



Pilar Mirely Choís Lenís
Magister en Lingüística y Español
pilarchois@unicauca.edu.co

Sindy Yohana Calzada Gonzales
Fonoaudióloga
sinyohana1103@hotmail.com

Laura Ines Hoyos Rebolledo
Fonoaudióloga
lauritha88@hotmail.com

Gabriela Milena Ibarra Hernandez
Fonoaudióloga
gaby2677@gmail.com

Diana Carolina Oñate Valencia
Fonoaudióloga
dianitao3@hotmail.com

Diana Carolina Viveros Macías
Fonoaudióloga
karolina_viveros@hotmail

Míryan Adela Barreto Arizabaleta
Teoría, técnicas y métodos
en investigación social y docencia
para la educación superior
maba@unicauca.edu.co

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
Grupo de investigación Comunicación
Humana y sus Desórdenes

“ Buho Real ”
Dibujo Digital
Carlos Eduardo Calderón
Concurso ARTE + 2012
Bogotá - Colombia

PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS EN UN PROGRAMA DE FONOAUDILOGÍA

Reading and Writing Academic Practices in a Language and Speech Pathology Syllabus

Fecha de Recepción: 15 de Febrero de 2012 - Fecha de Aprobación: 16 de Julio de 2012

RESUMEN

La mayoría de trabajos de investigación que se han desarrollado sobre el tema en Latinoamérica, atribuyen a los mismos estudiantes sus problemas de lectura y escritura, considerando factores de tipo cognitivo o sociocultural, de modo que son escasos los trabajos que intentan comprender este fenómeno desde lo que sucede en las aulas de clase universitarias. En este artículo se presentan algunos resultados de una investigación cuyo objetivo fue caracterizar las prácticas de lectura y escritura académicas en cuatro asignaturas profesionales del programa de Fonoaudiología de una universidad pública colombiana. Este estudio cualitativo se realizó a través de observaciones directas y registros en video de clases, entrevistas a docentes y análisis de los programas de asignaturas seleccionadas. Se encontró que las docentes promueven diversas prácticas de lectura y escritura con propósitos como apoyar el aprendizaje y realizar la evaluación tanto de los contenidos profesionales, como de los procesos lectores y escritores. También se evidenció que ofrecen a sus estudiantes algunos apoyos para las tareas de lectura y escritura que asignan, aunque lo que proponen en los programas de asignatura y lo que refieren durante las entrevistas, refleja que no necesariamente las profesoras ayudan a sus pupilos de manera intencional. La reflexión sobre los resultados arrojados por este trabajo podría permitir a los programas académicos de Fonoaudiología, y al gremio en general, redimensionar la relación entre aprendizaje, lectura y escritura en el ámbito universitario.

PALABRAS CLAVE

lectura (Decs), escritura (Decs), docente (Decs), fonoaudiología (Decs),

ABSTRACT

The most of research papers, developed about this topic in Latin America, have been attributed to students, their reading and writing problems that are considered socio cultural factors and cognitive, factors this way the research works which have tried to understand this phenomenon since what happens in University classes. In this article some investigation results are presented, whose main aim was to characterize reading and writing practices in four professional subjects of language and speech pathology syllabus in a public university. This qualitative study was carried out through direct observation, video films in classes, interviews with the teachers and selected subject syllabuses. Among the results, it has been found that the teachers promote several reading and writing practices with different purposes, such as helping the learning and making evaluation as professional contents as reading and writing process. Also, it shows that teachers give to their students some supports for developing Reading and writing tasks assigned, although there is a gap between their purposes in signature program and their answers in the interview, it reflects that teachers do not necessarily help their students intentionally. The reflection about this investigation results would permit to the academic programs of language and speech pathology, and the group in general to resize the relationship among learning, reading and writing in the university field.

KEY WORDS

Reading, writing, teacher, language and speech pathology

Las prácticas de lectura y escritura en la universidad son diferentes a las que se desarrollan en otros espacios (Pérez & Rincón, 2008). En la universidad se lee, por ejemplo para escribir una disertación, un ensayo o un resumen con el fin de apropiarse de una teoría. Se lee para buscar argumentos a favor de una tesis que se está defendiendo, o se lee para dar cuenta de algún desarrollo teórico o investigativo de interés en una disciplina específica. Las funciones de lectura y escritura resultan de un alto interés para comprender los modos de leer y escribir en la universidad en la medida que un sujeto configura sus modos de leer y escribir en atención a propósitos y finalidades concretas. Tales diferencias podrían explicar las dificultades, ampliamente estudiadas en nuestro medio, que enfrentan los universitarios en estas tareas, tales como tratamiento insuficiente de textos complejos, desconocimiento de términos generales y específicos, concepciones erróneas y la utilización inadecuada de información general (McMahon y McCormack, citados por Piacente y Tittarelli, 2006).

Ahora bien, dado que la lectura y escritura son prácticas privilegiadas para acceder al conocimiento en el ámbito académico y, considerando las diferencias entre las prácticas en la educación básica y en la universidad, es comprensible que las dificultades en estas tareas sean consideradas como una de las principales causas del bajo rendimiento académico en el nivel universitario. El bajo rendimiento académico, a su vez, es una de las causas más frecuentes de deserción en la universidad, que en Colombia alcanza un 49% (Ministerio de Educación Nacional, citado por Santacruz, 2010). Por lo anterior, es plausible inferir que las dificultades para enfrentar tareas de lectura y escritura en la universidad puede traer consigo la deserción escolar.

La mayoría de trabajos de investigación que se han desarrollado en Latinoamérica sobre este tema, atribuyen a los mismos estudiantes los problemas de lectura y escritura, considerando factores de tipo cognitivo o sociocultural (Carlino, 2007), de modo que son pocos los trabajos que intentan comprender este fenómeno desde lo que sucede en las aulas de clase universitarias (Pérez y Rincón, 2008).

También debe plantearse que, particularmente en Fonoaudiología, son pocas las investigaciones que se desarrollan sobre la lectura y la escritura. De las investigaciones realizadas en 4 programas académicos de los 11 existentes en el país, sólo un 7,09% ha abordado el tema de la lectura y la escritura y tan solo un 2,31% de estas ha explorado esos procesos en la educación superior.

En este marco, esta investigación pretendía caracterizar las prácticas de lectura y escritura académicas en cuatro asignaturas profesionales del programa de Fonoaudiología de una universidad pública colombiana.

Entre los referentes conceptuales que soportan este trabajo, se incluye la alfabetización como “un continuo que va desde la infancia a la edad adulta y, dentro de ésta, un continuo de desafíos cada vez que nos enfrentamos con un tipo de texto con el cual no hemos tenido experiencia previa” (Ferreiro, 1997). En este sentido, sería erróneo esperar que los estudiantes lleguen a la educación superior “sabien-

do leer y escribir”, ya que ingresar a la educación superior implica enfrentarse a una nueva cultura académica que demanda nuevas prácticas discursivas. (Carlino, 2003)

Por ello, se espera que la universidad ofrezca diversos espacios para la formación en lectura y escritura académica. Sin embargo, más allá de algunos talleres de escritura introductorios y de ciertas materias vinculadas con la educación, son escasas las cátedras que asumen la necesidad de alfabetizar académicamente y, cuando lo hacen, no suelen contar con el apoyo de sus instituciones, sino que operan a título individual. Carlino (2007).

Enseñar a escribir con conciencia retórica no suele ser considerado por los docentes de las asignaturas profesionales como parte del contenido de sus programas. Entonces, aprender a usar la escritura como un método para explorar ideas no parece tener lugar en el currículum de las carreras universitarias. Por otro lado, la falsa creencia de que escribimos para expresar lo que ya hemos pensado, lleva también a justificar que la universidad no se ocupe de cómo se producen los textos en sus aulas, suponiendo -equivocadamente- que es posible ayudar a conocer y a desarrollar el pensamiento en ausencia de la escritura. La consecuencia de esta manera de actuar es un desempeño lector, escritor y por ende, académico, de nuestros universitarios.

Por ello, las instituciones precisan ocuparse de promover y guiar el aprendizaje de los modos de leer y escribir requeridos en los estudios superiores y en las disciplinas, si quieren que todos los graduados los alcancen.

Este reconocimiento explica que haya ido ganando consenso la idea de emprender diferentes procesos de alfabetización académica (Carlino, 2003) o de socialización académica (Lea y Street, 1998) con el propósito de hacer posible la inserción de los aprendices en las comunidades discursivas específicas.

En este marco, se empieza a reconocer que la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir en la universidad debe ser asumida por los profesores de todas las asignaturas y no exclusivamente por los profesores de lengua (Carlino, 2007). Por lo anterior, se espera que la divulgación de los resultados de este trabajo promueva entre los docentes de asignaturas profesionales la reflexión sobre el lugar de la lectura y escritura académica en el desarrollo de los contenidos que abordan. Dicha reflexión les podría permitir posteriormente proponer y desarrollar cambios curriculares en aras de aprovechar el potencial epistémico de la lectura y escritura.

METODOLOGÍA

Se trató de una investigación cualitativa de estudio de casos desarrollada en el Programa académico de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca. Los casos estuvieron constituidos por cuatro asignaturas, referidas por los estudiantes de último semestre como las más significativas para su formación profesional, según un estudio previo (Santacruz, 2010):

- Caso 1: Problemas de Aprendizaje (V semestre)
- Caso 2: Audiología (VI semestre)

Caso 3: Terapéutica Fonoaudiológica I (VII semestre)
Caso 4: Terapéutica Fonoaudiológica II (VIII semestre)

Inicialmente, las docentes y los estudiantes de cada una de las asignaturas unidades de análisis firmaron el consentimiento informado para participar en la investigación. Luego, se realizó una entrevista semiestructurada a las docentes, mediante la que se pretendía indagar sus concepciones sobre la lectura y la escritura y conocer las prácticas de lectura y escritura académica que referían promover en el marco de las asignaturas seleccionadas.

Posteriormente, se realizó la observación directa y el registro en video de una clase de cada una de las asignaturas y finalmente el análisis documental de los textos entregados por las docentes a los estudiantes, los productos de los estudiantes comentados por las profesoras y los programas de las asignaturas.

El análisis de la información recolectada y los objetivos del estudio permitieron confirmar las categorías de análisis: prácticas de lectura y prácticas de escritura y subcategorías como: a. la concepción que tienen los docentes sobre la lectura y la escritura, b. los propósitos con los que se lee y se escribe y c. los apoyos que brinda la docente a los estudiantes en las tareas de lectura y escritura y c. las tareas de lectura y escritura académica que promueven los docentes.

RESULTADOS

Se presentan en este apartado algunos de los resultados obtenidos en torno a las categorías centrales de esta investigación.

Concepciones de las docentes acerca de la lectura y escritura

Las respuestas dadas por las docentes durante la entrevista ante la pregunta: Para usted, ¿qué es leer? permitieron identificar tres posturas: a. la lectura como decodificación, b. la lectura como interpretación y comprensión y c. la lectura es considerada como medio de acceso al conocimiento.

Para las docentes que asumían la primera postura, la lectura es básicamente un proceso de conversión de grafemas en fonemas. Desde la segunda postura, las profesoras asumen que leer es más que decodificar, pues suponen que consiste en interpretar y comprender, tal como se observa en la siguiente cita:

“...para mí leer es un medio por el cual uno puede entender o comprender lo que la otra persona quiere expresar...” (Entrevista Docente Caso 4)

La tercera postura identificada sobre la lectura, resulta comprensible en el contexto académico universitario, pues desde esta se reconoce que leer permite conocer los planteamientos que otros han hecho, es decir, la lectura es considerada como un medio de acceso al conocimiento.

En lo referente a las concepciones sobre la escritura, se encontraron dos posturas: a. la escritura como codificación y b. la escritura como un acto social. La primera postura consiste en comprender que escribir es un proceso de conversión de fonemas en grafemas,

mientras que, desde la segunda postura, las profesoras consideran la escritura como un proceso que relaciona factores como saberes e intereses de quien escribe y el contexto social en el que se desarrolla la acción. Esta última postura se hace evidente en las siguientes afirmaciones:

“Escribir es un acto social. Escribir es la posibilidad que nosotros tenemos de transmitir algo que queremos darle a conocer a otra persona o para uno mismo, pero es un acto social en conclusión” (Docente Caso 1).

“Es un proceso por el cual uno puede plasmar ideas, sentimientos para comunicarse también con otras personas” (Docente Caso 3)

“Es un proceso o un medio por el cual uno, ahí sí ya expresa las ideas y pensamientos” (Docente Caso 4).

Propósitos de las tareas de lectura y escritura.

Las profesoras de los casos estudiados reconocieron que proponen leer y escribir a sus estudiantes con fines de aprendizaje en dos direcciones: a. aprender a leer y a escribir y b. aprender sobre los contenidos propios de las asignaturas que orientan.

La primera posición, consiste en que las docentes “ponen” a leer y a escribir pensando en que la ejecución de tales tareas contribuirán a que sus pupilos puedan hacerlo progresivamente mejor:

“...con el fin de que mejoren la comprensión textual, que interpreten los autores, que analicen el autor que están leyendo y obviamente pues que den la opinión con respecto a lo que están leyendo...” (Docente Caso 1)

“...para que desarrollen mejores habilidades en la escritura, para que también aprendan a analizar todos los procesos que se desarrollan cuando una persona está escribiendo...” (Docente Caso 1).

Por otro lado, las profesoras reconocen también que proponen leer y escribir a sus estudiantes para permitirles estar actualizados y ampliar los contenidos propios de las asignaturas que orientan. Esta posición implica reconocer el valor epistémico de estas prácticas. Sobre la lectura, algunas docentes señalan:

“Para que analicen la teoría, las posturas de los diferentes autores y hagan una correlación con lo visto en clase, para que investiguen y tengan una posición crítica ante esto” (Docente Caso 2)

“...porque tienen que ampliar sus conocimientos con respecto al área de estudio... la parte de los contenidos que estamos viendo pues dentro del área” (Docente Caso 3)

“el objetivo es, que estén actualizados y profundicen en el tema...” (Docente Caso 4)

Este propósito de lectura se hizo también evidente durante la observación de algunas sesiones de clase, como cuando en una oportunidad, la profesora envió un documento para realizar lectura complementaria, lo que permitiría a sus estudiantes la ampliación de los conocimientos abordados en la asignatura:

“...acá está el otro Laboratorio de Fonética es ya con caso clínico dice... eh... “laboratorio de fonética para el análisis de la voz” y hay un caso de parálisis cerebral. Entonces aquí está en inglés pero más abajo pues está ya en español, entonces aquí está la introducción, las técnicas que se evaluaron, qué palabras se evalúa en ese tipo de paciente y cuál es el comportamiento ¿de qué?, de los formantes en diferentes palabras, elefante, para que entendamos un poquito más, ya con ejemplo, o sea con estudio de caso...” (Observación Clase Docente Caso 4).

En cuanto al propósito de escribir para comprender un tema tratado, se refiere a la posibilidad de entender e interpretar mejor un tema a través de la escritura.

“...Para que analicen la teoría, las posturas de los diferentes autores y hagan una correlación con lo visto en clase, para que investiguen y tengan una posición crítica ante esto” (Docente Caso 2)

“... porque tienen que ampliar sus conocimientos”. (Docente Caso 3)

Apoyos antes, durante y después de las tareas de lectura y escritura.

En las entrevistas realizadas a las docentes, la mayoría afirmó brindar apoyo a sus estudiantes en la lectura, pero no en la escritura. Sin embargo, durante las observaciones en el aula se identificó la utilización de apoyos antes, durante y después de tareas de escritura y lectura.

La Docente Caso 1, por ejemplo, entregó a sus estudiantes un documento para que realizaran una lectura previa a la clase y para que, durante la misma, elaboraran un mapa conceptual. Antes de iniciar la escritura de este, les explicó cómo realizarlo, además, durante el tiempo asignado para la producción del mapa conceptual, la docente permitió que se acercaran a ella en caso de alguna duda o inquietud. Finalmente, después de realizado el texto, la docente orientó la discusión sobre algunos de los mapas conceptuales elaborados con el fin de aclarar las dudas presentadas por los estudiantes.

Con respecto a la lectura, la docente del caso 2 afirmó brindar apoyo a sus alumnos para la realización de esta tarea, lo cual se hizo evidente en la observación en el aula: hizo entrega de una guía de preguntas que dirigiera la lectura, orientó la discusión de las respuestas dadas por los universitarios a la guía y, a partir de algunos planteamientos hechos por ellos, la docente amplió la información.

Tareas de lectura y escritura académica que promueven los docentes

Ante la pregunta ¿qué actividades de lectura propone a sus estudiantes?, a profesoras entrevistadas refirieron dos opciones:

- Responder a preguntas a partir de un texto leído; tal como se refiere a continuación:

“Básicamente se les pasa un texto, se les hace o se les formula unas preguntas referidas con el tema tratado y ellos deben leer el texto y desarrollar las preguntas o analizar las preguntas que se les están formulando...” (Docente Caso 1)

- Realizar consultas bibliográficas, como explican dos profesoras:

“...les doy una guía de preguntas para que ellos realicen una consulta bibliográfica apropiada...” (Docente Caso 2)

“...tienen una bibliografía, no necesariamente tiene que ser esa, de investigar y ampliar con otros libros o con otras fuentes de lectura... Las lecturas las hago a través de actividades...de consultas bibliográficas...” (Docente Caso 3)

Las anteriores afirmaciones fueron evidentes en las observaciones en las aulas, pues la docente del caso 1 hizo entrega del texto “Signos Neurológicos Blandos” y durante su lectura realizó preguntas como:

“Díganme ¿Qué es un signo neurológico mayor?” ¿Qué se les ocurre que es un signo neurológico mayor? ...Un signo neurológico mayor es el signo que indica que existe una lesión cerebral, ¿ejemplo?” (Docente Caso 1)

Lo mismo ocurrió con la docente del caso 2, quien con anticipación hizo entrega de un taller a sus estudiantes para que realicen una consulta bibliográfica y durante la socialización del taller, realizó nuevas preguntas, por ejemplo:

Estudiante: ...la cadena oscilar está compuesta por el martillo, el yunque y el estribo... a través de una acción de palanca pasa por la ventana oval.

Docente: ¿por qué se da ese sistema de palanca?... (Caso 2)

Con respecto a las tareas de escritura que proponen a sus estudiantes, las docentes refieren las siguientes:

- Escritura a partir de una lectura previa.
- Solución de talleres a partir de la consulta bibliográfica y del tema visto en clase.
- Toma de apuntes durante el desarrollo de la clase.

La primera tarea propuesta se refiere a aquella en la que los estudiantes se basan en el análisis de un texto asignado para escribir otro, como refieren dos profesoras durante la entrevista:

“Pues, en el caso del ensayo que les dejo a inicio del semestre, les dejo una lectura para que teniendo en cuenta esta, hagan un análisis y den sus propios aportes acerca de la lectura...” (Docente Caso2)

“...a partir del texto leído sacar o proponer algo por escrito o desarrollar algo para que los mismos estudiantes puedan comprender mucho mejor lo que ellos han socializado a nivel verbal.” (Docente Caso1)

La segunda tarea se hace evidente en esta afirmación:

“...les doy una guía de preguntas para que ellos realicen una consulta bibliográfica apropiada o son básicamente ejercicios que ellos deben realizar teniendo en cuenta lo que vemos en las clases” (Docente Caso2)

El tercer tipo de tarea de escritura es manifestado por las docentes así:

“...la escritura básicamente la forma o la estrategia es que a través de lo que yo explico ellos consignan...” (Docente Caso4)

DISCUSIÓN

La investigación realizada permitió identificar que en las asignaturas más significativas para la formación de los estudiantes de fonoaudiología se promueven prácticas de lectura y escritura que involucran diversas concepciones, propósitos, tareas y apoyos.

Una de las concepciones identificadas en los docentes sobre la lectura y la escritura consiste en reconocerlos como procesos de decodificación y codificación respectivamente. Esa manera de asumir tales prácticas resulta limitada o incompleta desde algunos autores que conciben la lectura como un proceso complejo que involucra el desarrollo de diversos niveles de diferente grado de complejidad (Zubiría, 2007), como un proceso interactivo entre lector, autor y contexto (MEN, 1998), como proceso estratégico (Solé, 1992) o como un proceso de construcción de sentido (MEN, 1998). Así mismo, para aquellos que reconocen la escritura como un proceso en el que intervienen diversos sistemas humanos (Mijangos, 2005), como un proceso determinado por un contexto socio-cultural en el que se ponen en juego saberes, competencias e intereses individuales (MEN, 1998), como una herramienta para la expresión y la comunicación (Pineda, 2008).

Otras concepciones referidas por los profesores sujetos de estudio coinciden, así sea parcialmente, con planteamientos hechos por estudiosos del tema, cuando definen la lectura como un proceso de interpretación (Álvarez, 1996), de comprensión (Grass y Fonseca, 1986) o un medio de adquisición de información (Serratos, 2010).

Con respecto a la escritura, algunos docentes resaltan el hecho de que escribir es un medio para expresar las ideas y conocimientos, para comunicar algo a alguien. Sin embargo, esta postura es problematizada por algunos autores que la consideran limitada. Cassany (1995) por ejemplo, señala que “escribir es mucho más que un medio de comunicación: es un instrumento epistemológico de aprendizaje. Escribiendo se aprende y podemos usar la escritura para comprender mejor un tema”.

El desconocimiento de la función epistémica por parte de un docente, podría llevarlo a promover entre sus estudiantes el decir el conocimiento mediante la escritura, en lugar de transformarlo por esa misma vía (Scardamalia y Bereiter, 1992), limitando su enorme potencialidad como herramienta de aprendizaje en el ambiente universitario

Ahora bien, las tareas de lectura son promovidas por los docentes con diferentes propósitos que coinciden con los reconocidos por algunos autores: mejorar la comprensión textual (Benvegnu, 2001) o estar actualizados y ampliar conocimientos (Arenas et al. 2010). Así mismo, las tareas de escritura son realizadas con el fin de que los universitarios aprendan a escribir (Serrano, 2000) y comprendan un tema tratado (Vásquez, 2001). Puede identificarse entonces que a

pesar de no definir la escritura como una herramienta para pensar, algunas docentes entrevistadas sí la conciben así cuando se les pregunta para qué “ponen a escribir” a sus estudiantes.

Así mismo, en las observaciones de clase se evidencia que las profesoras proporcionan a sus estudiantes apoyos antes, durante y después de la realización de las tareas de lectura y escritura. Uno de los apoyos observados antes de realizar las tareas de lectura es la entrega de guías de lectura, las cuales permiten a los estudiantes descubrir en los textos lo que solos no podrían encontrar (Carlino, 2007). Otro consiste en promover la reconstrucción, por escrito, de un tema de clase, lo cual obliga a los universitarios a reorganizar lo que han comprendido sobre el tema abordado y permite a sus docentes reconocer imprecisiones conceptuales sobre las cuales debe ayudarles a avanzar. (Carlino, 2007)

Una de las profesoras sujeto de investigación afirmó brindar apoyo a sus alumnos durante la lectura misma, mediante la respuesta a preguntas que le plantean, lo cual les permitiría despejar las dudas que van surgiendo a medida que se lee un texto (Solé, 1992). Así mismo, el apoyo que brindó una profesora durante la actividad de escritura, fue responder a las inquietudes de sus estudiantes lo cual es fundamental para conseguir mejores textos escritos y para regular su desempeño como escritores frente a nuevas tareas de escritura (Cárdenas et al. 2009).

También se encontraron formas de brindar apoyo por parte de los docentes después de la realización de las tareas de lectura y escritura, a través de la ampliación de la información y la discusión de los trabajos escritos respectivamente. Las dos estrategias son importantes ya que permiten a los docentes complementar la información dada por los estudiantes y mostrar aciertos y fallas en sus textos, además de la creación de espacios en los que los estudiantes aprenden a valorar sus propios productos escritos y los de sus compañeros (González & Vela, 2009).

Sin embargo, algunas profesoras afirmaron no brindar apoyo a sus estudiantes, tal vez porque es común suponer que la escritura es una habilidad aprendida o no aprendida, “fuera de una matriz disciplinaria, y no relacionada de modo específico con cada disciplina” (Russell citado por Carlino, 2007) o una responsabilidad de la escolaridad previa. Sin embargo, son los docentes de cada asignatura quienes podrían ayudar a mejorar la escritura de los estudiantes en el nivel superior, no sólo porque están familiarizados con las temáticas de su propia materia, sino porque conocen la manera en que se organizan los textos en su comunidad académica (Carlino, 2007).

Por otro lado, una de las tareas de escritura promovidas en las asignaturas es la toma de apuntes durante el desarrollo de la clase, tal como se ha evidenciado en otras investigaciones (Santacruz, 2010; Castelló (citado por Vásquez, 2001). Se confirma que es común que la escritura sea utilizada como un instrumento de registro que amplía la capacidad de la memoria, principalmente en población universitaria, lo cual evidencia que el principal objetivo de la escritura para alumnos del nivel superior es la facilitación del recuerdo y para lograrlo ponen en juego la copia de la información -traducida en toma de notas- como estrategia predominante (Castelló, citado por Vásquez, 2001).

Los resultados de la investigación permiten concluir que en las asignaturas más significativas para su formación profesional, los estudiantes de Fonoaudiología desarrollan diversas prácticas de lectura y escritura, que usualmente están estrechamente articuladas entre sí: se lee para escribir, se escribe para leer; articuladas con el aprendizaje de contenidos profesionales: se lee y se escribe para aprender, y con el aprendizaje de la lectura y escrituramisma: se lee y se escribe para aprender a leer y a escribir.

También se puede señalar que las prácticas de lectura y escritura observadas directamente en las aulas de clase superan las declaraciones dadas por las profesoras en la entrevista. Esto permite reconocer que tales prácticas no se desarrollan necesariamente de manera intencional.

Por último, conviene resaltar que todas las profesoras, independientemente de su área de desempeño, promovieron el desarrollo de tareas de lectura y escritura, así como también ofrecieron apoyo a sus estudiantes para desarrollarlas. Lo anterior indica que hacer eso no implica necesariamente ser especialista en lenguaje; sin embargo, es importante resaltar que las prácticas de una de las docentes que sí contaba con formación posgradual en esta área incluyó más

tareas de lectura y escritura y mayor apoyo en la realización de las mismas.

Por lo anterior, se recomienda desarrollar, al interior del cuerpo docente del programa académico investigado y en otros interesados, procesos de reflexión en torno a la relación entre lectura, escritura y aprendizaje que le permita desarrollar acciones para potenciarla de manera más intencional en el marco de las asignaturas profesionales.

Además, resulta deseable considerar la posibilidad de desarrollar diversas acciones para contribuir al desarrollo de las competencias lectoras y escritoras de los universitarios, dentro y fuera de las asignaturas, en atención a una educación más justa.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras agradecen a la Universidad del Cauca por el apoyo recibido para el desarrollo de la investigación que dio origen a este artículo y a las docentes y estudiantes del Programa de Fonoaudiología que participaron en el trabajo.

Referencia:

Las referencias a otras obras son una parte muy importante en la literatura científica; ya que estas permiten conocer más sobre los autores y mantener vivas sus voces dentro del texto.

1. Almaguer, B. y Peña, R. (2009). La lectura y las diferencias entre entender, comprender e interpretar. Recuperado de http://aal.idoneos.com/index.php/Revista/A%C3%B1o11Nro._13/Entender,comprendereinterpre
2. Andrade, M. (2009). *La escritura y los universitarios*. Recuperado de <http://www.universitashumanistica.org/68/andrade.pdf>.
3. Arenas, K; Jaramillo, G; López, K y Ocampo, Y. (2010). Caracterización de las prácticas de lectura y de escritura en el Programa Académico de Fonoaudiología de la Universidad del Valle. Tesis de grado no publicada. Universidad del Valle, Cali, Colombia.
4. Benvegnu, A. (2001). *La lectura y escritura como prácticas académicas*. Recuperado de www.unlu.edu.ar/~redecom/borrador.htm
5. Bustos, M. (2009). *La corrección como estrategia de enseñanza*. Recuperado de: <http://portal.educ.ar/debates/aid/lengua/para-trabajar-clase/los-borradores-en-la-clase-de.php>
6. Cárdenas, L; Rengifo, L. y Reina, C. (2009). Caracterización de los cambios en las concepciones y prácticas de lectura y escritura en un grupo de docentes y estudiantes de primer año de la Universidad del Valle a partir de la implementación de una estrategia de promoción de la escritura académica. Recuperado de <http://www.ascun.org.co/ascun/homeFiles/documentos%20oponencia%2022%20junio%20doc%202%20Univalle%20Fonoaudiologia.doc>.
7. Carlino, P. (2001). *Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas*. Recuperado de: <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/>
8. Carlino, P. (2003) Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Recuperado de: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf

9. Carlino, P. (2001). *Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas*. Recuperado de: <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/>
11. Carlino, P. y Estienne, M. (2004). *Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva*. Uni-pluri/versidad, Vol. 4, No. 3, 2004. Universidad de Antioquía.
12. Carlino, P. (2007). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. (1ª Ed). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
13. Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
14. Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
15. Delgado, N. (2008). *Actividades docentes dirigidas a la comprensión lectora, en la formación inicial de la carrera educación primaria en condiciones de micro universidad*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/libros/2011a/922/comprendion%20de%20texto%20desde%20el%20enfoque%20cognitivo.htm>
16. Gonzales, B y Vela, V (2009). *Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda*. Recuperado de <http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/civilizar18/Practicas%20de%20lectura%20y%20escritura>
17. Lea, M. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic Literacies approach. *Studies in Higher Education*, Jun 98, Vol. 23 Issue 2, p157, 16p. Inglaterra. Traducción libre.
18. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos Curriculares, lengua castellana*. (1a Ed). Bogotá: Magisterio.
19. Mijangos, Pacas, J. (2005). La importancia de la Educación Motriz en el proceso de enseñanza de la lecto – escritura en niños y niñas del nivel preprimario y de primero primaria en escuelas oficiales del municipio de Quetzaltenango. Recuperado de <http://www.url.edu.gt/PortalURL/La%20importancia%20de%20la%20Educacion%20Motriz%20en%20el%20proceso%20de%20ense%C3%B1a.pdf>
20. Morales, O. (2001). *Cómo contribuir con el desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios como productores de textos*. Recuperado de: http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/numo8/02_05/articulo1.pdf
21. Narvaja, E; Di, M. y Pereira, C. (2002). La problemática de la escritura en la universidad: una propuesta de solución a partir de la articulación con el polimodal. Recuperado de: <http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/laconortega.pdf>
22. Peña, L. (2008). La competencia oral y escrita en la educación superior. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf
23. Piacente, T y Tittarelli, A (2006). *Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual*. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S185188932006000100005&script=sci_arttext
24. Pineda, I. (2008). *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de montería: concepciones y metodologías*. Universidad de Córdoba.
25. Rincón G, Pérez, R. (2008). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá, Colombia.
26. Salvara. (2009). *Lectura previa*. Recuperado de: http://hectorsepedab.blogspot.com/2009/11/lectura-previa_02.html
27. Santacruz, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas, desarrolladas al interior del programa del programa de fonoaudiología, referidas por los estudiantes de x semestre del I periodo académico del 2009*. Tesis de grado no publicada. Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
28. Serratos González, M. (2010). *Importancia de la lectura en la adquisición de los conocimientos fundamentales que todo bachiller debe poseer*: Recuperado de <http://132.248.875/areas/talleres/Ponencias%20XIII%20Encuentro%20Profs%20PDF/Ma.%20Refugio%20Serratos%20Glez.pdf>
29. Serrano, S. (2007). *Calidad docente del profesorado universitario*. Recuperado de: <http://www.cies2007.eventos.usb.ve/memorias/ponencias/137.pdf>
30. Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: GRAÓ.
31. Vásquez, A. (2001). *La lectura y escritura como prácticas académicas universitarias*. Recuperado de: <http://La%20lectura%20y%20la%20escritura%20como%20pr%C3%A1cticas%20acad%C3%A9micas%20universitarias.mht>
32. Vásquez, A; Jacob, I; Pelizza, L. y Rosales, P. (2009). *Enseñar y aprender en la universidad: saberes, concepciones y prácticas de escritura en contextos académicos*. Innovación educativa, vol 9.
33. Vela, J. y González, B. (2009). *Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda*. Cali, Colombia: REDLEES.
34. Zubiría, M. (2007). *Teoría de las seis lecturas*. (10a Ed). Bogotá: Fundación Alberto Merani.