



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## **Facultad de Educación**

**Lectura, Escritura y Alfabetización Crítica en el Programa “pasaporte a la cultura académica” de la U de A.**

**CARLOS MIGUEL ESTRADA RUIZ**

**Asesor**

**CARLOS ANDRÉS PARRA MOSQUERA**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con  
énfasis en Humanidades, Lengua Castellana**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,  
LENGUA CASTELLANA  
MEDELLÍN  
2016**

## **RESUMEN**

El artículo tiene como objetivo enunciar la experiencia en el desarrollo de la práctica profesional de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, realizada con estudiantes universitarios de primer a tercer semestre de las Facultades de Educación, Ingeniería y Ciencias Exactas de la Universidad de Antioquia. Mediante elementos del estudio de caso, se muestran las dificultades en los procesos lectoescritores que no favorecen la interpretación y la formación del pensamiento crítico de los estudiantes. Además, se desarrolla una aproximación al concepto de la alfabetización crítica como herramienta en la perspectiva para alcanzar dicho propósito. Para tal efecto, se abordan planteamientos de diversos autores con el fin de aportar, teóricamente, a la búsqueda del mejoramiento de los procesos de la lectura y la escritura y a la interpretación en la educación superior.

## ***PALABRAS CLAVE***

Lectura, escritura, alfabetización crítica, contexto universitario.

### ***Planteamiento del problema***

En la actualidad, se vienen evidenciando en los estudiantes universitarios una serie de problemas al momento de leer y de escribir; estos problemas están asociados entre otras cosas, a la falta de análisis de los textos, bien sean académicos o no y a la falta de reconocimiento de lo escrito y del contexto.

La lectura y la escritura han sido siempre objetivo y finalidad de la educación. Diversos autores como Victoria Yolanda Villaseñor López (2013), Elsa María Ortiz Casallas (2011), Mauricio Pérez Abril (2013) y Gloria Rincón (2010 - 2013), coinciden en señalar que cuando los estudiantes ingresan a la universidad se espera de ellos adecuados niveles de comprensión de textos y buenas producciones de trabajos escritos.

Según Villaseñor, estos problemas radican en la idea de que los estudiantes que llegan a la universidad no están en la capacidad de abordar de manera adecuada las temáticas planteadas:

En los contextos universitarios se considera tácitamente que los alumnos desde su ingreso y durante su trayecto formativo ya han sido alfabetizados desde la primaria: por tanto, cuentan con las herramientas básicas, es decir, saben leer y escribir desde hace ya varios años y niveles escolares (2013, p. 91).

Por su parte, Gloria Rincón y John Gil (2010), afirman que estos problemas son propios del contexto universitario: “La formación universitaria, al constituir un espacio escolar más específico y profesionalizante de los que le preceden, exige prácticas de lectura y escritura también más específicas y especializadas, nuevas para los estudiantes que ingresan a ella” (p.389). Rincón y Gil hacen énfasis en que mientras en básica y media los estudiantes sólo leen

para dar cuenta de lo leído, en la universidad se presenta una exigencia mayor debido al grado de complejidad de los textos a trabajar:

En la formación profesional universitaria los estudiantes se tienen que enfrentar con diversos géneros (por ejemplo, el tecnológico, el científico y el jurídico), que contienen textos organizados en modos predominantemente expositivos y argumentativos, con temáticas especializadas, la mayoría de gran complejidad, que requieren modos especializados de aproximación. (Rincón y Gil, 2010, p. 390)

Pérez y Rincón, en su texto ¿para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?

Dicen que:

La problemática se presenta, por un lado, con las críticas que se le hacen a la escuela básica y media que no logra resolver el problema de formar lectores y escritores competentes y por otro, con los factores relacionados con la procedencia familiar y socio cultural que, al parecer, determina de modo fuerte los modos de leer y escribir de los estudiantes y en general sus capacidades académicas. (2013, p. 37)

El nivel académico de la educación superior se presenta a los estudiantes como un desafío, que exige saber construir y reconstruir el conocimiento a través de los procesos de la lectura y la escritura y un grado de pensamiento que se encuentre acorde a dicho nivel educativo. Elsa María Ortiz, hace mención de este problema de la siguiente manera:

Surge la creencia de que los estudiantes deben salir de allí con un producto óptimo para comprender y producir todo tipo de textos, de tal manera que no tengan ninguna dificultad al ingresar a la educación superior. Este hecho implicaría que la educación superior no tendría por qué interesarse ni hacerse cargo de la enseñanza de estas prácticas discursivas. (2011, p. 19)

Sin embargo, se encuentra que el déficit más importante de quienes llegan a la universidad es la deficiente comprensión de textos, generalmente de corte académico. Tener éxito en ese reto

depende, en gran medida, de saber reconstruir el conocimiento a través de la participación diligente en actividades de lectura y escritura para desarrollar el pensamiento crítico que se ajuste a este grado educativo. Pérez y Rincón hacen énfasis en el tipo de prácticas que las universidades en Colombia promueven y/o en sus configuraciones didácticas:

La universidad y sus docentes producen ciertos modos de leer y escribir en los estudiantes, y cierto tipo de cultura académica. Los modos de leer y escribir de los estudiantes son pues, en gran medida, un efecto de las condiciones pedagógicas y didácticas que la universidad promueve, así como del tipo de demandas que plantea (Pérez y Rincón, 2013, p.39).

Según los autores: “los estudiantes no tienen pues, un modo estable de leer y de escribir, sino que cuentan con múltiples mecanismos que se configuran y actualizan en atención a cada docente” (Pérez y Rincón, 2013, p.40).

Así las cosas, se configura un obstáculo para los estudiantes universitarios en cuanto a desarrollar su propio pensamiento de acuerdo con sus diversas formas de ver, leer y configurar el mundo y los textos.

Ortiz Casallas por su parte, plantea que el estudio y la preocupación por los temas de la lectura y la escritura universitaria, no habían sido susceptibles de investigación y éstas han sido muy recientes en el contexto mundial y nacional, lo afirma de la siguiente manera:

La escritura académica universitaria, nunca ha sido objeto de preocupación constante e investigación en la educación superior y sólo hasta hace dos décadas en el contexto anglosajón, una década en el ámbito latinoamericano, y un lustro en Colombia, empezó a ser objeto de investigación sistemática y de enseñanza, por diferentes instituciones y comunidades académicas (Ortiz Casallas, 2011, p.19).

### *Sobre la lectura y la escritura*

La lectura y la escritura hacen parte de las grandes conquistas culturales de la humanidad. Estas surgen con la aparición del lenguaje hace cientos de miles de años; en donde se codificó el pensamiento por medio de sonidos. La palabra escrita permitió la independencia de la información en donde el discurso se hace más estructurado y reflexivo.

Estanislao Zuleta en su texto “sobre la lectura” habla acerca de lo que significaría para él el verdadero sentido de la lectura:

La lectura no es recepción, es necesariamente interpretación...Actividad por medio de la cual uno se vuelve propietario de un saber, de una cantidad de conocimientos, o en términos más modernos y más descarnados, de una cantidad de información, y, en términos algo pasados de moda, adquiere una cultura. (Zuleta, 1982, pp. 14 -15)

Así las cosas, leer se convertiría en uno de los procesos para acercarse a la actitud crítica que exige y compromete al lector a ingresar en lo más profundo de cada tema al que se pretenda acercar, entendiéndose acercar como el desvelamiento mismo del tema.

Cuando se dice que cada acto de lectura se presenta como un acto importante porque favorece la percepción crítica, se habla de la concepción de un sujeto, de un ciudadano concebido en función de unos valores determinados que se desarrollan en unas dinámicas tanto a nivel social, como religioso y político. El aspecto político del sujeto, en tanto poder, le mueve o le obliga a decidir, a tomar postura, a tomar distancia. Desde esta perspectiva, la alfabetización crítica adquiere un valor de acción en cuanto a la formación de ciudadanos. Por lo tanto, la alfabetización crítica implica un proceso de concientización acerca de un problema, pretendiendo que el proceso educativo se convierta en referente de cambio, en una forma de política cultural que trascienda los límites de lo meramente teórico, capaz de abordar el ámbito del análisis de lo

que implica ser ciudadano políticamente alfabetizado o educado, es decir, lo crítico como forma de reflexión con tendencia pedagógica.

Por lo anterior entendemos que la lectura es un proceso relevante en el desarrollo del pensamiento del sujeto; pero el mismo estaría, a mi modo de ver, incompleto si no se articula adecuadamente con la escritura. A este propósito Estanislao Zuleta dice:

Escribir en el sentido fuerte es tener siempre un problema, una incógnita abierta, que guía el pensamiento, guía la lectura; desde una escritura se puede leer... Establecer el territorio de una búsqueda es precisamente escribir, en el sentido fuerte, no en el sentido de transcribir habladurías. (Zuleta, 1982, p.18)

De tal manera, son los procesos de lectura y escritura necesariamente complementarios, pero, más que complementarios, son dialógicos y rigurosos en cuanto a la formación crítica del sujeto se refiere.

Estela Serrano de Moreno, anota que tanto la lectura como la escritura son elementos cambiantes debido a los usos y contextos en los que se desarrollan y por lo tanto se requiere de nuevas formas de enseñanza:

Puesto que la sociedad y la cultura evolucionan, cambian los significados y cambia nuestra manera de leer y escribir, de modo que hoy, estas tareas son concebidas no sólo como procesos cognitivos, sino también como prácticas socioculturales [...] Se debe concebir el leer y escribir como un proceso sociológico por cuanto adopta prácticas diversas de acuerdo al contexto sociocultural en que se realiza. (Serrano de Moreno, 2008, p. 2)

Así las cosas, es en los mecanismos universitarios, en la implementación de los procesos de enseñanza y su estructura didáctica, en la forma de enseñar a leer y escribir en donde radica el

problema, precisamente, porque no alfabetizan críticamente al estudiante para que pueda hacerse cargo de sí mismo.

### *Alfabetización crítica*

Al hablar de alfabetización, en términos generales, se hace referencia a la habilidad para leer y escribir o usar un texto para comunicarse reduciéndolo a menudo a la mera adquisición de estas habilidades lingüísticas, la UNESCO la define como:

La habilidad para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicarse y calcular, usando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos. Un continuo de aprendizajes que capacita a las personas para alcanzar sus metas, desarrollar su conocimiento y potencial y participar plenamente en la comunidad y en la sociedad ampliada. (UNESCO, 2005, p. 21)

Sin embargo, el termino alfabetización conlleva una complejidad muy grande, precisamente por los efectos e implicaciones que pueden presentarse tanto a nivel pedagógico como político. Gregorio Hernández Zamora, aclara que esta complejidad se presenta porque el término puede hacer referencia a:

1) Una tecnología simbólica creada para representar palabras e ideas mediante signos gráficos, 2) a la habilidad individual de leer y escribir dichos signos, 3) a las prácticas sociales y culturales que surgen alrededor de los usos de tal tecnología; y 4) al proceso de convertirse en alfabetizado o letrado a través de la educación formal o informal. (Hernández, 2008, p.18)

Además, la alfabetización es susceptible de desarrollarse y entenderse desde cinco posturas y limitaciones, a saber:

En cuanto al código escrito o el reconocimiento de los caracteres para efectuar la lectura y el poder oralizar; la lengua específica para acceder a la cultura hablada y escrita; a las formas lingüísticas y a la variante dialectal (lenguaje social específico) para entender determinados textos, a la

experiencia práctica para efectuar una interpretación útil o correcta de acuerdo a los parámetros de la comunidad de practica especifica o comunidades discursivas para entender los códigos, sumado al uso de medios digitales y multimodales para que así, se pueda considerar a alguien como alfabetizado. (Hernández, 2008, p.19)

La postura dada por Hernández Zamora (2008) da cuenta de que la alfabetización no puede verse desde un enfoque simplista, sino que ésta debe servir para ayudar a construir al sujeto que aprende en alguien capaz de leer el mundo y comprender la realidad a la que está sometido, por ser parte de una sociedad, con el objetivo de que él mismo se haga consciente y pueda decidir sobre todo aquello que le atañe.

Con todo esto, cabe mencionar que existen además tres dimensiones de la alfabetización, según Hernández Zamora:

1) La habilidad de leer y escribir para funcionar en la vida diaria (alfabetización funcional); 2) la posesión del conocimiento relevante para convertirse en un miembro competente del grupo cultural (“alfabetización cultural”); 3) el uso consciente de la palabra escrita y del conocimiento cultural para construir una identidad o “voz” propias con el fin de examinar críticamente las relaciones sociales opresivas y el lugar de uno mismo en dichas relaciones. (Hernández, 2008, p.20)

Si se entiende que la alfabetización supera los niveles de la mera codificación y descodificación de grafías, del conocimiento del entorno y del contexto ¿entonces cómo podríamos formar sujetos conscientes a partir del proceso de lectura y escritura, si la alfabetización resulta esencial para el desarrollo humano y social?

Valdría la pena aclarar que la alfabetización crítica no se presenta como la fórmula eficaz y exclusiva para el favorecimiento y el desarrollo del pensamiento crítico, ni mucho menos como

una metodología, sino que la misma se convierte en una posibilidad de entender que ningún texto es inocente, pues se encuentran cargados de información y de ideología. La autora María del Rocío Costa lo dice de la siguiente manera:

En un ambiente educativo en que se enseña a leer y escribir desde la alfabetización crítica se cuestiona el discurso, el poder y la ideología en el texto, así como el modo en que estos influyen en el lector. (Costa, 2006, p. 50 )

Este artículo de investigación está enmarcado en el ámbito de la práctica profesional del programa de licenciatura en educación básica humanidades con énfasis en lengua castellana, realizada con los estudiantes de primer a tercer semestre de la Universidad de Antioquia en las facultades de Ciencias Exactas, Educación e Ingeniería en el programa denominado **pasaporte a la cultura académica**, que tuvo lugar los sábados en el horario de 8am a 12pm durante los semestres octavo y noveno del año 2014 y 2015 respectivamente. Esta práctica se realizó con el interés de aportar al proceso académico y al desempeño de los mismos, es decir, facilitar la aprehensión de conocimientos para lograr, mediante la lectura y la escritura, un cambio en la estructura del pensamiento; para que, de esta forma, el conocimiento se produjera de manera asertiva.

Por lo tanto, este trabajo buscó el mejoramiento del proceso lecto-escritor, ya que es a través de la lectura responsable y la escritura, en donde se pueden desarrollar elementos que favorezcan la adecuada interpretación. Por lo anterior, se entiende que es en los procesos de lectura y de escritura donde se articulan y tienen lugar algunos de los procesos del pensamiento humano. Sin embargo, estos procesos no tendrían lugar si no se da el reconocimiento del otro por parte del maestro como ser que aprende.

La práctica pedagógica y el programa **pasaporte a la cultura académica**, se llevaron a cabo en diversos espacios proporcionados por las diferentes facultades anteriormente mencionadas. Las actividades se desarrollaron en grupos con la metodología del tipo taller, que tuvo una duración de tres (3) meses; contando, además, con inducciones a los estudiantes admitidos a la universidad durante una semana. En este tiempo se trabajó con los estudiantes a partir de 5 ejes necesarios para la lectura y la escritura académica, a saber: tipologías textuales o tipos de textos (narrativos, argumentativos, expositivos y descriptivos), cohesión y coherencia textual, argumentación y niveles de lectura (literal, inferencial y crítico), finalizando con una producción escrita en la que se pudiera evaluar el avance logrado por los estudiantes durante el seminario taller y las inducciones.

Para el desarrollo de la investigación, a partir de la práctica pedagógica, se tuvo como objetivo comprender las formas de leer y de interpretar de los estudiantes de primero a tercer semestre de la Universidad de Antioquia participantes en el programa.

Ahora bien, la propuesta formativa tuvo cuatro momentos, que coinciden con los apartados de este texto. En el primero se dio inicio con la presentación de los estudiantes, realizando preguntas acerca de qué era para ellos la lectura y la escritura, qué es leer y para qué leer. En el segundo se realizó la presentación de los contenidos propuestos del programa tipologías textuales, cohesión y coherencia, niveles de lectura, citación y producción. En el tercer momento se ejecutaron las lecturas y la presentación de los videoclips con el fin de fortalecer en el estudiante la lectura de diferentes tipos de textos escritos y visuales. Y en el cuarto se realizaron las producciones escritas y las socializaciones del material producido de las actividades mencionadas. Todo esto con base en los temas anteriormente descritos.

Este trabajo de investigación, se realizó en las instalaciones de la Universidad de Antioquia, bajo las directrices de la Facultad de Educación. La misma que tiene la misión de “producir conocimiento en educación y pedagogía y formación de maestros para los distintos niveles y contextos educativos”(Facultad de Educación, acerca de la facultad -misión ).

La realización de este trabajo cumple con uno de los objetivos fundamentales de la Facultad de Educación que dice: “Proponer líneas de formación de maestros que orienten la actualización, el diseño y desarrollo de programas académicos de educación inicial, avanzada y continua, acordes con los requerimientos culturales, sociales y educativos de la región, del país y del mundo” (Facultad de Educación, acerca de la facultad - objetivos). Este objetivo se materializa a través de la práctica profesional que fue promocionada por la línea llamada “Lectura y escritura en contextos universitarios”, iniciando el proceso en el año 2014-1 y culminándolo en el 2016-1, con el auspicio de Bienestar Universitario a través del comité de permanencia de la Facultad de Educación, se dio inicio a un espacio por Facultad y durante este lapso, se organizaron encuentros en donde se conversaba y compartía con los estudiantes los principales conceptos y fundamentos para la buena elaboración de un texto escrito.

De esta forma se planificó y organizó mi práctica profesional en la que puse a disposición de los estudiantes mis conocimientos adquiridos durante la carrera universitaria. Al respecto conviene decir que, este proyecto de investigación se desarrolló desde un planteamiento que retoma elementos del estudio de caso, ya que esta es una estrategia de diseño de investigación que, según Galeano (2004): “analizan problemas que son de interés general, porque tocan con la interioridad de los sujetos participantes” (p.80). El mismo se eligió porque permite el análisis de una problemática real, seleccionar el objeto o el sujeto de estudio y el escenario real en donde se desarrolla. Y en este sentido, se convierte en el fenómeno o el acontecimiento significativo de

una dinámica específica del hombre y de su grupo dentro de un marco sociocultural particular. La ventaja que presenta esta estrategia es que permite seleccionar el caso apropiado y definirlo, ayuda a identificar los ámbitos relevantes de estudio, los sujetos que son la fuente de información, el problema y las metas a alcanzar.

Así mismo, el estudio de caso se retoma desde el enfoque cualitativo, el cual permite reconocer la naturaleza profunda de una realidad, su estructura cambiante, comportamiento y sus manifestaciones. Se realizó a partir de un modelo descriptivo que permite tal y como lo apuntan Irene Barrio del Castillo, Jélica González Jiménez, Laura Padín Moreno, Pilar Peral Sánchez, Isabel Sánchez Mohedano, Esther Tarín López (2009/2010), citando a Yin, que, el estudio de caso “intenta describir lo que sucede en un caso particular” (p.3).

Lo trabajado en el programa **pasaporte a la cultura académica** con los estudiantes de primero (1º) a tercer (3º) semestre de las facultades de Educación, Ingeniería y Ciencias Exactas se dieron en jornadas de inducción y en espacios los días sábados de la siguiente manera:

En el primer momento de la práctica, se realiza la presentación del programa anteriormente mencionado, sumado a la propia y la de los estudiantes. Seguidamente, se realizaron las siguientes preguntas: ¿qué es para ustedes lectura y escritura?, ¿para ustedes qué es leer y cuál es su importancia?, ¿para qué leer? Algunos estudiantes respondieron que son procesos que le permiten al estudiante o a los sujetos avanzar en su formación tanto académica como intelectual, le sirve para adquirir conocimientos y considerarse alfabetizado.

Después de realizarle las preguntas, este primer momento me permitió evidenciar como maestro en formación, que los estudiantes no tenían los conceptos claros y concretos de lo que era en realidad la lectura y la escritura; por ende se evidencia también que, a pesar de que los

estudiantes se encontraban en los primeros niveles de la educación superior, los mismos presentaban muchos faltantes en cuanto a los procesos lectoescritores y no tenían una capacidad lectora que les permitiera realizar una lectura razonable y coherente sobre la temática planteada, ni dar un concepto crítico que profundizara y fuera más allá de lo meramente escrito. Se manifestó un proceso de lectura muy básico.

A partir de las respuestas dadas por los estudiantes participantes del programa, se dio inicio a la exposición de los contenidos propuestos y del programa: tipologías textuales, cohesión y coherencia, citación, niveles de lectura y producción escrita. Además se realizó la presentación de la literatura que se tenía preparada para las sesiones; como los cuentos *casa tomada* de Julio Cortázar, *el corazón delator* de Édgar Allan Poe, *Así habló Zaratustra* de Friedrich Nietzsche y un fragmento del canto cuatro del infierno de la divina comedia de Dante Alighieri, sumado a algunos textos de opinión con temáticas actuales.

En el desarrollo del segundo momento, se realizó la explicación del primer contenido del programa acerca de las tipologías textuales, aclarando que son modos de clasificar las diferentes variedades de textos, los mismos que se encuadran en los procesos de lectura y de escritura como lo son el expositivo, el narrativo, el argumentativo, el descriptivo, el conversacional, el instructivo, el predictivo y el poético. Se dio la conceptualización de cada uno, su función y los tipos de textos que devendrían de ellos. Acto seguido, se implementó un taller práctico sobre las tipologías textuales, el cual desarrollaron los estudiantes de manera amena y adecuada, dando respuesta correcta a cada pregunta planteada.

En la siguiente sesión se trabajó la temática de cohesión y coherencia. El objetivo era aclarar que éstas son propiedades de los textos que los organizan correctamente, de modo que se puedan

entender. Se hizo también énfasis en ambos conceptos y en las diversas características de los mismos. Se puso un ejercicio que consistió en la adecuación de un texto que carecía de estas propiedades. Antes de realizar la explicación del tema, los estudiantes, aunque conocían tales conceptos, no manejaban adecuadamente los mismos. Se constató que carecían completamente de las formas de organizar un texto que se encontraba en desorden.

Cuando se llegó a la siguiente sesión, se les indagó a los estudiantes si sabían en qué consistían los niveles de lectura. Aquellos respondieron que los desconocían. Nuevamente, se muestra que los estudiantes asistentes al programa, carecían del conocimiento previo y de las formas de acercarse a los diferentes textos, necesarios para desarrollar procesos de lectura adecuados y críticos. Luego de esta conversación, se procedió a comentar qué eran los niveles literal, inferencial y crítico. Posteriormente y luego de la explicación, los estudiantes pudieron lograr reconocer y distinguir las tres formas de leer.

En la última sesión de este segundo momento, se trabajó la citación. Los participantes del programa sabían qué era citar, para qué se hacía y en qué informes iba, pero se vio que no conocían las formas de hacerlo, como por ejemplo, qué se hacía con citas de menos de 40 palabras y qué con citas de más de 40. Aquí se ejemplifica, nuevamente, que no tenían conocimientos previos acerca de este tema y se procedió con la correspondiente explicación, cosa que favoreció la adquisición de este conocimiento.

Ahora bien, en el desarrollo del tercer momento, se realizó la primera lectura de manera colectiva del texto *Casa tomada* de Julio Cortázar y luego de la misma se les preguntó a los estudiantes cuáles eran los puntos centrales del texto a los que el autor hacía referencia. Respondieron que el texto trataba de una casa embrujada en la que habitaban fantasmas quienes

sacaron a las personas que allí vivían. Se preguntó que si todos estaban de acuerdo con esa respuesta. De manera general, el grupo no dio otra respuesta diferente de lo se había dicho. Luego, procedí a preguntar si no habían visto algo más en el texto, algo que les llamara la atención, alguna palabra clave que diera otra perspectiva del texto, algunos indicios dados por el autor que les aportara información. Algunos estudiantes respondieron, de manera repetitiva, lo de los fantasmas y otros de forma negativa. Se explicó qué eran indicios, se mostraron en el texto palabras clave que el autor daba como datos para dar a entender una problemática existente en la Argentina. Después de hacer esto los estudiantes comenzaron a identificar palabras y sucesos relevantes para la comprensión del texto.

En este tercer momento, los estudiantes empezaron a tener un manejo más interpretativo de los textos que se trabajaron en las sesiones. Se acercaron más a la idea central del texto, generando aportes y predicciones acerca de los mismos. En este punto, existió un inconveniente en cuanto al análisis de un fragmento de la *Divina comedia*. Al presentarlo y luego de efectuar la lectura, se preguntó a qué hacía alusión la temática del texto y se aclaró que debían tener en cuenta los indicios y palabras clave dadas por el autor. Sin embargo, los estudiantes comenzaron a dar apreciaciones literales del texto, aunque algunos ya lo hubiesen leído. El texto presenta una posición por parte del autor en contra de los judíos y este planteamiento no es tan evidente a simple vista. Con todo esto, me quiero referir a que los alumnos no hicieron una adecuada lectura inferencial y crítica, básicamente, porque carecían de los conocimientos previos del texto bíblico para dar cuenta de aquello que el autor estaba presentando. Se pudo evidenciar que fue necesaria la exposición del texto bíblico y, de esa manera, los jóvenes pudieron reconocer cuál era la verdadera temática planteada en el texto.

De igual manera, se aclaró que no solo se leían graffas, sino que también se leían imágenes, dando paso a la proyección de cuatro videoclips (dos colombianos y dos mexicanos) con temáticas sociales. La proyección de los mismos se realizó de manera alternada, es decir, se mostraba uno y se formulaban preguntas al respecto y así, sucesivamente, hasta socializar todos los videos. En la elaboración de este ejercicio se notó que los textos audiovisuales favorecieron la participación de los estudiantes, ya que daban cuenta más fácil de cada idea central y daban opiniones acertadas al respecto.

En el cuarto momento, se procedió con la fase de producción escrita. Se hizo alusión a los mapas de ideas como herramienta para planificar y distinguir ideas centrales para la elaboración de sus propios textos. Entonces se propuso un texto de opinión acerca del aborto y un texto de Peter Singer (*¿Qué hay de malo en matar?*). Ambos permitieron que en el encuentro posterior se presentara una dinámica muy interesante en cuanto a las posturas de cada uno con base en los temas anteriormente descritos.

Para tal efecto, y antes de realizar el espacio de socialización y debate del tema planteado, se trabajó la argumentación, no sin antes realizar las preguntas requeridas para saber qué conocimientos tenían acerca de este concepto. Los estudiantes en su mayoría respondieron que era la capacidad de decir algo de una manera específica para defender o no una idea. En esta sesión se pudo notar que tenían nociones aproximadas de lo que era argumentar; sin embargo, se les preguntó en qué consistía, si conocían las máximas usadas en el proceso de argumentación y qué tipos de textos ponían en juego la habilidad argumentativa; al instante los estudiantes reflejaron sorpresa y respondieron que no conocían ninguna de ellas. Se evidenció que los estudiantes, aunque conocían el término, mostraron bajo manejo del tema, ya que no dieron cuenta de lo exigido en cuanto a argumentar sobre un tema en específico. Se explicó que los

textos que se podían realizar eran tanto escritos como orales, que podían incluir tanto las tipologías textuales como los recursos de cohesión y coherencia. Además, se presentaron las tres máximas de cantidad, calidad y relevancia de acuerdo con Jan Renkema, con las que se podían basar para que pudieran realizar sus escritos e intervenciones. Luego de esto se dio por terminado el proceso con los estudiantes de 1° a 3° semestre de las facultades de Educación, Ingeniería, Ciencias Exactas participantes del programa **pasaporte a la cultura académica** de la Universidad de Antioquia.

### *Análisis del trabajo realizado en el programa pasaporte a la cultura académica*

El corpus de investigación contuvo 5 pruebas escritas y talleres de los estudiantes de la Facultad de Educación, 5 pruebas escritas y talleres de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas y 5 de los estudiantes de Ingeniería. Estos talleres, tuvieron preguntas encaminadas a la comprensión de los textos trabajados tanto escritos como audiovisuales.

El desarrollo de lo anterior se realizó de la siguiente manera:

- Se analizaron las prácticas del proceso de lectura, interpretación y de producción textual de los estudiantes para establecer posibilidades, limitaciones y desafíos de los estudiantes participantes.
- Se evaluaron los aportes lingüísticos y escriturales de los estudiantes con respecto a su proceso lector.
- Se buscó coadyuvar en el proceso de desarrollar el pensamiento crítico mediante la alfabetización crítica.

En la práctica realizada se presentaron algunos pros y contras, a saber:

La lectura es un proceso interactivo en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo e interiorizarlo, construye su propio significado. Los estudiantes universitarios asistentes al programa, llegaron con grandes faltantes en este proceso. Los mismos no sabían leer de manera crítica y responsable, ya que sólo hacían lecturas literales y no daban cuenta de lo planteado. Esto se puede demostrar en el momento de las lecturas de los textos de Cortázar y Dante Alighieri en donde no descifraban las ideas y elementos clave de los mismos. Por otra parte, dicha falencia se afrontó desde el trabajo propuesto en el programa, ya que esto les permitió tomar conciencia del faltante frente a su propio proceso lector, mostrándose motivados, participativos y dispuestos a adquirir nuevos conocimientos que les favoreciera este proceso.

Con respecto a la escritura, los estudiantes no realizaron buenas producciones debido a que no argumentaban de manera acertada y no escribían coherentemente. La escritura exige organización y precisión, elemento ausente en las primeras producciones de los estudiantes asistentes al programa. Lo elaborado no daba cuenta de un adecuado orden que permitiera saber qué pretendían decir con aquello que escribían. Esto no quiere decir que hubiesen realizado producciones excelentes después de la exposición de las temáticas; como se sabe, la escritura requiere de tiempo.

En esta práctica, adicioné dos conceptos o temáticas no previstas inicialmente en la propuesta del programa. Esto debió a las dificultades de los estudiantes con respecto a la argumentación y sus tres máximas. Las cuales fueron importantes para que los estudiantes pudieran realizar adecuadamente sus textos y los mapas de ideas como herramienta para definir

qué y en qué orden podrían escribir. Estas variaciones de los contenidos inicialmente propuestos en el programa **pasaporte a la cultura académica**, se hicieron necesarias, a mi modo de ver, precisamente porque los espacios en los cuales se desarrolló la práctica requerían reforzar, de manera positiva, el proceso lecto - escritor de los estudiantes para favorecer su adecuada interpretación de los textos.

A este respecto, es importante aclarar que en la realización de la práctica se propendió por el favorecimiento y el desarrollo de la producción intelectual de los participantes; procurando llevarlos a que elaboraran conclusiones, a que generaran propuestas a partir de ciertos fundamentos o temáticas e intentando incrementar las destrezas cognitivas, críticas y comunicativas de los estudiantes de 1° a 3° semestre de las facultades de Educación, Ingeniería y ciencias Exactas de la Universidad de Antioquia.

### ***Conclusiones***

Se propone que para mejorar el proceso lecto - escritor de los estudiantes que se encuentren en los primeros niveles de la educación superior se debería estructurar el programa de **pasaporte a la cultura académica** como electiva inicial y no como formato de inducción.

Se propone para el desarrollo del programa presentar literatura que se encuentre acorde a cada área específica; no significa que los contenidos vistos y propuestos en el programa no sean relevantes para su aplicación en las diferentes disciplinas, sino que los textos a utilizar sean de interés y manejo de cada disciplina en particular. Esto ayudará a incrementar el interés por el programa y por tanto favorecerá el alcance de sus objetivos.

El uso de la alfabetización crítica en el aula, vista como estrategia, abre posibilidades en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y de acción del maestro si se

orienta como praxis; esto es, si se aplica como concepción constructivista de la educación que se desarrolla en contextos sociales.

La utilización del material audiovisual favoreció el proceso cognitivo de percepción, sin embargo, la parte visual limita la capacidad de imaginación y creación de la idea en el estudiante, por lo que tiende a tomar el video como verdad última a la cual no es factible cuestionarle; caso contrario sucede con el material de lectura, en la cual la idea e imagen se va forjando en la mente del lector y a su vez éste proceso de creación lo lleva a cuestionar lo que está leyendo.

El desarrollo del programa con los estudiantes permitió desmitificar el término alfabetización crítica, logrando la comprensión del mismo como la habilidad del lector para enfrentarse correctamente a un texto, y no como una intención dirigida de oponerse a la idea presentada.

La línea de práctica lectura y escritura en la universidad y su programa **pasaporte a la cultura académica**, se hace relevante para la formación de maestros del lenguaje ya que favorece el desarrollo de prácticas de enseñanza y de los elementos didácticos, pedagógicos y éticos fundamentales en la formación del maestro.

### ***Referencias bibliográficas<sup>1</sup>***

Costa, M. (2006). Aprender a enseñar desde la alfabetización crítica, revista lectura y vida, p.50.

Hernández, G. (2008). Alfabetización teoría y práctica, revista desicio, pp.- p.18 - 19 - 20.

---

<sup>1</sup>Queda pendiente la corrección del formato de las referencias bibliográficas.

Villaseñor, V. (2013). Hacia una didáctica de la escritura académica en la universidad. *Reencuentro*. (66), pp. 90-101.

Ortiz, E. (2011). La escritura académica universitaria estado del arte, *Íkala*, revista de lenguaje y cultura. (16) No 28. p. 19.

Abril, M., & Rincón, G. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? p.p. 37 - 40.

Rincón, G & Gil, S. (2010). Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la universidad del Valle: tendencias. *Lenguaje*, p. p. 389-390.

Zuleta, E. (1982). Sobre la lectura. pp.- p. 14 - 15 - 18.

Serrano de Moreno, E. (2008). La alfabetización crítica. Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica, p. 2.

Unesco, (2005). El desafío de la alfabetización en el mundo. p. 18.

Galeano, M. (2004). Estrategias de investigación social cualitativa. Un giro en la mirada. p.80

[http:// www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/...academicas/.../educacion/educacion](http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/...academicas/.../educacion/educacion).

Del Castillo, I., González, J., Peral, P., Sánchez, I., Tarín, E., Padín, L. (2009/2010). *Métodos de investigación educativa*. 3º magisterio de educación especial, p. 3.