

LA ALFABETIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD Y SU RELACIÓN CON LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA¹

*Solanlly Ochoa Angrino**
*Lucero Aragón Espinosa***

Resumen

La alfabetización: oralidad, lectura y escritura, media la construcción de conocimiento en escenarios educativos formales; particularmente en la Universidad atraviesa la construcción de conocimiento basado en disciplinas (Wells, 1988). Un estudio empírico sobre las producciones escritas de estudiantes universitarios frente a eventos lectoescritores muestra las dificultades que ellos tienen para comprender, comunicar y dar una mirada crítica a los textos (Aragón y Ochoa, 2001). Estos resultados nos llevan a reflexionar sobre la relación entre los procesos de lectura y escritura y los procesos de aprendizaje y enseñanza. Establecer esta relación facilita reconocer la influencia que los procesos de aprendizaje y enseñanza, en especial sus estrategias y tácticas, pueden tener en el tipo de alfabetización que un estudiante presenta en sus interacciones con eventos lectoescritores, al tiempo que sugiere acciones concretas acerca de cómo facilitar en los sujetos el paso de un nivel funcional de alfabetización a un nivel epistémico. La reflexión enfatiza la necesidad de utilizar estrategias de enseñanza – aprendizaje que vayan más allá de un aprendizaje repetitivo y mecánico y que permitan la apropiación significativa y crítica de la información, en beneficio de la construcción y recreación del conocimiento basado en disciplinas.

* Profesora Carrera de Psicología Pontificia Universidad Javeriana Cali

** Profesora Carrera de Psicología Pontificia Universidad Javeriana Cali

¹ Este texto es fruto del trabajo realizado en el proyecto de investigación: «Alfabetización en la Universidad: estudio exploratorio a partir de eventos de lectura y escritura». Financiado por la Pontificia Universidad Javeriana – Cali, Vicerrectoría Académica y Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Abstract

LITERACY IN THE UNIVERSITY AND ITS RELATION
TO LEARNING AND TEACHING STRATEGIES

Literacy: speaking, reading and writing, through the construction of knowledge in formal education situations comes into contact with the building of discipline-based knowledge (Wells, 1988) particularly in the University. An empirical study of the written production of university students when faced with experiences in reading and writing shows the difficulty they have in understanding, communicating, and looking at a text with a critical eye (Aragón and Ochoa, 2001). These results have led us to consider the relationship between the processes of reading and writing, and those of learning and teaching. Establishing a relationship would make it easier to recognize the influence that learning and teaching processes, and especially their strategies and tactics, could have on the type of literacy that a student could demonstrate in his/her interaction with reading and writing experiences, and at the same time suggest practical action that could help students take the step from a functional level of literacy to an epistemic level. The study highlights the need to use teaching-learning strategies which go beyond the repetitive and mechanical learning style, and which allow a meaningful and critical appropriation of the information, for the benefit and re-creation of discipline-based knowledge.

Introducción

El texto aborda la alfabetización como un proceso que implica el dominio del lenguaje y que se ve representado en la oralidad, la lectura y la escritura. Muestra cómo la alfabetización se puede evaluar a partir de eventos de lectura y escritura y expone dos estudios empíricos realizados con estudiantes universitarios. Los resultados, un poco desalentadores, exigen reflexionar sobre la relación entre alfabetización y procesos de aprendizaje y enseñanza. La discusión final, muestra esta relación aclarando cómo algunas estrategias pueden facilitar cierto tipo de niveles de alfabetización que en ocasiones no permiten la adecuada adaptación de los estudiantes a las demandas de la educación superior.

La alfabetización generalmente se entiende como el proceso que lleva a las personas a manejar el lenguaje en dos sentidos: leer y escribir. Los diferentes autores concuerdan en que un sujeto alfabetizado es quien lee y escribe para responder a las demandas de su contexto y a sus intereses personales: la alfabetización desempeña un papel preponderante en la mejora de la calidad de vida de los individuos, grupos sociales y la sociedad entera, (Cook – Gumperz, 1988). Algunos autores agregan un componente que generalmente no se considera al hablar de alfabetización: la oralidad, (Garton, 1991). Para una definición adecuada de alfabetización debe incluir el lenguaje hablado y escrito; desde ésta perspectiva, una persona alfabetizada debe tener la capacidad de hablar, leer y escribir con otra persona y el logro de la alfabetización implica por tanto, aprender a hablar, a leer y a escribir de forma competente.

En el presente texto, se asume que la alfabetización implica, más que saber leer y escribir, y más que saber hacerlo para adaptarse al medio, la construcción de herramientas simbólicas que permiten al sujeto no sólo acceder al conocimiento, sino transformarlo y crearlo, dándose la oportunidad de enriquecer su experiencia de vida y acceder a mundos que sería imposible conocer sin la apropiación de este saber. Se reconoce entonces que la manifestación de estas herramientas simbólicas incluyen tanto la oralidad, como la lectura y la escritura. En este sentido, se entiende por alfabetización «el dominio de la lengua escrita» (Wells, 1987, p.57). La alfabetización permite al sujeto comprender y dar un sentido a los fenómenos que enfrenta en su

interacción con el mundo; el sujeto, según su dominio de alfabetización, podrá o no, acceder a una mayor variedad de mundos posibles, que sólo se pueden abordar con el manejo de la lengua escrita.

Igualmente se considera que la alfabetización es un proceso de construcción permanente que no termina con la adquisición de la lectura y escritura, sino que se puede ir perfeccionando cada vez más, de tal forma que permite, no sólo la adaptación al conocimiento y al contexto, sino la transformación del mismo por vía de la crítica creadora en la que el sujeto puede tener cada vez mayor dominio de los procesos orales, de lectura y de escritura; dominio que puede estar determinado por los procesos mentales implicados, por las estrategias de enseñanza aprendizaje y por la calidad de las interacciones textuales.

Gordon Wells establece diferentes niveles de alfabetización a partir de las diferentes funciones que a nivel social se le adjudican a lengua escrita: 1) Ejecutivo, la función de la lengua escrita es permitir la codificación y decodificación de un mensaje; 2) Funcional, la función de la lengua escrita es permitir que el sujeto responda a las exigencias cotidianas que le plantea una sociedad alfabetizada; 3) Instrumental, la función de la lengua escrita es permitir a los individuos acceder al conocimiento basado en disciplinas; y 4) Epistémico, la función de la lengua escrita es proporcionar cambios cualitativos en el pensamiento de los sujetos, y por tanto en la cultura (Wells, 1987).

A partir de los trabajos realizados por este autor (1987,1988), se han realizado algunos estudios sobre alfabetización en contextos educativos. Estas investigaciones indagan sobre los cuatro niveles de literidad descritos por el autor, en diferentes contextos escolares formales, y sitúan a los sujetos en un nivel, a partir de las concepciones personales sobre el uso de la lectura y la escritura, los intereses lectores y las modalidades de relación textual que privilegien. En educación básica primaria, Tascón y otros (1993), Jiménez R. y Albán R (1994), encuentran que niños de cuarto y quinto de primaria alcanzan un nivel funcional e instrumental. Los estudiantes evaluados no leen ni escriben para participar en la construcción de objetos de conocimiento, ni usan el texto para hacer explícitas sus concepciones, ni confrontan los diferentes puntos de vista, ni modifican su pensamiento a partir de éstos. En educación secundaria, Ortiz, y Molina (1992), encontraron que la modalidad de relación textual de los estudiantes de bachillerato fue instrumental, y el objetivo que buscaba el sujeto al relacionarse con el texto era específicamente obtener información.

En relación con la investigación sobre alfabetización en la Universidad, se encontró que los estudios no son tan abundantes como en otros campos², quizá porque se parte de la idea que los sujetos cuando ingresan a la Universidad ya están alfabetizados y en cierta medida tienen un buen nivel de alfabetización. Becerra (1993) encontró que los estudiantes universitarios utilizaban una modalidad de relación textual instrumental, la cual estaba acorde con formas de trabajo pedagógico que hacían énfasis en la transmisión de conocimientos, en lugar de cuestionar el mismo; su estudio demostró que por el tipo de alfabetización con que llega el estudiante a la Universidad, éste no utiliza el texto escrito para reflexionar acerca del mismo. Al comparar los diferentes textos producidos por los sujetos no encontró diferencia, como tampoco la encontró entre lo hablado y lo escrito. Los resultados también evidenciaron que los estudiantes no eran conscientes de ciertas concepciones sobre el objeto de conocimiento del que se ocupaban, como tampoco de que éstas estaban presentes a la hora de leer y escribir, haciendo que la relación con el texto escrito fuera diferente a la instrumental.

En otros contextos y otros países autores como Herrera, 1992 y Pérez, 1992; encontraron que un buen número de estudiantes ingresaron y egresaron de la educación superior con una alfabetización deficiente, con graves problemas de comprensión lectora y por consiguiente de escritura. Herrera plantea como causas de esta situación la masificación de la enseñanza y la concepción tradicional de la educación. Estos factores le impiden a los estudiantes alcanzar los niveles de razonamiento, comprensión, aplicación y análisis necesarios para enfrentar los retos de la educación superior y los convierten en individuos pasivos e incapaces de construir textos coherentes y dotados de nuevos sentidos.

Igualmente, Teberosky, Guardia y Escoriza (1996) estudiaron las prácticas de lectura de estudiantes de psicología y magisterio, encontrando graves problemas en comprensión que adjudicaron a una lectura superficial, la cual se realizaba con el único objetivo de extraer información para el examen.

² Álvarez y García (1996) Exponen como tendencias básicas en la reflexión sobre el estudiante universitario en Colombia, hasta 1996, las tendencias macro institucionales, socio demográficas y las tendencias hacia la vida universitaria. Los estudios que indagan sobre la alfabetización en la Universidad son pocos, aunque paradójicamente en muchas universidades que utilizan exámenes de admisión, estas pruebas tienen subpruebas de lenguaje, vocabulario, rendimiento lector y éstos se consideran como unos de los predictores del rendimiento académico en la Universidad.

Niveles de alfabetización y producción de textos escritos

Así como Wells justifica la conceptualización de diferentes niveles de alfabetización partiendo de las distintas funciones sociales que se le adjudica a la lengua escrita, éstos también se pueden conceptualizar tomando como punto de partida el tipo de interacción que hace el sujeto con los eventos que contemplan la alfabetización.

Esta conceptualización es posible a través del análisis de diferentes tipos de acciones que tienen en común el exponer a un sujeto a una interacción con un texto escrito; ésta interacción es lo que se denomina un «evento letrado», similar a lo que plantea Anderson y Teale (1982) como «evento de lectura y escritura», definido como aquellas ocasiones en las que una persona produce, o trata de producir, comprende, o trata de comprender la lengua escrita. En este sentido, el nivel de alfabetización de un sujeto puede observarse a partir de su comportamiento frente a diversos eventos letrados a los que se ve enfrentado en su interacción cotidiana con el medio: buscar las temáticas de un libro, usar un fichero, usar el diccionario, seguir las instrucciones de un manual, leer textos, producir textos, en fin, todos aquellos eventos que impliquen interacción del sujeto con la lengua escrita.

Es así como, es a partir de las consecuencias de los eventos letrados que se pueden evaluar los niveles de alfabetización, para lo cual se hace necesario establecer categorías de análisis que caractericen el evento particular y los posibles comportamientos del sujeto frente a éste. Aunque son muchos los eventos letrados a partir de los cuales se pueden evaluar los niveles de alfabetización, sólo en aquellos en que se privilegie la participación activa del sujeto en la construcción, creación, transformación, y ampliación de un conocimiento, es posible evaluar el mejor dominio de la lengua escrita que pueda hacer un sujeto. Este es el caso de los eventos de leer para escribir que consisten en presentar a los sujetos un texto, el cual debe ser leído para posteriormente realizar una composición escrita sobre la temática que allí se plantea. Analizar la producción escrita del sujeto es una vía privilegiada para analizar la alfabetización porque la producción escrita permite la expresión original, auténtica y libre del pensamiento de las personas (Wells, 1987).

Cuando se estudia la alfabetización a partir de eventos de leer para escribir, el criterio de evaluación es el comportamiento del sujeto frente al texto de referencia; éste se analiza a través del contenido de su producción, es decir, ¿qué tanto el sujeto se acerca o se aleja del contenido del texto del autor y en qué forma? Como puede observarse, el eje de referencia para analizar las composiciones de los sujetos es la forma en que estas composiciones están

Al respecto, Palacios de Pizanni y otros (1987), afirman: que es el lector quien reconstruye el significado interactuando con el texto, diferentes lectores comprenden un mismo texto de diferentes maneras, sin que esto signifique que unos han comprendido y otros no. Sin embargo, es necesario aclarar que a pesar de que existan diferentes formas válidas de interpretación, esto no significa que cada lector entiende algo completamente diferente. En otro aparte de su texto, los mismos autores exponen: que el sujeto emite hipótesis en función de su conocimiento del mundo, pero buscan verificarlas a partir de la información provista por el texto; cuando no logre corroborar sus hipótesis, tendrá que modificarlas ajustándolas, en la medida de sus posibilidades, a las características objetivas de la información visual. (Palacios de Pizanni y otros 1987).

Gracias a la existencia de ciertos indicadores que son guías para la significación que hace el sujeto del texto y que le permiten corroborar las hipótesis que se forma de él, el sujeto no se pierde en especulaciones y no se aleja del sentido expresado en el texto.

En este orden de ideas, se dice que el sujeto ha comprendido, cuando es capaz de dar cuenta de la intención comunicativa del autor en su texto: «decimos que hemos comprendido cuando somos capaces de descubrir lo que supuestamente se intentó decir, y no sólo lo que efectivamente se dijo.» (Teberosky y Tolchinsky, 1994; p.23).

Tomando como punto de referencia la comprensión, el sujeto podrá realizar tres tipos de acercamiento a los planteamientos contenidos en un texto de referencia. Un primer tipo de acercamiento caracterizado porque no se logra acceder a la intención comunicativa del autor, de manera que el sujeto sólo logra reconocer dentro del texto lo que le es significativo: ideas aisladas. Un segundo tipo de acercamiento le permitirá acceder a la comprensión de la comunicación, pudiendo decirse que el sujeto comprende lo que el autor dice y lo que intenta decir en su comunicación. Y un tercer tipo de acercamiento donde además de la comprensión, se toman en cuenta los alcances de la comunicación, así el sujeto reconocerá lo que dice el autor, comprenderá su intención, y además completará la comunicación proponiendo aspectos que el autor no tomó en cuenta. El tipo de acercamiento que el sujeto haga al texto está acompañado de una posición frente al mismo, posición que argumentará de acuerdo a las características de su acercamiento.

Estas consecuencias son posibles gracias a las características del proceso de construcción de conocimiento de los sujetos, gracias a que los textos, en

el sentido que plantea Eco (1987), son incompletos, inacabados y aceptan sucesivas y no excluyentes interpretaciones: «el destinatario extrae del texto lo que el texto no dice sino que presume, promete, entraña e implica lógicamente, llena espacios vacíos, conecta lo que aparece en el texto con el tejido de la intertextualidad...» (Eco, 1987; p.13)

Se entiende por coherencia, la manera como el sujeto conecta el contenido de su discurso para intentar comunicar su pensamiento, en un contexto determinado. Esta es definida por Van Dijk como «la propiedad semántica de los discursos, basados en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases» (Van Dijk, 1.984, Pág. 147). La coherencia es la propiedad semántica de los textos «que hace que se conviertan en legibles y comprensibles y sin la cual los textos no son propiamente textos.» (Aznar, y otros 1991; p. 14). De acuerdo con estos autores, los textos deben poseer unas cualidades que determinan su coherencia. Algunas cualidades pertenecen a la conexión de una frase en relación con otras frases que le anteceden o le son posteriores; estas cualidades se denominan «coherencia cotextual». Otras cualidades se refieren a la relación entre el texto y el contexto que lo enmarca, lo que corresponde a la «coherencia contextual».

Dentro de las cualidades que determinan la coherencia tenemos:

1. Noción de conectividad: hace referencia al uso adecuado de conectores entre frases o proposiciones y a la disposición de secuencias de frases que guardan relación con la intención comunicativa del discurso.
2. Identidad referencial: es un mecanismo con el cual el sujeto indica mediante una entidad lingüística, por ejemplo un pronombre personal, a qué entidad se está refiriendo.
3. Relaciones de diferencia y cambio: es la característica que garantiza que al introducir nuevas entidades en el discurso, éstas estén relacionadas al menos con una de las ya presentes. Esta restricción se aplica también a las nuevas propiedades que se introducen y a los cambios de mundo que ingresan al discurso.
4. Relación entre comentario y tópico del discurso⁵: se refiere a la forma de introducir una nueva información que está relacionada con la información que se venía manejando.

⁵ Se entiende por tópico, el asunto que se está tratando en el discurso, y por comentario, lo que se dice de ese asunto.

5. Relación entre el discurso escrito y el contexto en el cual se produce: se refiere a la factibilidad de ocurrencia en el mundo real de los acontecimientos que se plantean en el texto⁶.

Los niveles de alfabetización a partir de un evento letrado

Retomando estas características textuales de contenido y coherencia, se pueden conceptualizar los niveles de alfabetización de los sujetos, a partir de categorías de análisis y rasgos que describan el comportamiento letrado, observado a través de la composición escrita. A continuación trataremos de explicarlo un poco más.

A partir de los eventos letrados y teniendo en cuenta la naturaleza del texto escrito y los niveles de alfabetización propuestos por Wells, se definen los niveles de alfabetización: funcional, instrumental y epistémico; no se incluye el ejecutivo, ya que el dominio en este nivel recae en el código en tanto que código y dado que nuestro interés recae en estudiantes universitarios, partimos del supuesto de que ellos hacen un uso adecuado de este nivel.

Nivel Funcional: Es por excelencia el que permite la comunicación interpersonal, facilitando la adaptación del sujeto al medio: desde este nivel debe ser capaz de enfrentar exigencias cotidianas que demandan el uso de la lengua escrita, (Wells, 1987). El uso de la lengua escrita se manifiesta estrictamente en función de la práctica de la vida cotidiana. Es una alfabetización que permite la adaptación.

Al respecto, Tolchinsky (1991) al hablar del primer componente de la alfabetización, que es posible equiparar al primer nivel de alfabetización planteado por Wells, afirma que «los individuos alfabetizados serán aquellos que posean las habilidades básicas para adaptarse a la vida moderna -a la vida urbana de la clase media». Desde esta perspectiva, «la escritura es concebida como un instrumento que los sujetos deben manejar para poder ejercer actividades laborales, de transacción, de transporte, entre otros. Y su énfasis está puesto en los llamados usos prácticos o funcionales.»

En este nivel, el uso que hace el sujeto de su poder lector y escritor ante el texto escrito, se manifiesta a través de un reconocimiento de partes aisladas del texto del autor. Así, el sujeto tiene la facultad de identificar hechos, ejemplos, datos, términos, ideas o conceptos específicos planteados explícitamente. La

⁶ La exigencia de esta cualidad depende del tipo de texto que se esté abordando, por ejemplo, en un texto de ficción, no se espera que los acontecimientos que allí se describen ocurran en la vida cotidiana.

información recogida por el sujeto en su producción es muy variada, llenando su escrito de todas las ideas que se le ocurren sin una estructura clara. Esta información generalmente no guarda una relación adecuada entre sí, viéndose afectada la coherencia del mismo.

El sujeto no usa en su escrito un hilo conductor que una todas las partes del mismo, lo que lo lleva a producir micro proposiciones que no guardan relación entre sí, y macro proposiciones que no están articuladas a una intención comunicativa particular y clara, por tanto puede decirse que el escrito presenta una coherencia parcial. La coherencia parcial es algo que se da con frecuencia en los textos, como lo afirman Aznar y otros (1991). Es usual encontrar textos parcialmente coherentes.

Nivel Instrumental: Este nivel permite acceder a la adquisición de conocimientos basados en disciplinas, (Wells, 1.987). El sujeto construye conocimiento sobre lo que ya está elaborado, sin ir más allá del pensamiento de los autores. El sujeto abordará con más facilidad los textos que hagan referencia a la disciplina en la cual está interesado.

En el texto escrito, el sujeto evidencia la comprensión de los planteamientos contenidos en el texto de referencia, es decir, es capaz de acceder a lo que intentó decir el autor en su comunicación. En este nivel, el uso que el sujeto hace del texto escrito tiene como característica la comprensión que hace del texto en su globalidad, lo que le implica identificar ideas primarias y secundarias, implícitas y explícitas. El sujeto significa cada una de las partes del texto y es capaz de ponerlas en sus propias palabras, relacionándolas en un todo coherente. En síntesis, el sujeto es capaz de plantear un eje principal sobre el cual giran las ideas contenidas en las diferentes partes del texto, lo que le permite cierto grado de coherencia en su escrito. El trabajo que el sujeto hace es intratextual, lo que para Felipe Allende implica «captar el texto en su globalidad y darse cuenta de lo que en el texto hay.» (Allende, 1982; p. 6).

Nivel Epistémico: en los dos niveles anteriores el énfasis se hace sobre la comunicación, ya sea interpersonal o del conocimiento, en este nivel el énfasis recae en la transformación que se produce en el pensamiento cuando el sujeto accede a la lengua escrita: un sujeto con dominio epistémico se plantea hipótesis frente al texto escrito, hipótesis que se confrontan con las expuestas por el autor del texto de referencia, dando origen a conflictos de los cuales pueden surgir críticas o aportes a la comunicación. Giordan y De Vecchi (1988) en su discurso sobre *el papel del conflicto* afirman que las confrontaciones crean una frustración cultural por su conflictividad, lo que empuja a reaccionar al que aprende, le obligan a hacer explícito su discurso, a intentar justificarlo, a

afirmarlo eventualmente, y también a verificarlo progresivamente. En definitiva, en este nivel se promueven formas superiores de pensamiento.

En el comportamiento letrado, el sujeto que alcanza un nivel epistémico, no sólo accede a la intención comunicativa del texto, sino que completa esta comunicación a partir de inferencias sobre lo que el autor pudo haber dicho, reflexión sobre lo que el autor dijo e intentó decir y sobre las implicaciones y fronteras de los postulados del texto con respecto a la disciplina a la cual pertenece y sobre su relación con otras disciplinas.

Se espera que el sujeto que ha alcanzado este nivel tenga la facultad de tomar distancia del texto para relacionarlo con otro tipo de información, que puede ser tomada de libros, revistas, medios de comunicación, discursos de autoridades intelectuales, su propia experiencia, etc.; y a partir de aquí, tomar una posición frente al texto, al emitir un juicio argumentado que amplíe sus alcances o aclare los límites del mismo.

Para que el sujeto logre hacer esto de manera aceptable, debe manejar muy bien su dominio funcional y su dominio instrumental. Esto significa que debe reconocer el texto del autor en sus partes, en su globalidad, hacer un análisis intratextual, y por último, ser capaz de relacionar el texto con su propia realidad, es decir, ser capaz de hacer uso de ese texto fuera del texto mismo, en un análisis intertextual. Desde ésta perspectiva, los niveles de alfabetización son inclusivos y como plantea Wells, existe una relación de inclusión entre un nivel y el siguiente, por lo que es apropiado concebir la alfabetización como una serie de niveles, que el nivel epistémico representa la respuesta más adecuada a la pregunta, ¿qué es la literidad? (Wells, 1987).

Alfabetización en la Universidad: algunos datos empíricos

Con base en la conceptualización antes descrita se han realizado dos investigaciones con población universitaria: Astudillo, Grajales, Ochoa y Tobar, 1996, y Ochoa y Aragón, 2001. Se hará una breve descripción de los principales hallazgos de estas investigaciones y finalmente se establecerá una relación entre los niveles de alfabetización y las estrategias de aprendizaje y de enseñanza.

En el primer estudio Astudillo, Grajales, Ochoa y Tobar (1996)⁷ evaluaron los niveles de alfabetización de 202 estudiantes de primer semestre de diferentes carreras de una universidad Estatal, a estos estudiantes de les pidió

⁷ Estudio financiado por la Vicerrectoría Académica de la Universidad del Valle. Cali.

que leyeron un texto «Por un país al alcance de los niños» de Gabriel García Márquez y que a partir de allí produjeran un escrito personal donde quedara consignado de qué trataba el texto y cuál era su posición respecto de lo que allí se planteaba. El eje de referencia para analizar las composiciones escritas de los sujetos fue la forma en que estas composiciones estaban relacionadas con el contenido del texto del autor. Para esto se utilizó una metáfora espacial que ubica las composiciones en tres niveles: en un primer nivel /Funcional/ las composiciones estaban alejadas de la intención comunicativa del autor porque el sujeto no alcanzaba a comprenderla; en el segundo nivel /Instrumental/ las composiciones se acercaban a la intención comunicativa del autor, los sujetos reconocen de qué trata el texto y, en un tercer nivel /epistémico/ las composiciones se alejan de la intención comunicativa del autor pero en sentido positivo, pues el sujeto además de comprender la intención comunicativa era capaz de criticarla apoyándose en argumentos propios y ajenos y de establecer los límites y alcances de la comunicación. Cada uno de los niveles tiene categorías relacionadas con el contenido y la coherencia y cada categoría tiene rasgos que caracterizan la producción escrita, finalmente de todo esto surge una rejilla de calificación⁸.

Todas las composiciones escritas fueron analizadas con base en la rejilla y para ubicar a un estudiante en uno u otro nivel de alfabetización se observaba en qué nivel se encontraban los rasgos que describían su comportamiento letrado. Si éste era descrito al menos por un rasgo en contenido y coherencia de un nivel de alfabetización determinado, se concluía que el sujeto dominaba ese nivel.

Se encontró que el 64% de los estudiantes evaluados se ubicó en un nivel funcional de alfabetización, es decir, los estudiantes no accedieron a la intención comunicativa del autor de referencia, presentaron múltiples temáticas que no estaban ligadas por una estructura discursiva, lo cual indicaba la inexistencia de una intención comunicativa clara, expresaron opiniones que no estaban acompañadas de la sustentación o argumentación correspondiente. El 30 % se ubicó en nivel instrumental, comprendieron la intención comunicativa del autor pero no fueron más allá de sus planteamientos y solamente el 6% de los sujetos presentó un dominio epistémico, los textos se caracterizaron por el sujeto no solo captó la intención comunicativa del autor sino que ampliaron los alcances del texto, enriqueciéndolo al establecer nuevas relaciones a través

⁸ Ver anexo 1. Rejilla de calificación de los niveles de alfabetización.

de inferencias sobre los que el autor intentó decir o pudo haber dicho en su comunicación. Como conclusión general se plantea que el nivel alcanzado por la mayoría de los sujetos no es el más adecuado para hacer frente las exigencias académicas del sistema universitario.

En el segundo estudio, Ochoa y Aragón (2001)⁹ evaluaron los niveles de alfabetización de 76 estudiantes (43 de Psicología y 34 de Derecho) de una Universidad Privada; al igual que en la anterior investigación a estos estudiantes se les pidió que leyeran el texto «Por un país al alcance de los niños» de Gabriel García Márquez y que a partir de allí produjeran un escrito personal donde quedara consignado de qué trataba el texto y cuál era su posición respecto de lo que allí se planteaba. Excepto por la revisión y ajuste de algunos rasgos, categorías y forma de calificación¹⁰, el sistema de calificación fue similar al del primer estudio.

Se encontró que el 87.2%; de los sujetos son funcionales, el 7.0% instrumentales y el 5.8%, epistémicos. Los textos de los sujetos funcionales se caracterizan por presentar ideas aisladas con comentarios relacionados con la idea del autor, no usan un tópico que organice las ideas del texto y presentan ideas que están de acuerdo con el autor sin argumentarlas. Los textos de los instrumentales se caracterizan porque retoman en su escrito ideas secundarias sin ir más allá de lo expresado por el autor, presentan un tópico que organiza las ideas que comunica, expresan acuerdo con una o varias ideas del autor y su posición está argumentada con los planteamientos del autor. Finalmente, los textos de los epistémicos se caracterizan porque presentan en su escrito nuevas ideas que no fueron consideradas por el autor y con las relaciones establecidas por el autor, amplían los alcances del texto, relacionan adecuadamente la información que introduce en su discurso y expresan acuerdo con el texto del autor y su argumentación va más allá de éste. Los datos indican que la gran mayoría de estudiantes ingresan con un bajo nivel de alfabetización que les ocasionará problemas para responder a las demandas de la universidad y para acercarse al conocimiento propio de las disciplinas en las que se encuentran inscritos.

⁹ Investigación financiada por la Vicerrectoría Académica y la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana - Cali.

¹⁰ En relación con la calificación, ésta no fue realizada únicamente por las investigadoras, evaluadores externos revisaron los escritos y dieron su concepto sobre ellos, después a partir de un consenso entre los evaluadores externos y las investigadoras se definió el nivel de alfabetización de los estudiantes.

Ante los resultados desconsoladores de la alfabetización en la Universidad las investigadoras se plantean preguntas sobre los factores que pueden estar relacionados con los niveles de alfabetización y encontramos en la relación entre aprendizaje y enseñanza, un escenario privilegiado para reflexionar acerca de los procesos de alfabetización.

Relación entre niveles de alfabetización y estrategias de aprendizaje y enseñanza

Ya se ha definido qué se comprende por alfabetización y se ha abordado desde diferentes niveles que van desde un dominio básico como el funcional hasta un dominio «completo» como el epistémico. Ahora se hace pertinente retomar la psicología y relacionar los niveles de alfabetización con los procesos de aprendizaje y enseñanza, específicamente con las estrategias y tácticas de los mismos, tratando de establecer algún tipo de relación entre las estrategias utilizadas por los estudiantes para aprender y por los docentes para «enseñar» con los niveles de alfabetización mencionados anteriormente.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje involucran muchos subprocesos, entre ellos la adquisición y recuperación del conocimiento; la transferencia del conocimiento y la personalización y control del conocimiento. En psicología educativa se reconoce que estos subprocesos involucran, a su vez, estrategias y tácticas particulares (Beltrán, 1993, Valle, Barca, González y Núñez 1999; Pozo 1990 y Díaz Barriga, 1999, 2001).

Al establecer la relación entre las estrategias de aprendizaje y enseñanza y el nivel de alfabetización del sujeto, se reconoce que estas estrategias pueden influir en el tipo de alfabetización que alcance un sujeto. Para establecer esta relación, primero se describirá cada proceso de aprendizaje, los subprocesos que involucra, las estrategias y tácticas que lo facilitan y por último se relacionarán con el nivel de alfabetización que facilita.

Subproceso de Adquisición del conocimiento¹¹

Dentro de los procesos de aprendizaje y enseñanza, el proceso de adquisición del conocimiento a través de textos escritos, busca que el

¹¹ Este es el proceso en que se basan la gran mayoría de los autores, para investigar, para intervenir para proponer, en fin, parece que los sujetos no cumplirían fácilmente con este objetivo y por ello es necesario detenerse en él y estudiarlo más a fondo. En el presente trabajo se abordarán objetivos, estrategias y tácticas que van mucho más allá de la «simple» adquisición del conocimiento. Desde luego la literatura y las propuestas en relación con los otros objetivos, excepto la evaluación, son mucho más escasas.

estudiante comprenda la nueva información, la retenga y la integre en su estructura conceptual y obedece al principio de comprender las intenciones comunicativas del autor. El proceso de adquisición del conocimiento se puede dividir en tres subprocesos: la comprensión¹², la retención y la transformación. Estos procesos se pueden ver facilitados por una serie de estrategias tales como: la selección, la organización, la elaboración y la repetición.

Las estrategias de selección intentan separar lo relevante de lo irrelevante facilitando la aproximación del sujeto a la comprensión. Las tácticas a partir de las cuales se materializan estas estrategias son: vistazo inicial, subrayado, y selección de la idea principal. Las estrategias de organización permiten estructurar los contenidos informativos estableciendo conexiones internas entre ellos y por tanto haciéndolos coherentes. En síntesis trata de combinar los elementos informantes en un todo coherente y significativo. Las tácticas que ayudan a la ejecución de esta estrategia son: las clasificaciones (taxonomía, tipología), los mapas conceptuales (Novak y Gowin, 1988, López, 1991, Camacho, Galache y Rodríguez, 1992; Fernández y Rodríguez, 1995, Santamaría, 1997; Cañas y otros, 2000), los resúmenes (Van Dijk, 1983) y las redes semánticas.

Las estrategias de elaboración permiten establecer conexiones externas entre el conocimiento recién adquirido y el conocimiento ya existente en la estructura cognitiva, haciéndolo especialmente significativo para el estudiante. De esta forma mientras la organización establece conexiones internas, la elaboración establece conexiones externas. La elaboración en cuanto a estrategias de aprendizaje es una actividad por la cual se añade algo, una información, una analogía o un ejemplo a la información que se tiene, con el fin de potenciar el significado y mejorar el recuerdo. Las tácticas que se utilizan son: las ilustraciones y las analogías.

Las estrategias de repetición tienen como función principal la retención. Estas consisten en tener una relación frecuente con el contenido a aprender que puede estar materializada en estrategias como el repaso y en tácticas como copiar, repetir y memorizar a partir de asociaciones.

¹² La acepción que estos autores dan al proceso de comprensión es básica si se compara con la que proponen Stone Wiske y otros (1999) y correspondería en su máxima expresión al nivel de alfabetización epistémico: comprender es más que reproducir, es mucho más que realizar una actividad rutinaria y automatizada- Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que ya se sabe. Por contraste, cuando un estudiante no puede ir más allá de la memorización y el pensamiento y la acción rutinaria, esto indica la falta de comprensión, Stone Wiske y otros (1999).

Con relación a los procesos de adquisición encontramos que las estrategias de selección, elaboración y repetición aunque facilitan la adquisición, no aporta nada nuevo al conocimiento que se aprende y si solo se utilizara este tipo de estrategia, en detrimento de otras, el estudiante podría quedarse en un aprendizaje repetitivo, y en últimas en un dominio funcional de alfabetización. Aunque necesarias, las estrategias de repetición se encuentran relacionadas con un aprendizaje asociativo y con un enfoque superficial de aprendizaje (Pozo 1989 y 1990).

En este mismo proceso, las estrategias que garantizan una apropiación del conocimiento o una integración del mismo a la red enmarañada de significados del sujeto, son las estrategias de organización y por lo tanto se puede decir que éstas garantizan un dominio instrumental de alfabetización en un objeto de conocimiento particular. Sin embargo, si su uso es excesivo y aislado, se corre el riesgo de que el sujeto no vaya más allá de lo que los autores plantean, que no se produzca conocimiento nuevo. Si el objetivo del proceso de aprendizaje y enseñanza es que el estudiante se quede en la comprensión de la intención comunicativa de los autores, con la utilización de algunas tácticas como los mapas conceptuales, esto sería alcanzado. Pero si se quiere que el sujeto sea más que un reproductor o repetidor del discurso, se deben favorecer estrategias diferentes o usos diferentes de las estrategias mencionadas. Por ejemplo, un mapa conceptual se puede utilizar para entender la estructura de un texto, pero también para analizar diferentes textos sobre una misma temática, para establecer relaciones y en este sentido el mapa conceptual iría más allá del nivel instrumental y se podría utilizar para alcanzar un nivel epistémico.

Subproceso de Transferencia del conocimiento

El objetivo de la Transferencia nos dice que el aprendizaje no termina en la adquisición y retención de un determinado conocimiento, la transferencia implica la capacidad para extender lo que ha sido aprendido en un contexto a otros contextos (Bransford, Brown and Cocking, 1999). En realidad, si el aprendizaje quedara reducido al contexto específico de la situación aprendida, su utilidad sería bastante escasa. En este sentido una de las ventajas del aprendizaje es que muchas de las cosas que aprendemos en una situación determinada, las podemos aplicar a una amplia gama de situaciones que tienen alguna relación de semejanza.

La transferencia depende del grado del conocimiento que se tiene del material original, sin un nivel adecuado de aprendizaje inicial, la transferencia no puede ser esperada. Igualmente, depende de la comprensión, dado que la transferencia es afectada por el grado en que las personas aprenden por comprensión más que por memorización; del tiempo que se invierta en poner en práctica lo que se sabe. Igualmente requiere de procesos metacognitivos, que en este caso implica saber el grado en que se sabe algo y cuándo y cómo usar ese conocimiento (Bransford, Brown and Cocking, 1999).

Las estrategias que se ponen en juego para facilitar la transferencia de conocimiento son: encontrar elementos idénticos entre los diferentes conceptos, proposiciones, teorías, etc., encontrar principios que rigen los postulados y encontrar relaciones. Todo esto al parecer tiene que ver con la aplicación, generalización y discriminación del conocimiento, establecer paralelos, encontrar leyes, encontrar principios generales. En su pleno sentido, utilizar el conocimiento en diferentes contextos.

Los procesos de transferencia permiten la aplicación del conocimiento y están directamente relacionados con el nivel instrumental que exige la apropiación del conocimiento basado en disciplinas. Es más, se podría decir que apunta al máximo del nivel instrumental y por supuesto se convierte en preámbulo del nivel epistémico.

Subproceso de Personalización y control del conocimiento

Dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, otro de los objetivos principales es la personalización y control del conocimiento¹³. Este objetivo aborda un proceso relacionado con las actividades y disposiciones que permiten asumir de forma personalizada, creativa y crítica el aprendizaje de nuevos conocimientos buscando la originalidad, el sentido crítico y la autorregulación; para facilitar este proceso se pueden utilizar estrategias que permitan superar las visiones convencionales, analizar la información; a propósito de este proceso Valle y Barca comentan: «mediante éste proceso, el sujeto explora nuevas fronteras de los conocimientos adquiridos, al margen de lo ya establecido y convencional. El tratar de estar bien informado, analizar

¹³ El control del conocimiento se puede analizar también desde los procesos metacognitivos, que implican conocimiento y control sobre la cognición (Flavell, 1996; Baker, 1994; Brown, 1980). Estos procesos son transversales a todos los que hemos mencionado y merecen una discusión especial que no corresponde al objetivo de este artículo, que las autoras actualmente indagan a partir de procesos específicos de lectura y escritura.

con claridad y precisión la información, mantener una mente abierta, resistir la impulsividad, mantener una actitud crítica y razonable ante los conocimientos, son algunas de las estrategias asociadas con este proceso». (Valle y Barca, 1999; p. 429).

Las tácticas estarían en la línea de plantear hipótesis frente al texto, críticas y aportes, establecer paralelos y pueden ser promovidas a partir de la elaboración de ensayos, diseño de situaciones, revisiones bibliográficas, diseño y desarrollo de investigaciones y compilaciones, entre otras. En resumen, todo aquello que esté relacionado con el pensamiento crítico.

El proceso de personalización y control exige avanzar más allá de la información adquirida, implica la construcción de nuevos conocimientos y por eso, es el proceso que puede hacer analogía del nivel epistémico. En este caso, se podría equiparar a lo que Perkins propone como comprensión: «comprender un tópico quiere decir ni más ni menos que ser capaz de desempeñarse flexiblemente en relación con el tópico: explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de maneras que van más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria. Comprender es cuestión de ser capaz de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. La capacidad de desempeño flexible es la comprensión». (Perkins, 1999; p. 73).

El siguiente cuadro resume los planteamientos hechos en relación con los procesos de aprendizaje y enseñanza y los niveles de alfabetización.

Procesos de enseñanza y aprendizaje	Subprocesos	Estrategias y tácticas	Nivel de alfabetización
Adquisición	Comprensión	<u>Selección</u> : Objetivos, organizadores previos, subrayado <u>Organización</u> : red semántica, mapas conceptuales, Analogías e ilustraciones	Funcional Instrumental y Epistémico Instrumental
	Retención Transformación	<u>Repetición</u> : copiar, repetir <u>Elaboración</u> : Resúmenes, elaboración de síntesis	Funcional Instrumental
Transferencia del conocimiento	Aplicación del conocimiento	Buscar principios Encontrar elementos idénticos Establecer paralelos <i>Analizar casos a partir de la información construida</i> Clasificar: buscar semejanzas y diferencias	Instrumental Epistémico
Personalización y control	Originalidad Sentido crítico	Superar visiones convencionales: elaborar ensayos, diseñar situaciones, revisiones bibliográficas, estados del arte, plantear y desarrollar investigación	Epistémico

Establecer esta relación ha permitido reconocer la influencia que los procesos de aprendizaje y enseñanza y en especial sus tácticas y estrategias pueden tener en el tipo de alfabetización que alcance un sujeto, al tiempo que sugiere acciones concretas acerca de cómo facilitar en los sujetos el cambio de nivel.

A manera de conclusiones y recomendaciones para el uso de algunas estrategias

Los resultados presentados en las investigaciones sobre alfabetización en la Universidad presentan un panorama un poco oscuro y podrían llevar erradamente a buscar a los responsables en la educación formal primaria y secundaria. Sin embargo, en este texto, el propósito de la investigación es diferente: apunta a la necesidad de abordar el problema evidenciado en los estudiantes universitarios con algunas preguntas como directrices: ¿Qué hacer con los estudiantes que presentan un nivel funcional? Inclusive, ¿qué hacer con los estudiantes que presentan un nivel instrumental y epistémico? Estas preguntas sugieren la necesidad de implementar estrategias alternativas educativas distintas para los sujetos en los tres niveles. No se trata de dar una serie de recetas, pero sí de reflexionar sobre algunos aspectos pertinentes para lo cual se presentan algunas consideraciones.

Una primera solución sería plantear un curso de estrategias de lectura y escritura que todos los estudiantes que inicien estudios universitarios deberían tomar. Este tipo de recomendación plantea una primera discusión: ¿Es pertinente enseñar estrategias de aprendizaje de lectura y escritura por fuera de los contenidos temáticos propios de una disciplina, a los que debe enfrentarse el estudiante? Ante esta pregunta, la respuesta puede ser que esta medida no es la más conveniente, sustentada por algunas investigaciones de psicología cognitiva¹⁴ que han demostrado la poca conveniencia de trabajar contenidos y estrategias por separado, dada la imposibilidad de profundizar en un aspecto, sin abordar el otro.

En este sentido, la idea de enseñar habilidades por fuera de los procesos de contenido, no es acertada, lo cual sugiere proponer un proceso de intervención donde los profesores responsables de las asignaturas participen trabajando directamente con los estudiantes y de esta manera, además de

¹⁴ Ver Palincsar y Brown 1989 -1996, Hull, 1989-1996, Resnick y Klopfer, 1989-1996, Mateos, 2001, entre otros.

asegurar que las estrategias se trabajen en cada contenido particular, se logre un mayor nivel de cobertura¹⁵.

Si las recomendaciones remiten a los profesores, es a ellos que se deben dirigir algunas sugerencias en relación con las estrategias de enseñanza y de aprendizaje. En relación con las estrategias de enseñanza y aprendizaje, en psicología cognitiva hay una discusión vigente, sobre la importancia de enseñar unos contenidos específicos y la necesidad de desarrollar habilidades para aprender a aprender. Las conclusiones de los autores han llevado a una solución que puede ser considerada salomónica: son tan importantes los contenidos, como las estrategias; los autores sustentan ésta solución, basados en el argumento de que los estudiantes¹⁶ nunca podrán abarcar todos los contenidos ya que éstos tarde o temprano dejarán de ser estudiantes, por lo que un logro de la universidad debe ser que los sujetos puedan seguir construyendo de manera activa su conocimiento. En este sentido las estrategias de aprendizaje o de aprender a aprender no deben ser utilizadas y presentadas o enseñadas por una persona externa a la materia o contenido a la que se necesitan aplicar, sino por el profesor de la materia particular para que sea él quien las ligue al conocimiento del objeto de estudio particular. Está demostrado que las estrategias desligadas de un contenido que sea de interés o de un contenido que el estudiante necesite aprender, no funcionan.

Ahora bien, los resultados de las investigaciones nos indican que no todos los estudiantes ingresan a la universidad en las mismas condiciones de alfabetización. Por tanto, las estrategias de intervención que se propongan deberán ser diferenciadas para cada nivel, esto implica la necesidad de determinar el nivel de alfabetización con que ingresan los estudiantes, y a partir de allí, generar las correspondientes estrategias. Este planteamiento es consecuente con la perspectiva constructivista que considera necesario ajustar las tareas a las necesidades los estudiantes; en éste sentido, el reto a asumir debe ser incluir a todos los estudiantes, con tareas, demandas y estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas según su nivel de alfabetización.

¹⁵ A diferencia de las recomendaciones hechas por Ochoa y Otros en 1996, se considera que las estrategias y tácticas de aprendizaje a partir de la comprensión y composición de textos, debe hacerse a lo largo de toda la carrera y no limitarse a los primeros semestres; por consiguiente la intervención no debe hacerse en un curso aislado de lectura y escritura donde los materiales que los alumnos utilizan tienen poco o nada que ver con su área de interés, sino por el contrario utilizarse en todos los semestres, durante todas las clases.

¹⁶ Por lo menos a nivel oficial

En los textos revisados sobre estrategias de aprendizaje, la mayoría de los autores abordan el tema de la comprensión, tal vez porque éste sigue siendo uno de los problemas que no se ha logrado solucionar. Quizá por ello los sujetos ubicados en el nivel funcional tienen una gran ventaja: hay abundante literatura sobre estrategias de comprensión lectora y organización de la información que les pueden ayudar a alcanzar el nivel instrumental (Pozo 1990, Beltrán, 1993, Cassany, 1991, Valle y Barca, 1999, Díaz Barriga, 1999, entre otros.)

En relación con las estrategias de enseñanza ¿qué hacer cuando como profesor se encuentra con un estudiante que presenta un texto de tipo funcional? El proceso que se debe privilegiar en un primer momento es el de adquisición del conocimiento, específicamente los subprocesos de comprensión, retención y transformación, para lo cual se pueden utilizar tácticas como mapas conceptuales, resúmenes, esquemas, en fin, todo aquello que ayude a acercarse a la intención comunicativa del autor. De esta manera, el nivel instrumental, el proceso que se debe privilegiar es la transferencia del conocimiento. Establecer paralelos, entre un autor y otros, entre unas teorías y otras; aplicar el conocimiento a situaciones particulares o analizar casos a partir de la información construida; categorizar la información; establecer semejanzas y diferencias y en general, todo aquello que le permita avanzar más allá de la intención comunicativa del autor; igualmente, se puede, en caso necesario, contra argumentar al autor, pensar nuevas posibilidades, alcances y aplicaciones del texto son tácticas pertinentes para facilitar al estudiante su acceso a éste nivel. El uso de mapas conceptuales puede hacerse pero no de la manera en que se usan para propiciar el nivel instrumental sino, utilizando varios mapas sobre una misma temática para que establezcan relaciones nuevas, que no estén incluidas en los textos revisados y que permiten enriquecerlos, lo cual permite avanzar hacia un nivel epistémico.

Otra pregunta que puede surgir a un profesor es ¿qué hacer cuando encuentran estudiantes que comprenden perfectamente todas las temáticas abordadas en clase y que en algunas ocasiones se muestran aburridos porque la educación que están recibiendo no les genera retos? Aunque estos estudiantes no abundan, es necesario pensar en ellos. En este sentido se considera que una adecuada intervención, debe dar elementos para responder a ésta pregunta. En el nivel epistémico si los estudiantes ya lo tienen, se debe conservar y mejorar a partir de procesos de personalización y control, procesos que les permiten elaborar ensayos, diseñar situaciones, hacer ponencias,

estados del arte y pequeñas investigaciones, todas tácticas adecuadas para poner en funcionamiento es nivel y mejorarlo.

Es frecuente que en la Universidad se demande por lo menos un nivel instrumental, en el que el estudiante deba apropiarse de los contenidos básicos de una disciplina. Sin embargo, sólo al final de la carrera se les pide la elaboración de un trabajo de grado en el que deben construir conocimiento propio, producir ideas, o proponer el uso nuevo a un instrumento o crear uno nuevo. Sería importante hacer y mantener ésta exigencia desde los primeros años de formación. Por supuesto ésta idea podría objetarse argumentando que el conocimiento previo que el estudiante tenga sobre el objeto de conocimiento influirá, afirmación cierta pero no contraria de la primera idea si se piensa que una forma de aumentar ese conocimiento es exigiendo un tipo de acercamiento particular al texto y ese debe ser epistémico.

Por lo tanto, la posición de las investigadoras frente a la evaluación es cuestionar el modelo de evaluación estandarizada, donde el sujeto tenga que responder a preguntas de memoria de reconocimiento o memoria de recuerdo. La memoria se utiliza pero con una demanda de tipo superior en otras pruebas, lo que llevara a proponer una evaluación del aprendizaje a partir de textos escritos que implique a los estudiantes no solo el acercamiento a lo que los autores dicen, sino a lo que pudieron haber dicho, a lo que quieren decir y a los argumentos que utilizan para justificar sus posiciones. Igualmente pedirles que propongan nuevas interpretaciones sobre las temáticas abordadas, debidamente argumentadas.

Para acercarse a la producción de los estudiantes, el profesor debe partir del texto escrito, observar el proceso de los estudiantes y no al contrario, que ellos se acerquen a lo que piensa el profesor.

Desde ésta perspectiva la evaluación de los estudiantes no debe terminar en la calificación, sino en la retroalimentación de lo que el estudiante ha hecho, casi en una argumentación de la calificación que ha merecido y no solamente en una nota neutra que signifique al estudiante «me fue bien o mal» sin saber exactamente por qué; una retroalimentación a tiempo y a partir de la cual se hagan nuevas correcciones a los trabajos, de tal forma que el escrito se constituya en un proceso de acompañamiento al proceso del estudiante.

Para finalizar y en relación con las tareas, los estudiantes requieren tareas reales, como por ejemplo escribir una composición para un público interesado y no sólo para el docente que califica. En la Universidad es posible pensar en estrategias metacognitivas que impliquen la planificación, el control y la

Evaluación del proceso por ejemplo aclarando a quién van dirigidos sus escritos, algo así como un padrino y ahijado a quien realmente le escriban que pueden ser de semestres superiores o inferiores al suyo, garantizar que el interlocutor lea el texto, que el estudiante pueda revisarlo hasta que realmente quede un texto adecuado que tenga en cuenta no sólo el mensaje sino al posible lector.

Los estudiantes también necesitan muchas oportunidades de observar a otros haciendo el trabajo que se espera que aprendan a hacer y en éste sentido la integración de los estudiantes a Programas, Líneas de Investigación y Cursos, que les permitan aplicar, discutir, escribir acerca de los objetos de estudio de una disciplina particular, es imprescindible para su formación.

En todas las carreras de la Facultad, cada colectivo docente debe pensar en las competencias sobre lectura y escritura que quiere privilegiar en sus estudiantes y en los mecanismos que puede utilizar para desarrollar ese tipo de competencias.

Referencias

- Allende, F. (1982). La comprensión de la lectura y su desafío. En: *Lectura y vida*, 3 (1), 4-22.
- Alvarez, M. T., & García, H. (1996). Factores que predicen el rendimiento Universitario. Universidad de Nariño. Vicerrectoría de Investigaciones, Postgrados y Relaciones Internacionales. Pasto (Nariño).
- Anderson, A., & Teale, W. (1982). La lecto-escritura como práctica cultural. En: Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (Compiladoras). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Méjico: Siglo XXI Editores.
- Astudillo, N., Grajales, G., Ochoa, S., & Tobar, A. (1996). Evaluación de los niveles de alfabetización de los estudiantes del primer semestre de la Universidad del Valle. *Tesis para optar el título de psicólogas*. Universidad del Valle - CENDOPU.
- Aznar, E., Cros, A., & Quintana, L. (1991). *Coherencia textual y lectura*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Baker, L. (1994). Fostering metacognitive development. *Advances in child development and behavior*
- Becerra, N. (1993). Alfabetización y construcción de conocimiento: Hacia una Didáctica Universitaria. Ponencia presentada en el «Primer Congreso de Lectura». Fundalectura, Cámara Colombiana del libro.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bransford, J., Brown, A., & Coking, R. (1999). *How People learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Brown, A. (1980). Metacognitive development and reading. In: R. J. Spiro, B. C. Bruce y F. Brewer (Eds), *Theoretical issues in reading comprehension*. (453-481) Hillsdale, N. J. Erlbaum.
- Camacho, E. R., Galache, I., & Rodríguez, A (1992). Los mapas conceptuales en el aula: construcción de gráficos bidimensionales. *Investigación en la Escuela*, 17, 75-85.

-
- Stone, M (Comp.) (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Paidós.
- Tascón, F., & Otros. (1993). Los niveles de literidad y los intereses lectores de una escuela oficial de Santiago de Cali a partir de las concepciones de lectura. Tesis de Postgrado: Universidad San Buenaventura.
- Teberosky, A., Guardia, J., & Escoriza, J. (1996). Las prácticas de lectura en estudiantes universitarios. En: *Anuario de Psicología*, 70, 85-107.
- Tolchinsky, L. (1991). Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes en la noción de «alfabetismo». En: *Memorias del quinto seminario nacional de lecto-escritura. Revista de Psicología Educativa*, 16-17, 94-104, Julio, Medellín.
- Teberosky, A.; & Tolchinsky, L. (1994). Introducción. Acerca de la Interpretación. *Substratum*, (4), 23-45
- Valle, A. & Barca, A. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31 (3), 425-461.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona. Paidós.
- Van Dijk, T. (1984). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid. Cátedra.
- Wells, G. (1987). Aprendices del dominio de la lengua escrita. En: *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en investigación y en la práctica. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*. Madrid: Visor. «Apprenticeship in literacy» traducido del inglés por Genis Sánchez.
- Wells, G. (1988). La experiencia del lenguaje de los niños de cinco años en casa y en la escuela. En: J. Cook Gumperz. (1988) (comp.) *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós. Del original: *The Social construction of literacy*. (1986) Cambridge University Press.
-

Anexo 1
Evaluación de niveles de alfabetización a partir de
eventos de lectura y escritura

Rejilla de Calificación

Rasgos del texto	Nivel Funcional	Nivel Instrumental	Nivel Epistémico
1. Reconoce de quién o quienes se habla.			
2. Distingue las distintas épocas en que se desarrollan las acciones.			
3. Distingue los distintos lugares en que se desarrollan las acciones.			
4. Usa una ilustración del autor teniendo en cuenta la idea que le da origen.			
5. Usa una ilustración del autor sin tener en cuenta la idea que le da origen.			
6. Agrega ejemplos a los ya existentes en el texto ilustrando la idea del autor.			
7. Ejemplifica su idea con una situación del autor, éstas no guardan relación.			
8. Retoma ideas específicas de forma aproximada a como las expresa el autor.			
9. Comenta una idea del autor cuyo desarrollo no corresponde a su intención.			
10. Presenta ideas aisladas con comentarios relacionados con la idea del autor.			
11. Presenta ideas aisladas con comentarios no relacionados con la idea del autor.			
12. Ideas que están de acuerdo con el autor sin argumentarlas.			
13. Ideas que están en desacuerdo con el autor sin argumentarlas.			
14. Comentarios ante una parte del texto sin análisis ni sustentación.			
15. No usa un tópico que sea el eje de sustento de todas las ideas.			
16. Omite enlaces al ingresar nuevos mundos en su discurso.			
17. Utiliza inadecuadamente enlaces al relacionar la información.			
18. No hace una adecuada relación entre la información al hacer cambios en el discurso			
19. Retoma en su escrito la temática central sin ir más allá de ésta.			
20. Retoma en su escrito ideas secundarias, sin ir más allá de éstas.			

21. Descompone la comunicación del autor en sus diferentes partes.			
22. Ejemplifica las ideas del texto del autor desarrollándolas adecuadamente.			
23. Expresa acuerdo con las ideas del autor argumentando sin ir más allá del autor.			
24. Comentarios a una parte del texto con un desarrollo posterior.			
25. Presenta un tópico que organiza las ideas que comunica.			
26. Incluye en su producción varias de las temáticas del autor coherentemente.			
27 Usa enlaces adecuados en el ingreso de nuevos mundos en su discurso.			
28. Relaciona adecuadamente la información que introduce en su discurso.			
29. El comentario es desarrollo del tópico			
30. Los mundos que ingresa tienen factibilidad de ocurrencia.			
31. Presenta nuevas ideas que no fueron consideradas por el autor.			
32. Retoma ideas principales o secundarias, dándoles una nueva organización.			
33. Con las relaciones establecidas por el autor, amplía los alcances del texto.			
34. Establece nuevas relaciones y amplía los alcances del texto.			
35. Expresa acuerdo con el texto del autor, su argumentación va más allá de éste.			
36. Expresa parcial acuerdo con el texto y su argumentación va más allá de éste.			
37. Expresa desacuerdo con el texto y su argumentación va más allá de éste.			
38. Coordina en su escrito diferentes puntos de vista.			