

Serrano de Moreno, Stella

* La Dra. Stella Serrano de Moreno es Profesora Titular del Postgrado de Lectura y Escritura, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela; y miembro activo del Grupo de Investigación en Didáctica de la Lectura y Escritura (GINDILE).

Resumen

En la universidad, la producción de escritos por los estudiantes para organizar y comunicar las representaciones sobre el conocimiento, elaboradas a partir del estudio de las ideas de autores previamente leídos (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002) es una tarea que requiere acompañamiento y práctica constantes. Esta investigación analiza el proceso que realizan estudiantes universitarios al leer críticamente textos académicos para aprender y escribir, identificar intencionalidades, confrontar posiciones y producir escritos argumentativos en los que construyen su propia postura frente al saber. El estudio cualitativo de tipo interpretativo, se llevó a cabo con estudiantes de Lengua y Comunicación cursantes del primer semestre (A-2011) de la carrera de formación docente en Ciencias Físico-Naturales en una universidad venezolana. Se tomó el registro sistemático de prácticas de lectura crítica y escritura argumentativa, las cuales se objetivan en registros de campo y producciones escritas. Los resultados evidencian que orientar a los estudiantes a leer críticamente y a construir puntos de vista sobre temas disciplinares puede contribuir a la construcción y reelaboración del conocimiento.

Palabras clave Conocimiento disciplinar, lectura crítica, escritura argumentativa

Lectura crítica y escritura argumentativa para tomar posición frente al conocimiento disciplinar en la formación universitaria

Abstract

In college, the production of writings by students to organize and communicate the representations of knowledge, drawn from the study of the ideas of authors previously read (Arnoux, Di Stefano and Pereira, 2002), is a task that requires support and constant practice. This research analyzes the process of college students to perform reading academic texts critically to learn and write, identify intentions, confront and produce written argumentative positions in which they build their own stance towards knowledge. The interpretive qualitative study type was carried out with students of Language and Communication (semester A-2011) of the career of teacher training in Physical and Natural Sciences. The systematic recording of critical reading practices and argumentative writing, was taken from objectified field records and written productions. The results show that guide students to read critically and build views on disciplinary issues can contribute to the construction and elaboration of knowledge.

Key words Disciplinary knowledge, critical reading, argumentative writing

“Leer es una forma de participar en el proceso por el que se construye el conocimiento. Más que una habilidad técnica o un acto individual, la lectura es una forma de compartir los paradigmas, las representaciones y los modelos de interpretación propios de las ciencias...”

(Peña Borrero, 2009).

1. Introducción

Formarse en la universidad consiste en desarrollar capacidades de comprensión crítica, de análisis y producción de textos que permiten acceder a la cultura y discurso de las disciplinas, tomar posturas frente al conocimiento y aprender (Carlino, 2004; 2006; Pérez Abril, 2008).

En la universidad se lee y se escribe con propósitos muy ligados a las actividades académicas concretas que deben los estudiantes realizar para construir el conocimiento en las distintas disciplinas. Estas prácticas específicas son definitorias en la construcción de las nuevas identidades dentro de la comunidad académica a la que ellos aspiran ingresar. Si reflexionamos sobre las prácticas que, en el contexto universitario venezolano, ofrecemos a los estudiantes para adentrarse en el conocimiento de las disciplinas, podríamos preguntarnos ¿qué es lo que esperamos los profesores universitarios que hagan los estudiantes cuando se les solicita que lean y escriban para aprender en las disciplinas?

La exigencia a los estudiantes de leer y escribir en las disciplinas supone que sean competentes, entre otras cosas, para: utilizar los conceptos de manera precisa de acuerdo con el campo científico del que se trate; elaborar explicaciones que se sustenten en teorías que están comenzando

a conocer; utilizar otras voces en el discurso para sustentar sus ideas, de modo que el texto tenga la propiedad de ser polifónico (Bajtín, 1998); establecer relaciones adecuadas entre conceptos y distinguir los niveles de análisis de un campo científico. Competencias para las que son necesarios procesos de pensamiento, lectura, interpretación, análisis, elaboración, organización y expresión de las ideas. No obstante, nos preguntamos ¿Cuáles son las experiencias que estamos ofreciendo en cada disciplina para que el estudiante participe en prácticas de lectura y escritura en las cuales se exige este nivel de complejidad? ¿Estamos incorporando a los estudiantes en actividades que requieren leer críticamente, elegir, cuestionar, argumentar y expresar las ideas por escrito? Me temo que la lectura crítica y la argumentación, en la mayoría de los casos, están ausentes del aula universitaria.

Por consiguiente, en este trabajo presentamos los resultados de una experiencia investigativa en curso sobre prácticas de lectura y escritura críticas en el primer semestre de una carrera de formación docente. El estudio se propone analizar el proceso de los estudiantes al leer críticamente textos académicos para identificar los marcos conceptuales y teorías, confrontar posiciones y escribir textos argumentativos en los que construyen su propia postura frente al saber.

El interés que guía el estudio es pedagógico: comprender de qué modo la universidad venezolana ha de guiar a sus estudiantes para que lean y escriban según las disciplinas de estudio, lo que ayudará a tender puentes para favorecer la integración a la cultura académica de los estudiantes que ingresan.

2. Marco Teórico

En la universidad, los estudiantes producen escritos para organizar y comunicar las representaciones sobre el conocimiento, elaboradas a partir del estudio de las ideas de autores previamente leídos (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002). Para que estas producciones escritas sean adecuadas a los géneros académicos, requieren manejar las secuencias textuales argumentativas y expositivo-explicativas. Es decir, demandan, por un lado, el uso de argumentos retóricos para convencer ofreciendo buenas razones, y por el otro, explicitar presuposiciones, conceptos y explicaciones para otorgar validez a los argumentos. Este proceso de escritura específico realizado de este modo por los estudiantes en las disciplinas, contribuye, en gran medida, a construir representaciones del conocimiento al organizar sus ideas y pensamientos. De ahí que la producción escrita que realizan requiere acompañamiento y orientación al leer críticamente e interpretar los textos y también al escribir para argumentar y construir posiciones sobre el conocimiento.

Por esta razón, el enfoque teórico en que se fundamenta la experiencia objeto de estudio es el sociocultural (Vygotsky, 1979), según el cual el desarrollo de los procesos superiores se alcanza por medio de la interacción e intercambio con sujetos más capaces y gracias a instrumentos de mediación que posibilitan la organización cognitiva. Según esta óptica, la lectura y la composición escrita son concebidas como prácticas socio-discursivas, dialógicas y situadas en un determinado contexto social, cultural e histórico (Castelló, 1999). Los participantes aprenden a leer y a

escribir y “a regular su interpretación y composición mediante su participación en prácticas discursivas auténticas y a través de la interacción social con miembros más expertos o avanzados de una cultura” (Castelló, Bañales y Vega, 2010, p. 1266).

En efecto, en el proceso de aprendizaje de la disciplina Lengua y Comunicación, nos propusimos, como un paso hacia la comprensión y desarrollo de la alfabetización académica, favorecer procesos de lectura crítica y de escritura argumentativa en los cuales los estudiantes participan con el profesor en un conjunto de actividades, quien en su función tutorial y de andamiaje les va transfiriendo progresivamente responsabilidades, les muestra qué pueden hacer con estos procesos para participar en esa nueva cultura e ir aprendiendo, les invita a pensar y les demuestra cómo hacerlo. El propósito es desarrollar en los alumnos competencias para que al leer puedan identificar conceptos y teorías, elaborar explicaciones, reconocer puntos de vista, considerar explicaciones alternativas, distinguir posiciones y contrastarlas con otras visiones, así como construir sus propios puntos de vista sobre el conocimiento. Alcanzar su desenvolvimiento es el fin de la alfabetización académica, entendida ésta como el conjunto de nociones y estrategias que son requeridas para que los estudiantes alcancen las condiciones que les permitan participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como analizar, interpretar y producir textos académicos necesarios para aprender en la universidad (Carlino, 2003).

La lectura crítica se concibe como la capacidad que permite el procesamiento activo, reflexivo y analítico que el lector

realiza sobre el texto para “llegar a su sentido profundo, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita” (Serrano y Madrid, 2007, p. 61). Supone no aceptar a priori las ideas y razonamientos del autor, sin antes discutirlos reflexivamente, prestar atención cuidadosa a las diversas connotaciones de los enunciados, considerar explicaciones alternativas, cuestionar imprecisiones u opiniones contrarias, identificar puntos de vista e intenciones, distinguir posiciones y contrastarlas con otras alternativas y construir posiciones propias. El lector crítico lee usando un pensamiento analítico estrechamente ligado a la capacidad de observación y de reflexión para desentrañar lo implícito, objetar y refutar con consciencia, cuestionar razonablemente y argumentar y sostener los puntos de vista con convicción (Serrano y Madrid, 2007).

Así mismo, concebimos la escritura argumentativa como la construcción de un desarrollo discursivo con argumentos cuya intención es persuadir o convencer, ofreciendo razones convincentes. En esta construcción el enunciador confronta su opinión con la de otros (Rosales y Vázquez, 2008) y entabla un diálogo, manipulando la palabra ajena, refutándola o incorporándola para avalar la propia posición (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002). En este proceso de argumentación escrita a partir de lo que se ha leído en otros textos académicos, Rosales y Vázquez sostienen que el contenido y la forma de las ideas que se elaboran resultan determinados en parte por la interpretación que se ha elaborado de las fuentes leídas, así como de las posiciones propias tomadas sobre las posturas planteadas por los autores, argumentando a favor y en contra

de ellas, para lo cual es preciso introducir ideas del discurso ajeno.

De ahí que, en la universidad, el estudio e investigación sobre cualquier temática académica, necesariamente debe apoyarse en la comprensión crítica, en el análisis y procesamiento de las diversas fuentes de conocimiento y en la composición de textos generalmente argumentativos y explicativos. Estas prácticas de lectura y escritura, como lo señala Bajtín (1998), están determinadas por géneros discursivos, así como por las características lingüísticas de los textos y por las prácticas socioculturales propias de las disciplinas que integran el campo del saber. Por lo tanto, cada ámbito del conocimiento conforma una comunidad de discurso que, como sostiene Swales (1990) tiene un conjunto de metas acordadas por sus miembros públicamente reconocidas. Además, se caracteriza por los textos y los discursos que le son propios y por las normas y los mecanismos de comunicación que rigen la producción, el intercambio de conocimientos, descubrimientos y avances entre sus miembros.

En los estudios universitarios es preciso que se entienda que leer críticamente es una exigencia para que los estudiantes estén en condiciones de procesar información de fuentes diversas y a menudo contrastantes, familiarizarse con las secuencias explicativas y argumentativas en los textos y reconocer posiciones epistémicas (voces en el discurso) no siempre explícitas (Marín, 2006).

Estas exigencias precisan un cambio de orientación para abordar la lectura y la escritura en el contexto universitario. Esta orientación debe darse desde la indagación sobre las prácticas, los tipos de experiencias, exigencias y apoyos que ofrecemos para

enriquecer las competencias de lectura y escritura de nuestros estudiantes. Esto supone un trabajo intencional por parte de todos los profesores, para hacernos conscientes de los modelos pedagógicos que empleamos en la enseñanza superior y favorecer los modos de leer y escribir propios de los universitarios, pues de ellos resulta el lector que anhelamos, o como lo sostiene Pérez Abril (2008) “el tipo de cultura académica universitaria que pretendemos favorecer” (p. 17).

Es necesario entonces, configurar una pedagogía de la lectura y escritura críticas para la tarea de formación universitaria. De ahí que es ineludible, como bien lo sostiene Pérez Abril (2008) que los profesores realicemos un ejercicio de reflexión sobre las prácticas que estamos ofreciendo a los estudiantes y que nos preguntemos: cuáles son las acciones que estamos desarrollando en las disciplinas para favorecer procesos de lectura y de escritura propios del ámbito universitario, cuáles son los procesos y operaciones que estamos demandando a los estudiantes para que se conviertan en lectores y escritores críticos y cuáles son las representaciones que sobre estos procesos estamos ayudando a construir. Esta reflexión debe conducir a los profesores a transformar la enseñanza e incluir los modos de lectura y escritura que se esperan de los estudiantes para aprender, es decir, para interpretar y producir el discurso propio de los contenidos disciplinares, pues ocuparse de ello es enseñar. Lahire (2000, citado por Pérez Abril, 2008) sostiene que las formas de leer y escribir de los jóvenes universitarios están marcadas por las prácticas en las que intervienen, por las exigencias, las situaciones y las características de la cultura universitaria contemporánea.

3. Metodología

El estudio cualitativo se orientó al análisis del proceso que realizan los estudiantes al leer críticamente y al escribir textos argumentativos para construir posiciones propias frente al conocimiento. Se planteó como objetivo analizar los textos producidos por ellos con relación a la construcción de posiciones propias. La selección del enfoque cualitativo obedece a la necesidad de comprender el fenómeno objeto de estudio por medio del análisis e interpretación de los datos que constituyen el corpus del estudio (Bogdan y Biklen, 1992; Merriam, 1988; Villalobos, 1999). En la lectura y la escritura académica, esto significa entender estos procesos desde la perspectiva de los aprendices, a partir de sus elaboraciones propias.

El estudio se efectuó con 12 estudiantes del primer semestre en el contexto de clase de la asignatura Lengua y Comunicación de la mención Ciencias Físico-Naturales en una universidad del occidente venezolano. Se caracterizó por el desarrollo de experiencias y el registro sistemático de las prácticas de lectura y escritura críticas que los estudiantes realizaron para aprender. Estas prácticas se objetivan en registros de campo detallados de la situación de clase y en producciones escritas. En la presentación de resultados se eligieron solo cinco informantes, que en lo sucesivo son identificados con sus respectivos seudónimos (Francy, Ismary, Mayra, Saverio y Hernado) a fin de preservar la confidencialidad de la información.

El análisis de los textos se enfocó desde el análisis del discurso del corpus producido, tomando los criterios propuestos por Beaugrande y Dressler (1997) y Cassany (2006) para el análisis de los géneros escritos:

a) estructura del género; organización de las ideas y secuencias discursivas que utiliza (explicación, argumentación) para la presentación de posiciones propias sobre el tema; manejo de argumentos para justificar su posición; b) aspectos del texto para ser considerado un acontecimiento comunicativo: intencionalidad (actitud e intención del productor del texto), intertextualidad (cómo se referencian las fuentes: autores y discurso); exigencias sintácticas (cohesión) y semánticas (coherencia) y uso de conectores y de la puntuación para mantener el significado y expresarlo con claridad, pertinencia y adecuación a la situación comunicativa.

3.1. La experiencia

El propósito de la experiencia que a continuación presentamos es contribuir a la construcción del lector y escritor crítico que queremos. Esta experiencia la denominé *Lectura y escritura críticas de textos académicos sobre temas específicos para aprender y construir una posición frente al saber*. Consiste en orientar al estudiante para que lea, interprete, analice, contraste y discuta las teorías, los conceptos, principios y propiedades, de modo que comprenda y aprenda el saber específico relacionado con temas fundamentales de la disciplina. Su propósito reside esencialmente en que el estudiante construya una posición frente a ese campo del saber, de modo que el aprendizaje de los estudiantes no sea una simple elaboración de un saber para su apropiación, sino que se convierte en elaboraciones significativas y en construcción de puntos de vista frente al conocimiento. (Pérez Abril, 2008, p.12). En este marco de la experiencia,

se entiende por *construcción de una posición* la capacidad del estudiante para elaborar una manera de pensar propia, en la que expresa su punto de vista razonado o sus apreciaciones respecto del conocimiento, conceptos, principios o teorías que se examinan. La noción de punto de vista es clave y se refiere a la postura crítica que ha elaborado como propia, relacionada con el saber estudiado, y que proviene del proceso de leer y escribir, reflexionar, analizar, discutir y deliberar sobre las ideas y perspectivas diversas.

Asimismo, en esta experiencia se potencia la lectura crítica de varias fuentes, la discusión de las ideas, y la deliberación sobre las ideas y perspectivas diversas. En realidad, el fondo de la lectura crítica en esta experiencia consiste en asumir un cambio de posición frente a los conocimientos que los textos contienen. Así mismo, la escritura es concebida con el propósito de apoyar la construcción de un punto de vista sustentado y fundamentado sobre un objeto de estudio, para la construcción de posiciones sobre el saber.

Entendemos que el factor que moviliza esa comunidad de aprendices es la interacción con otros y que se concreta en modalidades como el intercambio, el contraste, la colaboración, el conflicto cognitivo, la reelaboración de ideas y la controversia (Gómez, 2000), dentro del marco del acompañamiento pedagógico proporcionado por el profesor, que consistió en proveer de manera guiada diversos andamiajes o apoyos en términos de conocimientos, procedimientos y otras herramientas culturales con la finalidad de que los estudiantes se apropien de ellos y los utilice de manera autónoma.

Por lo tanto, las actividades más significativas consistieron:

En primer lugar, en elegir el tema de estudio de interés para todos. En este caso, como la carrera elegida por los estudiantes es Ciencias Físico-Naturales, ellos decidieron estudiar el tema relacionado con los avances en la investigación de las células madre, debido a que debían presentar una exposición sobre este tema en la asignatura biología general. Así la actividad de lectura y escritura que emprendimos tuvo un propósito específico, un sentido. Ellos buscaron material en la web, lo trajeron al curso, lo revisamos y discutimos y elegimos el texto titulado: *Todo lo que puede interesar sobre las células madre* de López Moratalla y González (2010). Para iniciar la actividad se promovió una discusión oral sobre el tema con el fin de favorecer la creación de andamiajes cognitivos para aprender. Luego se solicitó a cada estudiante escribir sobre cuál era su opinión respecto a la investigación con células madre embrionarias. Esta tarea permitió explorar el conocimiento previo de cada estudiante y su posición inicial frente al tema de estudio. Luego leyeron el texto en su totalidad.

En segundo lugar, se procedió a realizar la lectura comentada y en profundidad sobre el material. Se orientó de manera guiada el procedimiento para leer el texto. Cada estudiante se encargaba de un apartado del escrito, de manera que cada uno preparaba comentarios, discutía conceptos y perspectivas teóricas y los presentaba al grupo, con la modalidad de presentación que cada uno elegía: un mapa conceptual, un comentario por escrito o un ensayo. Para ello se recomendó revisar otros textos relacionados con el tema que

podieran consultar en la Web. Se abrió espacios de interacción y discusión para el análisis de los planteamientos, perspectivas teóricas y marcos conceptuales. Como esta estrategia inicialmente resultó difícil para los estudiantes, el profesor les proporcionó acompañamiento y ayuda pedagógica para que al leer identificaran argumentos, perspectivas o enfoques y conceptos centrales. Esta discusión se orientó, en este caso, a partir de interrogantes formuladas por los mismos estudiantes con relación a: ¿Qué son las células madre? ¿Cómo se pueden obtener? ¿Cuáles son las fuentes? ¿Por qué en medio de la esperanza que prometen para la vida, suscitan tanta polémica? ¿En qué consiste la polémica sobre las células madre? ¿Cuáles son las consideraciones éticas que se le atribuyen? A medida que se discutían las preguntas, se avanzaba en la lectura del texto para encontrar respuestas. Al final de cada sesión de lectura se pidió la elaboración escrita de comentarios y de opiniones sobre el tema, en los que presentaban las posiciones construidas y los puntos de vista sustentados y documentados sobre las ideas discutidas. Así se prosiguió en la discusión durante varias sesiones de clase hasta finalizar la lectura analítica y crítica del texto, la cual llevó cuatro sesiones.

En tercer lugar, culminada la lectura del texto en profundidad, se les orientó para que, organizados en parejas, prepararan la exposición sobre el tema, destacando la polémica que existe y tomando posición sobre ella. Exposición que presentarían ante otro grupo de estudiantes de Ciencias Físico-Naturales, en la asignatura de Biología general y versaría sobre aspectos conceptuales, perspectivas teóricas, la polémica que existe en la investigación

y su visión crítica del tema elegido, tomando en consideración la indagación y documentación en ideas de otros autores, para confrontar concepciones y teorías e identificar la polémica existente. Durante las presentaciones, el profesor orientó la actividad, y solicitó se discutieran las ideas, destacando comentarios, perspectivas y opiniones y se analizaran las posiciones construidas, en un ejercicio de intercambio entre todos los miembros del grupo. Adicionalmente, se invitó a los estudiantes a formular preguntas pertinentes y a debatirlas en colaboración.

Seguidamente, con base en el estudio del tema, se invitó a los estudiantes a elaborar un texto en el cual presentaran su posición sobre el conocimiento. El profesor les acompañó en el proceso de producción escrita para que expusieran sus ideas y representaciones sobre la temática planteada y situaran la discusión sobre la perspectiva teórica de las autoras. Les ofreció el apoyo necesario para afrontar la tarea de escritura, de revisión y producción de ideas, de modo que tuvieran oportunidad de rever lo escrito, de examinarlo y reformular las ideas para llegar por sí mismos a exponer sus puntos de vista. Se hizo hincapié en cómo lograr la construcción por escrito de una posición y la defensa con argumentos válidos, para ello se presentaron algunos ejemplos. Luego se continuó con la reelaboración por cada estudiante de su posición, de acuerdo a las sugerencias y orientaciones proporcionadas. De este modo se garantizaría la toma de posición frente al saber.

Los textos elaborados por los estudiantes fueron sometidos a revisión, reflexión y retorno permanente a operaciones de textualización y redefinición

del escrito. Primero, se hizo la revisión en parejas, en la que cada uno revisaba el texto de su compañero, siguiendo una pauta que consideraba fundamentalmente: a) la presentación de posiciones propias sobre el tema y los conocimientos estudiados, b) el manejo de argumentos para justificar su posición y convencer y c) exigencias sintácticas y semánticas para mantener el significado y expresarlo con claridad y coherencia: uso de verbos como *creer, pensar, sostener*; uso de oraciones adversativas (relaciones de oposición); uso de conectores que indican orden, contraste y subordinación (*en primer lugar, ahora bien, no obstante, pese a que, en cambio, por el contrario*). Segundo, se solicitó a los estudiantes reelaborar el texto para proceder a una segunda revisión realizada en colectivo, en la que cada uno leía su escrito y tanto los compañeros como el profesor procedían a ofrecer apoyo y sugerencias para mejorarlo. De este modo se le dio relevancia en el aprendizaje a procesos argumentativos para la construcción y transformación de posiciones.

Estas actividades de lectura y de composición se orientan a generar condiciones para potenciar el aprendizaje encaminado a la construcción y transformación de posiciones frente al saber. La secuencia metodológica para la revisión y elaboración de posiciones propias, permite la construcción de competencias de lectura crítica y capacidades argumentativas al producir argumentos y razones con consistencia, al asumir una actitud respetuosa frente a posiciones opuestas; al mismo tiempo que se constituye en una vía para ingresar a la cultura académica universitaria (Pérez Abril, 2008).

4. Resultados

4.1. Indagación de las posiciones previas de los estudiantes sobre el tema

Con relación a las posiciones previas de los estudiantes sobre el tema, en los escritos elaborados se evidenció un conjunto desorganizado de enunciados, en los que prevaleció la idea general de que las células madre pueden ser utilizadas para curar enfermedades. En la mayoría de los textos preliminares de los alumnos se observó escaso manejo de ideas sobre el tema, que pudieran mostrar sus posiciones iniciales. También se observó un texto desprovisto de conceptos generales, sin elaboraciones argumentales que incorporaran las representaciones disponibles relativas a la temática en estudio. Sus posturas sobre el tema son cercanas a sus creencias y opiniones personales.

Veamos algunos ejemplos de textos de los estudiantes informantes que reflejan las condiciones explicitadas:

Francy, en su texto exploratorio escribió:

Creo que este tema es interesante porque se trata de utilizar las células madres en los laboratorios para curar enfermedades. Algunas de esas células se sacan de la sangre y las preservan para aplicarlos en la curación. Bueno, eso es lo que conozco...

El texto exploratorio de Ismary expresó:

Las células madre son aquellas que existen de varios tipos. He oído por propaganda que se extraen del cordón umbilical de niños recién nacidos, se guardan y se pueden utilizar para la curación, también se extraen de los embriones de mamíferos. Por eso yo opino que son buenas.

Saverio, igualmente expuso:

Las células madres son aquellas que maduran y se usan para curar. Tienen utilidad en las enfermedades de los niños. Yo las veo bien.

Al comienzo, los estudiantes revelaron dificultades para escribir y construir sus posiciones frente al saber objeto de estudio. Esto puede ser explicado debido al poco conocimiento del tema o a la escasa experiencia que tienen con la lectura y la escritura académica y, sobre todo, debido a la poca experiencia de los estudiantes para construir textos en los cuales dejen ver sus conocimientos y posiciones sobre el saber que ya han construido. Este hecho coincide con lo planteado por Rosales y Vázquez (1999), quienes sostienen que “el modo en que los estudiantes entienden la escritura en la universidad refleja la escasa consideración del proceso de escribir como una actividad para expresar conocimientos elaborados, la cual juega un papel importante en la reestructuración y reorganización cognitiva del escritor” (p.18).

4.2. Preparación de una exposición sobre el tema, destacando aspectos conceptuales, la polémica existente y tomando posición sobre ella

Esta actividad permitió la elaboración de otro texto escrito en un género distinto para exponerlo ante otro grupo. La experiencia resultó útil porque partió del requerimiento de producir una presentación escrita para hacerla oralmente, atendiendo a un propósito específico y a una audiencia definida. Estas tareas, además de mejorar las estrategias de procesamiento de la información, exigieron integrar el contenido,

conferirle estructuras textuales nuevas al incorporar texto e imagen, y estilos discursivos diferentes a los de la literatura científica de referencia, precisión conceptual y desarrollo argumentativo. La consigna de atender a propósito y audiencia exigió el despliegue de habilidades macrolingüísticas (delimitación del título, estructuración del texto, coherencia temática; diagramación en Power Point con imágenes) y micro lingüísticas (cohesión) destinadas a adecuar el texto al destinatario.

4.3. Escribir para fijar posición frente al conocimiento que se ha ido examinando

El análisis de los textos escritos por los estudiantes para tomar posición sobre el conocimiento elaborado, se realizó desde dos ángulos: a) desde los componentes estructurales de los textos y, b) desde las dificultades de los estudiantes para exponer sus puntos de vista y argumentar, las cuales son reflejo de los inconvenientes que tienen al leer críticamente y construir representaciones propias sobre los contenidos e ideas de los textos leídos.

a) Desde los componentes estructurales de los textos elaborados

Los rasgos observados en los textos producidos por los estudiantes no difieren de las descripciones mostradas por otras investigaciones (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2003; Rosales y Vázquez, 2008). Los textos no presentan una organización estructural coherente: introducción, desarrollo argumentativo y conclusión. En el desarrollo de las ideas hay un intento de elaboración propia al plantear su postura sobre el tema, pero sin argumentos claros que la fundamenten. Seguidamente, se recurre

o bien a la reelaboración de algunas ideas expuestas en el texto fuente, o a plantear puntos de vista y ofrecer razones ligadas a creencias personales. Estos rasgos pueden ser observados en el texto final de Ismary, nuestra informante, quien fijó su posición sobre el tema de la forma siguiente:

Desde mi punto de vista, estos procesos investigativos sobre células madre pueden ser una gran esperanza para aquellos que sufren alguna enfermedad que posiblemente sea curada con un trasplante de células Madre, pero pueden existir algunos inconvenientes como:

1. *que las propias células puedan originar algún tipo de tumor, o alguna otra enfermedad.*
2. *que los bancos de estas células comiencen a trabajar sin los estudios suficientes solo por codicia.*
3. *que los experimentos realizados con animales, puedan traer consecuencias directas hacia la humanidad (tercera versión del texto final, julio de 2011).*

En pocos casos (Mayra y Hernando) se ofrecen posiciones propias con razonamientos más elaborados, basados en los conocimientos, conceptos e ideas construidas a partir de los planteamientos del texto fuente y sobre los cuales se introducen citas para referenciar el pensamiento ajeno. No obstante, se observa en ellos dificultades para organizar su argumentación y plantear argumentos convincentes (Serrano y Villalobos, 2006). Esto podría deberse a la poca familiaridad con el trabajo reflexivo sobre posiciones argumentales, debido a las escasas experiencias de lectura y escritura sobre saberes disciplinares que la educación les ha ofrecido, lo que limita seriamente las capacidades desarrolladas para este tipo de discurso.

Los textos finales de los informantes *Mayra* y *Hernando*, evidenciaron algunos rasgos de estos razonamientos, al dar a conocer sus posiciones sobre el tema de las células madre. En tal sentido, *Mayra* escribió:

El uso de las células madre es una de las investigaciones más polémica en la actualidad. Algunas de las interrogantes planteadas son: ¿Qué son las células madre? ¿Cuál es el objetivo de usar las células madre? ¿Por qué matar embriones para obtener células madre?, estas son unas de las preguntas que se formulan, con el propósito de saber y obtener información acerca del uso de estas células madre y qué se pretende con su obtención.

Estoy de acuerdo con el uso de las células madre obtenidas de los adultos y el uso y potencial terapéutico de las mismas. Hay reportes de los efectos relevantes y positivos del uso de estas células madre de adultos. Estas células tienen la capacidad de proliferar, madurar hacia distintos tipos celulares como las del cerebro, de hecho se ha comprobado que son efectivas pues una vez implantadas en el cerebro son capaces de generar células maduras, es decir, neuronas maduras, con funciones propias. Dichos estudios llegaron a la siguiente conclusión: “Se ha comprobado que estas células madre de adulto, específicas de órganos, tienen una gran plasticidad y una vez aisladas se diferencian a una variedad de tipos celulares” (López y González, 2005)... Finalmente, las células madre serían a mi parecer una de las medidas que debería tomar la Eugenesia, ya que ésta es la ciencia, que se encarga de la manipulación de los genes, para el mejoramiento de las clases humanas, teniendo como propósito encontrar tratamientos que contrarresten o curen genes degenerativos, con el objetivo de que las personas que los presenten tengan la posibilidad de vivir como el resto de las personas (tercera versión del texto final, julio de 2011).

Hernando, otro de los informantes, igualmente escribió:

Es arriesgado hacer predicciones sobre las futuras conquistas de la ciencia, pero a pesar de ello, me atrevo a manifestar mi posición: creo que tanto las dificultades o inconvenientes que presentan el uso de embriones como la aplicación de células madre de adulto, pueden ser superadas y controladas a medida que avancen los conocimientos científicos.

En la actualidad existe un gran debate, tanto científico como moral, en torno a la utilidad de las células madre: ¿células madre embrionarias o células madre de adulto? La actual controversia es de carácter social y médica en relación al estudio de las células madre que comprenden las embrionarias y las adultas. Aunque la investigación con las células madre embrionarias, está detenida en algunos países por problemas éticos tales como: ¿se puede permitir la fabricación de embriones para luego usar sus células como repuesto? (texto final, julio de 2011).

No obstante, al analizar los aspectos discursivos de los textos escritos, según criterios propuestos por Beaugrande y Dressler (1997) y Cassany (2006): estructura del género; organización de las ideas, secuencias discursivas que utiliza (descripción, explicación); intencionalidad, intertextualidad (cómo se referencian las fuentes: autores y discurso); coherencia, cohesión: estructura sintáctica, enunciados compuestos y uso de conectores y de la puntuación, podemos señalar que la escritura de algunos estudiantes fue mostrando indicios de mejoría durante el proceso de revisión y reelaboración, lo que se revela, sobre todo, en cambios sustanciales en la construcción de posiciones propias. De ahí que, algunas de las producciones mostraron avances notorios en cuanto a cómo exponer concepciones y explicaciones y de qué modo

tomar posición sobre el tema, lo que podría favorecer la tarea cognitiva del estudiante para explicar y argumentar y conducir a la reorganización del pensamiento, de las ideas (Serrano, 2009) y a la reconstrucción de posiciones frente al saber. Así lo sostiene Pérez Abril (2007) "... es función de la universidad no sólo garantizar el dominio de enfoques y perspectivas teóricas e investigativas sino, ante todo, tener posiciones frente a esto" (p. 18).

b) Desde las dificultades de los estudiantes para exponer sus puntos de vista

La mayoría de los textos elaborados por los estudiantes muestran dificultades para presentar argumentos con razonamientos lógicos. Les cuesta trabajo producir textos con argumentaciones consistentes y elaboradas como producto del estudio y reelaboración propia de los aportes de autores leídos. En cambio, los textos producidos se caracterizan por el predominio de operaciones de copia de ideas que reproducen la información del texto fuente, con una ligera acomodación o reorganización. Lo que nos permite deducir la existencia de serias dificultades en los estudiantes para organizar y estructurar argumentaciones propias, que permitan manejar razones y relacionarlas y fundamentarlas con datos, ideas y conceptos contruidos y extraídos de otras fuentes con autoridad sobre el tema objeto de reflexión.

De ahí que afirmamos que los textos muestran indicios de que asumen una posición pero sin el manejo de los argumentos y razones que la fundamenten. Esto refleja el uso por los estudiantes de estrategias reproductivas en lugar de las productivas y de reorganización de ideas, resultado que es coincidente con los reportados por

Rosales y Vázquez (2008), al caracterizar la escritura de los estudiantes "como un proceso de reproducción de la información para describir posturas provistas por las fuentes, sin desarrollar razonamientos para defenderlas" (p. 6).

5. Conclusiones

Se concluye que los estudiantes universitarios para aproximarse al conocimiento de las disciplinas, inicialmente manejan estrategias reproductivas en lugar de las que permiten construir conocimientos y tomar posiciones frente al saber. No obstante, el acompañamiento permanente por los profesores para orientar cómo deben abordar la lectura y la escritura del conocimiento disciplinar, en el proceso de formación, puede contribuir a transformar en ellos estas estrategias.

La experiencia referida muestra que los avances de los estudiantes al producir sus textos para manifestar posiciones sobre el conocimiento son reveladores de que comprometer a los estudiantes en actividades de lectura crítica y escritura en las disciplinas, mediadas por el profesor, pueden contribuir con la lectura y la escritura académicas como herramientas epistémicas que permitan transformar y construir conocimiento y no solo reproducirlo.

Quizás la lectura en profundidad para establecer relaciones, acompañada del comentario, la discusión y contraste de las ideas; la orientación permanente por la construcción de significaciones, es un factor que favorece considerablemente la elaboración y construcción de los conocimientos, pues ayuda a revisar y a repensar ideas. De este modo, es posible

afirmar que la experiencia de la lectura y escritura críticas que no se limita solo a identificar y reproducir tesis y planteamientos del autor, sino que lleva al estudiante a analizar para deducir significados, a tejer relaciones entre enfoques, conceptos y explicaciones que se expresan en el discurso y a formularlas por escrito, contribuye favorablemente con la asunción de posiciones frente a los conocimientos que los textos contienen y con la construcción del saber.

Otro aspecto a destacar es que la práctica incesante de que los estudiantes lean como escritores y de que escriban como lectores, contribuye fuertemente a la construcción de los textos. Esta idea es planteada por Padilla, Douglas y López (2010), “La retroalimentación entre lectura y escritura permite que los estudiantes experimenten la dimensión epistémica de estos procesos que se potencian en su interacción” (p. 9).

Los resultados indican que introducir lectura crítica y escritura argumentativa como prácticas socioculturales, con intencionalidades propias, según las disciplinas: leer para identificar conceptos, explicaciones y argumentaciones, para dar cuenta de desarrollos teóricos o de temas polémicos y confrontarlos, o leer para aprender, si entendemos aprender como el cambio de posición del sujeto frente al saber, tiene un alto impacto en las operaciones cognitivas de los sujetos para aprender y en la construcción de posiciones frente al saber, lo que incide en el desarrollo del pensamiento.

Se impone entonces una toma de conciencia por el profesorado universitario de que lectura, escritura y pensamiento están inseparablemente unidos. Que la

palabra escrita es el instrumento básico del pensamiento. Por lo tanto, tenemos que crear una cultura académica en la que se reconoce la función epistémica de la lectura y la escritura: leer y escribir para desarrollar el conocimiento y transformar el pensamiento. Esto significa ocuparnos de cómo los estudiantes leen y escriben en las disciplinas, cómo interpretan y producen las nociones, concepciones y teorías de un campo del saber para acceder a ellas en toda su complejidad (Carlino, 2006). Esta práctica permitirá que los estudiantes se conviertan en miembros de las comunidades disciplinares que están comenzando a transitar en la universidad.

E-mail: stelaser25@hotmail.com

Referencias

- Arnoux, E., Di Stefano, M., y Pereyra, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Arnoux, E., Nogueira, S., y Silvestri, A. (2003). Tradición pedagógica y elección de género: la integración de fuentes en alumnos de nivel secundario. *Revista Cultura y Educación*, 15, 59–79.
- Bajtín, Mijail. (1998). *Estética de la creación verbal* (octava edición). México: Siglo XXI.
- Beaugrande, R., y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística textual*. Barcelona, España: Ariel.

- Carlino, Paula. (2003). Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6 (20), 409-420.
- Carlino, Paula. (2004). *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. Barcelona, España: Paidós.
- Castelló Badía, M. (1999). El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En J. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico* (pp.197-217). Madrid, España: Aula XXI Santillana.
- Castelló, M., Bañales, G., y Vega, N. A. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), 22, 1253-1282.
- Gómez, I. (2000). Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicación en el aula. En J. Jorba, I. Gómez y A. Prat (Eds.), *Hablar y escribir para aprender* (pp. 29-49). Barcelona, España: Editorial Síntesis.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*, 27 (4), 30-37.
- Padilla, C., Douglas, S., y López, E. (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *@tic.revista d'innovació educativa* (4), 1-11. URL. Universitat d' Valencia. (consultada el 2 de octubre de 2011).
- Peña Borrero, L. B. (2009). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Inédito.
- Pérez, A. M. (2008). *Leer y escribir para tomar posición frente al saber. Análisis de prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad*. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional e Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior, organizado por REDLEES y la Asociación Colombiana de Universidades, septiembre de 2008, Bogotá, Colombia.
- Rosales, P., y Vázquez, A. (2008). *La escritura de textos argumentativos a partir de fuentes contrastantes. Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. Cátedra UNESCO, subsede Tucumán, Argentina, UNT. CD. ISBN 978-950-554-581-0. Disponible en: www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/jorn_unesco_cd.htm
- Rosales, P., y Vázquez, A. (1999). Escritura de textos académicos y cambio cognitivo en la enseñanza superior. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 8 (15), 66-79.

Serrano, M. S. (2009). *La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas*. Conferencia presentada en el V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO: Caracas, junio de 2009, en prensa.

Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en noviembre de 2011, revisado en marzo de 2010 y aprobado definitivamente para su publicación en abril de 2012.

Serrano, M. S., y Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16, 58-68.

Serrano, M. S., y Villalobos, J. (2006). *La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica*. Mérida, Venezuela. Publicaciones Vicerrectorado Académico. Universidad de Los Andes.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión traducida al castellano por Mogollón Irima, UCV, Venezuela.

Vygotsky, L.(1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo.

Nota: La autora agradece el apoyo financiero otorgado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes al Proyecto de Investigación identificado como H-1304-10-04-B: *Leer, escribir y aprender en la universidad*, cuyos resultados parciales fueron utilizados para este artículo.

