

Procesos de lectura y escritura académicas en la sede Caribe de la Universidad Nacional de Colombia: diagnóstico 2015-2

Academic Reading and Writing Processes at the Caribbean Campus of the Universidad Nacional de Colombia: Diagnosis 2015-2

Adriana Patricia Díaz Cuevas¹

Recibido el 19 de diciembre de 2015

Aprobado el 7 de julio de 2016

RESUMEN

El Programa LEA en la UN se ha preocupado por modificar ciertos paradigmas construidos en la academia, entre profesores y estudiantes de la institución, en torno a la lectura y la escritura académicas. Cada semestre, el Programa genera equipos de trabajo en las diferentes sedes de la Universidad Nacional de Colombia los cuales buscan contribuir a desmontar el imaginario de que la escritura es una tarea que se ejecuta de la noche a la mañana, sin un proceso que involucra lectura y planificación.

Desde el espacio generado entre tutora y tutorados, este artículo da cuenta de la intervención del programa LEA en la Sede Caribe de la universidad en el segundo semestre del 2015. La información que a continuación se consigna, se configura como un diagnóstico de los procesos comunicativos de los estudiantes que ingresan a la Universidad Nacional de Colombia en la isla de San Andrés.

Las debilidades identificadas en los estudiantes, referidas a procesos de lectura y escritura, son presentadas en forma de diagnóstico, específicamente, a través de la implementación de teorías y propuestas como la investigación acción participativa, la pedagogía de la autonomía, la escritura por currículos y el enfoque por tareas comunicativas.

Palabras clave: Escritura a través de los currículos. Lectura y escritura académicas en la sede Caribe. Investigación acción participativa. Tutoría como espacio de aprendizaje conjunto. Aprendizaje mediante tareas comunicativas.

ABSTRACT

The Programa LEA en la UN has been concerned about some academic paradigms that teachers and students within the Universidad Nacional de Colombia have been building around academic reading and writing in the Caribbean campus. Each semester, the Programa LEA generates work teams in the different branches of the university with the aim of removing the imaginary that writing is a task that runs from overnight without a process that involves reading and planning.

From the space generated among tutor and tutees, this article shows the intervention of Programa LEA in the Caribbean campus of the university during the second semester of 2015. The information here presented is configured as a diagnosis of the communicative processes of students entering the Universidad Nacional de Colombia in San Andrés Island.

Weaknesses identified in students, concerning reading and writing processes, are presented as a diagnosis specific-

¹ Lingüista del Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Doble titulante con el programa de Filología e Idiomas: Francés del departamento de Lenguas Extranjeras. Universidad Nacional de Colombia. Carrera 30 con Calle 45. Bogotá, Colombia. e-mail de contacto: apdiazc@unal.edu.co

cally through the implementation of theories and proposals such as participatory action research, the task-based approach to language teaching, writing across the curriculum and task-based approach to language teaching.

Key words: Writing Across the Curriculum. Academic reading and writing in the Caribbean campus. Participatory action research. Tutoring as a place to learn together. Task-Based Approach to Language Teaching.

1. INTRODUCCIÓN

(...)Creí que llegaba a la isla para enseñar a los jóvenes sobre procesos de lectura y escritura, pero no fue así. Eran ellos quienes me esperaban para mostrarme la riqueza de un grupo de estudiantes en donde no hay espacio para la homogeneidad. Un grupo de estudiantes que estuvo dispuesto a sortear los miedos que generaban sus dificultades, hasta que al final, lograron entender la escritura como un proceso edificante.

(...)Aunque cada mitad de palabra es mía, la otra mitad es de mis estudiantes, nuestros encuentros y sus historias. A ellos, a su cercanía y a sus enseñanzas desde sus conocimientos y desconocimientos mil gracias. Algun día, el Gran Caribe nos reunirá de nuevo como personas muy diferentes pero con un recuerdo en común. (Díaz Cuevas, 2015)

Este artículo expone de forma sintética la información consignada en el documento de pasantía *Tejiendo significados desde el espacio de la tutoría en San Andrés islas*, entregado a la Universidad Nacional de Colombia en el mes de diciembre del año 2015. Dicha pasantía se efectuó en el segundo semestre del mismo año como opción de trabajo de grado con el objetivo de obtener el título de Lingüista.

La pasantía desarrollada en la sede Caribe de la Universidad Nacional de Colombia se efectuó en el marco del Programa de *Fortalecimiento de las competencias comunicativas académicas (lectura y escritura) en español a través de los currículos en las diferentes sedes de la Universidad Nacional de Colombia*, conocido en la comunidad universitaria como Programa LEA en la UN. El acompañamiento hecho a los estudiantes se hizo en la sede Caribe de la universidad, ubicada en la isla de San Andrés.

El Programa LEA en la UN se gestó al interior del departamento de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia, como un proyecto innovador que busca modificar las prácticas de los estudiantes en torno a la escritura y la lectura académicas. Si bien la iniciativa de este proyecto no se desarrolló desde el departamento mismo, sino que fue construida a partir de algunas ideas expresadas por el profesor Gerardo Rodríguez, director académico de la sede Bogotá en 2013, fueron las profesoras Gloria Mora, Ligia Ochoa y posteriormente Doris Santos, docentes del departamento de Lingüística, quienes dieron una ruta clara al desarrollo de estas ideas.

Así, el Programa LEA en la UN en su desarrollo a nivel nacional, brinda la posibilidad a los estudiantes de la universidad para efectuar sus pasantías de grado en las diferentes sedes de presencia nacional y de frontera, bajo la figura de tutor de los estudiantes, en lo que a competencias comunicativas se refiere. Este documento expone un diagnóstico de las dificultades identificadas en los temas de lectura y escritura académicas, las cuales se registraron en el quehacer conjunto de la tutora y los estudiantes al interior del espacio de asesoría individual.

Aunque el acompañamiento brindado a los estudiantes de la sede Caribe se dio por medio de tutorías, es importante aclarar que para el Programa, la figura de tutora trasciende la frontera de poder que puede existir entre alguien que llega del continente a impartir una sesión de clase extra y los estudiantes. La tutora, para nosotros es entendida como aquella persona que no sólo está presente como guía y consejera en la formación académica del tutorado, sino que está orientada a interiorizar un trabajo cooperativo, en donde tanto tutora como tutorado, se encuentran dispuestos a aprender en el proceso conjunto (Clavijo, 2013).

Si bien, en palabras de Cheheybar, Abreu y De la Cruz (citados por Clavijo, 2013), la tutora cuenta con unos saberes específicos en un área de conocimiento determinada, en nuestro caso, los procesos de lectura y escritura académicas, la importancia del proceso de acompañamiento radica en que se está dispuesta a compartir estos conocimientos mediante la enseñanza. Una enseñanza que no desconoce los saberes socioculturales que el estudiante trae consigo y que por ende se reconocen como capaces de aportar a la construcción conjunta del proceso de acompañamiento.

Adicionalmente, el hecho de ser tutora de los estudiantes de la sede Caribe tuvo algunas particularidades específicas de acuerdo con el quehacer diario con los muchachos. Por un lado, el trabajo de acompañamiento no estuvo centrado únicamente en la construcción de sus tareas comunicativas. Intrínsecamente el proceso de tutorías estuvo pensado en la adquisición de herramientas efectivas en función la lectura y escritura de textos académicos en general, además del desarrollo de autonomía frente a su vida universitaria.

Por otro lado, el imaginario de que la lectura y escritura son prácticas tediosas, aburridas e innecesariamente complicadas de desarrollar, fue una idea que se intentó desmontar en los estudiantes. Para tal fin, el objetivo fue presentar la lectura, la escritura y el diálogo académicos como ejes fundamentales en la construcción colectiva de conocimiento y pensamiento.

En los apartados que a continuación se exponen, se hará una breve presentación de los principios teóricos y metodológicos bajo los cuales se desarrolló el acompañamiento en la sede Caribe. Posteriormente se hará la exposición de las debilidades halladas en este acompañamiento y finalmente se presentará una serie de recomendaciones y conclusiones.

2. PROGRAMA LEA EN LA UN

Para empezar, hay que describir cómo entiende el *Programa LEA en la UN* la lectura y la escritura académica, ya que es sobre estas nociones que

el trabajo se desarrolla con los docentes de cada asignatura y sus estudiantes. Así, la lectura y la escritura académicas se entienden como “prácticas sociales y culturales con implicaciones éticas políticas las cuales sirven, entre otros propósitos para aprender y construir conocimiento con comunidades disciplinares y profesionales discursivamente configuradas” (Programa de Lectura y Escritura Académicas LEA en la UN, 2013, pág. 1), es decir, la lectura y la escritura académicas se convierten no sólo en herramientas de comunicación sino en reflejos mismos de la identidad de una persona y del grupo con el cual se identifica.

Además, el *Programa LEA en la UN* presenta seis principios claves para el desarrollo del trabajo al interior de los equipos: colaboración, reconocimiento a la diferencia, participación, solidaridad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad y corresponsabilidad (Programa de Lectura y Escritura Académicas LEA en la UN, 2013). Bajo estos principios, el Programa se propuso cuatro objetivos fundamentales a cumplir en todas las sedes de la Universidad Nacional de Colombia (D. Santos, 2013 ; D.A. Santos, 2013):

Sensibilizar a los **profesores** de la universidad sobre su **rol como orientadores** de los procesos de lectura y escritura académicas de sus estudiantes.

- 1. Vincular** al Programa las **iniciativas en curso** que sobre lectura y escritura académicas desarrollan profesores o grupos de profesores en la Universidad Nacional de Colombia.
- 2. Mejorar** las competencias de lectura y escritura académicas de los estudiantes participantes **sobre la base del reconocimiento a la diversidad lingüística y cultural** del país (especial interés en estudiantes pertenecientes a comunidades vulnerables).
- 3. Conformar comunidades virtuales de aprendizaje** en torno a la lectura y la escritura académicas a través de los currículos.

Para el desarrollo de estos objetivos, todos los integrantes del Programa ponemos en práctica algunas estrategias pedagógicas y metodologías

claras. En primer lugar, la pedagogía de la autonomía (Freire, 1997) de la cual se toma la noción específica de que enseñar no es transferir conocimiento. Es decir, el estudiante no es visto como un ente pasivo en la actividad de enseñar, todo lo contrario, se posibilita la construcción de conocimiento a partir de los saberes adquiridos del alumno. Esto garantiza que el conocimiento se manifieste de forma bidireccional. Al final, no sólo es el estudiante quien está en un proceso de aprendizaje, sino el docente y la tutora también.

Este parámetro pedagógico del Programa está directamente relacionado con el postulado de Freire (1997) que expone la enseñanza como una especificidad humana. Es decir, la formación del ser humano no está, ni puede estar, condicionada a lo que suceda o no al interior de un aula de clase. El ser humano como ser, está en la capacidad de construirse y formarse en comunidad a diario a través de la experiencia. Así, tanto el estudiante como el docente y la tutora estarán en una adquisición permanente de nuevos conocimientos y herramientas a través del proceso de enseñanza.

En segundo lugar, es pertinente mencionar que el trabajo que la estudiante tutora realiza con el estudiante tutorado se da de forma colaborativa. Bajo esta noción pedagógica, el Programa ha trabajado el enfoque basado en tareas comunicativas (Estaire, s.f.). Este enfoque centraliza sus esfuerzos principalmente en el estudiante, ya que es este el responsable de su propio aprendizaje y por ende desarrolla sus estrategias y formas de proceder en el avance del trabajo. El enfoque por tareas comunicativas expone la tarea como un proceso del cual se espera una finalidad y que puede ser categorizado en dos (Estaire, s.f.):

- Tareas de comunicación: centradas en el significado. Tienen una finalidad comunicativa con un resultado apreciable.
- Tareas de apoyo lingüístico: centradas en aspectos formales y lingüísticos. Se caracterizan por centrarse en la forma (sirven de soporte a las tareas de comunicación)

El enfoque por tareas que el Programa LEA en la UN desarrolla, siempre prioriza las tareas de comunicación, ya que estas tienen como fin último un tema específico y no un objetivo lingüístico como tal. Es decir, la preocupación se centra esencialmente en el significado y no en la forma, lo que no quiere decir que esta última se deseche por completo. Este proceso metodológico se planifica a partir de unidades temáticas las cuales comienzan con la elección del tema que será el principio-guía. Guía que debe elegirse de acuerdo a los intereses de los estudiantes y la asignatura (García, Prieto & Santos, 1994).

En tercer lugar, la escritura a través del currículo es un movimiento que toma más fuerza en diferentes ámbitos académicos ya que no establece la lectura y escritura académicas como aspectos concernientes únicamente a los docentes de Lengua y Literatura. El Programa adoptó este movimiento ya que otorga la posibilidad a los profesores de diferentes disciplinas para involucrarse en el desarrollo de las competencias comunicativas de sus estudiantes. Pese a esto, lo que se le solicita al docente no es que enseñe a escribir en sí, sino que incluya la escritura como parte integral de su actividad en el aula (Peha, 2003).

Este método muestra dos vertientes presentadas por Carlino (2003). La primera da cuenta del proceso de escribir como herramienta para adquirir los contenidos de una materia, mientras la segunda aborda la escritura como un asunto de apropiación de las convenciones discursivas:

La vertiente a) [primera] parte de la premisa de que los estudiantes sólo asimilan lo enseñado en la medida en que se involucran activamente en los temas de cada asignatura; por tanto, escribir sobre estos temas es una forma de adueñarse del contenido disciplinar. La producción de textos es considerada, así, una actividad privilegiada de comprometerse con lo estudiado para hacerlo propio. La vertiente b) [segunda] señala que escribir permite internalizar los patrones comunicacionales de cada disciplina, constitutivos de sus formas de pensamiento (Carlino, 2003, pág. 415).

Finalmente, la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP) es una de las estrategias metodológicas del Programa, ya que garantiza la participación de la comunidad universitaria. Puntualmente, se espera que bajo esta metodología, estudiantes y profesores se vayan familiarizando y apropiando del enfoque de la lectura y la escritura a través de los currículos. Los principios de la IAP a partir de los cuales el Programa LEA en la UN desarrolló sus bases metodológicas se encuentran en el documento de acuerdos fundamentales del Congreso Mundial de IAP en Cartagena, Colombia, en 1997 y son 6 (Congreso Mundial de Convergencia Participativa, 1997):

- (1) reconocimiento del diálogo como el ámbito principal en el que la razón práctica y su poder de argumentación en asuntos éticos y políticos, permite seguir pensando las democracias de nuestros países;
- (2) valoración de la conjunción del saber académico con el saber popular que surge de la comprensión de la vivencia en contextos socioculturales específicos;
- (3) importancia de la relación sujeto/sujeto (nunca objeto) en la construcción del conocimiento;
- (4) ratificación del compromiso existencial con la transformación de las prácticas investigativas para superar las situaciones egoísmo y restablecer las relaciones entre diferentes actores sociales como seres humanos;
- (5) promoción de una epistemología holística o extensa, la cual se resista a la subordinación intelectual; y
- (6) consolidación de la actividad investigativa como interacción comunicante, en la que ocurre un proceso de aprendizaje mutuo y de mutua confianza.

Es bajo estas premisas que el Programa LEA en la UN pretende mejorar las competencias de lectura y escritura académicas en los estudiantes, con la idea clara de que cada uno de los elementos que los muchachos adquieran en el acompañamiento no se quedará como contenido de una

sola clase. Por el contrario, estas herramientas serán llevadas los diferentes ámbitos de su vida académica.

3. ACOMPAÑAMIENTO EN LA SEDE CARIBE EN EL SEMESTRE 2015-2

El acompañamiento en los procesos de lectura y escritura académicas a los estudiantes de la sede Caribe se desarrolló en torno a dos actividades específicas. En primer lugar, el acompañamiento individual o grupal a estudiantes participantes en el Programa o interesados en este y en segundo lugar, la orientación a los muchachos en el uso de los recursos virtuales que la universidad pone a su disposición.

Para tal fin, se contó con la participación de tres docentes y cuatro asignaturas que se mostraron interesados en que sus estudiantes fortalecieran sus competencias comunicativas. Cada asignatura tuvo a disposición de los estudiantes un plan de acción en donde se presentó la metodología usada en cada uno de los textos a construir (tareas comunicativas). Para el periodo 2015-2, en la sede Caribe se desarrolló un plan de acción para las siguientes asignaturas y tareas comunicativas respectivamente:

1. Biología general–Proyecto de investigación y presentación en póster
2. Química general – Resumen
3. Laboratorio de Química general – Informe de laboratorio
4. Fundamentos de economía – Ensayo

Cada uno de los planes de acción se pensó en dos fases, la primera de preparación y la segunda de ejecución. En esencia, la fase de preparación fue similar en los cuatro planes de acción. Fueron cinco las actividades que se prepararon para la preparación del acompañamiento en cada uno de los casos:

- (1) Documentación sobre la tarea comunicativa de cada clase,

- (2) Desarrollo de material didáctico que permitiera al estudiante asesorado tener claridades sobre el tipo de texto que iba a construir,
- (3) Asistencia a la presentación del Programa en cada asignatura con el fin de empezar a establecer vínculos con los estudiantes,
- (4) Lecturas pertinentes que pudieran dar un contexto general sobre la asignatura y
- (5) Invitación general por correo electrónico para empezar a trabajar de forma individual.

Con respecto a la fase de ejecución, las actividades propuestas fueron diferentes en cada uno de los planes de acción de acuerdo a las tareas comunicativas. Aunque cada tarea comunicativa trae consigo particularidades obvias, a grandes rasgos, las actividades de esta fase versaron sobre la presentación individual con los estudiantes y el conocimiento de sus ideas para sus textos, la exposición de la estructura de la tarea comunicativa a desarrollar, la búsqueda en las bases de datos que la universidad ofrece en áreas especializadas, la profundización en herramientas virtuales que contribuyeran a fortalecer el trabajo de citación y referenciación y la construcción adecuada de párrafos.

Es pertinente mencionar que los planes de acción no se constituyeron como lineamientos rígidos a seguir. La opción de hacer modificaciones sobre la marcha, en términos coloquiales, siempre estuvo presente y se dio de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Los aspectos que se desarrollaron en torno a las primeras tutorías siempre fueron muy similares. En primer lugar, se quiso conocer cuál era la percepción de los muchachos frente a la lectura y la escritura. Así, a partir de un acercamiento a su experiencia personal sobre estos procesos comunicativos, se pretendía abordar la tarea comunicativa específica que ellos deberían desarrollar.

Sus respuestas en cuanto a la percepción que tenían frente a la lectura y la escritura académicas no fueron muy alentadoras para el proceso de acompañamiento. Sin embargo, la comunidad estudiantil siempre reconoció sus fallas tanto en la lectura como la escritura. Además, pese a la

molestia que les generaba plasmar las ideas en un texto, los estudiantes se mostraron muy conscientes de las dificultades que tenían a la hora de leer y escribir en un contexto académico o creativo. Fue por esta razón, que consideraron el apoyo que el Programa LEA en la UN les ofrecía una posibilidad para superar sus debilidades en esta área.

El desarrollo de las tutorías siempre se vio mediado por el uso de los recursos didácticos que se construyeron en la primera fase de preparación. A medida que avanzó el semestre fue evidente que en todos los casos los problemas a la hora de presentar sus textos escritos versaban sobre los mismos elementos. Evidentemente, el problema más importante con el que me encontré como tutora, fue la falta de confianza que los estudiantes tenían en sus habilidades de lectura y escritura.

Las asesorías individuales siempre se vieron mediadas por una serie de revisiones sobre los textos o borradores de los muchachos; revisiones que siempre se hicieron de forma conjunta. Es por esta razón, que los estudiantes siempre tuvieron claro cuáles eran los elementos a modificar y el porqué de dicha modificación. En algunas ocasiones se usó para esta labor la herramienta de 'control de cambios' ofrecida por el software Word® de Office y en otras los comentarios generados en el software Turnitin. Realmente nunca hubo una razón específica para usar una herramienta o la otra; el objetivo fue que los estudiantes conocieran las opciones que les ofrecen los dos procesadores de texto.

4. RESULTADOS

Al finalizar el trabajo de acompañamiento a los estudiantes de la sede Caribe de la Universidad Nacional de Colombia son varios los problemas que se evidenciaron, pero también varias las situaciones favorables que se identificaron para solventar las dificultades en torno a la lectura y la escritura académica. La siguiente tabla se desarrolló con el objetivo de exponer las fallas más recurrentes en los textos de los estudiantes de la sede Caribe y las estrategias que se implementaron para intentar superarlas.

Tabla 1: Problemas recurrentes de los estudiantes de la sede Caribe en sus textos

PROBLEMA	¿CÓMO SE EVIDENCIÓ?	ESTRATEGIAS
Desconocimiento de la tarea comunicativa	<p>Al llegar a las tutorías, fue una situación común entre los estudiantes no conocer la tarea comunicativa que debían desarrollar. Al preguntarles sobre su experiencia en la escritura académica, las respuestas siempre versaban sobre lo mismo: el colegio jamás les exigió un desarrollo de textos continuo y ellos jamás le dieron importancia a conocer los diferentes tipos de textos que podían encontrarse.</p>	<p>El material visual desarrollado para cada una de las asignaturas resultó ser de gran ayuda para suplir este problema. Inicialmente se les expuso a cada uno de los estudiantes los diferentes tipos de textos académicos que podrían encontrar a lo largo de su desarrollo profesional. Se hizo énfasis en las diferencias más evidentes entre los textos y los contextos en los cuales se podrían presentar.</p>
Desconocimiento de la estructura de la tarea comunicativa	<p>Para los muchachos siempre fue muy difícil lograr identificar los diferentes momentos de un texto escrito, es decir, para ellos aspectos como introducción, metodología, objetivos, planteamiento del problema, conclusiones y recomendaciones eran segmentos del texto que se iban desarrollando sin una preparación previa del contenido en cada apartado.</p> <p>Aunque en algunas ocasiones los docentes solicitaron que se incluyeran ciertos capítulos específicos (justificación y planteamiento del problema, entre otros), los estudiantes no sabían exactamente qué información debían plasmar en cada uno de ellos.</p>	<p>Se preparó el material visual que previamente se ha referenciando en este documento. Cada uno de estos esquemas contaba con la jerarquización de los capítulos o segmentos que debía contener la tarea comunicativa. Además, hacía específico el tipo de información que cada uno de estos apartados debía incluir.</p> <p>Este material no sólo se presentaba y explicaba a los estudiantes en el espacio de la tutoría, sino que al terminar esta, se enviaba vía correo electrónico con el objetivo de que pudieran consultar lo cuando lo consideraran necesario.</p>
Dificultad para plantear objetivos con respecto a su tarea comunicativa	<p>Los estudiantes no lograban encontrar un fin a sus trabajos más allá de cumplir un requisito académico para sus asignaturas. Como no todas las tareas comunicativas llevarían un apartado titulado 'objetivos', los estudiantes no comprendían por qué debían buscar un fin a sus trabajos.</p> <p>Para los muchachos, el método de escritura más lógico, era empezar a escribir sobre el tema que se les había pedido sin tener idea de en qué terminaría su texto.</p>	<p>Fue necesario reflexionar junto a los estudiantes sobre el quehacer de los textos escritos en las diferentes áreas académicas.</p> <p>Al final, las reflexiones siempre versaron sobre aspectos como la necesidad de plasmar el conocimiento nuevo en documentos que puedan ser consultados y comprendidos por los interesados. Otro tipo de reflexiones interesantes fue el de entender la lectura y la escritura como procesos que no son ajenos a los pregrados que ellos desarrollan.</p>
Dificultad para jerarquizar y estructurar ideas	<p>Teniendo en cuenta que esta era la primera ocasión en que muchos de los estudiantes se encontraban con la construcción de un texto que exigiera una jerarquización determinada, la mayoría de los muchachos manifestó problemas a la hora de organizar la información que tenían.</p> <p>Aunque en algunos casos, los estudiantes se dieron a la tarea de buscar información de diferentes fuentes para sus textos, hacer un tejido lógico de esta, que diera respuesta al tema de su trabajo era una preocupación permanente.</p>	<p>En algunas asesorías se les pidió asistir con los puntos más importantes de la información recolectada. A partir de esta se les dio una serie de instrucciones que buscaban que ellos, como autores de los textos, empezaran a dar una estructura general a sus tareas comunicativas.</p> <p>Para esto se les pedía construir esquemas gráficos que pudieran exponerme en menos de diez minutos sin necesidad de recurrir a otro elemento. Esta actividad daba la posibilidad a los estudiantes de entender en qué momento había ideas que estaban sueltas o mal conectadas.</p>

PROBLEMA	¿CÓMO SE EVIDENCIÓ?	ESTRATEGIAS
Herramientas muy básicas para buscar información académica	<p>Dada la poca formación académica en el colegio sobre construcción de textos y búsqueda de información, los estudiantes aún recurrían a buscadores como <i>Wikipedia</i>.</p> <p>Lo más preocupante fue encontrar que defendían la información plasmada en esta página y aseguraban que no conocían otras fuentes de información.</p>	<p>En primer lugar, fue necesario explicar por qué la información consignada en algunas páginas web es tan poco confiable, si se sabe que cualquiera puede entrar a editar lo que mejor le parezca. Sin embargo, se les recomendó revisar la bibliografía que en algunos casos se presenta en las entradas de páginas como <i>Wikipedia</i>, ya que probablemente esa información cuente con mayor credibilidad.</p> <p>Con respecto a la búsqueda en otras fuentes, se les presentó las herramientas que les ofrece el SINAB. Además, se les hizo la recomendación de asirse de la información que la biblioteca de la sede les pudiera aportar y de la opción de préstamo interbibliotecario de la universidad.</p>
Problemas en la construcción de oraciones y párrafos	<p>Al hacer una revisión conjunta de los textos, encontrábamos que en muchas ocasiones las ideas eran confusas y difusas.</p> <p>Al final, los mismos estudiantes no entendían ni recordaban qué era lo que querían decir en algunos apartados de sus textos. Esto sucedía porque el uso de la coma se hacía de forma indiscriminada, mientras el punto se relegaba al final de párrafo. En muchas ocasiones, una oración era a la vez un párrafo.</p>	<p>Antes de empezar a trabajar párrafos con los muchachos, decidí que era pertinente realizar un breve resumen sobre signos de puntuación. Para esto, desarrollé un material visual al que ellos pudieran acceder cuando lo necesitaran.</p> <p>Ya en el trabajo de tutoría, de forma conjunta leímos el documento y establecimos las mejores formas de organizar las ideas en oraciones claras y párrafos concisos.</p>
Desconocimiento parcial de las normas de citación y referencia	<p>Aunque en su imaginario los muchachos sabían que la academia exige usar normas de citación, realmente no tenían conciencia del por qué ni el para qué.</p> <p>A los estudiantes no les parecía reprochable el hecho de tomar información de otro lugar y presentarla como suya, ya que aseguraban que eran ellos, quienes daban un orden específico a las palabras de otros autores.</p>	<p>El primer elemento que decidí trabajar fue el de dar conciencia a los estudiantes de la importancia de dar voz a quien escribe algún texto. La forma más eficiente para lograrlo, fue pedirles que cambiaron de papeles y me contaran cómo se sentirían si después de trabajar un semestre en su texto, alguien más lo toma el periodo siguiente y es calificado con un 5 a partir de un esfuerzo ajeno.</p> <p>Efectivamente, las respuestas se dieron en torno a la necesidad e importancia de la citación. Para saldar esta dificultad, se les envió por correo electrónico material visual para que entendieran la forma de citación en APA. Posteriormente, se les presentó el recurso que Word® ofrece para hacer esta tarea.</p>
Desconocimiento del paquete de Office®	<p>Una situación muy recurrente en las tutorías fue encontrar que los estudiantes no tenían un conocimiento efectivo sobre las herramientas que Office® les ofrece.</p> <p>Aunque la sede tiene a disposición de la comunidad, equipos que cuentan con el paquete de Office® actualizado, los estudiantes desconocían muchas de las herramientas que podían facilitar sus trabajos por medio de los programas de este paquete.</p> <p>Al indagar sobre el uso de estas herramientas, las respuestas siempre se remitían al colegio y su falta de experiencia con Word®, Power Point y Excel®.</p>	<p>En las tutorías se presentaron herramientas del procesador de texto Word® como uso de títulos y subtítulos, inserción automática de tabla de contenido y tablas de ilustraciones, diseño de portadas, herramientas 'página en blanco' y 'salto de página', importación y exportación de elementos con Excel®, diseño de gráficos y gráficas, presentación de ecuaciones, inserción de números de página, sangría, tabulaciones, nota al pie (explicando su uso correcto en normas APA) y control de cambios.</p>

Fuente. Tomado y adaptado de Díaz Cuevas (2015, pp.65-68)

Como se puede apreciar en la Tabla 1, son varias las dificultades de los estudiantes a la hora de construir textos académicos; sin embargo, como también se logra evidenciar, no son dificultades imposibles de superar. Es claro que los problemas que los estudiantes mostraron a lo largo del semestre no son algo de ayer, como coloquialmente se dice, ni tampoco fueron solucionados del todo en el tiempo que el Programa LEA en la UN hizo su acompañamiento. Los estudiantes de San Andrés islas se gradúan de los diferentes colegios con múltiples dificultades y no sólo en el área de lectoescritura.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Llegar a la sede Caribe como tutora no parecía ser una tarea fácil. Fueron varias las problemáticas al interior de la isla que la literatura académica me expuso en el trabajo de contextualización previo al viaje. Aspectos sociales, económicos, educativos y lingüísticos anuncian algunas complicaciones que se podrían presentar a la hora de hacer el acompañamiento a los estudiantes. El número mismo de estudiantes admitidos en el periodo 2015-2 ya me advertía que el nivel académico de los muchachos en general podía no ser muy bueno.

Al empezar el trabajo de acompañamiento, encontré que los jóvenes no tenían tantas falencias como la literatura académica lo pronosticaba, es decir, efectivamente existían problemas en diferentes ámbitos, sin embargo en este grupo de muchachos no eran tan marcados. Había dificultades evidentes en la estructuración de textos y en la disciplina que exige un proceso de escritura, además de problemas generalizados como utilización de la tilde y puntuación. Pese a esto, hubo estudiantes que mostraron mucho interés en mejorar sus competencias comunicativas escritas y efectivamente al final del proceso modificaron algunas de sus prácticas académicas en general y su percepción frente a la escritura.

Es indudable que el acompañamiento que hice a lo largo del semestre en la sede Caribe logró

influir en varios de los estudiantes que estuvieron trabajando con el Programa. Pero es más evidente el aprendizaje que yo adquirí al compartir tiempo y trabajo con ellos. Las culturas en las que nacimos ellos y yo son muy diferentes; tenemos prácticas, creencias y procederes muy diversos, sin embargo, cada uno de estos elementos me permitió entender a cada muchacho como un ser capaz de aportar un sinfín de elementos a la construcción de su propio quehacer académico.

Con respecto a mis apreciaciones sobre las dificultades que tuvieron los estudiantes en la sede Caribe, creo pertinente mencionar que desde el aula misma de clase no se pueden separar los procesos de lectura y escritura. En muchas ocasiones, fue evidente que los docentes se preocuparon exclusivamente por los elementos concernientes a la escritura de las tareas comunicativas, sin embargo parecieron olvidar que ese proceso de escritura debe estar mediado por un proceso de lectura, que en la mayoría de los casos, los estudiantes no desarrollan de forma adecuada.

Lastimosamente, debo reconocer que las múltiples falencias que los estudiantes de la sede Caribe mostraron en el acompañamiento hecho, no fueron ni serán solventadas en un semestre de trabajo. Son múltiples las problemáticas que los estudiantes traen consigo a raíz de un proceso escolar deficiente. Es preocupante que frente al tema de la lectura y la escritura, parece crearse un imaginario colectivo sobre una dificultad extrema en estos procesos. Esto evidentemente culmina en una pereza que no les permite darse la oportunidad de escribir porque se creen incapaces de hacerlo, aunque realmente cuenten con una habilidad importante y un sinfín de buenas ideas por mostrar.

A este fenómeno de pereza, es justo añadirle el contexto cultural de los estudiantes. Aunque el Ministerio de Educación se ha encargado de llevar a los colegios programas como 'Leer es mi cuento', realmente la comunidad sanandresana no tiene una conciencia sobre la importancia de la lectura y la escritura, ni en contextos académicos, ni en contextos creativos. Al indagar con

los estudiantes, fue claro que en ninguno de sus hogares había prácticas de lectura por alguno de los integrantes de sus familias, lo cual evidenciaba el poco interés que existe frente a estos procesos.

Bajo este panorama, creo que no sólo la universidad debe ser el punto de instrucción en lectura y escritura. El trabajo principal debe ser dirigido a las bases escolares, en donde los estudiantes empiezan a adquirir imaginarios buenos o malos sobre estos procesos. Adicionalmente, si en la isla se lograra fomentar una cultura en torno a la lectura y la escritura, seguramente serían muchos los miedos o desconfianzas que se perderían en los jóvenes a la hora de escribir.

Como tutora, terminé de reforzar mi posición sobre la naturaleza y el desarrollo de las tutorías; el acompañamiento en zonas tan específicas como San Andrés u otros lugares con programas de admisión especial no puede quedarse en un par de horas a la semana en que el tutor se sienta con el estudiante para hacer una extensión de la clase de lectoescritura. Es decir, la cercanía con los muchachos permite que ellos presenten sus opiniones y sus dudas de forma más eficiente.

Si bien sé que es muy difícil dar un trato tan personalizado a los estudiantes en lugares en donde estos sobrepasan los cientos, también sé que son jóvenes como los de la sede Caribe aquellos que necesitan pautas especiales (pero no materiales) que permitan superar sus dificultades. Con esto no quiero recaer en las prácticas en las que se les da una atención diferenciada a poblaciones minoritarias y estas se acostumbran a esa diferenciación lo cual termina en una dependencia total; todo lo contrario. Creo que es necesario que este tipo de grupos sociales sean conscientes de sus dificultades, en este caso, frente a los temas académicos, pero que también tengan presente que existe un plan eficiente que tiene como fin ayudarles a superarlas.

Con la terminación del acompañamiento, sé que si bien no quedaron saldadas todas las dificultades de los muchachos de la sede, en algunos de los casos, sí dejaron de temerle a la escritura. Dejaron de temerle, pero también entendieron

que es un proceso que exige disciplina, un proceso que recoge saberes y que es capaz de plasmar las ideas que puedan tener para el mejoramiento de su isla desde sus diferentes disciplinas. Porque al final, en palabras de uno de mis estudiantes, la escritura se convierte en un proceso edificante.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Carlino, P. (2003). *Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Educere 6(20)*, 409-420.
- Clavijo, A. (2013). *Lectoescritura universitaria y pedagogía crítica: un estudio de caso en la UN*. Bogotá: Tesis de pregrado Universidad Nacional de Colombia.
- Congreso Mundial de Convergencia Participativa. (1997). *Orígenes Universales y retos actuales de la IAP*. Cartagena.
- Díaz Cuevas, A. (2015, diciembre). *Tejiendo significados desde el espacio de la tutoría en San Andrés Islas*. Bogotá: Inédito.
- Estaire, S. (s.f). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. From http://catedu.es/tarepa/fundamentacion/03_tareas_Sheila.pdf
- Freire , P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Méjico: Siglo XXI.
- García, M., Prieto, C., & Santos , M. (1994). El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extrajera: una experiencia para la reflexión. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 24, 71-78.
- Peña, S. (2003). *Writing across the curriculum*. steve-peña@ttms.org.
- Programa de Lectura y Escritura Académicas LEA en la UN. (2013). Programa de Lectura y Escritura Académicas LEA en la UN. *Plegable informativo*. Bogotá, Colombia: Dirección Académica.
- Santos, D. (2013). *Programa Fortalecimiento de las competencias comunicativas académicas (lectura y escritura) en español a través de los currículos en las diferentes sedes de la Universidad Nacional de Colombia (LEA en la UN)*. Bogotá: Documento de divulgación.

Santos, D. A. (9 de abril de 2013). *Programa de Competencias Comunicativas Académicas (Lectura y Escritura) en español a través de los currículos en la Universidad Nacional de Colombia*. Recuperado el 1 de abril de 2015, de Presentación .ppt: <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=>

&esrc=s&source=web&cd=5&cad=rja&uact=8&ved=0CDEQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.udea.edu.co%2Fportal%2Fpage%2Fportal%2FbActualidad%2FfacultadComunicaciones%2FElementosDiseno%2FArchivos%2FPrograma%2520LEA.pptx&ei=pU0bVZ



Estudiantes participantes del Programa Lea en la UN, en medio de la I Feria de experiencias de economía solidaria y *Buen Vivir*.
Foto de Luis de la Rosa Rodríguez