer con qué hábitos de lectura y escritura llegan los ingresantes al programa de Español y Literatura. Se procedió a la verificación de los niveles de competencia en estos procesos, para posteriormente diseñar una intervención pedagógica ajustada a tales necesidades, fomentando el diálogo en torno a los postulados teóricos y las dudas generadas durante los avances. Lo anterior, mediante la aplicación de un instrumento que busca establecer el grado de responsabilidad con el que se asumen los procesos lectores y escriturales. Ambas pruebas buscaban analizar tres momentos:

1. La planeación, denominada en la encuesta como el antes, fue el momento en el que se buscó determinar si el estudiante tenía o no claridad sobre el propósito del ejercicio de lectura y escritura.
2. Un segundo momento verificó las operaciones de regulación y supervisión del proceso, en el que se revisó el desarrollo, se comprobó si se estaba llevando a cabo lo planificado y si las estrategias empleadas eran las adecuadas para lograr los objetivos, identificando las dificultades y tomando decisiones para solucionarlas.
3. Por último, la evaluación bajo la denominación después del proceso, buscó determinar los logros obtenidos en relación con los objetivos establecidos para verificar la eficacia del procedimiento adelantado.

Cabe mencionar que este instrumento está diseñado para su aplicación en el momento inicial del semestre académico y al final del mismo, con el fin de verificar el nivel de impacto de la intervención desarrollada, en procesos mediados por la metacognición, es decir, en aquellos que tiene que ver con procesos mentales como: la percepción, la atención, la memoria y la comprensión; López y Arciniegas (2004), agregan que:

De acuerdo a lo anterior, la metacompreensión le permite al lector y posterior escritor, saber qué es lo que necesita al momento de comprender, en que está pensando mientras lee, cuál es su estado de comprensión del texto y darse cuenta de si está comprendiendo o no lo que lee, durante el proceso mismo. Suma de ello y más

importante aún, el lector puede en consecuencia, regular su proceso de lectura y en caso necesario si este no está siendo eficiente decidir sobre la conveniencia o no de usar otras alternativas más eficaces. (p. 20)

Esta encuesta metacognitiva, pretendió en su conjunto, conocer cuáles eran los saberes que los estudiantes manifiestan tener en sus procesos de lectura y escritura en los diferentes momentos, con el fin de identificar los procedimientos a seguir y las estrategias a utilizar. Mediante este diagnóstico se reconocieron las debilidades sobre las cuales el programa de intervención debe actuar, con el fin de que los estudiantes asuman la lectura y la escritura como proceso interactivo de construcción de sentido intencional, reflexivo y crítico.

Hay que precisar que este instrumento se diseñó para su aplicación en el momento inicial del semestre académico y al final del mismo, con el fin de verificar el nivel de impacto de la intervención desarrollada. La encuesta de lectura consta de 41 ítems que abarcan los procesos del antes, durante y después de la lectura:

3.1. Prueba diagnóstica de lectura

Tabla 1
Prueba diagnóstica de lectura

I. ANTES DE INICIAR UNA LECTURA DE ESTUDIOS:		
1. Tienes claridad sobre los propósitos de la lectura.	Sí	No
2. Reflexionas sobre el tema que vas a leer.	Sí	No
3. Decides qué vas a hacer con el texto para su comprensión.	Sí	No
4. Simplemente te pones a leer.	Sí	No
II. MIENTRAS ESTÁS LEYENDO:		
5. Tienes claro cuáles son tus metas y objetivos.	Sí	No
6. Vuelves hacia atrás y relees.	Sí	No
7. Tienes conciencia de por qué lees así y no de otra forma.	Sí	No
8. Realizas otras actividades que te facilitan el proceso de lectura.	Sí	No
9. Lees de forma diferente según el propósito de tu lectura.	Sí	No
10. La forma en que lo haces depende de ti y no de la tarea.	Sí	No
11. Te haces preguntas para evaluar si estás comprendiendo lo que lees.	Sí	No
12. Intentas encontrar relaciones entre lo que estás leyendo y lo que ya sabes.	Sí	No
13. Estableces relaciones entre las ideas del texto.	Sí	No
14. Intentas organizar los contenidos.	Sí	No

15. Puedes reconocer los aspectos principales de lo que lees.	Sí	No
16. Te detienes de vez en cuando y recuerdas mentalmente lo leído.	Sí	No
17. Adaptas tu forma de leer a los distintos tipos de texto (informes, un capítulo de libro, un artículo, etc....).	Sí	No
18. Te das cuenta si tienes dificultades de lectura.	Sí	No
19. Intentas anticipar lo que sigue.	Sí	No
20. Relacionas lo que vas leyendo con tus propósitos iniciales.	Sí	No
21. Tomas notas.	Sí	No
22. Subrayas.	Sí	No
23. Resumes los contenidos.	Sí	No
24. Lo haces sin darle más vueltas.	Sí	No

III. CUANDO ESTÁS LEYENDO LO QUE SABES DEL TEMA:

25. Te facilita la comprensión del texto.	Sí	No
26. Te permite reflexionar sobre lo que lees.	Sí	No
27. Dificulta tu proceso de lectura.	Sí	No
28. Lo tienes en cuenta durante el proceso de lectura.	Sí	No

IV. CUANDO TIENES DIFICULTADES EN LA LECTURA:

29. Sigues leyendo para resolver la dificultad más adelante.	Sí	No
30. Consultas.	Sí	No
31. Te devuelves a leer.	Sí	No
32. Intentas relacionar lo que lees con tus conocimientos previos.	Sí	No
33. Crees que no tienes un conocimiento adecuado del tema.	Sí	No
34. Piensas que la lectura es muy compleja.	Sí	No
35. Te parece natural y no haces nada en particular.	Sí	No

V. DURANTE EL PROCESO DE LECTURA TE INTERESA:

36. Saber de qué trata lo que lees.	Sí	No
37. Entender lo que lees.	Sí	No
38. Interpretar lo que lees.	Sí	No
39. Asumir una posición frente a lo que lees.	Sí	No
40. Valorar la utilidad del texto leído.	Sí	No
41. Simplemente leer el texto.	Sí	No

Nota: La tabla 1 contiene 40 ítems que conforman la Prueba diagnóstica de lectura. Los estudiantes debían responderla marcando una "X" sobre una de las dos casillas correspondientes.

Las categorías que estructuran la encuesta corresponden al proceso de enunciación y a los distintos niveles de la lengua. Es por ello que se busca reconocer el grado de importancia otorgado al conocimiento y reflexión, en torno a las relaciones que se tejen en toda situación de enunciación como determinante del enunciado y en la que interactúan diversas relaciones de fuerzas discursivas que se construyen entre el enunciador, el

enunciatorio y el enunciado.

De igual manera, la encuesta buscó obtener información de utilidad que permitiera reconocer el conocimiento y uso dado a las unidades proposicionales a partir de su organización microestructural, tomando en cuenta las relaciones léxicas, referenciales y la continuidad temática que garantiza la cohesión en estos discursos; para ello el instrumento buscó revisar lo que se ha denominado “enlace sintáctico”, es decir, cómo tienen lugar las distintas relaciones sintácticas que permiten construir micro proposiciones con cohesión interna, así como evidenciar el conocimiento y empleo de las diversas herramientas que facilitan la conexión semántica, correspondiente a la formulación de las macroproposiciones que componen el discurso.

En síntesis, el instrumento procuró evaluar el proceso de comprensión, para construir una propuesta pedagógica inspirada en los inconvenientes detectados en la investigación. Dicho instrumento buscó establecer el conocimiento, uso e implantación del discurso argumentativo como posibilidad para otorgarle sentido a la realidad y en consecuencia construir conocimiento. En palabras de Ramírez Bravo (2010): “La argumentación como una actividad inevitable en el discurrir académico y social. La argumentación es una señal de identidad personal, en la que el sujeto surge a la vida y se inscribe en un grupo social” (pp. 164-165).

Para la escritura, se ha diseñado un método de verificación que revela el nivel de competencia que poseen los estudiantes a la hora de realizar sus escritos. La prueba consta de 40 ítems que abarcan la estructura del texto:

3.2. Prueba diagnóstica de escritura

El diseño de la herramienta diagnóstica se formuló desde los fundamentos tomados de la Lingüística Textual y el Análisis del Discurso (Cátedras pertenecientes al área de Lingüística en la Universidad Tecnológica de Pereira), en lo que corresponde al proceso de enunciación, se realizó el análisis de lo expresado por las encuestas, frente a los tres momentos de la producción discursiva la planeación (antes del proceso), la regulación y supervisión (durante el proceso) y la evaluación (después del proceso). En los procesos de lectura y escritura en el primer semestre.

La prueba diagnóstica se aplicó a 120 estudiantes de la asignatura Lenguaje y Socialización de primer semestre entre los años 2012 y 2014. La mencionada prueba buscó reconocer los niveles de competencia de los ingresantes a la licenciatura en los procesos de comprensión de lectura codificado como lectura inicial (L.I.) y de producción escritural codificado escritura inicial (E.I). Para ello se llevó a cabo la agrupación de preguntas en cada proceso (lectura y escritura) por variables, con el propósito de facilitar su interpretación.

Para cada una se establecieron dos opciones de respuesta con el fin de provocar en el estudiante la autorreflexión frente a su nivel de conciencia en los subprocesos señalados dentro del instrumento. En lectura (L.I.) las variables y sus opciones fueron: 1.1. Se identifican los sujetos discursivos. 1.2. No se identifican los sujetos discursivos. 2.1. Reconoce la importancia de mantener el referente, 2.2. No reconoce la importancia de mantener el referente. 3.1. Hace un reconocimiento y selección anticipada de las ideas, 3.2. No hace un reconocimiento selección anticipada de las ideas. 4.1. Reconoce el género discursivo y la organización del mismo. 4.2. No reconoce el género discursivo y la organización del mismo.

Tabla 2
Prueba diagnóstica de escritura

I. ANTES DE INICIAR LA REDACCIÓN:		
1. Reconoces en el texto escrito su cualidad interactiva.	Sí	No
2. Planeas la estructura de tu escrito a partir del reconocimiento de la situación de comunicación.	Sí	No
3. Identificas la existencia de los sujetos discursivos que intervienen en el texto.	Sí	No
4. Te percatas de los roles que desempeñan y haces uso de los mismos.	Sí	No
5. Asumes una posición para ti mismo y para tu destinatario.	Sí	No
6. Relacionas el contenido del texto con los participantes anteriores.	Sí	No
7. Determinas una intención comunicativa.	Sí	No
8. Estableces una estructura para el texto de acuerdo con su intención.	Sí	No
9. Haces un reconocimiento del contexto en el que tendrá lugar su producción.	Sí	No
10. Al momento de construir un discurso, estás reconstruyendo una realidad.	Sí	No
11. Cuando redactas un discurso pretendes intervenir en la construcción de la realidad.	Sí	No
II. DURANTE EL PROCESO:		
12. Tomas en cuenta la relación cohesiva que existe entre la información vieja de una proposición, en relación con la información de una nueva.	Sí	No
13. Le otorgas importancia a la dependencia de significado entre un término y otro.	Sí	No
14. Te esmeras por mantener el referente.	Sí	No

15. Reemplazas el nombre mediante pronombres.	Sí	No
16. Mantienes el referente durante el desarrollo del texto.	Sí	No
17. Realizas una escogencia del léxico de acuerdo con la intención comunicativa.	Sí	No
18. Siempre buscas darle continuidad al tema a desarrollar.	Sí	No

III. EN CUANTO A LAS IDEAS A DESARROLLAR:

19. Al momento de producir el texto, tienes la necesidad de trazar un plan de escritura.	Sí	No
20. Reconoces y seleccionas con anticipación las ideas principales de base.	Sí	No
21. Planteas una organización general del texto mediante el ordenamiento de las ideas expuestas.	Sí	No
22. A partir de las ideas de base, desarrollas secuencias proposicionales cohesivas.	Sí	No
23. El desarrollo proposicional lo haces siempre a partir del sentido global preestablecido.	Sí	No

IV. AL MOMENTO DE ORGANIZAR LAS IDEAS:

24. Relacionas entre sí, cada una de las ideas principales del texto.	Sí	No
25. Organizas los contenidos del texto conforme a su intención y género escritural.	Sí	No
26. Generalmente desarrollas argumentaciones que obedecen a una organización en términos de premisas iniciales, garante a aserciones que permiten su paso a la conclusión.	Sí	No
27. En un texto tienes en cuenta la introducción para comprender el desarrollo del mismo.	Sí	No
28. Comprendes con claridad el papel que cumple la introducción en la producción escritural.	Sí	No
29. Reconoces los elementos que integran una introducción.	Sí	No
30. Buscas la mayoría de las veces, con el desarrollo de tus producciones escritas, la posibilidad de convocar ideas de otros y articularlas a las tuyas mediante relaciones lógicas, dadas en una situación comunicativa particular.	Sí	No
31. Organizas expositiva o argumentativamente tus ideas, en virtud de las relaciones lógicas que existen entre estas.	Sí	No
32. Tienes claras las distintas funciones que cumple la conclusión.	Sí	No
33. Redactas tus conclusiones a manera de resumen.	Sí	No
34. Haces uso regularmente de los distintos procedimientos que existen para concluir un texto.	Sí	No

V. RECONOCIMIENTO DE LOS DIFERENTES MODELOS ARGUMENTATIVOS.

35. Tus producciones académicas buscan generalmente presentar un resumen de los documentos abordados en clase.	Sí	No
36. Sometes a alguna consideración reflexiva lo afirmado por otros en un texto.	Sí	No
37. Crees ser responsable de la producción de conocimiento y por lo tanto, procuras interiorizarlo y recrearlo desde situaciones contextuales particulares.	Sí	No
38. Produces frecuentemente textos de carácter argumentativo.	Sí	No
39. Conoces y empleas los diferentes modelos existentes para la formulación de discursos argumentativos.	Sí	No
40. Has verificado si mediante el desarrollo de secuencias argumentativas, es posible la reinterpretación de la realidad y en consecuencia, la producción de conocimiento autónomo.	Sí	No

Nota: La tabla contiene 40 ítems que conforman la Prueba diagnóstica de escritura. Los estudiantes debían responderla marcando una "X" sobre una de las dos casillas correspondientes

3.3. *Análisis de la encuesta de lectura en primer semestre*

Los resultados arrojaron que el 91% de los estudiantes no tienen claridad acerca de los fines de la lectura mientras que un 9% sí lo tienen. De lo anterior, es posible mencionar que los estudiantes de primer semestre tienen un nivel de conciencia lingüística en cuanto a los propósitos y objetivos previos a la lectura, más de la mitad de los encuestados no analiza qué va a hacer con el texto para su comprensión.

Adicional a lo anterior se ve que los estudiantes al momento de realizar la lectura tienen dificultades para identificar el tema ya que no lo distinguen del rema. El 94% de los estudiantes no saben en últimas qué están leyendo mientras que el 6% sí lo saben.

De igual forma se buscó establecer la importancia de los saberes previos para los estudiantes, en tanto que les permite comprender y reflexionar frente al texto; no obstante, el (91%) de la muestra no reconoce la importancia que tienen los saberes previos como insumo de base para la comprensión de un texto. De lo cual es posible inferir que estos lectores ven la comprensión desarticulada del mundo exterior en clara ausencia de una situación de enunciación. Es de aclarar que aunque reducido (9%) sí existe un grupo de estudiantes que efectivamente toman en cuenta estos saberes, como condición necesaria de la comprensión, toda vez que al contextualizar la lectura, permiten la articulación de saberes anteriores en favor de la comprensión.

Por último, se evidenció que el 94% de los participantes no usa técnicas de lectura

mientras que el 6% sí lo hace. La ausencia de técnicas de lectura como la toma de notas, el resumen de los contenidos y organización de los mismos indica que prima una lectura de carácter literal (local) en la que se asume el texto en su información de base, en ausencia de contexto y de propósitos de lectura que bien pueden ampliar el panorama intertextual para el lector. Podemos concluir entonces que el 94% de los estudiantes de primer semestre no tienen claridad en los fines de la lectura, presentan problemas con la identificación del tema, se les dificulta relacionar lo que leen con los saberes previos y no saben usar técnicas de lectura. Sólo un 6% de los estudiantes realiza un proceso lector eficaz.

Durante el proceso de lectura, a la gran mayoría de encuestados le interesa entender lo que leen, básicamente en lo referido al contenido (saber de qué trata), es decir, decodificar la información semántica aportada por el producto. Tal proceso interpretativo está ajustado a las necesidades funcionales que apuntan a privilegiar el contenido literal. Es evidente entonces una clara ausencia en cuanto al nivel crítico-intertextual. Por tanto, el análisis concluye que definitivamente el proceso lector desarrollado por los estudiantes que ingresan a primer semestre es infructuoso.

3.4. *Análisis de la encuesta de escritura en primer semestre*

En cuanto a la prueba diagnóstica de escritura, codificada como (E.I.) las variables que se propusieron para validar la competencia o ausencia de la misma fueron: 1.1. Identificación los sujetos discursivos, 1.2. No Identificación los sujetos discursivos. 2.1. Mantiene el referente, 2.2. No mantiene el referente. 3.1. Escritura planificada, 3.2. Escritura espontánea, 4.1. Conocimiento del género discursivo, 4.2. Desconocimiento del género discursivo. El análisis de la prueba diagnóstica de escritura en primer semestre arrojó que:

Los estudiantes consultados afirman que con la construcción de un discurso se interviene en la construcción de una realidad y que en tal sentido éste se produce en un contexto que debe ser reconocido como el lugar donde tendrá curso su producción. El 91 % no identifican con claridad los sujetos discursivos que se instauran en el discurso y lo hacen posible, lo que remite a un desconocimiento de su rol discursivo.

Aunque la mayoría es consciente de que todo discurso tiene una intención, esta ilocutividad no se plasma proposicionalmente en un conjunto organizado de macroproposiciones, que den cuenta de una estructura emanada del reconocimiento de la situación de enunciación concreta en la que tiene lugar. En consecuencia, la premisa inicial de construir realidad mediante la actividad discursiva, queda desdibujada por una ausencia de conciencia lingüística en cuanto a las categorías y elementos discursivos y su proceso de producción. Para el caso de la redacción, es claro para los estudiantes que su fundamento está en darle continuidad al tema elegido, pero esta afirmación de base contrasta con un porcentaje

inferior al inicial: sólo el 11% de los estudiantes cuida de mantener el referente y el 89% lo descuida. Los porcentajes evidencian que desconocen los diversos mecanismos ofrecidos por la lengua para mantener la cohesión de los textos, en tanto que no perciben, ni aplican la necesaria conexidad que ligue la información vieja “conocida” con la “nueva” gracias a las anáforas.

Adicionalmente, ante una inadecuada elección del léxico, no se garantiza ni la continuidad en la ampliación semántica del referente, ni permite la construcción discursiva de un punto de vista por parte del locutor, mediante las denominadas *cadena semánticas*.

Otro de los resultados muestra que los estudiantes hacen un reconocimiento y selección anticipada de las ideas con el fin de organizarlas; sin embargo este bosquejo realizado por una mayoría relativa se enfrenta al escollo de que estas ideas de base no se organizan en secuencias proposicionales cohesivas y no hacen parte de un plan de escritura formal, lo que conduce a pensar que se incurre en la espontaneidad, de aquí los alcances débiles que puedan tomar sus producciones discursivas. Así lo revela la gráfica que indica que el 6% de los estudiantes inician el proceso de escritura con planificación y el 94% lo hace a tientas.

A nivel súper estructural, se obtuvo que el 94 % de los estudiantes no reconocen con claridad la forma mediante la cual se organizan los contenidos y la relación estrecha que guarda el tipo de organización con la intención y el género discursivo al que corresponde. Es por esta razón que sus nociones al respecto son parciales. Como evidencia de esta aseveración, se puede encontrar que la mayoría reconoce la importancia de la introducción para el desarrollo del discurso, así como la necesaria articulación que debe existir entre las ideas principales del mismo, pero no todos los que hacen parte de este grupo logran comprender con claridad los aspectos que identifican la construcción de una introducción (interesar, anunciar y bosquejar un plan) ni logran desarrollar sus ideas conforme a algún tipo de estructura argumentativa para la producción escritural.

El análisis de los resultados de estas pruebas diagnósticas de lectura y escritura permitió establecer variables a través de las cuales fue posible clasificar la información y orientar la intervención pedagógica en aras de lograr un proceso enriquecedor tanto para los estudiantes como para los tutores. Así, el objetivo de la intervención pedagógica fue afianzar los aspectos de la prueba en los que se obtuvo un porcentaje bajo.

En consecuencia con lo anterior, la presente investigación buscaba identificar las posibles estrategias que les permitan a los estudiantes lograr los niveles de lectura que exige la formación profesional de un docente de Español y Literatura. Así mismo, la habilidad para alcanzar las exigencias textuales que les faciliten la construcción de escritos, consiguiendo que los procesos de comprensión y producción de textos sean herramientas aplicadas a la resignificación de mundo y en consecuencia se validen como pilares para la construcción de su conocimiento.

El aporte fundamental de esta investigación radica en que trascendió lo diagnóstico, para ubicar en el centro de la investigación la práctica docente, a partir de una acción transformadora basada en los intereses de los estudiantes, con el fin ajustar el tipo de demanda de lectura y escritura que posibilite la construcción de un dispositivo didáctico y pedagógico dirigido a mejorar los niveles de lectura y escritura en los estudiantes participantes del proceso.

Conclusiones

Para finalizar, es necesario reconocer que los procesos de comprensión y producción discursiva son el resultado de una serie de esfuerzos articulados e intencionados desde la escuela en sus diversos niveles, como tarea imprescindible en la formación de los educandos y por ello, como lo señala Vigotsky (1979), hay que romper con la enseñanza de la escritura concebida en términos poco prácticos y basada en la instrucción artificial, para llevarla al plano real en contextos directamente vinculados con el mundo de los estudiantes y orientado hacia la resolución de sus dificultades. En este sentido las conclusiones que se señalarán son la resultante de los aprendizajes alcanzados durante los semestres en los que tuvo lugar el desarrollo de esta propuesta, así:

1. Una vez desarrollada la investigación de aula, es posible afirmar que tal como lo conciben otros autores como Martínez (2002a), todo proceso educativo en tanto comunicativo, debe asumirse desde una perspectiva discursiva y dialógica, ya que está fundado en relaciones de intersubjetividad que promueven la construcción de un sujeto discursivo que instaurado en el discurso, se habilita para el auto reconocimiento de las distintas estrategias metadiscursivas que inciden en el dominio de la comunicación escrita.
2. El progreso de los tutorados en la construcción de significados implicó asumir que los estudiantes ingresantes no traen consolidadas sus competencias básicas en lectura y escritura; por lo tanto desarrollar el currículo desde las exigencias del ámbito académico universitario requiere la implementación de actividades intencionadas orientadas a subsanarlas. Ello solo fue posible rompiendo con el esquema de la clase tradicional, para convertirla en un escenario dialógico en el que, fruto del trabajo cooperativo, se promovió el reconocimiento y metacognición a estos procesos desde la implementación de estrategias didácticas como: el proyecto de aula y la secuencia didáctica, herramientas que producto de un trabajo experimental favorecieron la consolidación de una propuesta de acompañamiento tutorial, de cuya apropiación y reflexión devino la metaconstrucción de sentido.
3. Para alcanzar las competencias disciplinar, pedagógica y didáctica, la propuesta de acompañamiento demandó del tutor disciplina y autoaprendizaje para adquirir complejas habilidades cognitivas, como la reflexión sistemática y la construcción

crítica del pensamiento, habilidades manifiestas al hacer parte de un equipo de trabajo conformado para fortalecer los procesos de lectura y escritura. Es por lo anterior que el ejercicio tutorial constituyó el ámbito privilegiado para aproximar al estudiante en su proceso de concienciación y asunción de su proyecto profesional como futuro licenciado.

4. La experiencia demostró que todo tipo de ejercicio de esta naturaleza demanda de sus agentes dinamizadores características específicas, siendo algunas de estas:
 - La relación entre los participantes debe estar basada en el diálogo, la horizontalidad y la intersubjetividad.
 - Los contenidos son orientados y discutidos previamente con el docente tutor académico.
 - La dinámica del proceso debe garantizar el espacio para la interacción entre los agentes, mediante técnicas como: mesas redondas, conversatorios y discusiones tanto fuera como dentro del aula de clase.
 - Las discusiones y debates constantes permiten que los estudiantes se asuman como sujetos discursivos activos en la argumentación.
 - Esta dinámica es esencial para la configuración de los géneros escriturales académicos, por cuanto conlleva a reconocer la dimensión polifónica y argumentativa de los textos, lo que facilita la producción de escritos con similares características.
 - La formación argumentativa, acompañada de la fundamentación teórica pertinente, junto con la producción de discursos socializados en jornadas académicas, permitieron a los estudiantes exponer y defender sus disertaciones como resultado del curso.
5. Adelantar el proceso de investigación, conllevó hacer conciencia del ejercicio docente frente a las necesidades encontradas en los estudiantes y asumir la responsabilidad que implica tomar una postura consecuente con la misma. Por esta razón, el ejercicio desarrollado a lo largo de seis años, consistió en la permanente búsqueda de alternativas didácticas para la potenciación de las competencias comunicativas y pedagógicas de los estudiantes. Acciones que trascendieron de la actividad suscitada desde la necesidad puntual, a la estructuración de una propuesta que viene a alcanzar algún nivel de completud, solo cuando media la sistematización de la experiencia (aquí un aporte innegable de la experiencia significativa para la consolidación de mi conciencia del oficio). De su desarrollo fue posible establecer la necesidad de tomar en cuenta la experiencia del otro, sus saberes y perspectivas; de estas voces construir nuevos sentidos y afianzar una experiencia que claramente no la constituye

la sumatoria de años ejerciendo una labor, sino, la verdadera transformación que se genera en el ejercicio docente cuando se alcanza a hacer conciencia en torno a la necesidad de instaurar como conducta permanente la intencionalidad del accionar docente. Este estado remitió a la aduana permanente de términos, combinaciones sintácticas, ordenamiento de ideas y pensamientos en función de un género discursivo, aspectos que asumidos desde la transposición didáctica, propiciaron la ampliación del marco de referencia y experiencial en prácticas pedagógicas significativas de cuya realimentación se propició la creación de ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes.

6. La profesión del maestro no puede reducirse a aspectos transmisionistas derivados del estudio de los diferentes campos disciplinares, pues es a través del diálogo entre la teoría de la educación (pedagogía y didáctica fundamentalmente), las disciplinas objeto de enseñanza, la calidad de las prácticas y la investigación, que es posible promover el aprendizaje de los estudiantes, asegurando su desempeño profesional. Por ello, tras el compromiso que implica formar a los futuros orientadores de procesos pedagógicos cabe preguntarse cómo sería posible desde la labor ejercida por la Escuela de Español y Literatura aproximar a sus estudiantes en las competencias requeridas para la formación de un maestro de cuyas prácticas dan cuenta de su responsabilidad con los aprendizajes de los alumnos y su formación integral.
7. La vida universitaria exige altas competencias en lectura y escritura, ya que todas las ciencias hacen circular sus saberes de forma escrita. Si bien, la propuesta se encuentra enmarcada en la Licenciatura de Español y Literatura (UTP), lo que busca es ser validada y extendida a otras facultades, en las que estos procesos sean asumidos como política institucional, es decir, como prácticas básicas de todo programa académico a través de su currículo.

Bibliografía

Carrillo, Luis Fernando. 6 de octubre de 2014. La Educación Dialogizada: Un Encuentro de la Lectura y la Escritura como Espacios Dialógicos de Conocimiento: Una Propuesta Pedagógica. Trabajo presentado en el *V Encuentro internacional y VI Nacional de lectura y escritura en educación superior*. Bucaramanga, Colombia. En [<http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/carrillopdf-yCt5F-articulo.pdf>], agosto 10 de 2018

Carvajal, Patricia, Trejos, Álvaro Antonio & Gómez, Ruth Helena. 2005. *Estrategias de diagnóstico y acompañamiento: una experiencia exitosa para la permanencia estudiantil en la Universidad Tecnológica de Pereira: en la dirección correcta*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Publiprint.

Charaudeau, Patrick. 1995. Análisis del discurso, lectura y análisis de textos. *Revista Lenguaje*. No. 22. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.

Chomsky, Noam. 1969. *Lingüística Cartesiana: Un capítulo de la historia del pensamiento racionalista*, Madrid: Gredos (versión española).

Cisneros, Mireya. 2005. *Lectura y escritura en la Universidad: una investigación diagnóstica*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Ducrot Oswald. (1986). *Polifonía y Argumentación*. Universidad del Valle. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Artes gráficas, Facultad de Humanidades.

Escuela de Español y Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación. 2011. *Proyecto Educativo Escuela de Español y Literatura. Condiciones mínimas de calidad institucionales y del programa de licenciatura en español y literatura*, Universidad Tecnológica de Pereira. En [\[http://media.utp.edu.co/licenciatura-espanol-y-literatura/archivos/PROYECTO_EDUCATIVO_DEL_PROGRAMA_1.pdf\]](http://media.utp.edu.co/licenciatura-espanol-y-literatura/archivos/PROYECTO_EDUCATIVO_DEL_PROGRAMA_1.pdf), agosto de 2018.

Halliday Kirkwood, Michael A. 1998. *El Lenguaje como Semiótica Social*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

López, Gladys Stella & Arciniegas, Esperanza. 2004. *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento, El papel de los sujetos en el aprendizaje*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cali: Universidad del Valle, Facultad de Humanidades. En [\[http://docplayer.es/9264035-Catedra-unesco-para-la-lectura-y-la-escritura-en-america-latina.html\]](http://docplayer.es/9264035-Catedra-unesco-para-la-lectura-y-la-escritura-en-america-latina.html), agosto 10 de 2018

Martínez S., María Cristina. 2002a. *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle, Facultad de Humanidades. En: [\[http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/bibliografia/martinez_estrategiaslecturaescritura.pdf\]](http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/bibliografia/martinez_estrategiaslecturaescritura.pdf), agosto 10 de 2018.

Martínez S., María Cristina. 2002. *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académico*. Cali: [Comp.] Universidad del Valle, Facultad de Humanidades.

Velasco, José Antonio & Alonso, Leonor. 2008. Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere*, 12(42). Mérida: Universidad de los Andes. En [\[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300006\]](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300006), agosto 10 de 2018.

Vygotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo