Experiencias de formación sobre la lectura y la escritura en una universidad colombiana: la perspectiva de una docente¹

Elizabeth Narváez Cardona Universidad Autónoma de Occidente Santiago de Cali, Colombia enarvaez@uao.edu.co

Resumen

Este artículo surge de la trayectoria de la autora como docente e investigadora del campo de la lectura y la escritura en una universidad colombiana. Se presentan las características institucionales de tres experiencias: la enseñanza de la lectura y la escritura en una asignatura profesional; la formación de maestros universitarios de asignaturas profesionales; y la formación de jóvenes investigadores como escritores. La reflexión sobre las acciones pedagógicas y las tensiones que emergieron muestra que las iniciativas de estas experiencias son esfuerzos profesionales desde la docencia y la investigación. Si bien no necesariamente se respaldan en políticas institucionales es evidente que la conjunción profesional entre la investigación y la formación didáctica potencia la existencia y la visibilidad de iniciativas en el contexto de una universidad suramericana.

Un breve contexto

En el estado de arte de una investigación sobre lectura y escritura en Colombia se muestra que los estudios coinciden en afirmar que los estudiantes necesitan leer y escribir como profesionales y académicos de sus campos de saber, no obstante la política curricular en las universidades es la presencia de uno o dos cursos de lectura y escritura al inicio de la formación cuyo propósito es enfrentar las problemáticas no resueltas en la educación previa a la universidad². Las perspectivas teóricas que sustentan la enseñanza en dichos cursos corresponden a los desarrollos de las ciencias del lenguaje, especialmente de la lingüística textual y del análisis del discurso, debido a que, también, ha sido desde estas áreas de conocimiento que se han desarrollado las investigaciones al respecto. Las asignaturas tienen una duración entre 16 y 18 semanas y orientan la producción textual de escritos con tendencia argumentativa, en especial ensayos. Las actividades se organizan desde una perspectiva psicolingüística, es decir se planea un texto, se revisan borradores y se llega a la edición de un documento final (Rincón, Narváez y Pérez, 2009)³.

En estas tendencias se ubica la Universidad Autónoma de Occidente que surgió como Corporación Universitaria en el año de 1969 con los programas de Economía y las Ingenierías

_

¹ Este texto es la versión ampliada en español del capítulo de la misma autora publicado originalmente en inglés en el libro **Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places**, editado por Chris Thaiss, Gerd Bräuer, Paula Carlino, Lisa Ganobcsik-Williams, and Aparna Sinha en 2012, en Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Disponible en: https://wac.colostate.edu/books/wpww/

² Desde el año 2009, los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia incluyen la aplicación obligatoria de una prueba a gran escala para estudiantes de pregrado que han cursado el 75% de sus requisitos de grado. La prueba incluye una sección de evaluación de contenidos disciplinares y una sección que se ha denominado de habilidades genéricas, la cual incluye la escritura en español. Dado que la prueba se aplica bajo el supuesto de que la escritura es una competencia que se sigue desarrollando durante los estudios universitarios, esta prueba ha visibilizado la discusión pública sobre la enseñanza de la escritura en la educación superior colombiana.

³ Para leer un estudio colombiano de corte interinstitucional en la que la autora participó, visitar: Pérez-Abril, M. y Rincón-Bonilla, G. (Coords.) (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Bogota: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en: http://wac.colostate.edu/books/colombian/

Industrial, Eléctrica y Mecánica. En los ochenta se dio inicio a los programas de Comunicación Social e Ingeniería Electrónica. Con el Plan de Desarrollo formulado en los años 90, proyectó sus funciones y como consecuencia desde el 2003 se la reconoce con el carácter Académico de Universidad⁴.

Por su parte, la autora es docente del departamento de lenguaje⁵, creado desde el 2004, en la Facultad de Comunicación Social y como investigadora, desde la misma época, de la línea de investigación denominada "Pedagogía y Didáctica de la lectura y la escritura en la educación superior" en un grupo de investigación sobre educación. Esta doble condición de docente e investigadora en el escenario universitario descrito me permitió planear y desarrollar tres experiencias de formación: a) la enseñanza de la lectura y la escritura en una asignatura del programa de Comunicación Social; b) la formación de maestros universitarios de asignaturas profesionales; y c) la formación de jóvenes investigadores como escritores. Este documento presenta las características institucionales de estas tres experiencias, el tipo de acciones pedagógicas adelantadas y algunas de las tensiones que emergieron para finalmente reflexionar en torno a las características de las prácticas de formación que emergen en el marco de una universidad colombiana.

La enseñanza de la lectura y la escritura en una asignatura del programa de Comunicación Social

En la asignatura "lenguaje", que es un curso obligatorio de fundamentación teórica para la formación de comunicadores sociales, se decidió enseñar a los estudiantes a "confiar" en los documentos teóricos e instalar la necesidad de utilizarlos para comprender en profundidad a sus autores directamente y no necesariamente basarse en el discurso oral que presentaba la docente orientadora de la asignatura. La experiencia se adelantó durante el 2008 y el 2009. Esta iniciativa se sustentó en algunos desarrollos de las ciencias del lenguaje y la didáctica entendida como campo de acción, de investigación y de teorización sobre la enseñanza y el aprendizaje (Camps, 2001).

La asignatura se ubicaba curricularmente entre el 3° y 4° semestre⁶ de la formación y requería como prerrequisito la aprobación de un curso inicial sobre lectura y escritura, además se convertía en prerrequisito de dos asignaturas denominadas Semiótica I y Semiótica II. Presentaba una intensidad horaria semanal y presencial de dos horas. El curso introducía a los estudiantes en una reflexión sobre la lingüística, como parte de la fundamentación teórica sobre la comunicación humana y sus complejidades. Para ello se adelantaron las siguientes prácticas con la lectura y la escritura:

1. Los capítulos de lectura asignados a los estudiantes se acompañaban con una guía adjunta que contenía ampliaciones que hacía el profesor a las ideas del autor. Fue un

⁴ Tomado de la Página Web de la Universidad Autónoma de Occidente: http://www.uao.edu.co/

⁵ Desde hace aproximadamente 3 años, este departamento ofrece asesorías para la escritura de textos. La autora no ha sido parte de esta iniciativa porque desde el 2011 se encuentra en comisión de estudios fuera de la Institucion. Sin embargo, es importante nombrar la emergencia de estos proyectos porque están relacionados con la trayectoria académica e investigativa que se consolidó con los proyectos que se describieron en este artículo escrito entre el 2010 y 2011. Información sobre esta iniciativa para la asesoría de textos puede consultarse en: http://louaodelasemana.uao.edu.co/el-centro-de-escritura-abre-sus-puertas/

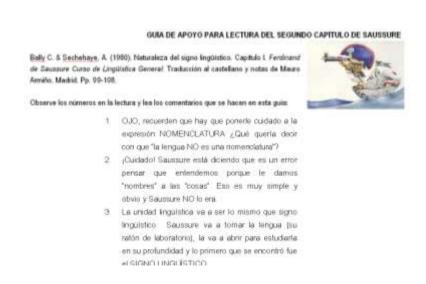
⁶ En Colombia, la mayoría de los programas académicos de pregrado se desarrollan en 10 semestres.

recurso explicativo de apoyo y de focalización para la lectura realizada fuera del aula. Por ejemplo, una de las ideas del capítulo primero de la "Naturaleza del signo lingüístico" de Ferdinand de Saussure dice: "(...) Para ciertas personas la lengua reducida a su principio esencial es una nomenclatura (...)" esta idea tenía una ampliación del docente que decía: "OJO, recuerden que hay que ponerle cuidado a la expresión NOMENCLATURA ¿Qué querría decir Saussure con que "la lengua no es una nomenclatura"? (figuras 1 y 2)

Figura 1 Llamados en un fragmento del documento asignado a los estudiantes



Figura 2 Guía de apoyo con los comentarios para el documento asignado a los estudiantes



- 2. Las ideas de los autores leídos debían utilizarse en la explicación escrita de casos relacionados con la comunicación social; por ejemplo se usaban preguntas del tipo: ¿Cómo explicaría la teoría pragmática el título que el periodista decidió para esta noticia? El análisis de las respuestas obligaba, durante la clase, a la relectura de los documentos y la discusión de los capítulos leídos.
- 3. Las explicaciones escritas de los casos se sustentaban en citas literales de los capítulos leídos por eso, en clase, se releían fragmentos de los documentos en los que se utilizaban estrategias retóricas que evidenciaban discusiones y posiciones intelectuales del autor.
- 4. Las explicaciones escritas de los estudiantes se coevaluaban en el aula. Se copiaban y distribuían, tareas exitosas y problemáticas (sin incluir el nombre de los estudiantes) y se hacían listas de las fortalezas y debilidades conceptuales y del modo de redactar sobre la teoría.
- 5. Se respetaba el derecho a la incomprensión y a la tergiversación de las ideas durante la clase y en las explicaciones escritas. Durante la revisión que el docente hacía de los trabajos escritos entregados por los estudiantes, se subrayaban las ideas problemáticas pero no se tachaban sino que se elaboraba una pregunta que ayudara a los estudiantes a aclararlas en la reescritura. Todos los trabajos escritos, incluyendo los exámenes podían reescribirse. Por eso la asignación de una calificación se realizaba en un momento avanzado del proceso y a partir de indicadores de evaluación presentados previamente a los estudiantes. Puede observarse en la figura 3 uno de los talleres que solicitaba reescrituras. El docente solicitaba a los estudiantes hacer la lista de preguntas que la profesora había hecho en sus trabajos. Posteriormente, se le daba la oportunidad al estudiante de seleccionar una sola pregunta que consideraba podría responder en el análisis de casos y sustentar su respuesta con citas textuales de los documentos teóricos leídos.

Figura 3 Taller de reescritura y análisis de casos

Trabajo independiente INDIVIDUAL No. 9



2. Observe los siguientes casos:



3.1. Retorne una (1) de las preguntas relacionadas con la teoria de Saussure y expliquela a partir del análisis de los dos casos, en máximo dos (2) párrafos.

Fiscuerde que escribira primero sus ideas y luego se apoyará en una cita literal (entre comillas) de Saussure que se entienda y que guarda relación con sus ideas. No olvide anunciar el autor, escribir el año y la pagina.

2.2. Retorne una (1) de las preguntas relacionadas con la teoria de Escandell y expliquela a partir del análisis de los dos casos, en máximo dos (2) parrafos.

Revuerde que escribira primero sus ideas y luego se apoyará en una cita literal (entre comillas) de Escandell que se entienda y que guarda relación con sus ideas. No olivide anunciar el autor, escribir el año y la página. 6. La reescritura y relectura daba a los estudiantes la capacidad de elaborar cuestionamientos a los autores y de proponer, en nombre de los mismos, una respuesta posible. La figura 4 muestra el trabajo realizado por un estudiante, a partir del taller incluido en la figura 3, con una de las preguntas que seleccionó. Como se ve, aparecen nuevas marcas que indican que el docente hizo preguntas de aclaración, pero aún esta actividad no tenía calificación. El docente hacía bastantes marcas pero pocas preguntas. La intención es que se concentraran en uno o dos cuestionamientos para futuras reescrituras; además, se evidenciaba por parte del estudiante la elaboración en sus respuestas y la intencionalidad en la explicación de los casos recurriendo a la teoría que se trabajaba.

Figura 4 Trabajo de reescritura desarrollado por un estudiante

Trabajo independiente INDIVIDUAL No. 9 Escriba las preguntas que la profesora realizó a su último taller. Escriba las preguntas relacionadas con la teoría de Saussure (lingüística): ¿si la pragmática estudia el habiante entonces en que se diferencia Saussure? ¿como Saussure llamo la relación que hay entre significado y significante? Escriba las preguntas relacionadas con la teoría de Escandell (pragmática): ¿que objeto y hechos estudia la pragmática? 3.1. Retome una (1) de las preguntas relacionadas con la teoría de Saussuré y explíquela a partir del análisis de los dos casos, en máximo dos (2) párrafos. Al leer los dos ejemplos, entendemos que tienen como contenido principal el calentamiento global, pero ccomo se puede explicar el sujeto hablante a partir de estos ejemplo?. Pues bien, entendamos primero que sujeto habiante no es aquel que lee los ejemplos y los comenta con los demás. El sujeto Hablante en el que Saussure hace referencia en la teoria, es la muestra de que existe la lengua, (en el caso 1, ¿Que es el cambio climático? En el caso 2, climate change What it is...). A pesar de que en los dos casos no se encuentran en el mismo idioma, muestran que existe una sociedad, que entiende el sentido que se le da a esa cadena de elementos. Saussure asegura que sujeto Hablante utiliza el código de la lengua con vistas a expresar su pensamiento persona/"Pág. 41 el Objeto de la lingüística. 19980. Entonces, se podría decir que el hablante, es la prueba, de la activación de imágenes acústicas y conceptos en un sujeto, de igual manera, el habiante nos demuestra la arbitrariedad del signo lingüístico, ya que le otorga un sentido, ilógico e inmutable a la secuencia de elementos. "es el lazo que une e l significante con el significado" (pág.104,naturaleza del signo lingüístico), ilógico e inmutable, impuesto por la sociedad, y dependiente de la misma. No debe dar la idea de que el significado dependa de la libertad de elección del sujeto habiante"(pág. 106, naturaleza del signo lingüístico) Como complemento de la teoria de Saussure, la pragmática, estudia todo lo que rodea a esos elementos físicos, (a elementos físicos me refiero a las palabras y las letras) que permiten crear automáticamente una interpretación en el sujeto habla " para unos la pragmática ha de centrarse, sobre, todo en la relación del significado gramatical con el hablante y con los hechos y objetos del mundo que se intenta describir" pp. 14 *introducción*

a la pragmática, 1992, Maria Victoria Escandell.

El proceso adelantado incrementó en los estudiantes, por un lado, la capacidad de identificar tergiversaciones en su escritura y, por el otro, el uso de la relectura de los capítulos leídos con dos funciones, una, evidenciar las inconsistencias en sus redacciones y, la otra, argumentar con citas literales sus explicaciones. De ese modo lograban reflexionar sobre el proceso conceptual adelantado.

Esta experiencia muestra que en la práctica de la lectura y la escritura para el aprendizaje conceptual es constitutivo el caos y la confusión como condiciones propias de un proceso discontinuo en la aclaración del pensamiento. Por esa razón, el efecto puede ser el agotamiento y el deseo de abandonar la tarea (Carlino, 2006, 2008; Castelló, 2007; Perry, 1996). Esto explica algunas de las opiniones manifestadas por los estudiantes que muestran, por un lado, el reconocimiento de la escritura como un paso necesario y constitutivo en el proceso de comprensión de lo que se leía. Un estudiante afirmaba que en esta asignatura: "se escribió porque escribir una idea es mucho más complicado que decirla"; por el otro lado, dado ese grado de dificultad, algunos estudiantes reconocían la dimensión emocional conflictiva del proceso: "pues es aburrido pero a la vez interesante ya que uno pasa por momentos de intensa desesperación, rabia y relajación".

Para algunos estudiantes, además, el esfuerzo adelantado estuvo relacionado con su formación como sujetos académicos, como afirmaba un alumno: "si, he aprendido, pues he comprendido cómo es la escritura de un teórico y cómo tomar postura y explicar algunos fenómenos desde esas perspectivas. Eso me sirve para en un futuro afrontar otras posturas teóricas más complejas que me ayuden a profundizar en un área de estudio".

Sin embargo, para otros, la experiencia no guardaba relación con su identidad como profesionales, un estudiante opinó: "en cuanto a la forma de como se lee y se escribe, pienso que está bien, pero no creo que la manera de escribir para un comunicador social de esta forma sea la más adecuada". Efectivamente, este último estudiante tenía razón, la escritura profesional (Morales & Cassany, 2008) se entendería como el proceso y los productos escritos inherentes al desempeño de las profesiones; para el caso de los comunicadores, por ejemplo, los géneros periodísticos como noticias, artículos de opinión, crónicas, entre otros; práctica de escritura diferente a la de géneros académicos como reseñas y artículos científicos.

La formación de maestros universitarios de asignaturas profesionales

El dominio disciplinar de los profesores universitarios es una condición importante, pero no suficiente en el ejercicio de la docencia en la educación superior. La formación de posgrado y en investigación que posee un docente construye y aporta, pero no resuelve los problemas de la enseñanza de los contenidos disciplinares por medio de tareas de lectura y escritura (Narváez y Cadena, 2009).

7

⁷ Para explorar y analizar, en parte, el impacto del trabajo adelantado se aplicó una encuesta escrita anónima a la totalidad de los estudiantes participantes en la experiencia. Se solicitó responder por escrito a tres (3) preguntas que se encabezaron así: De acuerdo con la experiencia personal adelantada con la lectura y la escritura de documentos en esta asignatura, responda: 1. ¿Para qué se leyó y escribió en esta asignatura?; 2. ¿Cree que ha aprendido "algo nuevo" sobre cómo se lee y se escribe en la universidad? ¿eso para qué le sirve?; 3. ¿Qué opina sobre la forma como se lee y se escribe en esta asignatura? ¿esa manera de hacerlo le sirve a un comunicador social? Justifique su respuesta.

⁸ La gramática y ortografía de las respuestas de los estudiantes ha sido conservada.

En consecuencia se formuló un proyecto de investigación⁹ en el que se diseñó una propuesta de formación de maestros sobre lectura académica. Las docentes investigadoras fueron al mismo tiempo diseñadoras y tutoras de la experiencia y por eso el estudio utilizó una metodología de investigación acción educativa.

Se convocó a los docentes de la institución interesados en la propuesta y se conformó un grupo con participantes de las facultades de Ciencias Económicas y Administrativas, Ingeniería y de Comunicación Social, con quienes se trabajó durante dos meses en parte de su tiempo personal. Los objetivos de la propuesta fueron:

- 1. Comprender que la lectura académica es un proceso de construcción de sentido a partir de los documentos asignados para apoyar el aprendizaje universitario y presenta especificidades que no se abordan en la escolaridad previa de los estudiantes.
- 2. Cuestionar la idea de que a mayor asignación de bibliografía y de actividades de lectura, se beneficia la calidad de los aprendizajes de los saberes especializados del campo.
- 3. Reconocer que los escritos asignados para lectura académica en el aprendizaje universitario son textos especializados en virtud de la complejidad de su estructura y de la carga conceptual que los caracteriza.

La propuesta de formación se caracterizó por evidenciar la necesidad de que los maestros participantes reconocieran el valor de la lectura académica como una práctica atravesada por la interrogación y la conversación oral y escrita. Por esa razón se diseñaron actividades que suscitaran en los maestros participantes la vivencia de su rol de novatos en el campo de la enseñanza de la lectura académica, situación que se inducía porque el tipo de lecturas que se realizaron, no eran de sus áreas de formación.

Durante el primer mes de trabajo se adelantó una actividad de lectura conjunta, guiada y de discusión con dos documentos. El primer documento que se leyó presentaba una posición opuesta a la propuesta de formación, en él se afirmaba que los estudiantes universitarios traían "dudosa" preparación de la educación básica (apéndice 1). Después se propuso al equipo opinar sobre esas afirmaciones. Quienes se mostraban a favor de la postura del texto evidenciaban creencias que se debían confrontar y, por el contrario, quienes se opusieron demostraron creencias por consolidar.

Después se asignó un segundo documento¹¹ que presentaba la posición defendida en la experiencia, argumentaba a favor de ocuparse de la lectura y la escritura en la universidad. Para analizar los argumentos se propuso un mapa conceptual en un taller asignado como tarea. Posteriormente se solicitó a los profesores participantes escribir de qué manera usaban la

⁹ Denominado "Interacciones y concepciones que se construyen a partir de la comunicación digital, en una experiencia de formación de maestros sobre lectura académica", y financiado por la Dirección de Investigación y Desarrollo Tecnológico de la Universidad Autónoma de Occidente. En este proyecto participaron también las profesoras Sonia Cadena y Beatriz Elena Calle.

¹⁰ Lizcano, D. (2006). ¿Baja lectura y escritura en la universidad? Blog Notas de lengua y redacción (en línea). Disponible en: http://notasdelenguayredaccion.blogspot.com/2006/10/la-lectura-y-el-universitario.html.

¹¹ Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires (en línea). Disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf

lectura en sus asignaturas y a comparar sus prácticas con los argumentos identificados (apéndice 2). Finalmente, se planteó confrontar las posturas de los documentos con las de los participantes y discutir - porqué y cómo- se había trabajado con la lectura de textos que no eran de sus campos (apéndice 3).

Los docentes participantes identificaron condiciones de lectura útiles para los "extranjeros" de un campo: mientras la cantidad de lecturas disminuye, el tiempo dedicado a su discusión se incrementa; tomar conciencia de posiciones opuestas reportadas en la literatura; el uso de guías con preguntas explícitas que ayudan a la relectura y la conversación, así como el contraste con experiencias personales; y la confrontación directa de creencias de los "extranjeros" del campo.

El análisis de los datos recogidos en audio y video, así como el levantamiento de diarios de campo, permitió comprender que la experiencia incidió en las creencias de los docentes más que en la transformación de "lo que se hace" con la lectura en el aula; en otras palabras, los docentes parecían mostrarse de acuerdo en que había "algo" que debía cambiar en el desarrollo de sus asignaturas, pero no sabían cómo hacerlo. Por eso, esta experiencia de dos meses y con una intensidad de 8 horas presenciales, debía extenderse en el tiempo, así como respaldarse desde una política institucional que apoye la participación de los docentes en sus tiempos laborales y garantice la inclusión de otras actividades que aporten a la transformación en las prácticas de aula y no sólo en las concepciones¹².

La formación de jóvenes investigadores como escritores

Como parte del programa "Escuela de Estudiantes Investigadores" de la Universidad Autónoma de Occidente, se desarrollaba un módulo de lectura y escritura académica de 22 horas presenciales en sesiones de dos horas semanales. Los estudiantes participaban de manera voluntaria y pertenecían a los distintos programas y semestres académicos de pregrado de la institución. El programa de este módulo se incluye en el apéndice 4. En el módulo se trabajaban actividades que permitieran anticipar algunos de los procesos de lectura y escritura relacionados con la formulación de un problema de investigación, como (Narváez, 2009):

1. Talleres para identificar los criterios de calidad académica en la selección de la bibliografía de documentación.

Narváez Cardona, E., & Cadena Castillo, S. (2009). La enseñanza de la lectura académica: un objeto de formación docente. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 30(1), 56-67. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n1/30 01 Narvaez.pdf

Narváez Cardona, E., Cadena Castillo, S., & Calle, B. E. (2012). Una práctica de lectura académica en una experiencia de formación de docentes universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, *1*(2). Disponible en: http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3391/2580

Narváez Cardona, E. Escritura académica y formación de docentes universitarios: reflexiones a partir del recorrido por algunas experiencias. (2010). *Revista Pedagogía y saberes*. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. 33, 113-124. Disponible en:

http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/759/733

¹² Publicaciones de la autora relacionadas con la formación de maestros universitarios pueden consultarse en:

Experiencias en la formación de investigadores identifican como uno de los conflictos de su tarea de escritura la selección de la información, reconociendo que debe realizarse un proceso que se conoce como *lectura exploratoria* (Castelló, 2007). Por esta razón, se proponía a los estudiantes un taller en que se analizaban las dos primeras páginas de una publicación académica (figura 5) con el fin reflexionar en torno a la siguiente pregunta: ¿Qué indicios de los siguientes fragmentos de un escrito dan garantía de su calidad académica?

Figura 5. Fragmentos de un documento para analizar los indicios de calidad académica

Cómo escribir y publicar trabajos científicos

Tercera edición en español

Robert A. Day



525 Twenty-third Street, NW Washington, DC 20037, EUA

Publicación Científica y Técnica No. 598

2005

Edición original en inglés:

How to Write & Publish a Scientific Paper, 5th edition

#Raben A. Day, 1979, 1983, 1988, 1994, 1998

Publicada por The Cryx Press

4041 North Central at Italian School Road

Phoesias, AZ 85012, EUA

Tradocción al español de la 5º edición en inglés, 1998

Traducción de Miguel Sienz, revinada por el Servicio Editorial de la Organización Panamericana de la Salud. Esta versión en español se publica con pennaso de The Orya Presa.

Biblioteca Sede OPS - Catalogación en la fisente

Day: Robert A.

Como escribir y publicar trabajos cientáficos. Ja. ed. Washington, D.C.: OPS, © 2005. (Publicación Científica y Técnica No. 598)

ISBN 92-75-31598-1

I. Titulo II. Sesie
1. ESCRITURA - normas
LC T11.3

© The Oeyx Press, 2005 ISBN 92-75-31598-1

Todos las devechos reservados. Ninguna parte de esta publicación poede ser reproducida en transmitida en minguna forme ni por ningua medio de carácter mecinico o electrónico, incluidos fotocopia y grabación, ni tampoco mediante sistemas
de almacenamiento y recuperación de información, a menos que se cisente con la
autorización por escrito de The Osyx Press.

Las publicaciones de la Organización Panamericana de la Salud están acogsitas a la geotección prevista por las disposiciones del Protocolo 2 de la Convención Universal de Derechos de Autor.

Las desceninaciones empleadas en esta publicación y la forma en que aparecen presentados los datos que contiene no implican, de parte de la Secretaria de la Organización Panamenicana de la Salud, juscio alguno sobre la condición justidos de ninguno de los prises, territorios, custades o zonas citados o de sus autoridades, mi respecto de la delimitación de sus fronteras. La mesción de determinadas sociedades mercantiles o del nombre comercial de

La mesción de determinadas sociedades mercaustiles o del nombre comercial de ciertos productos no implica que la Organización Panamericana de la Sabid los apruebe o recomiente con preferencia a otros antilogos.

De las opiniones expresadas en la presente publicación responde únicamente el autor.

A partir del análisis de sus detalles el colectivo lograba identificar como criterios de calidad académica: el *aval* de instituciones y universidades (desde el ámbito internacional hasta el local, nacional y regional) para el área temática específica de la investigación; la *edición* del documento debido a que la cantidad de ediciones indica que la obra ha sido revisada y actualizada; la cantidad de *traducciones* en tanto pone de manifiesto la importancia e impacto de la publicación para el área de conocimiento; y, por último, la trayectoria del *autor* al ofrecer indicios de la experticia profesional y académica del mismo en el tratamiento del tema.

Atendiendo a estos criterios se proponía a los estudiantes buscar y seleccionar documentos relacionados con su tema de investigación a partir de criterios de calidad académica. En la figura 6 se muestra la selección realizada por un estudiante ante la cual argumentaba:

El documento que escogí fue Lugares o flujos centrales: los centros históricos urbanos es un documento de Fernando Carrión en "CEPAL-SERIE medio ambiente y desarrollo" (una de las publicaciones de Las Naciones Unidas). Fernando cuyo cargo actualmente es de "coordinador programa estudios de ciudad" en la FLACSO (Facultad latinoamericana de ciencias sociales), también es docente de pregrado, postgrado e investigador. Dicha experiencia del investigador nos da seguridad de que lo que vamos a leer no es escrito por cualquier persona que apenas está experimentando. Aparte de ese criterio de selección encontramos otros, como por ejemplo la fecha de publicación que fue en el 2000, la cual a pesar de no ser un documento muy reciente, tampoco es demasiado viejo para que no se aplique, Otro punto que es importante tener en cuenta es el de cuáles organizaciones respaldaron este libro, en lo cual este documento tiene a organismos internacionales reconocidos que respaldan la información del libro como: Las Naciones Unidas, la CEPAL (La Comisión Económica Para América Latina) y con apoyo de tipo financiero por parte del Ministerio degli Affari Esteri del gobierno de Italia, y tiene ISBN. Por otro lado, en la parte de resumen se aclaran y delimita el tema que se va a desarrollar.

Figura 6. Selección de un texto de calidad académica desde el criterio de un estudiante



2. Contraste estructuras (a



División de Medio Ambiente y Asentamientos Humanos Santiago de Chile, diciembre de 2000 entre las partir de los subtítulos) de las propuestas de investigación y de los artículos científicos para definir la utilidad de las introducciones de los artículos científicos como posibles modelos de escritura para el planteamiento de un problema de investigación.

Dado que la mayoría de los estudiantes participantes de esta experiencia no necesariamente estaban inscritos a un grupo de investigación con un proyecto científico en curso, se consideró pertinente apoyar la identificación de modelos de escritura para un problema de investigación, y a partir de dichos escritos –asumidos como productos- identificar las condiciones de lectura y escritura que posiblemente precedían este tipo de documentos. En otras palabras realizar actividades de análisis de introducciones de los artículos científicos (AC) que demostraran que parte del proceso de investigación está relacionado con prácticas de lectura y escritura.

El primer desafío fue hacer evidente que las introducciones de los AC son posibles modelos de escritura para el planteamiento de un problema de investigación. La actividad que se propuso fue el contraste entre las estructura del documento denominado *propuesta de investigación*, definido por las políticas nacionales de ciencia y tecnología, y las *introducciones de los AC*.

En la figura 7 se muestra el contraste visual que se presentó a los estudiantes y la reflexión que se suscitó ante la pregunta: ¿en qué se parecen y en qué se diferencian las estructuras de los AC y la propuesta de investigación? Se apoyó la discusión hasta concluir, por un lado, que tienen convergencias en el planteamiento de un problema de investigación y por el otro, los AC son documentos públicos de la ciencia en contraste con las propuestas de investigaciones que son documentos de circulación burocrática.

El Proyecto de Investigación El Artículo Gentifico Documentos públicos de circulación Documentos privados de circulación burocrática acadimica · Titulo · Autor (es) Información general del proyecto. · Resumen (se redacta en al MISMO orden Resumen del proyecto. Descripción del proyecto. · Palabras clave 11. Parameter is a named a window is exempted to · Introducción (delimitación del tema, otras jetfracin, estudios antecedentes, el problema, justificación que que realizar el estudio en el tema- los elijetivos y Los objetivos Wetodologia propiesta. · Metodologia Croeograma de actividades. 3.5. Productos esperados y potenciales beneficiarios. · Resultados Impactos esperados a partir del uno de los resultados. Discusión Conformación y trayectoris del grupo de investigación. Conclusiones Bhlogafa Agradecimientos 19 Consideraciones addicables · Referencias bibliográficas 118. Prespects ¿En qué se parecen y en qué se diferencian las estructuras de estos dos documentos?

Figura 7. Contraste entre las estructuras de la propuesta de investigación y los artículos científicos

3. Revisión crítica y minuciosa de cada párrafo de introducciones de artículos científicos publicados en revistas indexadas para anticipar procesos de lectura y escritura que anteceden la escritura de un problema de investigación.

A partir de la introducción de un artículo científico se propuso una revisión crítica y minuciosa de cada párrafo para posteriormente buscar respuestas a la siguiente pregunta: ¿Qué tuvo que hacer el autor para escribir una introducción como ésta? Observemos lo que se concluyó¹³ con el colectivo de estudiantes a partir del análisis de introducciones de artículos científicos:

¿Qué tuvo que hacer el autor para escribir una introducción así?

- ✓ Leer artículos científicos, artículos de revisión, libros conceptuales, marcos jurídicos y memorias sobre eventos mundiales.
- ✓ Realizar comparaciones entre la metodología y los resultados que se presentaban en artículos científicos que se leyó.
- ✓ Seleccionar fuentes de lectura cuyo origen debe ser local, continental y mundial.

¿Qué parece que caracteriza el proceso de la redacción de un documento como la introducción de un artículo científico?

- ✓ Es necesario realizar una búsqueda de documentos y su previa lectura analítica.
- ✓ Se debe haber finalizado un proyecto de investigación para poder tener resultados que mostrar.

A partir de la actividad anterior, se propuso a los estudiantes un taller en el que seleccionaran y organizaran posibles búsquedas documentales que se requerían para avanzar en la formulación de su temática de investigación.

4. Lectura profunda de documentos académicos para: identificar los argumentos del autor(es); reconocer la postura del mismo(s), su audiencia y propósitos; y realizar una revisión crítica del lector para destacar ideas interesantes, difíciles y/o que no se comparten con el autor.

Se propuso a los estudiantes como práctica de lectura la revisión profunda de documentos académicos. Este tipo de lectura requiere de la toma de notas, la búsqueda de aclaraciones y la formulación de preguntas (Castelló, 2007), así como la identificación de la perspectiva conceptual e ideológica de los autores que se revisan. Para introducir a los estudiantes en esta práctica se adelantó con ellos una actividad de análisis de los primeros seis párrafos del prefacio de libro "Cómo escribir y publicar trabajo científicos" de Robert Day¹⁴.

Durante una sesión de clase se interrogó el documento en tres momentos. El primero se denominaba *lectura para identificar el contenido del texto*, bajo la instrucción "identifiquen argumentos del autor sobre la importancia de la redacción científica", se esperaba que los estudiantes en tanto lectores diferenciaran las ideas del autor de las propias.

En el segundo momento llamado *lectura para reconocer la dimensión ideológica del texto*, se solicitaba a los estudiantes reconocer, por un lado, la postura del autor en relación con el tema (la redacción científica) y buscar marcas en las que se confirmara tal posición; por el otro lado, deducir la audiencia del texto y el propósito perseguido por el autor. En este momento de lectura se mostraba a los estudiantes la relación entre los argumentos de los autores, con las intenciones y posturas que subyacen al contenido de los textos, además su correspondencia con la audiencia a la que se dirigen.

¹³ Estas conclusiones se retomaron de los apuntes de clase que recogía la docente para cada sesión a partir de la toma de notas que hacía un estudiante encargado y que ella completaba, con el fin de utilizarlo como memoria del desarrollo de la asignatura.

¹⁴ Day, R. A. (2005). Cómo escribir y publicar trabajos científicos (Vol. 598). Pan American Health Org.

Finalmente, se adelantó una *lectura crítica* del documento, permitiendo a los lectores manifestar las ideas que compartían o no con el autor, así como los planteamientos que resultaban interesantes o difíciles de comprender. Se mostraba a los estudiantes que se trataba de un momento en el que el lector puede distanciarse del texto, pero que se logra en la medida que se ha tomado el tiempo de analizar y realizar en profundidad los dos primeros momentos de lectura. Por consiguiente, el lector no podría asumir una postura crítica ante el texto sino ha reconocido en primera instancia el contenido propuesto por el autor y las razones que sustentan sus ideas. La figura 8 presenta la diapositiva que se utilizaba para guiar estos momentos de lectura.

Figura 8. Diapositiva para apoyar el taller de lectura profunda



Con este proceso se proponía a los estudiantes que las tareas de lectura de los documentos que seleccionaran para avanzar en el planteamiento de una investigación, son como procesos complejos que requieren mucho más que la selección de información. Ser sistemático en la revisión de documentos escritos atendiendo a estos momentos de lectura posibilita la aclaración de las ideas, potencia el descubrimiento de la propia voz en tanto generador de conocimiento y permite la identificación de las ideas emergentes y los obstáculos para avanzar (Carlino, 2004).

Ante esta actividad los estudiantes afirmaron que en esta experiencia se explicaron: "las estrategias de lectura, como por ejemplo, mantener un diálogo constante con el autor tratando de identificar sus argumentos, su posición, y también tratar de separar dichos argumentos o ideas principales del texto en nuestras propias palabras para garantizar que se entienda lo que se lee y no sea como en la mayoría de las veces un caso de buena retentiva o memoria"(...) otro estudiante afirmó que: "se aprende a analizar e interpretar mejor los

textos, identificando los argumentos del autor, su postura, su audiencia, propósitos e inclusive cuestionarlos en lo que no estamos de acuerdo".¹⁵.

La experiencia adelantada mostró que la diversidad de procedencias profesionales y de los momentos de formación, la falta de vinculación a grupos de investigación y no tener proyectos de investigación en curso, se convirtieron en limitaciones debido a que los estudiantes participantes no necesariamente se involucraban en la escritura de proyectos. Efecto contrario se percibía en aquellos estudiantes que habían iniciado dicha práctica.

¿Qué nos muestran estas experiencias?

La primera experiencia se basa en la capacidad de un docente para reconocer a los estudiantes como sujetos académicos en formación. Concebirlos de este modo induce la práctica colectiva de la lectura en profundidad, promueve el derecho a la reescritura y compromete al docente en prácticas de coevaluación para cualificar el aprendizaje. En contextos institucionales en los que se valora la cantidad de información como indicador de calidad de la enseñanza, mantener este tipo de experiencias es un desafío, dado que disminuyen la cantidad de temas a tratar al centrar la enseñanza en la comprensión y, la angustiante, construcción de sentido a través de la escritura. Sin embargo continuar documentando estos esfuerzos es un modo defender su presencia e impacto.

Un aspecto que beneficia el mantenimiento de este primer caso es la articulación entre un saber didáctico, relacionado con las acciones encaminadas a la construcción de sentido sobre el aprendizaje; y, un saber sobre la lectura y la escritura académica. Posiblemente este tipo de conocimiento sería útil en procesos de formación de maestros universitarios.

De la primera iniciativa también surge la importancia de considerar la distinción curricular entre asignaturas que se ocupen de la formación de escritores del campo disciplinar y del profesional. Para el primer caso se trataría de la enseñanza de prácticas y géneros de la cultura investigativa (p.e. los proyectos de investigación, las ponencias, los póster), mientras que para el segundo, prácticas y géneros escritos de interacción en la empresa (p.e. los informes técnicos, los proyectos para licitaciones, las cartas ejecutivas).

En cuanto a la segunda experiencia, se destaca la potencia de consolidar equipos colegiados. La interacción entre los profesores de los campos disciplinares y profesionales, y los profesores de lengua apoya la discusión sobre diversas prácticas de enseñanza relacionadas con la lectura y la escritura, de manera que conjuntamente se analiza lo viable, lo posible y lo pertinente de hacer en el aula universitaria, de acuerdo con la especificidad de los campos. No obstante, mantener estos esfuerzos dependerá de la consolidación de políticas institucionales

¹⁵ Los comentarios de los estudiantes se recogían a partir de guías de trabajo que les pedían reflexionar sobre los aprendizajes después de cada sesión de trabajo con preguntas como:

[•] Escriba en un (1) párrafo ¿qué aprendió en la primera sesión del módulo sobre lectura, escritura e investigación?

[•] Si tuviera que explicarle, en un correo electrónico, a un estudiante que no está asistiendo a este módulo de lectura y escritura ¿qué ha aprendido sobre el artículo científico qué le diría? Escriba su respuesta en un (1) párrafo.

[•] Si tuviera que escribir (en un párrafo) a los estudiantes de una próxima experiencia ¿qué es lo que uno aprende en este curso sobre "la lectura y la escritura en la investigación", qué les diría?

que defiendan la formación de maestros universitarios como un ámbito privilegiado para el reconocimiento interdisciplinario de experticias.

En relación con la última experiencia se evidencia un esfuerzo institucional en la formación de jóvenes investigadores sustentado en la diferencia que implica un módulo para formar: escritores técnicos y científicos, quienes pertenecen a comunidades de investigadores; y, escritores académicos, en tanto investigadores noveles. Las oportunidades identificadas en el análisis de este último caso muestran que es favorable apoyar la reflexionar sobre la relación entre la lectura y la escritura con parte del proceso de investigación y, necesario, vincularlos a proyectos en los que sea imperativo escribir.

Referencias

- Camps, A. (2001). El Aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua. Editorial Graó. Barcelona.
- Carlino, P. (2006). La experiencia de escribir una tesis. Contextos que las vuelven más difíciles. Revista Anales. Vol. 14, 15 & 16. Argentina. Pp. 41-62.
- Carlino, P. (2008). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento. Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre lectura y escritura en la educación superior. Universidad Javeriana. Colombia.
- Castelló, M. (2007). Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias. Capítulo 2. El proceso de composición de textos académicos. Cinco reglas de oro para escribir textos científicos (y no morir en el intento). Ed. Grao. Barcelona.
- Morales, O. & Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. Revista Memoralia, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela. En prensa. (En línea). Disponible en: http://www.falemosportugues.com/pdf/leer_universidad.pdf
- Narváez, E. (2009). Dimensionar las características de la escritura académica y anticipar su demanda: un caso en la formación de jóvenes investigadores. *III Encuentro Nacional y II Internacional de lectura y escritura*. Red de lectura y escritura en educación superior (Redlees). Colombia.
- Narváez, E. & Cadena, S. (2009). La enseñanza de la lectura académica: un objeto de formación docente. *Lectura y Vida, 30* (1): 56-67.
- Perry, C. (1996). Cómo escribir una tesis doctoral. Traducción al español: José Luis Pariente. Universidad Autónoma de Tamaulipas. UAT. Centro de Excelencia. Con autorización del autor. (En línea). Disponible en: http://www.excelencia.uat.edu.mx/pariente/Tesis/perry.pdf
- Rincón, G., Narváez, E. y Pérez, M. (2009). Construyendo un proyecto de investigación sobre lectura y escritura, mientras leemos y escribimos. III Encuentro Nacional y II Encuentro Internacional de lectura y escritura. Redlees. Colombia.
- Universidad Autónoma de Occidente. (2008). La investigación formativa. Dirección de Investigaciones y Desarrollo Tecnológico. Pp. 1-28.

Apéndice 1



Un grupo de profesores/autores realiza las siguientes afirmaciones sobre la situación de los estudiantes universitarios en relación con la lectura ¿qué opinan sobre dichas afirmaciones?

La lectura y el universitario

¿Baja lectura y escritura en la universidad?



Es natural pensar que existen dificultades para la lectura y la escritura en niveles básicos y medios de la educación, pero en la universidad es algo que no se espera. A continuación, una panorámica de este problema y las observaciones que han hecho algunos expertos al respecto.

Se supone que tras diez o más años de práctica escolar primaria y secundaria cualquier estudiante universitario estaría en capacidad "mínima" de enfrentarse a interpretar y plasmar en un texto "cualquier idea, cualquier argumento", con la soltura necesaria y requerida; pero aquello que resulta, a simple vista, sencillo, no lo es tanto; ya que se observa que estos tienen bajos niveles de comprensión, que están entendiendo un texto como un niño de siete años, que hacen lecturas parciales y atomizadas, que no dan cuenta de las ideas de un texto y manejan un léxico pobre en su entorno cotidiano. En fin, una serie de dificultades que enciende todas las alarmas para preguntarse el por qué de tantas dificultades, pero sobre todo, qué se está haciendo desde las universidades para fomentar una cultura de la lectura y escritura.

En el caso de la lectura de acuerdo con un estudio revelado por Manuel Ramírez, presidente de la Academia Colombiana de Ciencias Económicas y coordinador de Investigaciones de la Facultad de Economía de la Universidad del Rosario sobre el comportamiento lector en Colombia en el año 2000 se registró un 67% de personas -mayores de doce años- que leen dos libros al año, un 26% que no leen y un 2.9% que aún no saben leer.

Frente a este panorama, que a simple vista se ve poco alentador el asesor del Cerlalc (Centro Regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe) y Director del Departamento de Gramática de la Universidad Sergio Arboleda Carlos Sánchez Lozano asegura que se está viendo una tendencia en universidades con estudiantes no lectores, docentes no lectores, pero lo más grave de ello es que "una sociedad que no le pide cuentas a la educación pública y privada sobre la calidad de la lectura y escritura que está enseñando".

Para Sánchez Lozano, esto afecta significativamente el desempeño académico de una universidad, "porque implica ir reduciendo la complejidad de esos textos para que sean comprendidos, eso afecta, la información de calidad ya que el profesor por ningún motivo puede usar el lenguaje de la televisión". Adicionalmente, dentro de los estudios que el Departamento de Gramática ha revelado se encuentra que los estudiantes vienen muy mal preparados del colegio en lectura y escritura. El 80% de los estudiantes tienen graves falencias ortográficas, presentan errores comunes de puntuación y tardan más de dos horas en realizar un texto de una página. El 70% no entienden la idea global de un texto y el 90% tienen problemas con el léxico y conceptos de un texto. Además, se detecta gran predominio del lenguaje oral en sus escritos, es decir, escriben como hablan; y, en general, perciben el libro de manera enemistosa y al ejercicio de leer como algo complicado y tedioso. "Hay

estudiantes que atraviesan cuatro años de carrera sin haber escrito de manera autónoma un solo ensayo, y esto es un indicador para nosotros de que un estudiante medio investigó algo", enfatiza Sánchez Lozano.

¿Tecnologías que embrutecen? Aunque hasta el momento no hay estudios que relacionen los bajos niveles de lectura y deficiente escritura con el uso de la Internet y las nuevas tecnologías, algunos se espantan con el lenguaje oral utilizado por los jóvenes en el Chat y trasladado a la escritura. Para Alvaro Lizarralde docente de la Facultad de Comunicación social de la Universidad Jorge Tadeo Lozano "Los jóvenes universitarios recurren a otros medios paralelos, que no son justamente los libros, para obtener la información que no lograron comprender de esos textos leídos".

Frente a este aspecto el problema recurrente resulta ser el plagio, debido a que el acceso a la información de manera ilimitada, la poca instrucción de cómo referenciar estos datos, el poco tiempo con que cuentan y sus deficiencias, hacen que el copy paste se convierta en la herramienta que salve una materia y hasta un semestre. Por un momento se pensó que el uso de la Internet iba a fortalecer la cultura escrita, pero se observa en estas comunicaciones un lenguaje empobrecido, de una gran simplicidad y con pocas intenciones de innovar.

¿Qué pueden hacer los estudiantes? En el caso de la lectura hay que tener claro que ésta tiene un valor importante para cualquier persona, para que participe en una conversación, para tener una comprensión de la realidad, para tener un referente, para aprender a investigar y tener un nuevos conocimiento. Expuestas las dificultades se sugiere tener en cuenta algunas estrategias para enfrentar el problema y contribuir significativamente el mejoramiento de la interpretación de los textos y la escritura.

- Fortalecer hábitos que refuercen la lectura y la escritura
- Disfrutar de manera moderada el uso de las nuevas tecnologías
- Participar de actividades creativas culturales
- · No despreciar los libros por contener temas ajenos a los intereses
- Realizar frecuentemente lectura de estudio con diccionario en mano
- Identificar pequeñas unidades de sentido en los textos leídos
- Elaborar oraciones sencillas y simples para ir superando las dificultades
- Tener clara la intención comunicativa a la hora de escribir
- Realizar un bosquejo del orden que se va a seguir
- Exigir el cumplimiento de los programas de lectura y escritura en las universidades
- Pedir a sus docentes explicación y asesoría en la elaboración de los textos.
- Los docentes deben fomentar las habilidades lectoras y escritas en todas las asignaturas y en todos los programas.
- Fortalecer la cultura escrita para saltar con éxito a la audiovisual

Tomado de: Lizacano, D (2006). ¿Baja lectura y escritura en la universidad? Blog Notas de lengua y redacción (En línea) Disponible en: http://notasdelenguayredaccion.blogspot.com/2006/10/la-lectura-y-el-universitario.html

Narváez Cardona

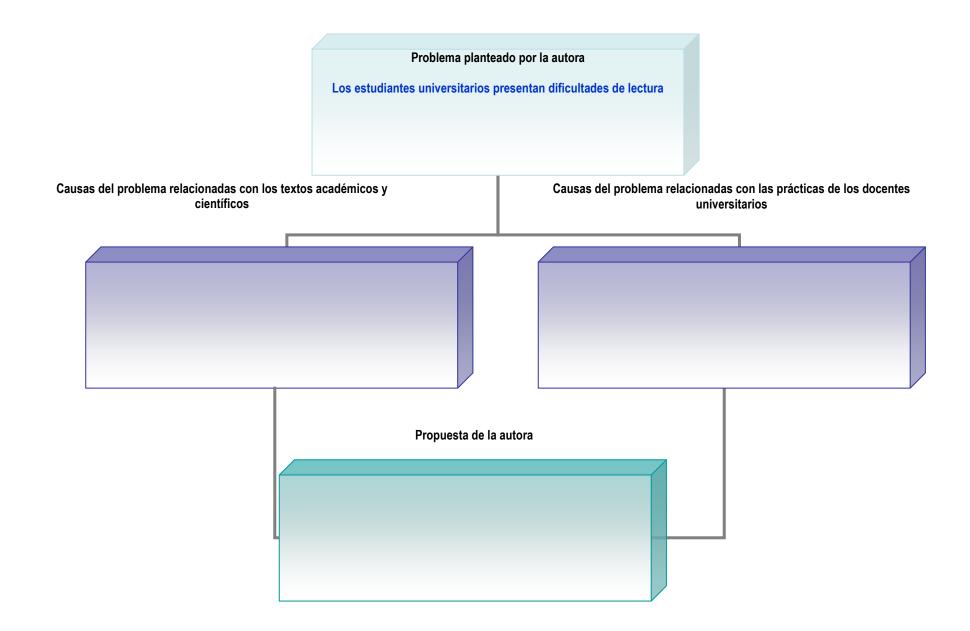
Apéndice 2

GUÍA DE TRABAJO INDEPENDIENTE 1 ¿QUÉ PODRÍA ESTAR SUCEDIENDO CON LA LECTURA EN LA ASIGNATURA QUE ORIENTO?

- 1. Seleccione una de las asignaturas que tiene a cargo (adjunte con este taller el programa del curso). Describa una (1) actividad de lectura, que considera exitosa, de acuerdo con la respuesta que han dado sus estudiantes; explique lo que cree que la hace exitosa. Por favor responda en máximo dos (2) párrafos.
- 2. A partir de la lectura del documento adjunto¹⁶, complete el esquema anexo que apoya la identificación de los planteamientos básicos de la autora y los jerarquiza (la macroestructura).
- 3. Retome la misma asignatura del punto 1. Describa una actividad de lectura, que considera problemática para los estudiantes. De acuerdo con la lectura de Carlino ¿por qué cree que dicha actividad resulta tan complicada para los alumnos? Por favor responda en máximo dos (2) párrafos.

_

¹⁶ CARLINO, Paula (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación Superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires. (En línea). Disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf



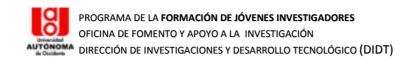
Apéndice 3

GUÍA DE TRABAJO INDEPENDIENTE 3 ¿CÓMO PUEDO APOYAR LA LECTURA CUANDO PRETENDO QUE SE HAGAN CONTRASTES ENTRE AUTORES?

Objetivo: De acuerdo con nuestra última reunión, se afirmó que Paula Carlino sugiere que los docentes debemos ayudar a los estudiantes a encontrar posturas y controversias en los textos, pero discutíamos que es una tarea sumamente complejo por lo que nos preguntamos ¿cómo el docente puede acompañar a los estudiantes en la identificación de controversias y posturas a través de la lectura?: Este taller pretende apoyar la construcción de una respuesta posible.

Actividad: Retome la lectura que realizamos en la primera sesión y repase los subrayados que realizó de acuerdo con la consigna ofrecida (anexo no.1). Retome también la lectura de Carlino e identifique convergencias o divergencias apoyándose en la siguiente tabla (desarrolle ideas cortas en máximo un párrafo):

Criterios para contrastar	¿Baja lectura y escritura en la universidad? Por: Doria Constanza Lizcano	Leer textos científicos y académicos en la educación Superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva Por Paula Carlino
¿Cuáles son los problemas que explican?		
¿Cuáles son las posibles causas de esos problemas?		
¿Qué proponen hacer para enfrentar los problemas que explican?		



Prof. Elizabeth Narváez Cardona <u>enarvaez@uao.edu.co</u> Departamento de lenguaje Facultad de Comunicación Social

Apéndice 4

Propuesta: leer y escribir como prácticas del Investigador



...Escribir y aprender, también lo son...por eso este curso es una oportunidad para que dimensiones las posibilidades que te puede ofrecer, a ti y la sociedad, convertirte en un investigador de tu área de conocimiento y su relaciones con las prácticas de lectura y escritura académicas.

La investigación científica es una práctica cultural, esto significa que está atravesada por distintos procesos y momentos en el tiempo; por la participación de distintos actores y ámbitos sociales relacionados con el desarrollo de la ciencia y la tecnología; y, además, que está atravesada por intereses y tensiones de poder.

Por esa razón, convertirse en un investigador en el contexto universitario no es fácil, ni es el resultado de un proceso intuitivo; por el contrario, exige el dominio de una variedad de habilidades, entre las que podríamos nombrar:

- el dominio de los conocimientos teóricos y metodológicos propios de los campos disciplinares y profesionales.
- la capacidad de gestión académica y la consecución de recursos económicos.
- el conocimiento jurídico sobre el área de investigación.
- la competencia colegiada para hacer parte de los debates académicos.
- la habilidad para divulgar los hallazgos.
- la experticia para impactar distintos ámbitos sociales (políticos, populares, jurídicos), diferentes de la universidad.

Como se observa, formarse como investigador demanda una amplia gama de saberes y experiencias; por ello, durante este curso nos proponemos aportar conocimiento sobre el lugar que ocupa la lectura y la escritura en la consolidación de parte de dichas competencias.

Prof. Elizabeth Narváez Cardona <u>enarvaez@uao.edu.co</u> Departamento de lenguaje Facultad de Comunicación Social

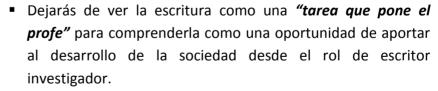
PREGUNTAS QUE SE ABORDARÁN EN ESTE CURSO

- ¿Cuando hago un trabajo de grado debo incluir mucha teoría? ¿Quién me dirá cuánta, cuál y por qué?
- ¿De qué me podría servir (en mi futuro profesional) tomarme en serio la escritura de mi trabajo de grado?
- ¿A quién(es) le(s) podría interesar la escritura de un joven investigador como vo?
- ¿Entre más teoría tenga mi trabajo de grado, mejor me quedará la investigación?
- La escritura académica y de los investigadores sólo la pueden leer otros académicos ¿puede un joven investigador como yo comprender los postulados teóricos de los autores científicos, cómo?
- ¿Después de tener "listo" el marco teórico y el problema, qué sigue, qué debo, y cómo, escribir?

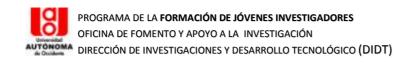
APRENDIZAJES... LO QUE PODRÍAS TERMINAR HACIENDO....

Participarás de un curso en modalidad de seminario-taller y hacia el final de la experiencia

habrás consolidado las siguientes fortalezas:



- Recordarás que, como en cualquier producto de comunicación, mientras se tenga "claro" el "target", muchas otras decisiones "vienen por añadidura". La escritura en investigación presenta "matices" que dependen de los propósitos que persigas y las exigencias que el público te esté haciendo.
- Utilizarás estrategias de lectura y escritura que te ayuden a "encontrar tu propia voz" para el trabajo de grado, de modo que puedas darte la oportunidad de tener una experiencia profunda con su realización.



Prof. Elizabeth Narváez Cardona <u>enarvaez@uao.edu.co</u> Departamento de lenguaje Facultad de Comunicación Social

¿Cómo valoraremos tu proceso en la asignatura?

Las condiciones para la participación en esta experiencia implican:

- .- la asistencia al 100% de las sesiones presenciales y de asesoría.
- .- la entrega del 100% de los talleres de trabajo independiente que se propongan y que estarán relacionados, en la mayoría de los casos, con tu propio proceso/proyecto de investigación.

El trabajo final tendrá dos opciones que describo a continuación y exigirá el uso de los saberes trabajados en el marco del seminario-taller:

- **Opción 1.** Auto- revisar un (1) documento que hayan producido en el marco del proceso de investigación y/o para publicar o que ya esté publicado (si aplica), con el objetivo de identificar las fortalezas y las debilidades que encuentren.
- **Opción 2.** Proponer una agenda de escritura de un (1) documento de gestión académica (que integre una propuesta de investigación) o del (1) documento publicable que se relacione con la investigación que adelanten (si aplica).

AGENDA



Desarrollaremos sesiones presenciales de 1 hora y 1/2, los días **jueves de 9:00 a 10:30 AM**. La mayoría de las sesiones serán grupales y otras serán por subgrupos de trabajos para revisar de manera más personalizada la opción de trabajo final que aporte al desarrollo de su proceso de investigación. Se proponen como sesión de trabajo por subgrupos, los días lunes de 2:00 a 3:30, pero podrá negociarse este espacio con cada subgrupo de estudiantes.





ALGUNAS REFERENCIAS

Acosta, O. (2006). Análisis de introducciones de artículos de investigación Publicados en la revista núcleo 1985-2003. Revista Núcleo. v.18 n.23. Caracas. (En línea). Disponible en:

http://www2.b**VS.**org.ve/scielo.php?pid=S07987842006000100001&script=sci_arttext&tlng=es

Arranz, M. (2003). ¿Escribir o publicar? Las reglas del juego. Gac Sanit. [online]. 2003, vol. 17, no. 1
[citado 2008-11-18], pp. 90-91. Disponible en:
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S02131112003000100019&Ing=es&nrm=iso

- Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. Revista Pensamiento universitario. no. 1 Vol. 1. Buenos Aires. Pp. 56-77.
- Caffarella R. & Barnett, B. (2000) Teaching Doctoral Students to Become Scholarly Writers: the importance of giving and receiving Critiques. Estudios en Educación Superior Tomo 25, N º 1. Estados Unidos.
- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. Documentos de trabajo. Escuela de educación. Universidad de San Andrés. Argentina (En línea). Disponible en: http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.PDF
- Carlino, P. (2008). Conocimiento, escritura e investigación: un camino entrelazado. Videoconferencia pública y diferida. Seminario de Administración del Conocimiento y la Información, organizado por el Centro de Formación e Innovación Educativa del Instituto Politécnico Nacional. México.
- Castelló, M. (2007). Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias. Capítulo 2. El proceso de composición de textos académicos. Cinco reglas de oro para escribir textos científicos (y no morir en el intento). Ed. Grao. Barcelona.
- Daniel Golemberg. (2005). Demoliendo papers. Editores Siglo XXI.
- Day, R. (2005). Cómo escribir y publicar trabajos científicos. Organización Panamericana de la Salud. OPS & Organización Mundial de la Salud. OMS. Ed. The Oryx Press. 3° edición en español & 5° edición en inglés. Pp. 9-14.
- http://www.sigloxxieditores.com.ar/fichaLibro.php?libro=987-1220-08-1
- Martínez, L.M. (2005). Elementos de la Escritura Técnica y Científica para Ingenieros en Electrónica. (En línea). Universidad Iberoamericana de México. Disponible en: http://www.iec.uia.mx/acad/nathan/lab/articulo.pdf
- Martínez, M. (2002). *Lectura y escritura de textos*. Cátedra UNESCO para le mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina. Universidad del Valle.
- Morales, O. & Espinoza, N. (2005). La revisión de textos académicos en formato electrónico en el ámbito universitario. Revista Educere. Año 9, № 30. Julio agosto septiembre. Pp. 333 344
- Perry, C. (1996). Cómo escribir una tesis doctoral. Traducción al español: José Luis Pariente. Universidad Autónoma de Tamaulipas. UAT. Centro de Excelencia. Con autorización del autor. (En línea). Disponible en: http://www.excelencia.uat.edu.mx/pariente/Tesis/perry.pdf
- Wolcott, H. (2004). *Mejorar la escritura en la investigación cualitativa*. Seguir un plan de escritura. Pp. 18-23. Editorial Universidad de Antioquia.
- Yunis, E. (2004). ¿Son temas ladinos en Colombia, la educación, la ciencia y la creación de conocimiento? Capítulo 5. Una clase. Capítulo 6. ¿Por qué somos así? Editorial Nomos. Bogotá. Pp. 215-238.