

Capítulo 4

Resultados sobre la caracterización de la cultura académica en la Universidad

4. Análisis e interpretación de resultados

Datos básicos de la encuesta:

Población encuestada: 628

Estudiantes: 547

Docentes: 81

Variables en la población estudiantil:

1. Áreas: clasificación de cinco áreas de conocimiento, según la UNESCO:

(1) Humanidades y artes.

(2) Salud y servicios sociales.

(3) Ciencias sociales, educación comercial y derecho

(4) Ingenierías, industrias y construcción

(5) Ciencias

2. Semestres: 1 a 10.

Variables en la población docente:

1. Áreas: clasificación de cinco áreas de conocimiento, según la UNESCO:

(1) Humanidades y artes.

(2) Salud y servicios sociales.

(3) Ciencias sociales, educación comercial y derecho

(4) Ingenierías, industrias y construcción

(5) Ciencias

2. Tipo de vinculación: tiempo completo, medio tiempo y cátedra

3. Tiempo de vinculación:

- Menos de un año

- Entre 1 y 2 años

- Entre 2 y 5 años

- Entre 5 y 10 años

- Entre 10 y 15 años

- Más de 15 años

4.1. Leer y escribir a través del curriculum en la Universidad de Cartagena

Según la propuesta de Carlino (2005), los procesos de lectura y escritura devienen en un compromiso transversal e institucional. Es decir, en cada disciplina se construyen modos de leer y escribir, con usos y convenciones establecidas por los agentes (docentes, investigadores y estudiantes) que participan en dichos campos de conocimiento. Lo que quiere decir que los docentes deben “hacerse cargo” del aprendizaje de la lectura y la escritura en sus cátedras. Por lo tanto, no es una función exclusiva de los docentes responsables de los cursos que en las instituciones de Educación Superior se denominan “cursos de redacción”, “cursos de comprensión y producción textual”, “comunicación oral y escrita”, entre otros. Cursos que generalmente asumen profesores de lenguas. Estos últimos no son entonces los únicos que deben ejercer su labor enseñando los cursos de lectura y escritura. Son los docentes de todas las áreas quienes deben ser capacitados por las instituciones con el fin de acompañar el aprendizaje de los estudiantes a partir de los procesos de lectura y escritura.

En la Universidad de Cartagena, los lineamientos curriculares del 2 de junio del año 2011 establecen que “La cultura académica sólo se construye en la medida en que los docentes y estudiantes se apropien del conocimiento en cada una de las disciplinas, y esta

apropiación pasa necesariamente por los procesos de lectura y escritura en cada campo del conocimiento”. Así mismo, se plantea que “la lectura y escritura se constituyen en instrumentos fundamentales para el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje en el contexto universitario”.

Dentro de los objetivos, se propone desarrollar, en el marco de una política institucional en materia de lectura y escritura, los procesos de comprensión y composición textual a partir de una propuesta pedagógica de tipo discursiva. A continuación, citaremos la información de interés particular para el análisis del ítem:

ARTÍCULO 32. Para el desarrollo de los procesos de lectura y escritura se tomará como referente las estrategias propuestas desde la Cátedra UNESCO para la lectura y escritura en América Latina. La Universidad de Cartagena implementará las siguientes estrategias:

- Desarrollo de proyectos de investigación encaminados a evaluar los niveles de comprensión y producción de textos de los estudiantes de la Universidad de Cartagena con el fin de plantear mejores estrategias.
- Diseño e implementación de un Plan de Mejoramiento Permanente en Lectura y Escritura por la Facultad de Ciencias Humanas para todas las unidades académicas, previa aprobación del Consejo Académico.
- Inclusión de al menos dos niveles de comprensión y producción de textos académicos en las propuestas curriculares de las distintas unidades académicas.
- Promoción de programas de formación docente en el área de lectoescritura que fortalezcan las prácticas pedagógicas universitarias, a través del Centro de Formación y Capacitación docente.
- Creación de espacios de socialización y publicación de las producciones escritas de la comunidad académica
- Creación de una página web que divulgue las publicaciones de estudiantes y docentes de la Universidad de Cartagena.

Así pues, Teniendo en cuenta estos lineamientos curriculares, nos interesa resaltar la creación de dos niveles de comprensión y

producción de textos académicos en todas las carreras profesionales, en los primeros semestres. Ello con el fin de preparar a los estudiantes en la práctica de lectura y escritura de textos académicos, y estén así mismo en capacidad de responder a las exigencias académicas. Aun así, la implementación de estos dos niveles no es una realidad en todas las unidades académicas, es un proceso que ha iniciado y que se encuentra en curso.

Sobre la implementación de estos cursos, afirma Paula Carlino (2005) que si bien pueden contribuir al desarrollo de competencias de lectura y escritura, no son suficientes, y no se convierten en la solución institucional por sí misma. La razón citada por la autora es que:

Un curso de lectura y escritura, separado del contacto efectivo con la bibliografía, los métodos y los problemas conceptuales de un determinado campo científico-profesional, sirve como puesta en marcha de una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual, (...) pero no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes se enfrentan a pensar por escrito las nociones que se estudian en las asignaturas". (Carlino, 2005, p. 22 y 23).

Bajo este marco, es una medida que se puede asumir como un paso necesario para que el estudiante acceda al conocimiento de los tipos de texto con los que se enfrentará a lo largo de su carrera, y sus diferentes modos de organización. Sin embargo, es claro que estos cursos no reemplazarían la mediación que corresponde a los docentes en cada asignatura, para que el estudiante lea, escriba, y por tanto, aprenda y se apropie de cada disciplina, a partir de estos procesos.

La aclaración resulta importante porque concebimos la lectura y escritura como procesos no mecánicos, que no se aprenden "de una vez y para siempre" sino a partir de la permanente interacción del sujeto lector con el texto. Y en cada etapa de progreso académico, profesional y de la vida en general, se asumen nuevos retos y nuevos modos de lectura y escritura. Lo que quiere decir que en uno o dos semestres académicos no se aprende a leer y escribir "de una vez y para siempre", sino que es una labor constante.

De acuerdo con la información anterior, en la Universidad de Cartagena se ha encontrado que, con excepción de CINCO unidades académicas, la mayoría ha iniciado la implementación de un curso relacionado con la lectura y escritura, sin abarcar dos niveles. El cuadro que se presenta a continuación expone cuáles son estos cursos, el número de créditos, semestre en el que se dicta, frecuencia horaria y año del plan de lectura.

FACULTAD	PROGRAMA	MATERIA	SEMESTRE	CRÉDITOS	INTENSIDAD HORARIA	CURRÍCULO- FECHA DE REVISIÓN	
FACULTAD DE INGENIERÍA	Ingeniería Civil	Comunicación I	I	2	2/sem	2007- formación complementaria	
		Comunicación II	II	2	2/sem		
	Ingeniería de Sistemas	Comunicación I	I	2	2/sem	2010- formación complementaria	
		Comunicación II	II	2			
	Ingeniería de alimentos	Comunicación I	I	2	2/sem	2010-	
		Comunicación II	II	2			
	Ingeniería Química	Comunicación I	Comunicación I	I	2	2/sem	2011-Área Sociohumanística y Administrativa
			Comunicación I	I	2		
Administración industrial	Comunicación Oral y Escrita	Comunicación Oral y Escrita	I	2	2/sem	2009- Fundamental.Oblig atorio.	
		Comunicación Oral y Escrita	I	2			2/sem
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS	Contaduría Pública	Herramientas informáticas lectoescritura		2	2/sem	ELECTIVA	

	Economía	Comunicación Oral y Escrita	I	2	2/sem	
	Administración de empresas	Comunicación Oral y Escrita	I	2	2/sem	
FACULTAD DE MEDICINA	Programa de Medicina	NO TIENE-				2009.
	Programa de enfermería	Comprensión de lectura	I	2	2/sem	2003
FACULTAD DE ENFERMERÍA		Expresión oral y escrita	II	2	2/sem	
		Lógica y Argumentación	II	2	2/sem	
	Programa de Odontología	Comunicación	I	2	2/sem	2011
FACULTAD DE CIENCIAS FARMACÉUTICAS	Programa de Química Farmacéutica	NO TIENE				2009
	Química	Lecto-escritura	II	2	2/sem	2012
FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES	Matemáticas	NO TIENE				2011
	Biología	NO TIENE				2008

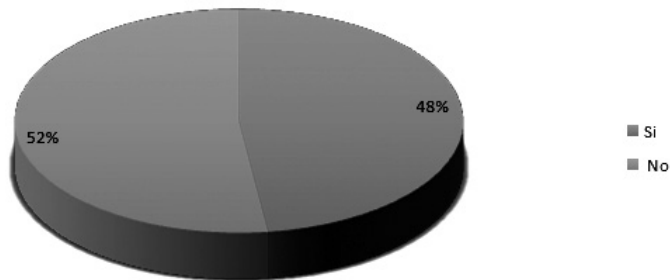
CIENCIAS HUMANAS	Programa de lingüística y Literatura	Taller de redacción	I	4	1/ sem	2006
		Taller de argumentación	II	4	2/ sem	
	Filosofía	Taller de redacción	I	4	2/sem	2014 se convirtió en obligatorio, Componente fundamentación
		Lenguaje, representación y pensamiento crítico	A partir del nivel 3	4	2/sem	Componente contextualización. Electiva.
Historia	Taller de redacción I	I	4		2011-componente de contextualización	
	Taller de edacción II	II	4		2011-componente de contextualización.	
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS	Derecho	NO TIENE			2009	
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN	Trabajo Social	Lenguaje y argumentación	I	2		Componente comunicativo ciclo básico
		Medios y estrategias de comunicación escrita	VII	2		Ciclo profesional
	Comunicación social	Expresión Oral	I	3		2010-Área profesional- expresión
		Expresión escrita	II	3		

De acuerdo con la información anterior, a los estudiantes se les plantearon las siguientes dos preguntas:

1. ¿Ha recibido o recibe cursos de lectura y escritura (redacción, comunicación oral o escrita, etc.) en la universidad?
2. En caso afirmativo, ¿consideras que el número de cursos recibidos sobre lectura y escritura durante la carrera son suficientes para aprender estas prácticas?

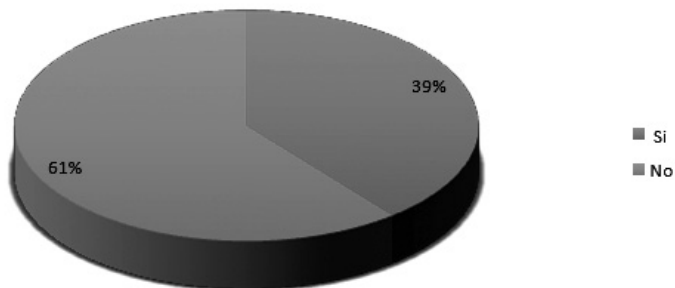
Con base en lo anterior, se muestran los siguientes resultados:

Gráfica 29. ¿Ha recibido o recibe cursos de lectura y escritura (redacción, comunicación oral o escrita, etc.) en la Universidad?



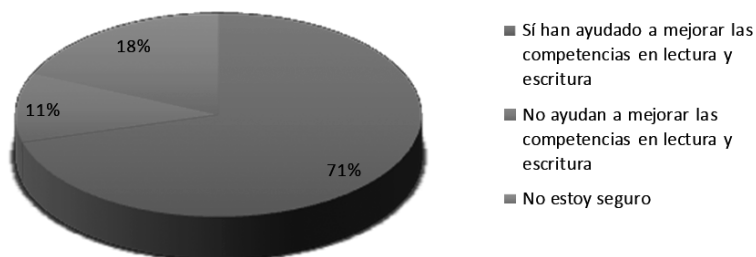
Como resultado global se tiene que, de 549 ESTUDIANTES encuestados, 263 respondieron que sí ha recibido cursos de lectura y escritura, y 286 contestaron no haber recibido estos cursos. Esto es, el 52% respondió que no ha recibido estos cursos, hecho que contrasta con la información del cuadro anterior, si se tiene en cuenta que son 5 programas los que no han incluido en el plan de estudio las asignaturas mencionadas.

Gráfica 30. ¿Considera que el número de cursos recibidos sobre lectura y escritura durante la carrera son suficientes para aprender estas prácticas?



De estos 263 estudiantes que respondieron que sí han recibido cursos de lectura y escritura, 160 aducen que no es un número suficiente de cursos. Mientras que un grupo de 103 respondió que sí resultan suficientes. Es decir, el 61% considera que en el curriculum es necesario contemplar cursos dedicados a la comprensión y producción de textos. Esta pregunta también aborda de manera indirecta el interés que puede generar en los estudiantes estos cursos, o la valoración asignada para su formación como profesionales competentes. En relación con ello, se formuló la pregunta sobre la eficacia de estos cursos para mejorar en su desempeño como lector y escritor de textos. Y la respuesta ha sido:

Gráfica 31. ¿Con respecto a estos cursos, consideras que han ayudado o no, a mejorar las competencias en lectura y escritura?



De un total de 262 estudiantes, 29 afirman que no ayudan a mejorar las competencias en lectura y Escritura; esto es, el 11%. 185, es decir, el 71% señala que sí han ayudado a mejorar las competencias en lectura y escritura. Y finalmente un grupo de 48 estudiantes, que corresponden al 18%, respondió “No estoy seguro”. Esta última respuesta se puede interpretar de igual forma, como una actitud escéptica de los estudiantes con respecto a estos cursos. O, de otra manera, como un desconocimiento en cuanto al significado en sí de las competencias en Lectura y Escritura.

Teniendo en cuenta la totalidad de la muestra, se puede afirmar que los estudiantes sí han valorado los cursos relacionados con la lectura y escritura (aclaramos que se refiere específicamente a los cursos mencionados) y consideran que son útiles para su formación y desempeño académico.

Es significativo el resultado con respecto a si han recibido estos cursos durante su carrera, pues más de la mitad de la población estudiantil encuestada, contestó que no. Mientras, que el cuadro donde se relacionan los cursos de lectura y escritura dictados

por la Universidad de Cartagena, muestra que solo las siguientes cinco carreras presenciales no poseen estas asignaturas: Medicina, Química Farmacéutica, Matemáticas, Biología y Derecho. Resulta importante destacar que en el programa de Derecho los estudiantes reciben un curso intensivo de capacitación sobre las pruebas ECAES en el último año académico. El objetivo es preparar a los educandos para dichas pruebas, y para ello deben tener un acercamiento a la comprensión textual, aun cuando se trata de los últimos semestres de la carrera profesional.

4.2. Perspectivas de docentes y estudiantes sobre las dificultades en lectura y escritura

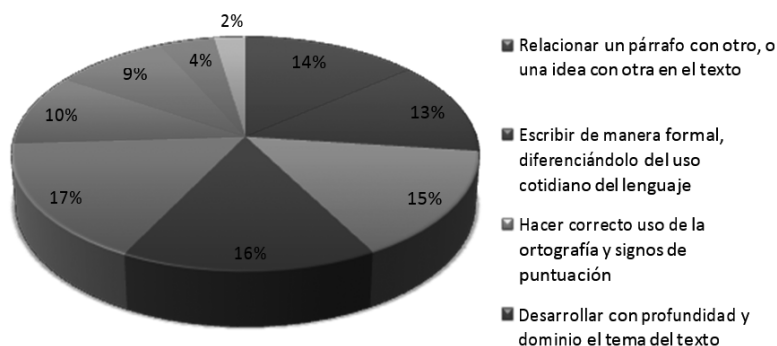
Mientras que en la vida cotidiana el estudiante está familiarizado con géneros discursivos primarios (como la conversación espontánea y otros discursos que en su mayoría tienen estructuras narrativas), en la Educación Superior el estudiante se enfrenta a tipologías textuales cuyas estructuras devienen complejas y poco familiares. En este sentido, Pérez Abril y Rincón Bonilla (2013) afirman que la formación universitaria consiste en comprender, interpretar y producir textos propios de un campo disciplinar y profesional específico.

Es claro que el estudiante no ingresa a la Universidad con las competencias para llevar a cabo estas prácticas, y las razones de ello suelen ser diversas: puede obedecer a los conocimientos previos de cada estudiante, a sus historias lectoras, sus trayectorias académicas o al grado de familiarización con los procesos de lectura y escritura, etc. Sin embargo, la razón principal es que los estudiantes desconocen el código o las convenciones propias de cada disciplina, principalmente los que inician sus carreras universitarias, pues se encuentran por primera vez con textos cuyos niveles de análisis y contenido son de carácter especializados, lo cual difiere en alguna medida de sus experiencias lectoras en los niveles anteriores.

Por su parte, los resultados de la prueba de comprensión textual, así como de la encuesta aplicada a estudiantes de la Universidad de Cartagena, permiten establecer que existen dificultades por parte de los mismos para comprender y producir textos, en el curso de sus estudios superiores.

En este capítulo se analizarán los resultados de la encuesta realizada a 549 estudiantes de la Universidad en cuanto a las dificultades que reconocen al momento de leer y escribir textos académicos. A continuación se presenta el análisis general, sin tener en cuenta las diferencias entre semestres y programas:

Gráfica 32. De manera honesta y autocrítica, ¿en cuál de los siguientes aspectos tuvo mayor dificultad al escribir un texto?



Tal como se observa en la gráfica anterior, de los 549 estudiantes encuestados, el (17%) (equivalente a 205 educandos), respondió que la principal dificultad es *organizar adecuadamente los textos de acuerdo a su estructura, (si es ensayo, reseña, informe, etc.)*. Esto es, reconocen que cuando escriben sus textos académicos tienen dificultad para organizar la información de acuerdo con las normas, estructuras o convenciones establecidas para cada tipo de texto.

A lo largo de la formación académica, los estudiantes asumen tarea de escribir textos con carácter académico y en algunos casos científicos, por lo que tendrán que organizar adecuadamente la información, ajustándose a las finalidades y requerimientos establecidos por el docente. Por esta razón, resulta importante que éste brinde instrucciones o guías donde se establezcan los puntos clave requeridos para escribir el texto que solicita, de tal manera que el estudiante cumpla con las exigencias específicas, pues la finalidad es educar al universitario para enfrentarlo a la vida profesional y laboral.

Por supuesto, el estudiante universitario no lee y escribe los mismos tipos de textos a los que se acercaba en el curso de la Escuela primaria y/o secundaria, hecho que puede implicar un cambio considerable, y requiere de una transición que le permitirá apropiarse de los nuevos modos de leer y escribir. En este sentido, es la Universidad la institución responsable de guiar al estudiante para que aprenda los distintos tipos de textos, y reconozca sus estructuras. Es por ello que el papel mediador del docente durante todo el proceso universitario resulta indispensable.

Al respecto, en entrevista a un directivo de la institución, adscrito al programa de Trabajo Social, sostiene que:

Creo que la universidad en ese sentido debe tener algún plan de contingencia o de choque que le permita al estudiante que ingresa, fortalecer esas debilidades que trae que sin duda alguna no son responsabilidad de la institución de educación superior pero que está dentro de su misión trabajar por mejorar las condiciones que el estudiante trae de la educación media.

Martínez (2011) considera que son numerosas las dificultades que los estudiantes universitarios presentan al abordar los textos. Explica que dichas dificultades se deben en gran parte a la “incapacidad que el lector tiene para establecer una relación con la propuesta estructural del texto hecha por el autor” (p.144). Por tanto, no es extraño que los estudiantes de la Universidad de Cartagena manifiesten tener dificultad al momento de interactuar con el esquema estructural de los textos y construirlos adecuadamente.

Por otro lado, cuando el estudiante de nivel superior debe interpretar y comprender sus textos académicos, tal como lo requiere su formación disciplinar, es necesario que identifique en ellos los distintos elementos o la información relevante, que le permitirá tener una idea clara y general del texto completo, es decir, comprender las relaciones locales de cohesión (nivel micro), la organización temática (nivel macro) y los esquemas globales de organización (nivel superestructural).

Un (17%) de estudiantes con problemas para organizar adecuadamente los textos de acuerdo a su estructura, es un porcentaje significativo e inquietante. De otro lado, como se puede observar en la gráfica, 58 estudiantes, equivalentes (4%) de los 535 que contestaron esta pregunta, afirmaron *no presentar inconvenientes* al momento de escribir sus textos académicos.

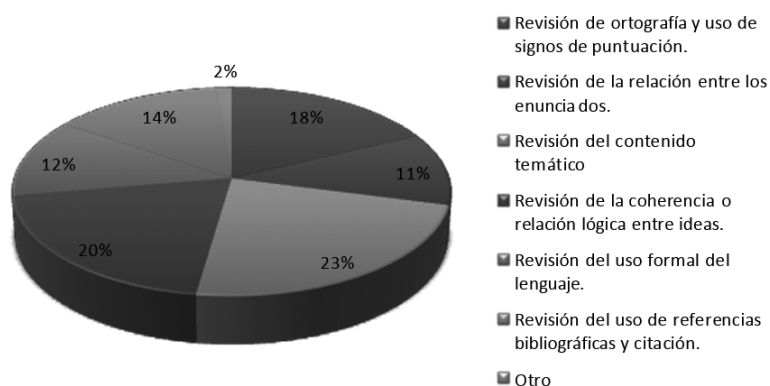
Siguiendo con el análisis de la gráfica 32, podemos identificar que el (16%) de los estudiantes encuestados reconoció tener problemas al *desarrollar con profundidad y dominio el tema de los textos*; por tanto, no solo se trata de problemas con la organización de la información, sino también, de inconvenientes para llevar dicha información a niveles de significados complejos, es decir, para desarrollarla e interpretarla, demostrando dominio del tema. Lo anterior puede estar relacionado con los pocos conocimientos previos que en ocasiones poseen los estudiantes respecto a los

temas abordados. En este caso, resulta indispensable la mediación del docente, para favorecer la indagación, consulta y socialización de las diferentes temáticas.

En este mismo orden, podemos identificar que el (15%), equivalente a 199 estudiantes, admite tener dificultades con el *uso y dominio correcto de la ortografía y el uso adecuado de signos de puntuación*. Como se puede observar, los tres aspectos que con mayor frecuencia preocupan a los estudiantes al momento de escribir un texto son: *organizar adecuadamente los textos de acuerdo a su estructura; desarrollar con profundidad y dominio el tema del texto* y por último, *el uso y dominio correcto de la ortografía y el uso adecuado de signos de puntuación*. La diferencia entre los porcentajes presentados no es muy alta: (17%), (16%) y (15%), respectivamente.

Ahora bien, es precisamente la revisión del contenido temático lo que interesa en mayor grado a los estudiantes. Al indagar sobre los aspectos que tienen en cuenta al momento de recibir las correcciones del docente, los porcentajes más altos son: *revisión del contenido temático* (23%), *revisión de la coherencia o relación lógica entre ideas* (20%) y *revisión de ortografía y uso de signos de puntuación* (18%). Estos resultados presentan cierta relación con lo obtenido en el ítem antes analizado.

Gráfica 33. Cuando el docente entrega el trabajo revisado, ¿usted se interesa principalmente por las correcciones que tienen que ver con?



Tal como se observa en la gráfica 33, al recibir los trabajos revisados, los estudiantes se interesan por las correcciones que tienen que ver con *el tema abordado*. En este caso, la revisión sobre el contenido temático es prioritaria para los estudiantes, la cual representa también un grado de dificultad, como se observó en la gráfica previa.

Así mismo, el (20%) prioriza la revisión que tiene que ver con la coherencia o lógica de las distintas ideas presentadas en el texto. A diferencia del interés por revisar el uso formal del lenguaje, que equivale a un (12%), el (18%) se interesa por la revisión de la ortografía y uso de signos de puntuación.

En contraste con lo anterior, uno de los porcentajes más bajo fue de (11%), equivalente a 162 estudiantes, que se interesan por la *revisión de la relación entre los enunciados*, a pesar de ser éste un aspecto muy importante para la comprensión y la coherencia del discurso escrito, la mayoría de los encuestados prioriza otras revisiones. Y el porcentaje más bajo lo obtuvo la opción *otros*, con un (2%), equivalente a 19 personas de las 439 que dieron respuesta a esta pregunta. Las opciones "otros" se refieren a: *Revisión de la nota*, *'no'*, *'revisión de las operaciones realizadas'*, *'ninguna'*, *'errores de trabajo'*, *revisión de los análisis hechos'*, *'libre'*, *'Nota'*, *'No entrega el trabajo revisado'*, *solo miraba la nota'*, *la nota'*, *'aclaró errores de respuestas propuestas por los estudiantes.'* *'entrega la nota'*, *'las notas'*, *'nota'*, *'nota'*, *" 'Revisión técnica'*, *'no entregó'* *'no entregó'*.

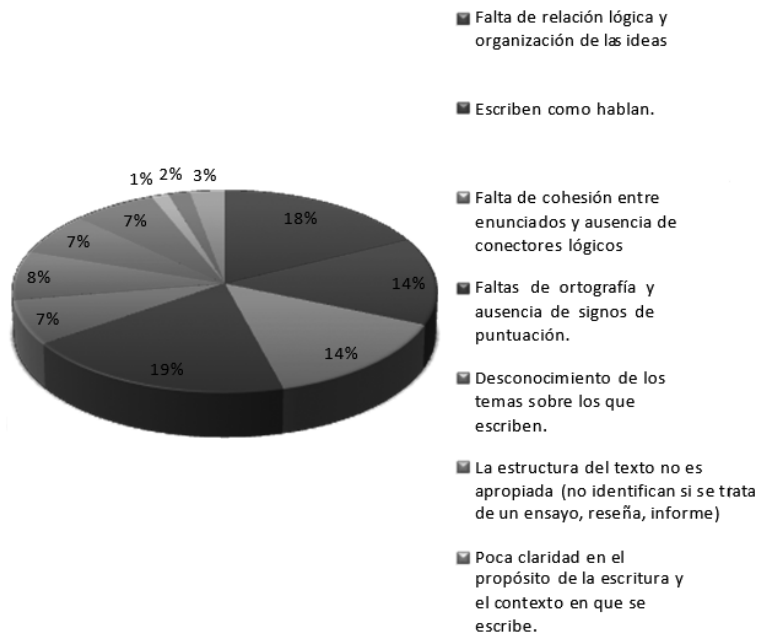
De acuerdo a lo anterior, la respuesta de mayor frecuencia es la valoración numérica del docente 'NOTA', es decir, algunos estudiantes se interesan fundamentalmente por la nota. Por supuesto, hay que resaltar el hecho de que un mayor porcentaje se preocupa por otros aspectos relevantes en torno a las prácticas de lectura y escritura.

Hemos identificado y resaltado las principales dificultades que tienen los estudiantes al escribir un texto, también los aspectos por los cuales se interesa cada vez que los docentes entregan los trabajos revisados. Ahora, abordaremos la perspectiva del docente, esto es, su punto de vista sobre las principales dificultades que presentan los estudiantes y los aspectos que prioriza en la revisión de los mismos.

Acorde con esta gráfica el (20%) de los docentes encuestados considera que el principal problema que se presenta en los trabajos de los estudiantes, es la *falta de ortografía y ausencia de signos de puntuación*. Igualmente, el (18%) considera que los trabajos presentados tienen problemas de *falta de relación lógica y organización de las ideas*. Y el (15%) asegura que a los trabajos les *falta cohesión entre los enunciados y ausencia de conectores lógicos*.

Entonces se puede inferir que los docentes reconocen que sus estudiantes se están enfrentando a ciertos problemas de escritura, y a pesar de que logran desarrollar el contenido temático en los textos

Gráfica 34. Al revisar los trabajos escritos entregados por los estudiantes, ¿Cuáles de los siguientes problemas se han presentado con mayor regularidad?



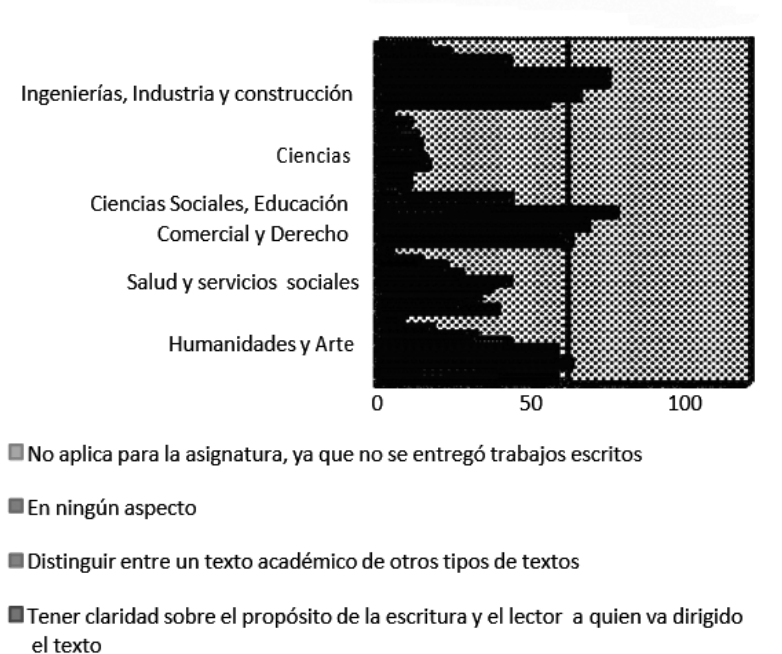
que escriben, hay otros aspectos igual de importantes en los que vale la pena enfatizar. En otras palabras, sin importar la asignatura o el área de conocimiento, el docente reconoce que así como es indispensable escribir textos con un buen contenido temático, también lo es escribirlos con el uso adecuado de la ortografía, y presentarlos con una buena relación y organización de las distintas ideas y coherencia entre los enunciados.

Esto se puede constatar en la gráfica (34) si analizamos el porcentaje equivalente a los problemas que el docente identifica en los trabajos de los estudiantes en relación al contenido temático (7%), el cual es muy bajo. Lo que quiere decir que a pesar que los educandos informan que tienen dificultades con el desarrollo del contenido temático cuando escriben sus textos, los docentes consideran que son otros los problemas a los que se están enfrentando los estudiantes.

En este orden estructural, podemos determinar que hay un contraste entre lo que dicen los estudiantes y lo que informan los docentes, ya que solo un (8%) de los docentes señala que los estudiantes poseen dificultad en cuanto a la organización de la estructura textual (si es un ensayo, reseña, informe, etc.). Mientras que el mayor porcentaje de estudiantes reconoció tener problemas en este aspecto.

En contraste, resaltamos que solo el (1%), equivalente a 4 docentes de los 80 que dieron respuesta a esta pregunta, eligió la opción: “no aplica para mi asignatura”. Lo anterior solo puede sugerir dos aspectos: uno, que de acuerdo al tipo de asignatura que orienta el docente, este no considera necesario evaluar aspectos relacionados a la lectura y la escritura. En otras palabras, puede que estos docentes solo evalúen datos estadísticos, en asignaturas como física, cálculo, estadísticas, etc., y dos, muy relacionada con la anterior, tiene que ver con la percepción del docente, pues es probable que el profesor asuma no necesitar evaluar aspectos relacionados con la lectura y la escritura.

Gráfica 35. Al corregir un trabajo, ¿qué aspectos prioriza en la revisión?



La gráfica 35 señala que los docentes priorizan en la revisión de un trabajo los siguientes aspectos: *la coherencia o relación lógica entre ideas* (15%), *ortografía y signos de puntuación* (15%), *el contenido temático* (14%), *la cohesión o enlace entre los enunciados* (14%), siendo estos los porcentajes más altos.

Es de anotar que los porcentajes más bajos fueron de (8%), que corresponde a la revisión sobre la *adecuación del escrito al tipo de texto y el contexto*, y de (1%) correspondiente a la opción *no aplica, pues en mi asignatura no tengo que revisar trabajos escritos*. Lo

anterior quiere decir que la mayoría de docentes de la Universidad de Cartagena encuestados sí asigna un lugar importante a la revisión de trabajos y a la corrección de aspectos puntuales.

4.2.1. Las dificultades según el área de conocimiento

A continuación expondremos las perspectivas de estudiantes y docentes de la Universidad de Cartagena, sobre las dificultades en la lectura y la escritura, haciendo énfasis en la comparación entre áreas de conocimiento. Para el caso de los docentes, tendremos en cuenta el tipo de contrato y el tiempo de vinculación con la Universidad de Cartagena.

Resulta importante exponer los resultados comparativos por áreas de conocimiento debido a las posibles variaciones que se puedan presentar respecto a los resultados generales, dado que las prácticas de lectura y escritura se manifiestan de formas diferentes en las distintas disciplinas. Cada disciplina en particular posee sus normas específicas que las diferencia de las otras. Esto sugiere por tanto que los distintos estudiantes y docentes de las diversas disciplinas de la Universidad de Cartagena no comparten las mismas premisas en relación a dichas prácticas.

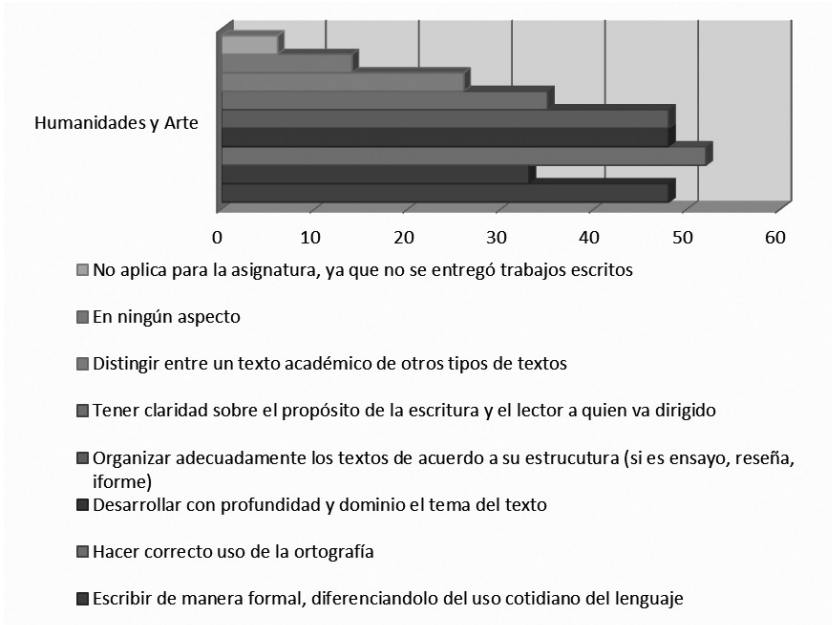
Sabemos que la Universidad cuenta con cinco áreas de conocimiento, siguiendo la clasificación de la UNESCO: (1) Humanidades y artes, (2) Salud y servicios sociales, (3) Ciencias sociales, educación comercial y derecho, (4) Ingenierías, industrias y construcción y (5) Ciencias.

Presentamos en la gráfica 36 los resultados comparativos por áreas, teniendo en cuenta las respuestas de los estudiantes.

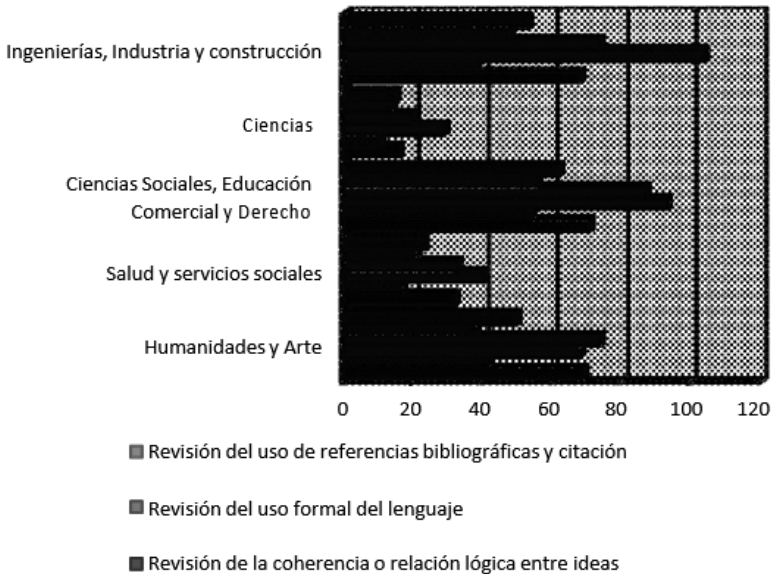
En cuanto a los resultados de la pregunta *¿en cuál de los siguientes aspectos tuvo mayor dificultad al escribir un texto?*, notamos que en el área de humanidades, el mayor porcentaje lo obtuvo la opción *hacer correcto uso de la ortografía, esto corresponde a un (16.77%)* del total; lo anterior, se puede observar detalladamente en la gráfica 37.

Por otro lado, en el área de Salud y servicios sociales, a la mayoría de los estudiantes se les dificulta *organizar adecuadamente los textos de acuerdo a su estructura (si es ensayo, reseña, informe)*. Así mismo, el (17.88%) de los estudiantes del área de Ciencias sociales, educación comercial y derecho, presentan dificultad en el mismo aspecto que los matriculados en Salud y servicios sociales.

Gráfica 36. De manera honesta y autocrítica, ¿en cuál de los siguientes aspectos tuvo mayor dificultad al escribir un texto?

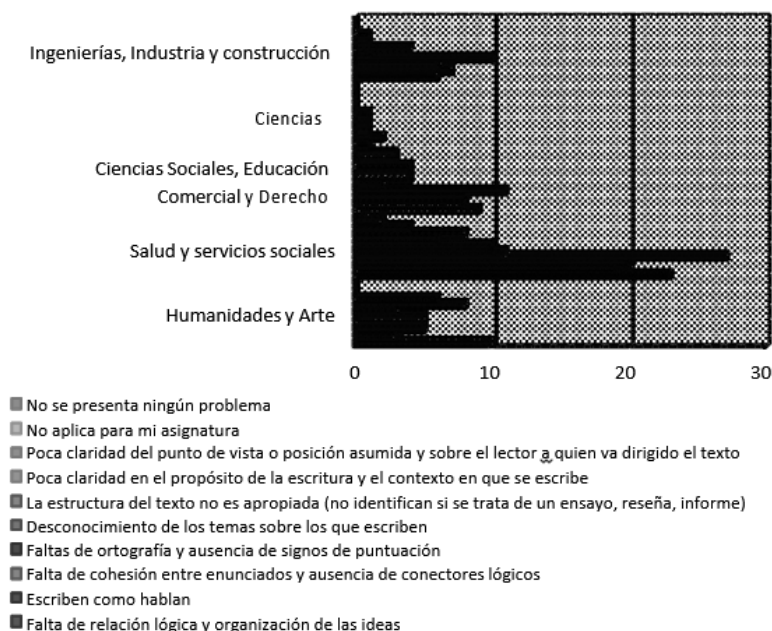


Gráfica 37. ¿En cuál de los siguientes aspectos tuvo mayor dificultad al escribir un texto?



En el caso del área de Ingenierías, industrias y construcción, hay dos variantes que presentan los mismos porcentajes. De esta manera los estudiantes del área en mención no solo informan que tienen dificultad al *desarrollar con profundidad y dominio el tema del texto*, sino también en *organizar los textos de acuerdo a su estructura (si es ensayo, reseña, informe)*, esto corresponde al (16.36%) de los estudiantes que dieron respuesta a esta pregunta; y por último, para el caso del área de Ciencias, la mayoría de los estudiantes tienen inconvenientes al *escribir de manera formal, diferenciándolo del uso cotidiano del lenguaje*.

Gráfica 38. Cuando el docente entrega el trabajo revisado, ¿usted se interesa principalmente por las correcciones que tienen que ver con?



De acuerdo a la pregunta en la gráfica anterior: *cuando el docente entrega el trabajo revisado, ¿usted se interesa principalmente por las correcciones que tienen que ver con?*, los resultados comparativos por áreas arrojan, al igual que en el ítem anterior, una relación respecto a los resultados generales; pero en este caso un poco más visible. Puntualizando, los estudiantes del área de Humanidades y arte, cuando los docentes entregan los trabajos revisados, se interesan a su vez, por la *revisión de la coherencia o relación lógica entre ideas*, mientras que los estudiantes de las otras cuatro áreas (Ciencias

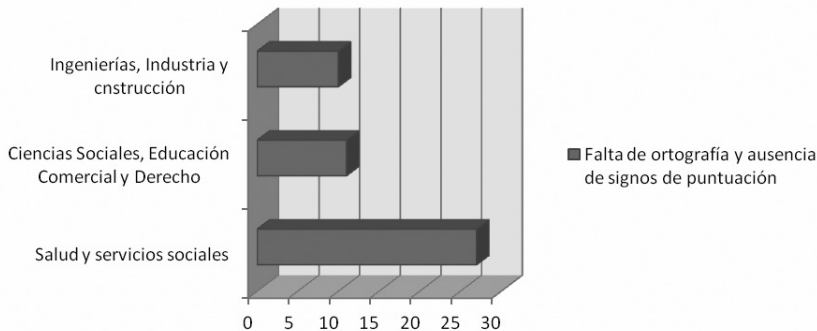
sociales y educación, Salud y servicios, ingenierías, y ciencias), se interesan por la *revisión del contenido temático*.

En síntesis, si contrastamos los resultados de esta pregunta en relación a la anterior, podemos precisar que mientras en la pregunta anterior cada área de conocimiento presentaba inconvenientes en distintos aspectos, en esta pregunta, las respuestas por áreas mantienen cierto grado de unanimidad, por así decirlo; excepto para el caso del área de Humanidades, tal como se ha observado.

Al respecto, afirman Pérez Abril y Rincón Bonilla (2013) (...) “en algunos programas los alumnos demuestran mayores fortalezas en lectura que en otros” (...) y, “Al parecer existe una relación entre los modos de leer de los estudiantes y las características particulares de las disciplinas” (p. 39). Por ende, las distintas dificultades y los intereses en relación a la lectura y la escritura, que presentan los estudiantes no son iguales en todas las disciplinas.

Retomando la perspectiva de los docentes, analicemos la siguiente gráfica:

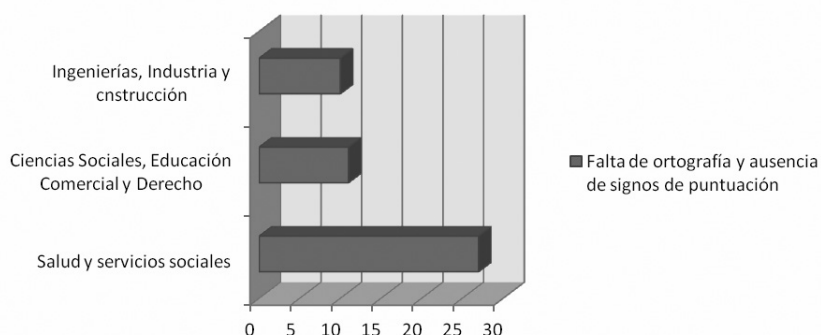
Gráfica 39. Al revisar los trabajos escritos entregados por los estudiantes, ¿Cuáles de los siguientes problemas se han presentado con mayor regularidad?



De manera general podemos determinar que la gran mayoría de los docentes del área de Humanidades y arte, reconoce que los trabajos escritos de sus estudiantes regularmente presentan problemas en lo referente a *falta de relación lógica y organización de las ideas*. Los estudiantes de esta área, como se ha observado en el apartado anterior, no informan que presentan mayor dificultad en este aspecto, lo que sugiere una diferencia de perspectiva entre estudiantes y docentes.

A diferencia de lo anterior, el (20.77%) de los docentes del área de Salud y servicios sociales, el (20.75%) de los docentes del área de Ciencias sociales y educación y también, el (27.78%) equivalente a docentes del área de Ingeniería, informan que sus estudiantes presentan problemas por *falta de ortografía y ausencia de signos de puntuación*, es decir, que los trabajos de los estudiantes de estas tres áreas adolecen del correcto uso ortográfico, según lo manifestado por los docentes. Lo anterior, se puede observar en la siguiente gráfica:

Gráfica 39a. Al revisar los trabajos escritos entregados por los estudiantes, ¿Cuáles de los siguientes problemas se han presentado con mayor regularidad?



Ya en el caso del área de Ciencias, no sucede lo mismo, el problema que regularmente presentan los trabajos de los estudiantes, según el criterio de los docentes, es el uso de un lenguaje coloquial no apropiado para los trabajos de nivel universitario, es decir, que los estudiantes en los trabajos *escriben como hablan*, esto lo informa el (28.57%) de los docentes encuestados.

Para esta área en particular (Ciencias) es indispensable, comparar el punto de vista de los docentes teniendo en cuenta el tipo de vinculación o contrato que tienen con la Universidad. Por ejemplo, los docentes encuestados con contrato de tiempo completo, sostienen que en los trabajos de sus estudiantes hay *falta de ortografía y ausencia de signos de puntuación*, así como *falta de relación lógica y organización de las ideas*. Sin embargo, los docentes de cátedra manifiestan que los estudiantes en los trabajos *escriben como hablan*.

Esto lo identificamos obviamente respecto al resultado general comparativo de áreas, en el que no se hizo una distinción por el tipo de contrato de los docentes. Igualmente los resultados de la encuesta informan que no hay una diferencia muy marcada: si hacemos la

distinción entre el tiempo de vinculación de los docentes, podemos precisar que las dos variables más frecuentes, en relación a la pregunta sobre cuál es el problema que se presenta con regularidad en los trabajos de los estudiantes, son:

1. *Falta de relación lógica y organización de las ideas.*
2. *Falta de ortografía y ausencia de signos de puntuación.*

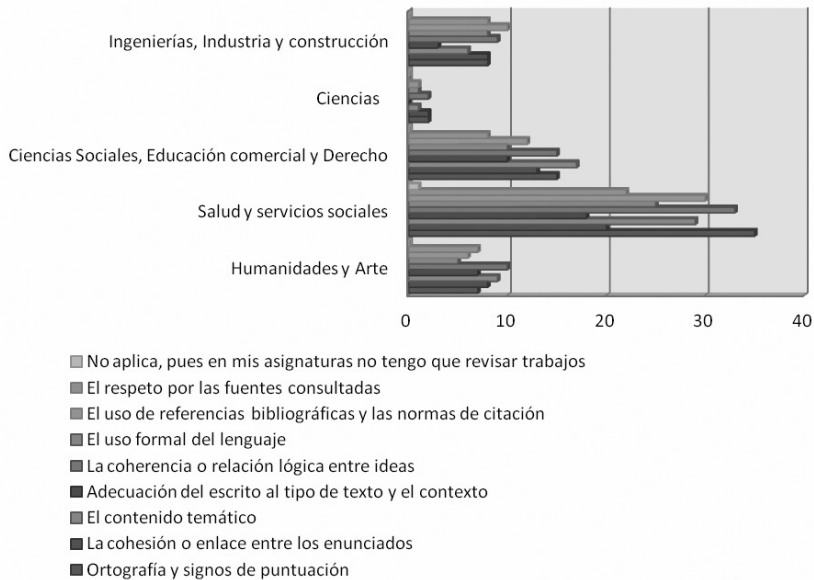
No obstante, hay una variable adicional, para el caso particular del área de Ciencias, “*escriben como hablan*”. A continuación presentamos un esquema donde se exponen las respuestas con mayor porcentaje en las distintas áreas de conocimiento, pero haciendo énfasis en el tiempo de vinculación de los docentes:

ÁREA DE CONOCIMIENTO	TIEMPO DE VINCULACIÓN	RESPUESTA CON MAYOR PORCENTAJE
Humanidades y artes	Menos de 1 año	(0%).
	Entre 1 y 2 años	-Falta de relación lógica y organización de las ideas (25.00%) - Falta de ortografía y ausencia de signos de puntuación (25.00%).
	Entre 2 y 5 años	Falta de ortografía y ausencia de signos de puntuación (21.57%).
	Entre 5 y 10 años	Falta de relación lógica y organización de las ideas (20.00%).
	Entre 10 y 15 años	Falta de ortografía y ausencia de signos de puntuación (26.67%).
	Más de 15 años	-Falta de relación lógica y organización de las ideas (19.80%) - Falta de ortografía y ausencia de signos de puntuación (19.80%).
Salud y servicios sociales	Menos de 1 año	(0%).
	Entre 1 y 2 años	-Falta de relación lógica y organización de las ideas (25.00%) - Falta de ortografía y ausencia de signos de puntuación (25.00%).

	Entre 2 y 5 años	Falta de ortografía y ausencia de signos de puntuación (21.57%).
	Entre 5 y 10 años	-Falta de relación lógica y organización de las ideas (20.00%).
	Entre 10 y 15 años	Falta de ortografía y ausencia de signos de puntuación (26.67%)
	Más de 15 años	Falta de ortografía y ausencia de signos de puntuación (20.77%).
Ciencias sociales, Educación comercial y derecho	Menos de 1 año	Falta de ortografía y ausencia de signos de puntuación (20.75%).
	Entre 1 y 2 años	-Falta de relación lógica y organización de las ideas (25.00%). - Falta de ortografía y ausencia de signos de puntuación (25.00%).
	Entre 2 y 5 años	Falta de ortografía y ausencia de signos de puntuación (21.57%).
	Entre 5 y 10 años	Falta de relación lógica y organización de las ideas (20.00%).
	Entre 10 y 15 años	Falta de ortografía y ausencia de signos de puntuación (26.67%).
	Más de 15 años	-Falta de relación lógica y organización de las ideas (19.80%) - Falta de ortografía y ausencia de signos de puntuación (19.80%).
Ciencias	Menos de 1 año	(0%)
	Entre 1 y 2 años	Escriben como hablan (28.57%).
	Entre 2y 5 años	Falta de ortografía y ausencia de signos de puntuación (21.57%).
	Entre 5 y 10 años	Falta de relación lógica y organización de las ideas (20.00%).
	Entre 10 y 15 años	Falta de ortografía y ausencia de signos de puntuación (26.67%).
	Más de 15 años	Falta de ortografía y ausencia de signos de puntuación (19.80%).

Ingenierías, industrias y construcción	Menos de 1 año	Falta de ortografía y ausencia de signos de puntuación (27.78%).
	Entre 1 y 2 años	-Falta de relación lógica y organización de las ideas (25.00%) - Falta de ortografía y ausencia de signos de puntuación (25.00%).
	Entre 2 y 5 años	Falta de ortografía y ausencia de signos de puntuación (21.57%).
	Entre 5 y 10 años	Falta de relación lógica y organización de las ideas (20.00%).
	Entre 10 y 15 años	Falta de ortografía y ausencia de signos de puntuación (26.67%).
	Más de 15 años	-Falta de relación lógica y organización de las ideas (19.80%) - Falta de ortografía y ausencia de signos de puntuación (19.80%).

Gráfica 40. Al corregir un trabajo, ¿Qué aspectos prioriza en la revisión?



En la gráfica anterior, podemos observar que la mayoría de los docentes del área de Humanidades y arte, en la revisión de los trabajos de los estudiantes, prioriza aquella que tiene que ver con

la coherencia o relación lógica entre ideas. En ese mismo orden, los docentes del área de Salud y servicios sociales, dan prioridad a la revisión de *ortografía y signos de puntuación*. Por su parte, el (17.00%) de los docentes del área de Ciencias sociales, educación comercial y derecho, otorgan mayor importancia a la revisión del *contenido temático*. Los docentes del área de Ciencias dan preferencia a la revisión de *la coherencia o relación lógica entre ideas, la cohesión o enlace entre los enunciados*, y en tercer lugar, a la *ortografía y signos de puntuación*, compartiendo estos tres aspectos los mismos porcentajes (22.22%).

Y para el caso de los docentes del área de Ingenierías, industrias y construcción, la gran mayoría hace énfasis en la revisión del *uso de referencias bibliográficas y las normas de citación*. Cabe resaltar entonces la relación que existe entre el área de conocimiento y la elección que cada docente hace respecto a la priorización de aspectos a revisar en el trabajo de los estudiantes.

En resumen, teniendo en cuenta el tipo y tiempo de vinculación, los docentes de las cinco áreas de la Universidad de Cartagena con contrato de tiempo completo, medio tiempo o cátedra, priorizan la revisión de *la coherencia o relación lógica entre ideas y el contenido temático*, indistintamente para cada una de las áreas de conocimiento. En casos particulares como en las áreas de Humanidades, Ciencias sociales e ingenierías, los docentes de cátedra de la Universidad otorgan importancia a la revisión de ambos aspectos.

De otro lado, hay una variable que se mantiene para todos los docentes de medio tiempo de las distintas áreas de la Universidad, y es la importancia que para ellos tiene la revisión del *contenido temático*. Además, para el caso particular del (22,22%) de docentes de cátedra del área de Ciencias, estos priorizan la revisión de la *ortografía y signos de puntuación, la cohesión o enlace entre los enunciados y la coherencia o relación lógica entre ideas*. Así mismo, el (16,67%) de los docentes de tiempo completo del área de Ingeniería informa que concede mayor dedicación a la revisión del *uso de referencias bibliográficas y normas de citación*.

En relación a la distinción por tiempo de vinculación de los docentes, de manera general, se puede decir que no hay una variable distinta a las ya mencionadas; no obstante, hay ciertos patrones que llaman la atención, dado que se presentan variables idénticas para los docentes de todas las áreas, esto en relación al tiempo de vinculación con la Universidad. Por ejemplo:

- Los docentes encuestados con tiempo de vinculación en la Universidad de entre 1 y 2 años, de todas las áreas de conocimiento (Ciencias humanas y artes, Ciencias sociales y educación, salud y servicios, Ingenierías y ciencias), al corregir un trabajo, priorizan la revisión de *la cohesión o enlace entre los enunciados*.
- Los docentes con tiempo de vinculación entre 2 y 5 años, de todas las áreas de conocimiento, cuando corrigen los trabajos priorizan la revisión de la *ortografía y signos de puntuación* y a la revisión de *la coherencia o relación lógica entre ideas*.
- Los docentes con tiempo de vinculación entre 5 y 10 años, de todas las áreas de conocimiento, cuando corrigen los trabajos privilegian la revisión de la *ortografía y los signos de puntuación*.
- Los docentes con tiempo de vinculación entre 10 y 15 años, de todas las áreas de conocimiento, cuando corrigen los trabajos prefieren revisar la *ortografía y los signos de puntuación, cohesión o enlace entre los enunciados, coherencia o relación lógica entre ideas* y también, la revisión del *contenido temático*. El porcentaje para cada una de las variables, equivale a un (13,64%) del total.

El análisis de lo anterior, muestra cierto grado de relación entre el aspecto que es fundamental para el docente y el tiempo mínimo o máximo de labor en la Universidad. La pregunta ahora es, porqué incide tanto, qué tienen en particular los años de vinculación de un profesor y la decisión que él toma para priorizar ciertos aspectos en la revisión de un trabajo antes que otros.

Sin embargo, en otros casos, por ejemplo, como el de las áreas de Humanidades, Salud y servicios, Ciencias sociales e ingeniería, los docentes que tienen más de 15 años de labor, prefieren revisar la *coherencia o relación lógica entre ideas*.

En este orden de ideas, se puede determinar que las prácticas de lectura y escritura en cierta medida están condicionadas por las áreas de conocimiento, que dependen directamente del contexto en el que se desarrollan, porque es éste el que impone las normas y las condiciones para llevarlas a cabo. En otras palabras, al interior de cada asignatura presenciamos modos diversos de leer y escribir, y no solo se trata del contexto, sino de los participantes, quienes también inciden en el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura. Por tanto, podemos identificar variaciones en el punto de vista de los estudiantes y docentes;

Ante todo, resulta importante dejar claro que sin importar la asignatura o el área de conocimiento en la que el estudiante o docente se desenvuelve, siempre se llevan a cabo prácticas de lectura y escritura para acceder a conocimientos. De manera que es importante no caer en ideas erradas al considerar por ejemplo que en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales no se lee ni se escribe. En todas las asignaturas y en todas las áreas de conocimiento de la Universidad de Cartagena se llevan a cabo prácticas de lecturas y escritura. Tal como ha afirmado un docente del programa de Filosofía de la Universidad, al referirse a los cursos de comunicación oral y escrita que ofrece la institución:

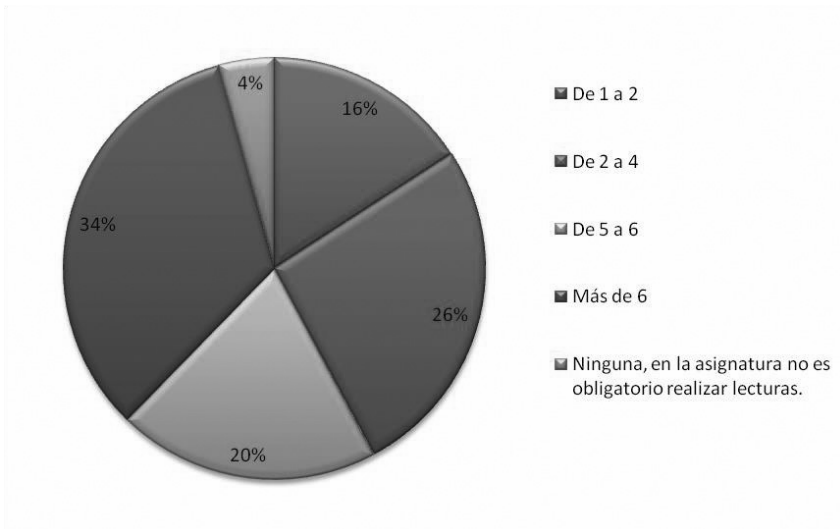
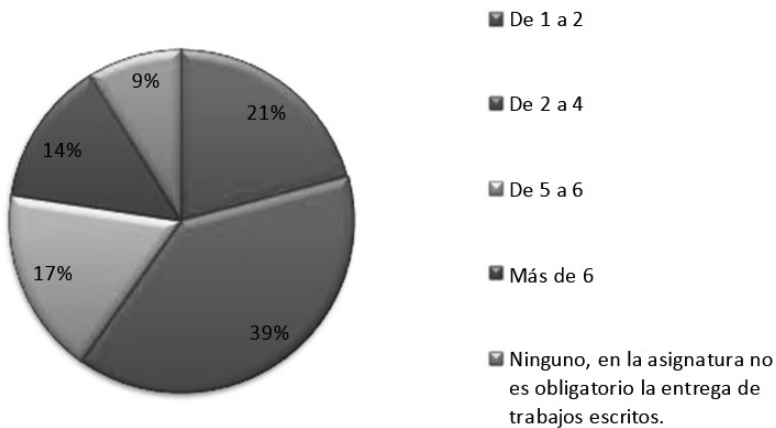
Estos talleres de redacción, de comunicación escrita, de comunicación oral, sirven para explicitar, como para orientar o afinar, pero en realidad, el trabajo, el trabajo fuerte está en todas las asignaturas, porque el ejercicio de escritura es en todas las asignaturas, el ejercicio de la lectura es en todas las asignaturas. (Entrevista, 27 de mayo 2015).

4.3. ¿Cuánto leen y escriben los estudiantes en la Universidad de Cartagena?

Como señala Carlino (2013), existen dos enfoques o concepciones de la lectura y la escritura en el nivel académico: por un lado, los que conciben la lectura y escritura como el fin del proceso de enseñanza y, por otro lado, los que las conciben como el medio para adquirir los conocimientos. Esto último implica, por lo menos en el ámbito universitario, la inclusión de una asignatura que se ocupe de los procesos lectoescriturales, permitiendo que el resto de asignaturas continúe en desvinculación a estos procesos y manteniendo el *status quo* en el cual el estudiante solo aprende de lo que expone el profesor.

Por otro lado, concebir la lectura y escritura como el medio para adquirir los conocimientos implica no solo un cambio a nivel curricular sino en el sistema educativo, porque “con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y la escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Por tanto, los alumnos necesitan leer y escribir para participar activamente y aprender” (Carlino, 2005, p. 25).

Teniendo claro que la lectura y escritura son prácticas necesarias para acceder a la cultura académica, resulta importante observar con qué frecuencia llevan a cabo los estudiantes estas acciones.

Gráfica 41. ¿Cuántas lecturas llevó a cabo durante la asignatura?**Gráfica 42. ¿Cuántos trabajos escritos entregó en la asignatura indicada a lo largo del periodo?**

Tal como se observa en las gráficas anteriores, un (34%) de los estudiantes encuestados hace más de 6 lecturas a lo largo del período en una asignatura, mientras que en segundo lugar, un (26%) lee de 2 a 4 textos.

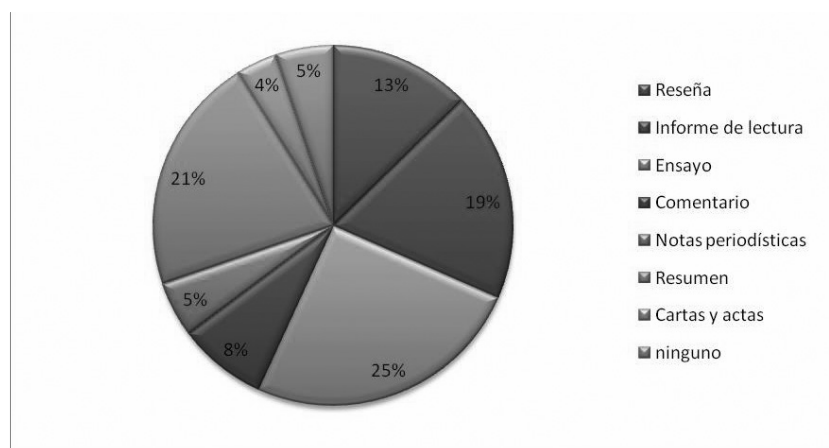
Si comparamos este resultado con el porcentaje de trabajos escritos, la mayoría de los estudiantes, un (39%), entrega, en este mismo período de tiempo, de 2 a 4 trabajos escritos en una asignatura,

seguido de un (21%), que entrega de 1 a 2 trabajos escritos. Claramente, el porcentaje de lo que leen los estudiantes de la Universidad de Cartagena es más de la mitad de lo que escriben. Esta tendencia en parte corresponde a que una de las formas más utilizadas para insertarse en una cultura académica particular, en un campo o eje disciplinar específico, es la lectura de las fuentes bibliográficas propias de una disciplina, pues el docente a través de estas puede guiar la discusión sobre los temas enseñados.

Si conectamos los resultados anteriores con los tipos de textos que escriben los estudiantes, notaremos que en su mayoría son textos que buscan, además de evaluar la apropiación de los contenidos, desarrollar la capacidad crítica y argumentativa, así como la capacidad de sintetizar los contenidos y conceptos.

Acorde con la gráfica 42, dentro de los tipos de textos que se escriben en la Universidad de Cartagena, encontramos que el ensayo ocupa el primer lugar, con un (27%) del total, seguido del resumen, con un (23%) y el informe de lectura con un (20%).

Gráfica 43. ¿Qué tipo de texto escribió con mayor frecuencia en la asignatura seleccionada?

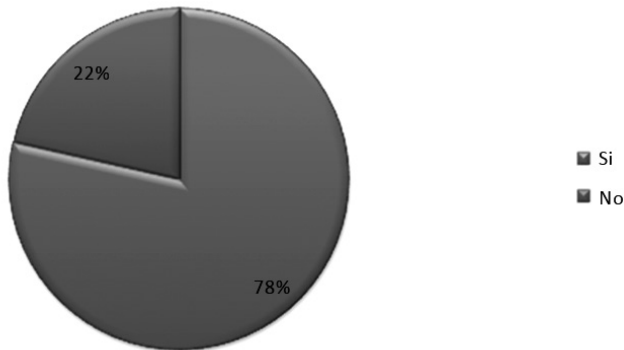


Estas tres tipologías textuales (como mencionamos antes), buscan que el estudiante, además de adquirir conocimientos nuevos, logre la aprehensión de estos, es decir, sea capaz de ponerlos en práctica a través de la transformación del conocimiento que posee de su disciplina.

En extensión, el análisis de la gráfica siguiente señala que la gran mayoría de estudiantes conoce la estructura y la forma de escribir estos textos: un (78%) de los estudiantes afirma que conoce la

estructura de los textos, frente a un (22%), que respondió de manera negativa. Lo que refuerza la idea de que los estudiantes, en su mayoría, son conscientes de las habilidades que están poniendo en juego a la hora de escribir y la importancia de conocer la estructura de los textos.

Gráfica 44. Del tipo de texto(s) seleccionado(s), ¿Usted puede decir que conoce su estructura y la forma como debe(n) ser escrito(s)?



Resulta particular este resultado, ya que si se contrasta con lo obtenido a partir de la pregunta “¿en cuál de los aspectos tuvo mayor dificultad al escribir un texto?”, se puede constatar que “de los 549 estudiantes encuestados, el (17%) del total respondió que la principal dificultad es *organizar adecuadamente los textos de acuerdo a su estructura, (si es ensayo, reseña, informe, etc.)*” (Ver página 99)

Según los docentes, los estudiantes no diferencian con facilidad entre un ensayo, un resumen y una reseña crítica. A continuación se presenta uno de los extractos tomados de las entrevistas realizadas a los profesores. En este caso, interviene un docente de tiempo completo del programa de Filosofía y Letras.

I: A partir de la experiencia con otros semestres, e incluso con el nivel de postgrado también, ¿Qué tipo de dificultades encuentra en los estudiantes que ingresan en primeros semestres?

D: Bueno el primer elemento a tener en cuenta es el tipo de textos que se les asigna... que son textos argumentativos, que son textos por lo general de filosofía. ¿Sí? Y lo que les pedimos es que identifiquen el hilo conductor, las ideas centrales, ¿sí? Y que las logren presentar, no llegamos a la etapa de evaluación porque es una manera de familiarización con un tipo

de lenguaje respecto a una orientación filosófica determinada o a un tipo de autor. De las principales dificultades que he identificado por ejemplo con chicos de primer semestre, tanto en Introducción a la filosofía como en otras experiencias sobre todo en Lógica en primer y segundo semestre que he tenido la oportunidad de dictar es que no logran hacerse una idea global del texto, eso quiere decir que cuando uno los interroga...

I: ¿Del tipo de texto?

D: Claro, por ejemplo para el tipo de texto que es el argumentativo que es el que trabajamos, cuando les preguntamos por idea central, por tesis, opinión, el punto de vista, que logren sintetizar lo que el autor intenta plantear no logran dar cuenta y no logran acercarse, eso es un primer punto.

Entonces, desde el punto de vista global del texto argumentativo, allí se encuentra una dificultad, luego cuando vamos ya a las partes, a los diferentes tipos de argumentos o a las diferentes secciones para que vean cómo se concatenan las ideas tienen dificultades al momento de seguirlo y lo que he logrado detectar es que eso también obedece: primero a las falencias que provienen de la escuela, del bachillerato, también a la falta de hábito de lectura, no tienen una propensión, eso quiere decir que no logran concentrarse, no logran hacerse un mapa mental al respecto (...).

El anterior fragmento, además de revelar algunas de las principales dificultades que poseen los estudiantes, también permite identificar una de las apreciaciones recurrentes por parte de los maestros universitarios y es que estas dificultades obedecen, como señaló el docente entrevistado, “primero a las falencias que provienen de la escuela, del bachillerato”. Esta premisa se constituye en una forma de atribuir la responsabilidad a docentes de bachillerato que no han formado a los estudiantes en las competencias para leer y escribir, y en este caso particular, para diferenciar los tipos de textos.

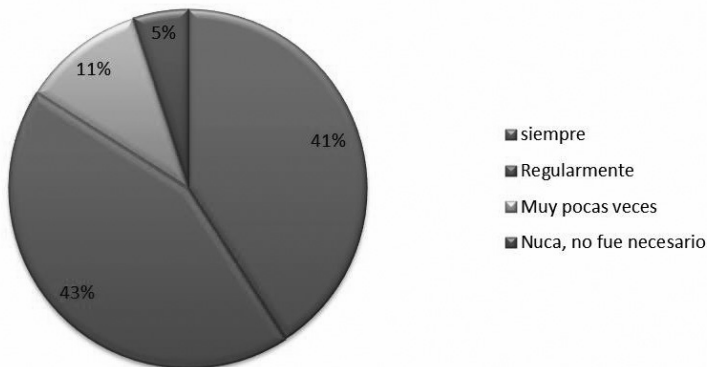
Así como quedó señalado en el capítulo anterior, desde una perspectiva sociodiscursiva, se asume que al ingresar a la universidad los estudiantes se enfrentan con tipos de textos diferentes, pues al estar inscritos en un área de conocimiento o campo disciplinar, poseen características particulares. Por tanto, exigen modos de leer y escribir distintos.

Desde este escenario, si comparamos las respuestas de los estudiantes y la de los docentes notaremos que en algunas existen incongruencias o diferencias, que a la vez nos dan indicios de la discrepancia que puede existir entre lo que responden docentes y estudiantes. En la mayoría de los casos los encuestados responden de acuerdo al ideal que tienen acerca de la lectura y escritura. Por ejemplo, en la pregunta sobre si conoce o no la estructura y la forma de los textos que los docentes piden en sus asignaturas, la mayoría de los encuestados respondieron afirmativamente (78%).

Al comparar este resultado con el de pruebas anteriores realizadas dentro del contexto de esta investigación, observamos una gran discrepancia, puesto que los resultados muestran que los estudiantes no son capaces de reconocer diferentes tipologías textuales. Por ende, tampoco saben asociarlas a un propósito comunicativo específico.

Otro aspecto que resulta fundamental es que un tipo especial de textos que escriben los estudiantes de la Universidad de Cartagena son los apuntes. La gráfica 45 registra que más de la mitad de los estudiantes toma apuntes durante la clase siempre o de manera regular, mientras que un pequeño porcentaje, el (5%), no lo hace.

Gráfica 45. ¿Tomó notas durante la clase?



La gran importancia de los apuntes dentro de la clase se puede atribuir a que los estudiantes, como señala Pérez Abril (citando a Moreno-Moreno & Azcárate- Giménez (2003)), estén desarrollando un aprendizaje mecanicista y memorístico, en donde el docente juega el papel tradicional de única fuente de transmisión del conocimiento o como señala Carlino (citada por Pérez Abril, 2005), "este hecho también puede estar relacionado con la valoración que se hace de la exposición oral del docente, pues con ella se brinda información actualizada, se resumen planteamientos dispersos de la bibliografía,

se señalan problemáticas implícitas y se formulan explicaciones" (p. 134), por lo que tomar notas y apuntes dentro de la clase tendría más sentido, al convertirse en una síntesis de la discusión en clases y en un complemento de la interpretación de significados que de la lectura de los textos y materiales previos el estudiante fue capaz de extraer, situación que se puede corroborar con una de las entrevistas, en la que el estudiante, al preguntarle sobre el tipo de notas que tomaba, respondió:

E: regularmente tomaba notas. Sobre todo cuando ya pasamos a la clínica porque eran apuntes de rotación.

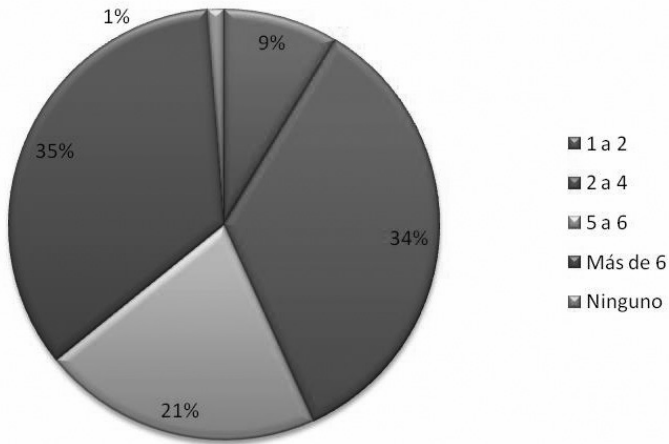
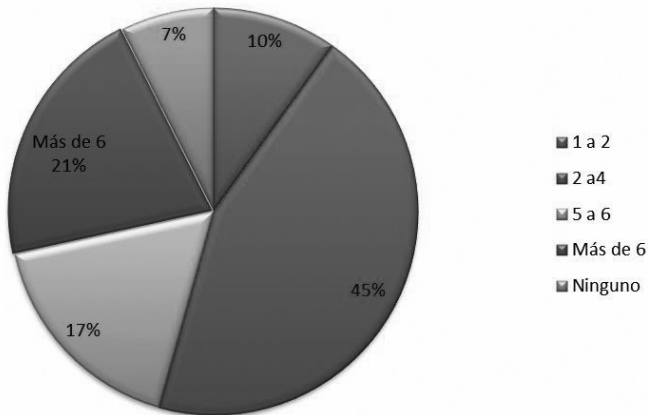
I: *¿pero y qué tipo de notas, lo que decía el profesor o lo que estaba en el tablero?*

E: generalmente lo que dice el docente, sí porque tú el tema lo preparas con anticipación del libro y en el libro pues ya tú resaltas todo y eso. Pero entonces los docentes a veces tienen como unas recomendaciones muy puntuales como "miren siempre que se te presente tal cosa es esto". Entonces este tipo de cosas sí las anotaba.

Se analizarán ahora las respuestas de los docentes respecto a los ítems que planteamos anteriormente. En cuanto a la cantidad de lecturas que los docentes piden a sus estudiantes, hay una correspondencia en los porcentajes: los docentes en su mayoría, un (35%) de la muestra, solicitan a los estudiantes que hagan más de 6 lecturas en sus asignaturas, mientras un (34%) pide que hagan entre 2 y 4 lecturas. Respecto a los trabajos escritos que estos solicitan a sus estudiantes encontramos que un (45%) de docentes solicitan de 2 a 4 trabajos escritos en su asignatura, seguido de un (21%) que demandan más de 6 trabajos escritos. Esto lo podemos observar en las gráficas 46 y 47.

De nuevo observamos la misma tendencia, en donde se muestra que los estudiantes de la Universidad de Cartagena leen más de lo que escriben. Además, lo que escriben (de 2 a 4 trabajos escritos por asignatura), está más cerca de ser un requerimiento evaluativo, pues son tres los períodos o cortes, en donde se califica al estudiante y no el desarrollo del proceso de escritura que requieren todas las disciplinas dentro del nivel superior.

De cualquier forma, aun cuando el resultado cuantitativo sobre la frecuencia de lectura es importante, no podemos decir que la totalidad de las lecturas realizadas por los estudiantes propicia el

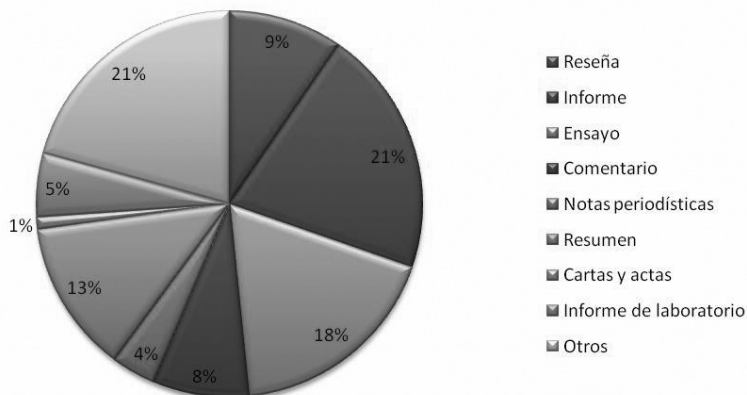
Gráfica 46. ¿Cuántos documentos pidió a los estudiantes que leyeran?**Gráfica 47. ¿Cuántos trabajos escritos pidió a los estudiantes durante la asignatura?**

desarrollo de la comprensión textual, ni mucho menos el desarrollo que los estudiantes requieren para leer competentemente textos dentro de su respectiva disciplina (Carlino, 2005).

Con relación a los tipos de textos que leen y escriben con mayor frecuencia los estudiantes, existe una congruencia entre lo afirmado por estos y los docentes. A continuación, se observan los resultados.

En relación a los tipos de textos solicitados por los docentes, encontramos que la mayoría de ellos utilizó el informe de lectura, esto es, un (21%) de la muestra. Lo anterior quizás porque el

Gráfica 48. ¿Qué tipo de textos solicitó a los estudiantes que escribieran?

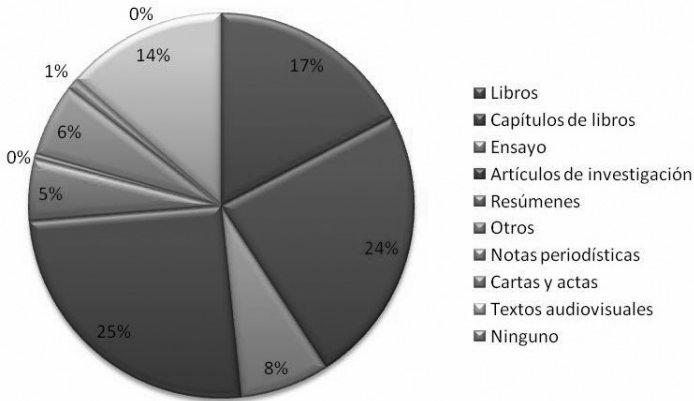


informe de lectura es un tipo de texto que conjuga la síntesis y la argumentación, necesarias para la comprensión de los contenidos de un texto. También encontramos la respuesta de “otros tipos de textos” con el (21%) y el ensayo con (18%). Estos son:

- Artículos científicos
- Monografías
- Análisis de casos
- Elaboración de protocolos
- Talleres
- Elaboración de una presentación
- Proyecto de investigación
- Informe de investigación
- Propuesta de investigación
- Informe de trabajo de campo
- Historias clínicas
- Mapas conceptuales
- Informe de cálculos
- Referencias bibliográficas.

Obsérvese que el artículo científico y la monografía son tipos de texto que los docentes incorporan a sus prácticas, así como los proyectos e informes de investigación. Esto es muy relevante puesto que la participación en una cultura académica-científica demanda la apropiación de estas tipologías textuales. Aun cuando no se mencionan en las opciones de respuesta, adquieren un lugar preponderante en las prácticas, según lo que contestaron los docentes.

En cuanto al lugar que ocupan textos como el informe de lectura y el ensayo, queda claro que se constituyen en los esquemas organizativos más empleados para evaluar y desarrollar la capacidad argumentativa y propositiva en los estudiantes.



Gráfica 49. ¿Qué tipo de textos solicitó a los estudiantes que leyeran?

El análisis de esta gráfica, en la que se relacionan los tipos de textos que los docentes pidieron a los estudiantes que leyeran, muestra que en los dos primeros lugares están: los artículos de investigación y los capítulos de libros, con un porcentaje de (25%) y (24%), respectivamente. Esto corrobora el resultado de la pregunta anterior, permitiendo concluir que el artículo de investigación es un tipo de texto exigido por los docentes de la Universidad, y que garantiza la apropiación por parte de los estudiantes con relación al lenguaje científico. En entrevista con un directivo del programa de Biología, afirma que:

Directiva: claro, que les intenta tratar la parte de técnicas de estudio, principalmente yo..intentamos con los profes de biología inculcarles mucho la lectura de papers, de lecturas dirigidas a investigaciones científicas, son lecturas muy técnicas digamos, y se les inculca entre segundo semestre que todo sea en inglés, ¿sí? Por la misma presión de que toda la parte científica se publica en inglés, la mayoría de información importante para la biología está en inglés, entonces ellos deben aprender a...dos en uno: a entender la lectura y además en inglés.

I: ¿Los estudiantes después están en capacidad para escribir ese tipo de textos?

Directiva: de hecho ya tenemos publicaciones de estudiantes en revistas científicas. Evidentemente eso pasa por varios filtros: primero el filtro del profesor con el que hacen la investigación, posteriormente el filtro de la revista en la que se va a publicar, lo devuelven qué sé yo, pero ya tenemos varios que han ehh digamos publicado y además participan en congresos de divulgación, a nivel oral también.

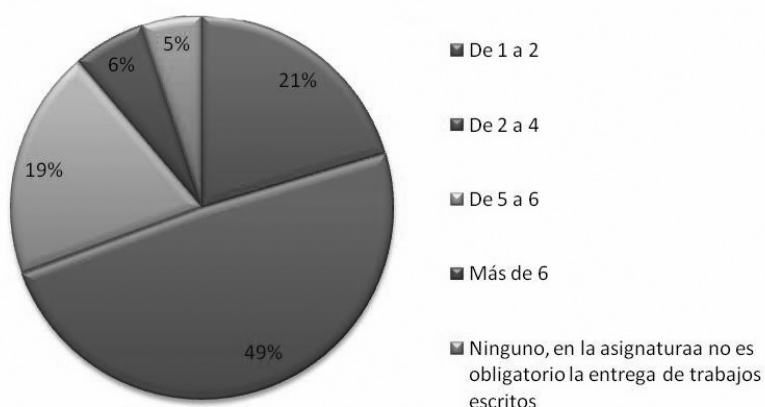
4.4. Análisis de resultados de docentes y estudiantes por área

A continuación analizamos los resultados comparativos de la encuesta, teniendo en cuenta las áreas de conocimiento: 1) Ciencias humanas y artes, 2) Ciencias sociales y educación, 3) Salud y servicios, 4) Ingenierías y 5) Ciencias. En el caso de los docentes, se tendrá en cuenta el tipo de contrato y tiempo de vinculación con la Universidad de Cartagena.

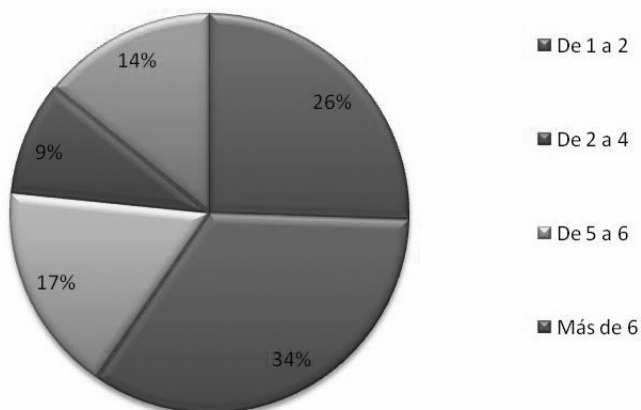
En lo que tiene que ver con la cantidad de trabajos escritos que solicitaron los docentes en una asignatura seleccionada por los estudiantes, se tienen los siguientes resultados por área:

Gráfica 50. ¿Cuántos trabajos escritos entregó en la asignatura indicada a lo largo del período?

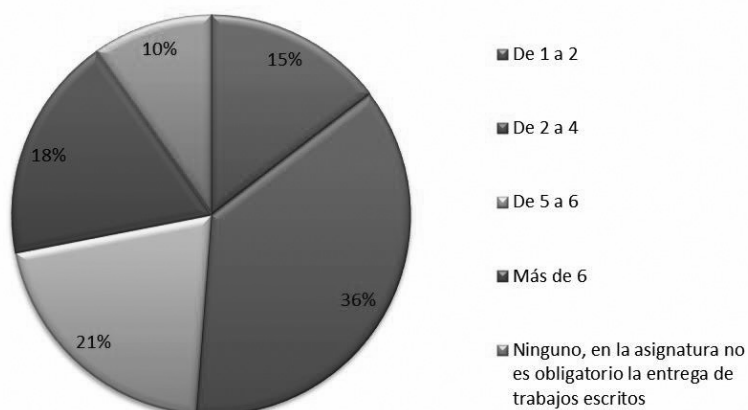
Área de Humanidades y Artes



Gráfica 50a. ¿Cuántos trabajos escritos entregó en la asignatura indicada a lo largo del período?
 Área de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho

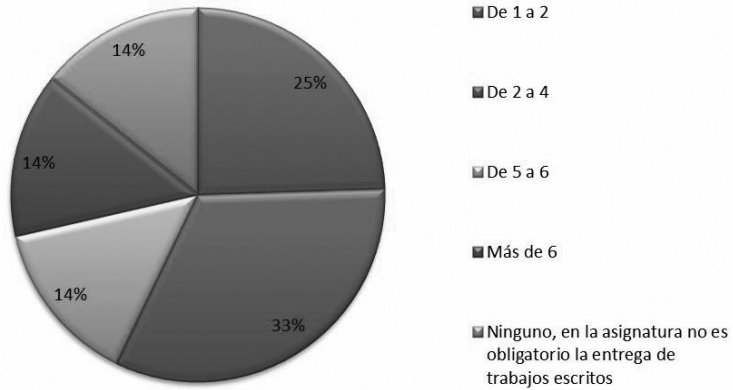


Gráfica 50b. ¿Cuántos trabajos escritos entregó en la asignatura indicada a lo largo del período?
 Área de Salud y servicios sociales



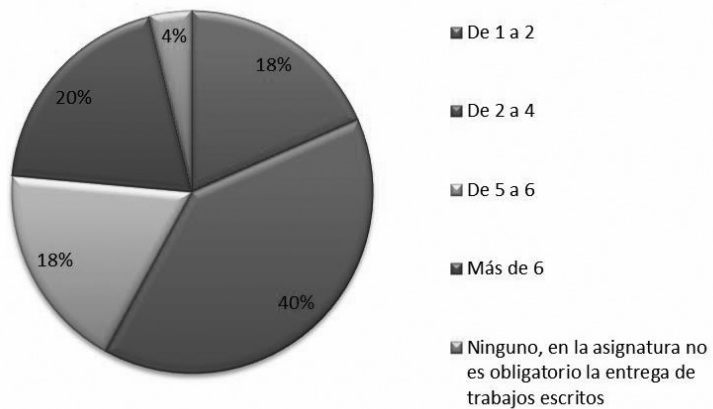
Gráfica 50c. ¿Cuántos trabajos escritos entregó en la asignatura indicada a lo largo del periodo?

Área de Ciencias



Gráfica 50d. ¿Cuántos trabajos escritos entregó en la asignatura indicada a lo largo del periodo?

Área de Ingeniería, Industria y Construcción



Observamos en las cinco gráficas anteriores (50, 50a, 50b, 50c y 50d) que en general en todas las áreas se piden entre 2 y 4 trabajos escritos y que de manera similar también se leen entre 2 y 4 documentos, excepto en las áreas de ciencias humanas y artes en donde se leen más de 6 documentos en todas las asignaturas.

En términos generales, en todas las áreas se muestra la misma tendencia: los estudiantes leen más de lo que escriben. Una explicación a este fenómeno podría ser que la escritura como un proceso sociocognitivo requiere de mayor desarrollo y habilidad que la lectura. Además, siempre se requiere una labor de lectura e investigación de fuentes y documentos para la elaboración de algunos tipos textuales que así lo demandan, principalmente en el campo académico, por lo que los estudiantes requieren leer mucho más para poder escribir.

En este sentido, en cuanto a los apuntes o toma de notas, también se presenta la misma tendencia. En las áreas de Humanidades y artes, Ciencias sociales y educación y Salud y servicios sociales siempre los estudiantes toman notas, mientras que en las áreas de Ciencia e Ingenierías toman notas de manera regular. Con respecto a los tipos de textos que escriben los educandos se presenta en la encuesta una tendencia casi general, ya que en cuatro áreas de cinco los tipos de textos que más escriben, en orden descendente, son: el ensayo, el informe de lectura y la reseña. Esta tendencia se presenta en las áreas de Humanidades y artes, Ciencias sociales y educación, Ciencias e Ingenierías; por el contrario, en el área de Salud y servicios sociales son el ensayo, el informe de lectura y el resumen.

Ahora, si se compara el tipo de textos que los docentes piden a sus estudiantes que escriban, la tendencia varía dependiendo de las áreas. Así, en las áreas de Humanidades y artes, según los resultados, lo que más se escribe es el informe de lectura, con el (29%), y el ensayo con un (20%). En el área de Ciencias sociales y educación los tipos de textos que más se escriben son el ensayo, con un (28%) y el informe de lectura con un (20%), una tendencia contraria al área de Humanidades y artes.

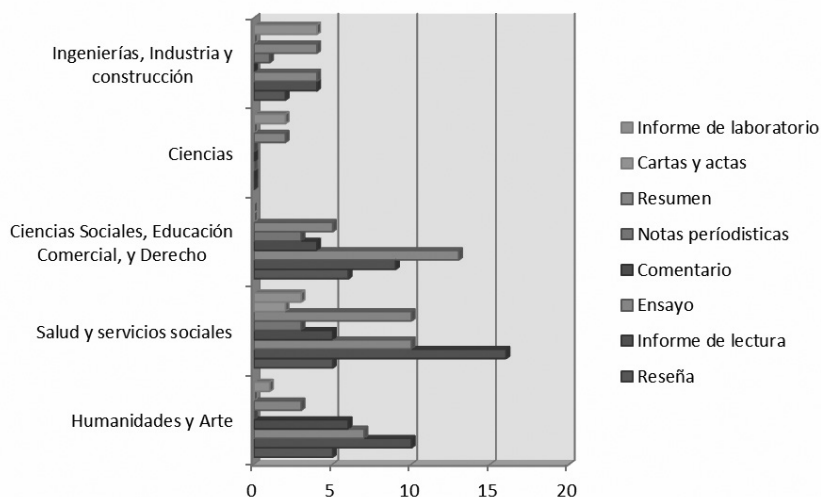
Por su parte, en el área de Salud y servicios sociales el primer lugar lo ocupan “otros tipos de textos”, diferentes al ensayo, informe y la reseña. Estos son: “Guía de laboratorio”, “Textos de consulta independiente”, “Página web y Referencias bibliográficas”.

Lo mismo ocurre en el área de las Ingenierías, en donde la mayoría de los textos solicitados por los docentes corresponde a

“otros” tipos de textos, seguido de los textos prototípicos como el ensayo y el resumen, con un (17%) en ambos casos, y el informe de lectura con un (16%).

Finalmente, en el área de Ciencias los tipos de textos leídos son resúmenes e informes de laboratorio; esto podría responder a las especificidades del área de las Ciencias y la forma de adquirir las habilidades propias de este campo.

Gráfica 51. ¿Qué tipos de textos solicitó a los estudiantes que escribieran con mayor frecuencia en la asignatura indicada?

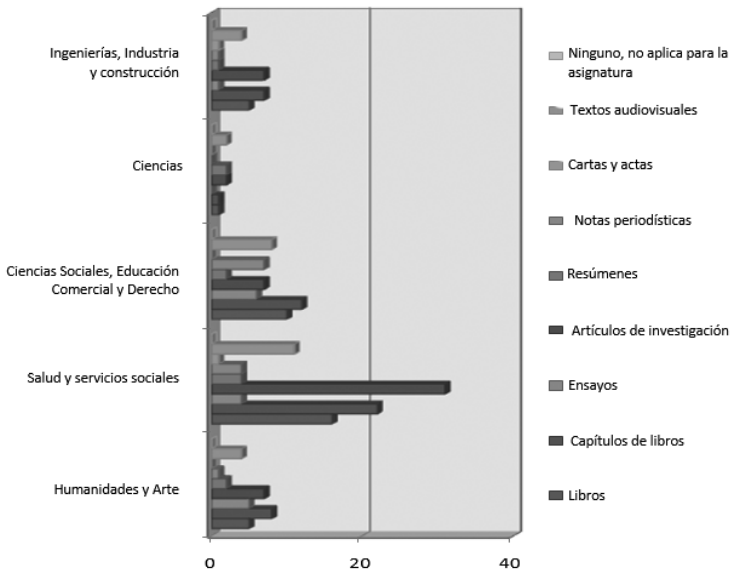


Acorde con la gráfica, desde el punto de vista de los tipos de textos que se leen en las diferentes áreas, tenemos que en Ciencias humanas y artes ocupan los primeros lugares los capítulos de libros con un (23%) y los artículos de investigación con un (20%). En el área de Ciencias sociales y educación el primer lugar es ocupado también por los capítulos de libros con un (20%), seguido de los libros con un (17%). Mientras que en Salud y servicios sociales el primer lugar corresponde a los artículos de investigación. Un caso similar ocurre en el área de las Ciencias en donde el primer lugar lo ocupan los artículos de investigación y los resúmenes con el mismo valor porcentual, es decir, (25%), tendencia que se repite en el área de las Ingenierías, en donde el primer lugar es ocupado a la vez por los artículos de investigación y los capítulos de libros.

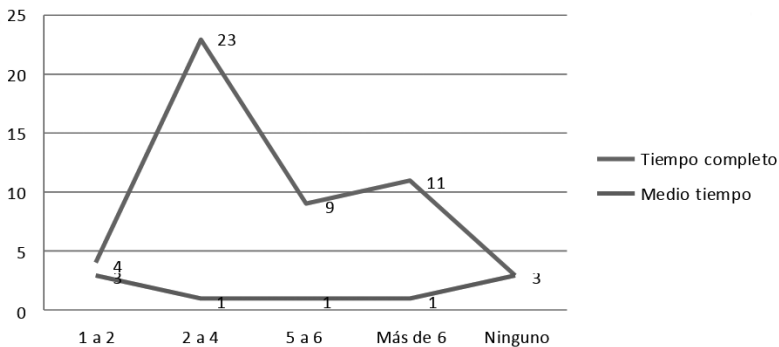
Lecturas y escrituras solicitadas por docentes de la Universidad de Cartagena (tipo de contrato y tiempo de vinculación)

Si nos referimos a la cantidad de textos que los docentes piden a los estudiantes que escriban y lean, esto en relación al tipo de contrato y tiempo de vinculación laboral, se observan hechos muy particulares, por tal razón, es indispensable hacer unas distinciones, las cuales pueden detallarse en las siguientes gráficas: 52, 53, 54 y 55.

Gráfica 52. ¿Cuántos trabajos escritos pidió a los estudiantes durante la asignatura?

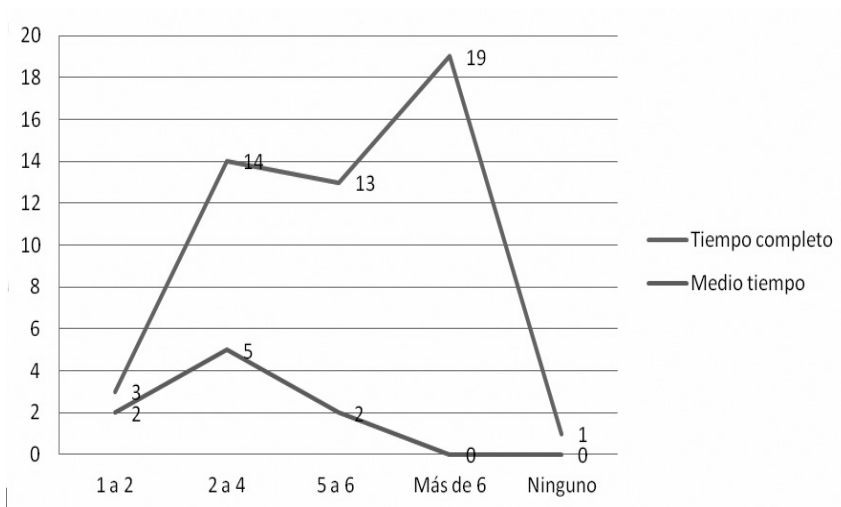


Comparativo tipo de vinculación docente



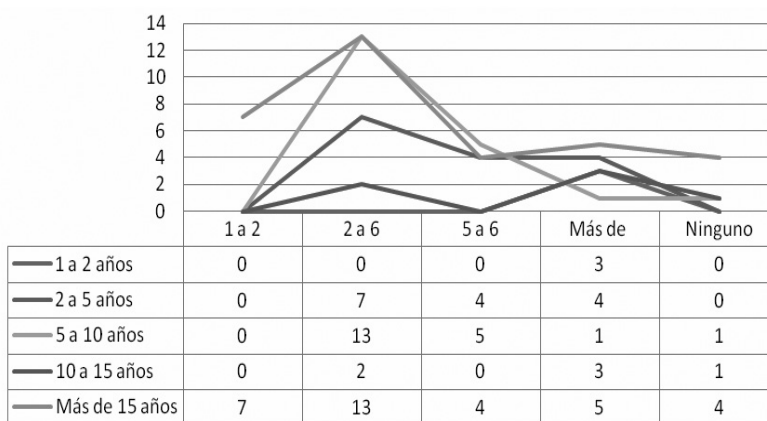
Gráfica 53. ¿Cuántos documentos pidió a los estudiantes que leyeran?

Comparativo tipo de vinculación docente



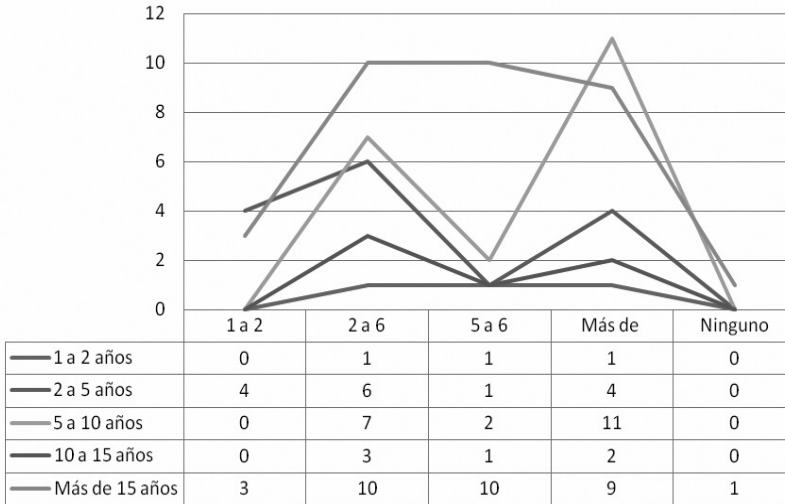
Gráfica 54. ¿Cuántos trabajos escritos pidió a los estudiantes durante la asignatura?

Comparativo tipo de vinculación.



Gráfica 55. ¿Cuántos documentos pidió a los estudiantes que leyeran?

Comparativo tipo de vinculación



En conclusión, se puede proponer que la enseñanza de los procesos de lectura y la escritura debería contemplar la diferenciación en cuanto a los rasgos o características que adquieren los tipos de texto, diferenciación que el estudiante debe lograr a lo largo de su carrera. Por un lado, es necesario exponer a los estudiantes a diferentes tipologías textuales, pese a que en cada área se privilegian alguna (s). Y por el otro lado, resulta fundamental establecer criterios comunes a nivel institucional sobre la estructura de textos como el ensayo, la reseña y el informe de lectura, de tal manera que tanto docentes como estudiantes tengan claridad sobre el esquema global a seguir y a evaluar. Ahora bien, la encuesta realizada permitió conocer cuáles son las tipologías textuales privilegiadas en cada área de conocimiento.

4.5. La mediación y evaluación docente en las prácticas de lectura y escritura

Abordar el tema de la lectura y la escritura en la universidad implica hablar no solo de las dificultades que estas prácticas representan para los estudiantes sino también mirar hacia los docentes, y la manera en que estos asumen la lectura y la escritura, pues ello incidirá en el modo en que los estudiantes lleven a cabo sus prácticas.

De igual modo sucede con las instituciones formadoras: es necesario observar y analizar la manera en que éstas diseñen sus políticas en torno a la lectura y la escritura, las decisiones de directivos, la importancia que estos asignen al desarrollo de competencias en esta materia, la construcción del currículum, los espacios creados para trabajar una política de lectura y escritura, entre otros factores que incidirán en las estrategias y el desempeño de los docentes en el aula de clases. Nos encontramos entonces ante una compleja relación.

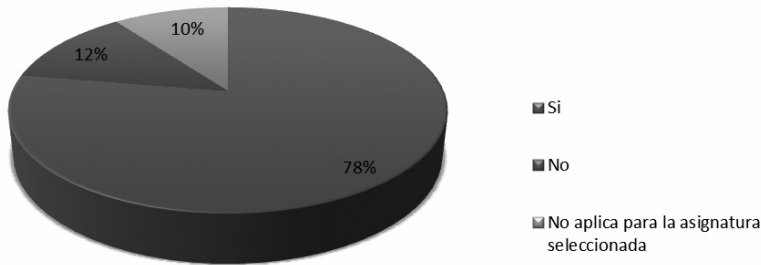
Como afirma Pérez y Abril (2013): “La universidad promueve ciertos modos de leer y escribir, ciertas prácticas de lectura y escritura, en atención a un tipo de cultura académica que intenta favorecer” (p. 72), es decir, de la labor de la universidad y de los docentes dependerá en cierta manera el camino que los estudiantes tomen respecto a ello. Surgen entonces interrogantes que en el presente acápite pretendemos dar respuesta: ¿Cómo asumen los docentes de la Universidad de Cartagena las prácticas en torno a la lectura y la escritura?, ¿Se entregan guías u otras ayudas didácticas para que los estudiantes lean o escriban? ¿Consideran necesaria la reescritura como una práctica de aprendizaje y evaluación del conocimiento? ¿Evalúan los docentes los trabajos que entregan los estudiantes? Y en este mismo orden, ¿Cómo evalúan los docentes lo que los estudiantes escriben y cómo realizan su trabajo de mediación a partir de lo que estos leen?

Así pues, en el caso de los docentes, las preguntas de la encuesta estaban centradas en sus prácticas o tendencias a nivel general: en la cantidad de textos que exigen como material de lectura para el desarrollo de su materia, en la forma como evalúan lo que sus estudiantes leen y escriben y en la manera como resuelven las dificultades que se presentan a los estudiantes.

Desde Carlino (2005) “Aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones. Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que nos brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva” (p. 10). Dentro de esas condiciones de las que nos habla Carlino, podemos ubicar las guías que deben proporcionar los docentes cuando solicitan trabajos escritos. De igual manera, la claridad al momento de explicar los objetivos de las actividades y, en este sentido, la evaluación de lo que los estudiantes escriben.

En el caso de la Universidad de Cartagena, cuando se cuestionó a los estudiantes acerca de si el docente explicaba el propósito de cada lectura o trabajo escrito se obtuvieron los siguientes resultados:

Gráfica 56. En la asignatura seleccionada ¿el docente explicó cuál era el propósito de cada lectura y trabajo escrito?

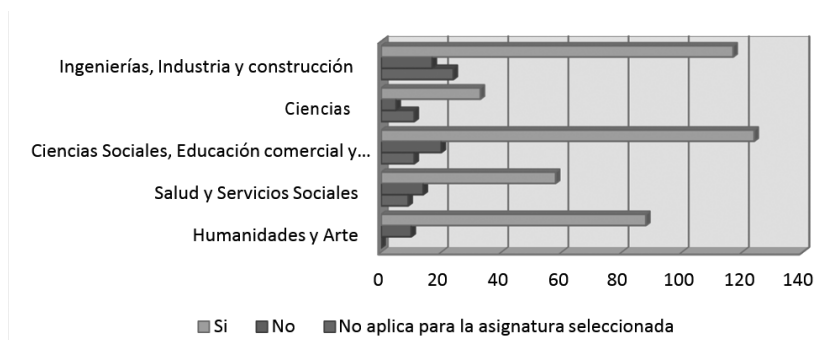


Según el (78%), equivalente a 420 estudiantes, los docentes explican el propósito u objetivo de cada lectura o trabajo escrito. Este porcentaje contrasta con el (12 %) de estudiantes (66 estudiantes) que consideraron que los docentes (de las asignaturas seleccionadas) no presentaron con claridad los propósitos de las actividades de escritura o lectura. Este resultado es importante pues indica que el estudiante tiene una primera ventaja al momento de elaborar un trabajo escrito o al enfrentarse a una lectura, que es el apoyo del docente, en cuanto a la orientación previa acerca del propósito de la actividad.

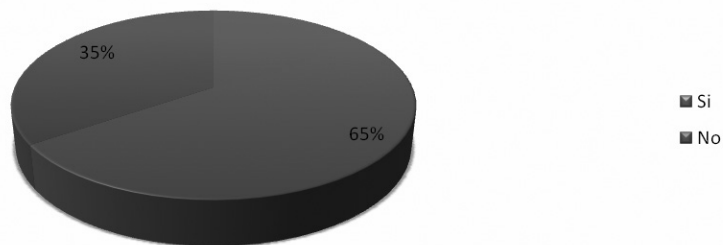
La siguiente gráfica muestra los resultados obtenidos en la misma pregunta, estableciendo un comparativo entre las distintas áreas del conocimiento. Es notorio que en las distintas áreas los estudiantes reconocen que los docentes en su mayoría explican el propósito de las actividades asignadas. La explicación del objetivo del trabajo escrito o de las lecturas resulta una primera indicación fundamental para la orientación del estudiante, quien debe conocer el para qué o la finalidad de la actividad, y con esta información tendrá mayor posibilidad de planear su trabajo escrito o enfrentarse a la lectura con claridad sobre el propósito.

En este mismo sentido, cuando se indagó a los estudiantes si recibían instrucciones acerca de la estructura que debe tener el texto solicitado por el docente, 356 estudiantes (equivalente al 65%) respondieron afirmativamente, mientras que 18 (35%) respondieron que estas instrucciones no eran dadas por el docente.

Gráfica 57. En la asignatura seleccionada ¿el docente explicó cuál era el propósito del trabajo escrito?



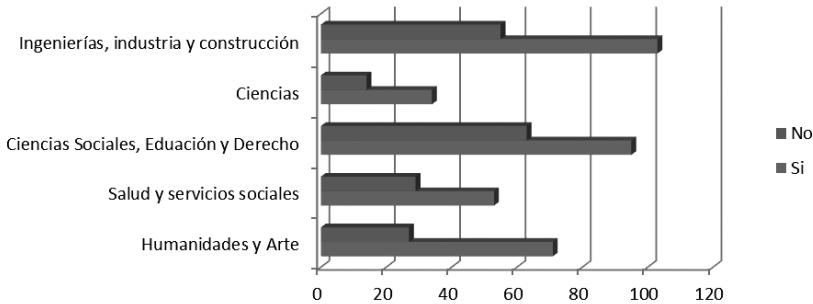
Gráfica 58. En el caso general de todas las asignaturas, ¿recibe instrucciones o guías acerca de la estructura que deben tener los textos que escribe o lee (ensayos, informes, etc.)?



Al observar los resultados desde las distintas áreas del conocimiento, dentro de ese (65%) que respondió afirmativamente hay estudiantes de distintas facultades y áreas, lo que indica que por lo menos al momento de establecer los parámetros necesarios para realizar lecturas o trabajos escritos, los docentes, sin importar el programa al que pertenezcan, se ocupan de brindar instrucciones o guías acerca de la estructura los textos, condición necesaria para el aprendizaje de los estudiantes y el dominio de los diferentes textos académicos.

En este sentido, es necesario especificar o brindar a los estudiantes las pautas necesarias sobre la estructura o esquema global de un texto, esto es, no solo se debe hacer énfasis en los propósitos sino también en la estructura de los textos. Recordemos que si bien la escuela primaria y secundaria hace énfasis en procesos de lectura y escritura, y en algunos casos en los modos narrativo, expositivo y argumentativo, este proceso se da aislado mayoritariamente del contexto en el que se inscriben y sobre todo, aislado del lenguaje

Gráfica 58a. En el caso general de todas las asignaturas, ¿recibe instrucciones o guías acerca de la estructura que deben tener los textos que escribe o lee (ensayos, informes, etc.)?



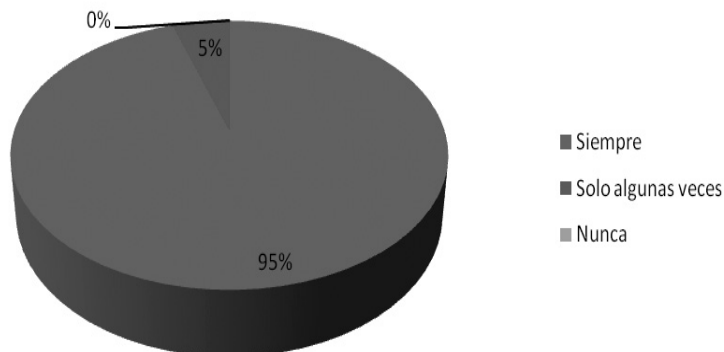
disciplinar con el que el estudiante se encuentra al ingresar a la educación superior. En este contexto, el estudiante conocerá nuevas tipologías textuales, de acuerdo con el área de conocimiento. Por ejemplo, en el área de Humanidades el ensayo se constituye en un tipo de texto privilegiado.

En este sentido, la universidad promueve (o por lo menos debe promover), prácticas de lectura y escritura desde las asignaturas, esto es, lectura y escritura a través del currículo, enseñando cómo se escribe cada tipo de texto, cómo se debe escribir una reseña, un informe de laboratorio, un resumen, etc. Esta responsabilidad no solo corresponde a los docentes de Humanidades y de los cursos de redacción. Es necesario que sea enseñado en todas las asignaturas, ya que será imposible lograr el aprendizaje de estas tipologías si los estudiantes desconocen la estructura o modos organizativos a los que se enfrentan.

Estableciendo una correlación entre lo expuesto por parte de los estudiantes y la mirada de los docentes, estos últimos afirman que tanto la explicación sobre los propósitos de una actividad específica como de los propósitos de las lecturas o los escritos son clarificados. Cuando se trata de una lectura o trabajo escrito, el (95%) de los docentes contestó que siempre informa sobre los objetivos.

Cuando se les indagó si entregan guías para la lectura o redacción de ciertos tipos de textos, 76 docentes (que equivale al 75%) respondió afirmativamente, frente a (5%) que respondió de manera negativa, lo que nos indica que los docentes, en su mayoría, tienen en cuenta la elaboración de guías como base para que los estudiantes lean o escriban atendiendo a parámetros preestablecidos.

Gráfica 59. Al asignar una lectura o un trabajo escrito, ¿informa sobre el objetivo de la actividad?

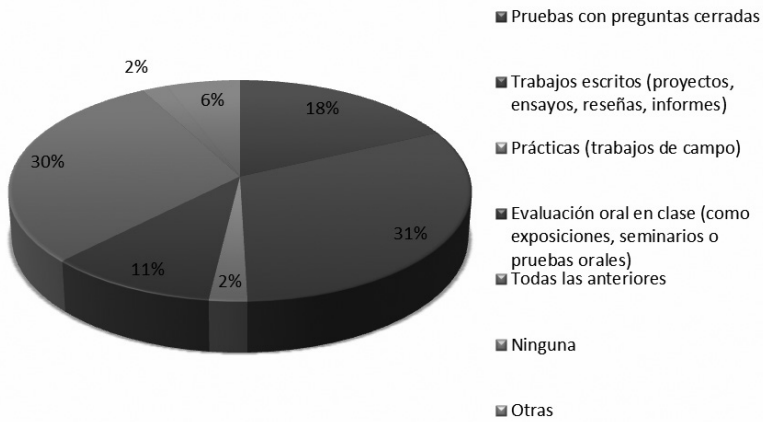


Si bien es importante la labor de redacción o realización de las lecturas asignadas por los docentes, hay otro espacio que es también muy importante y tiene que ver con lo que hace el docente con eso que leen (o no leen), escriben (o no escriben) sus estudiantes. ¿Qué hace entonces el docente con los trabajos escritos por sus estudiantes, teniendo en cuenta que sin lugar a dudas el texto producido no estará exento de errores? ¿Cómo evalúan los docentes lo que los estudiantes escriben y cómo median sobre lo que estos leen? Este aspecto es importante teniendo en cuenta que “La evaluación no es sólo el eslabón final del proceso educativo, administrado luego de la fase de instrucción. Aunque no lo advirtamos, la evaluación está en el centro de la enseñanza: es un claro mensaje que damos a los estudiantes sobre qué esperamos de su paso por nuestras materias y nuestras instituciones” (Carlino, 2005, p. 106).

La primera pregunta que podría dar indicios de cómo se da este proceso en las aulas de la Universidad De Cartagena es la que se realizó a la población estudiantil: ¿cómo fue evaluado principalmente?

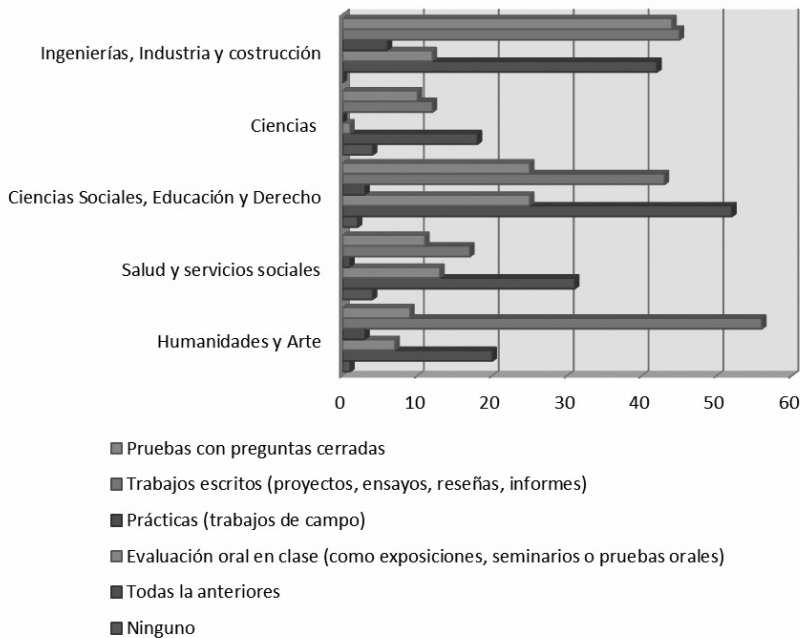
La gráfica muestra que el (31%) de los estudiantes encuestados respondió que fueron evaluados principalmente a través de los trabajos escritos. La misma gráfica estipula que un (30 %) manifestó que la forma de evaluación fue variable, es decir que incluye pruebas con preguntas cerradas, evaluaciones orales en clase y trabajos de campo. Con menor incidencia encontramos la evaluación basada únicamente en pruebas con preguntas cerradas que corresponde a un (18%) de las respuestas dadas por los estudiantes. Estas respuestas reafirman el lugar de los trabajos escritos, y por tanto la importancia que representa el proceso escritural para los estudiantes.

Gráfica 60. En esta asignatura usted fue principalmente evaluado con



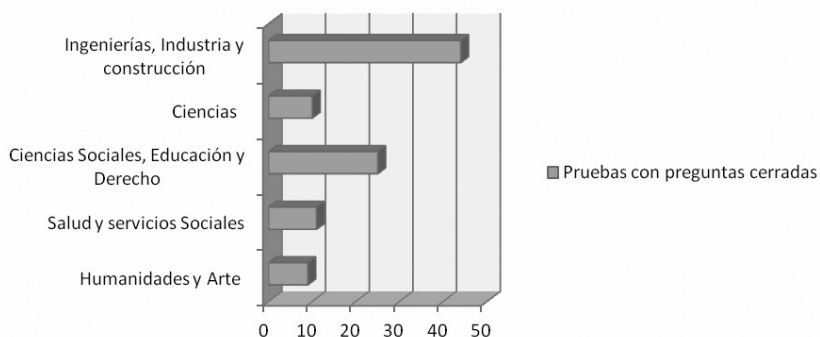
El porcentaje obtenido en cada ítem de esta pregunta se encuentra distribuido en las diferentes áreas del conocimiento, así:

Gráfica 60a. En esta asignatura usted fue principalmente evaluado con



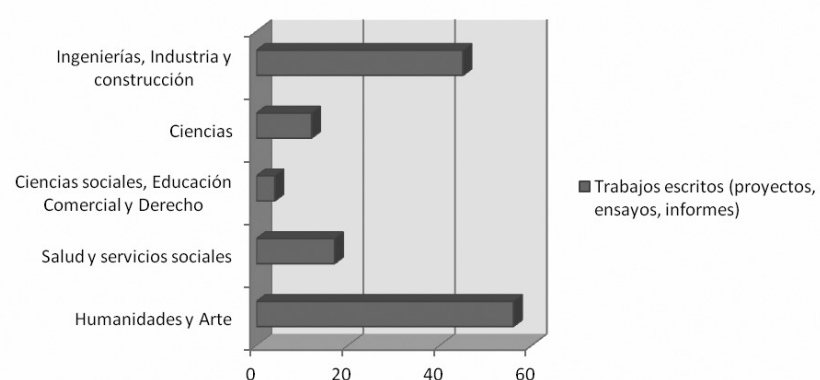
El primer ítem es el de evaluación mediante *pruebas con preguntas cerradas* que se presenta mayoritariamente en el área de Ingeniería, industria y construcción (equivalente a 44 estudiantes), en un menor rango en el área de Humanidades y arte (9 estudiantes). Lo anterior se puede observar con mayor detalle en la siguiente gráfica:

Gráfica 60b. En esta asignatura usted fue principalmente evaluado con



Otro ítem que representa resultados interesantes para el objetivo de este apartado es el de la evaluación mediante *trabajos escritos (proyectos, ensayos, informes)*, donde se obtuvieron los siguientes resultados:

Gráfica 60c. En esta asignatura usted fue principalmente evaluado con



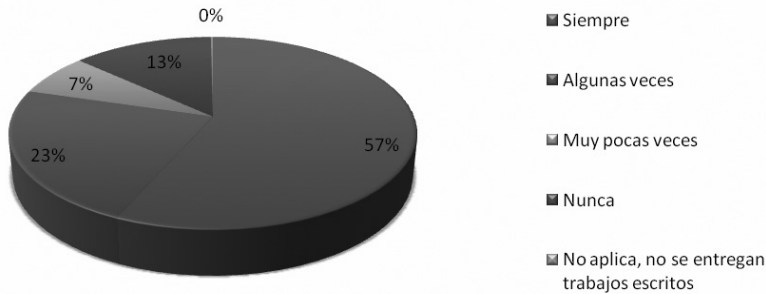
La gráfica anterior indica que los estudiantes de las áreas de Humanidades y arte, Ciencias sociales, educación y derecho fueron evaluados principalmente por medio de trabajos escritos, así mismo, los estudiantes del área de Ciencias fueron los que presentaron el

menor índice; esto no quiere decir que dichos estudiantes no hayan sido evaluados a través de trabajos escritos (*proyectos, ensayos, informes*). Por el contrario, a dicha pregunta de la encuesta (*En esta asignatura usted fue principalmente evaluado con*), los estudiantes marcaron la opción “todas las anteriores”, la cual corresponde a:

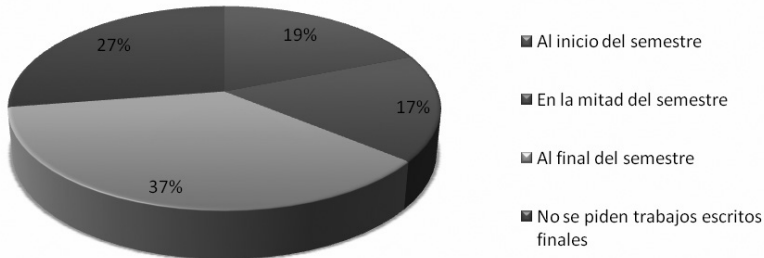
- Evaluación oral (exposiciones, seminarios, pruebas orales)
- Practicas (trabajos de campo)
- Trabajos escritos (proyectos, ensayos, reseñas, informes)
- Pruebas con preguntas cerradas

En este punto, es también importante destacar las respuestas de los estudiantes acerca de la indagación, si los docentes revisaron y entregaron oportunamente los trabajos. Veamos a continuación:

Gráfica 61. Los trabajos escritos fueron recibidos y entregados oportunamente por el docente



Gráfica 62. Los trabajos finales fueron pedidos por el docente



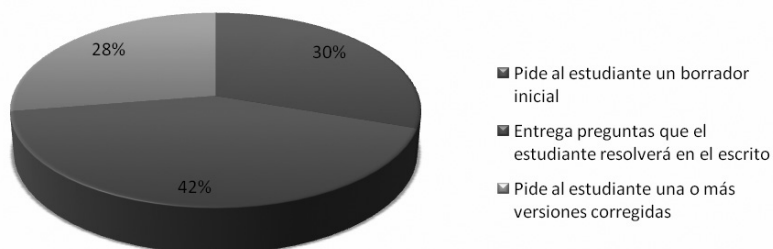
La primera gráfica indica que si bien la mayoría de los docentes solicita trabajo escrito, solo un poco más de la mitad entrega los resultados de esos trabajos (57%).

La segunda gráfica da cuenta del momento en que se solicitan los trabajos finales escriturales: el (37%) de los estudiantes afirma que los trabajos son solicitados al finalizar el semestre; un (27%) afirma que no se piden trabajos escritos finales, y en menos incidencia un (19%) y (17%) señala que los trabajos finales se solicitan al inicio y en la mitad del semestre, respectivamente.

Estos resultados indican lo siguiente: aun cuando los objetivos de los trabajos escritos son especificados, como nos indican las gráficas anteriores, quizás sea necesario explicar o brindar las instrucciones con suficiente tiempo de anterioridad, de tal manera que los trabajos de escritura sean pensados por docentes y estudiantes como procesos, que tienen un tiempo de planeación, de escritura y re- escritura.

Esto nos llevaría a un interrogante interesante respecto al proceso escritural, y es: ¿Consideran los docentes que el proceso escritural culmina en el momento en que un trabajo es entregado? o ¿puede concebirse en los procesos post escriturales como parte importante de esta práctica? De igual manera, el docente manifiesta a sus estudiantes los resultados obtenidos en el proceso de lectura o escritura. Las siguientes gráficas pueden guiarnos al respecto:

Gráfica 63. Cuando los estudiantes entregan un trabajo escrito (informe, ensayo, reseña) usted generalmente:



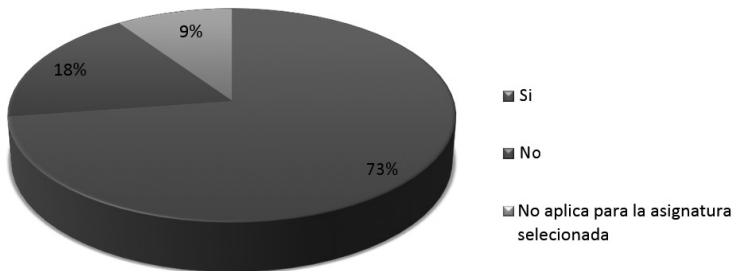
La gráfica muestra que, al recibir un trabajo escrito, los docentes toman distintos caminos según el propósito que guía su asignatura; la pregunta: “Cuando los estudiantes entregan un trabajo escrito (informe, ensayo, reseña) usted generalmente...” nos puede guiar para determinar la importancia que se le asigna a los procesos escriturales desde las diferentes asignaturas. El (42%) de los docentes encuestados asume el proceso escritural como un punto de partida, que permite posteriormente responder preguntas relacionadas con el mismo, en un menor porcentaje (30%) equivalente a la cantidad de docentes que piden a sus estudiantes un borrador inicial, antes de un trabajo escrito final.

Los datos que analizaremos a continuación son importantes puesto que abordan una pregunta que da cuenta del porcentaje de docentes que no asumen el proceso escritural como una acción acabada, sino que se elaboran borradores que poco a poco se irán perfeccionando.

En un menor porcentaje respecto a los demás ítems, el (28%) de docentes encuestados solicitan versiones corregidas del trabajo entregado. Es decir, para este (28%) la labor de escritura no finaliza con la entrega de un trabajo y por tanto refleja una percepción de escritura como proceso.

En la siguiente gráfica se indica, frente a la pregunta anterior, las percepciones de los estudiantes luego de la entrega de los trabajos escritos:

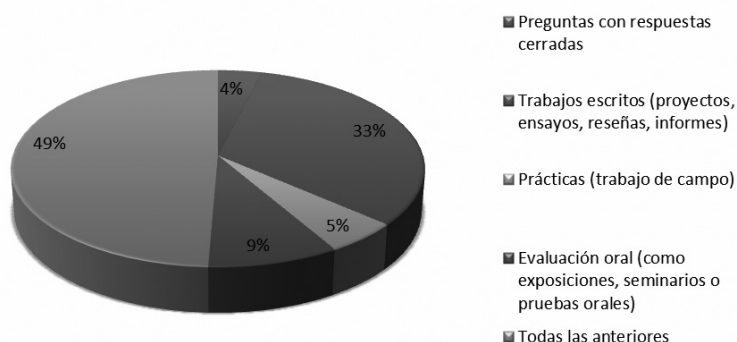
Gráfica 64. En el caso de la asignatura seleccionada ¿tuvo claridad sobre los objetivos logrados y cómo se evaluó el trabajo?



Los resultados señalan que en su mayoría los estudiantes conocen los resultados que obtuvieron respecto a los objetivos planteados y la manera como fueron evaluados sus trabajos.

Respecto a esto, las preguntas aplicadas en la encuesta dan cuenta también de las diversas prácticas que pueden tener lugar en un salón de clases y por tanto las diferencias que pueden presentarse al momento de evaluar. En este punto Carlino (2005) hace referencia a la evaluación habitual y evaluación infrecuente “La diferencia principal entre la evaluación habitual y la infrecuente es que una carece y otra posee los rasgos que se adjudican a las buenas practicas evaluativas” (p. 113). En este sentido, ¿qué responden los docentes sobre su forma de evaluar?

Gráfica 65. La forma de evaluar al estudiantado consistió principalmente en:



La gráfica anterior indica que no hay una forma estable o por lo menos única en la evaluación por parte de los docentes de la Universidad de Cartagena, sino que esta contempla desde trabajos escritos (como ensayos, resúmenes y reseñas) hasta preguntas con respuesta cerrada. Lo que sí se puede evidenciar ante el resultado es que prima la evaluación escrita sobre la evaluación oral.

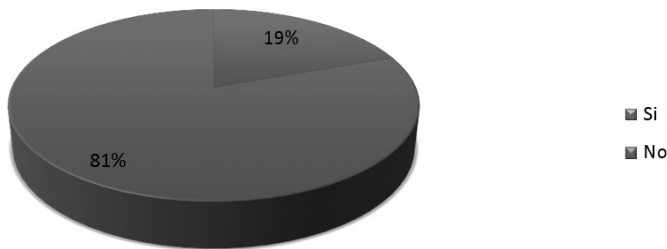
4.6. La lectura y escritura como un compromiso institucional

La implementación de una política en materia de lectura y escritura, que incluya la puesta en práctica de talleres de contenido programático para abordar y superar el problema de comprensión y producción textual que tienen los estudiantes, es un compromiso institucional ineludible en la Universidad de Cartagena.

En este contexto, Carlino (2009) considera que “alfabetizar académicamente implica (...) que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes que provienen de otras culturas.” (p. 15). Es decir, la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, de acuerdo con la autora en referencia, no compete únicamente a los docentes de los cursos de comunicación oral y escrita, redacción o humanidades, sino a todos, básicamente porque con ello se busca “integrar la producción y el análisis de textos en la enseñanza de todas la cátedras y porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados...” (Carlino, 2005, p.15).

De esta manera, resulta crucial el compromiso por parte de todos los agentes educativos, para el reconocimiento de la incidencia que tiene el desarrollo de competencias de lectura y escritura en el mejoramiento de la calidad académica.

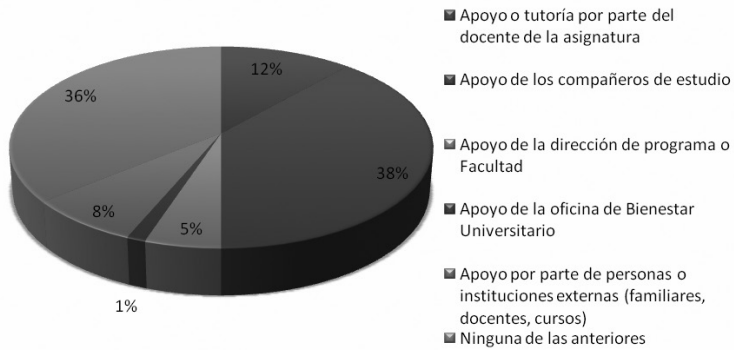
Gráfica 66. ¿Ha perdido alguna(s) asignaturas o ha caído en bajo rendimiento por causa de la dificultad de comprender o escribir textos académicos en una materia determinada?



La gráfica señala que 93 estudiantes de 477, equivalente al (19%), manifestaron haber incurrido en bajo rendimiento académico por las dificultades en la comprensión textual y en la producción escrita. Mientras que el (81%) respondió de manera negativa.

La gráfica muestra que el (38%) de los estudiantes, al perder una o varias asignaturas por falta de comprensión textual, solicitó apoyo de los compañeros de estudio, (12%) demandó tutorías con el docente de la materia, (8%) pidió ayuda a personas o instituciones externas (familia, docentes, cursos), (5%) acudió a la Dirección del Programa o Facultad y solamente (1%) solicitó ayuda en la Oficina de Bienestar Universitario. Y resulta más significativo aún, que el (36%) no acudió a ninguna instancia.

Gráfica 67. ¿A qué instancia ha acudido para resolver esta dificultad?

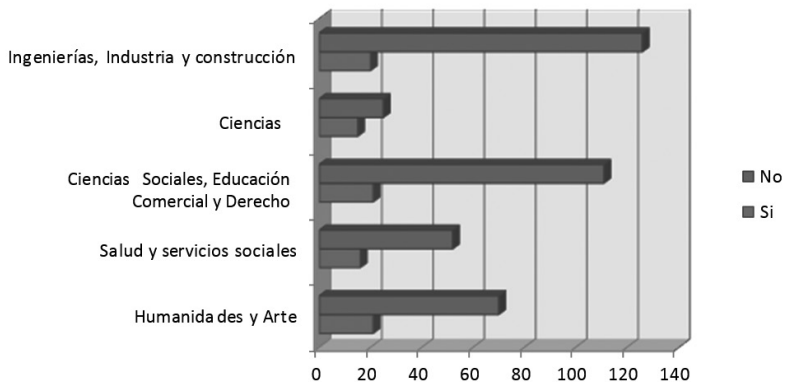


Ello demuestra que, en general, el estudiante es indiferente o desconoce los procedimientos a seguir para resolver o recibir orientación acerca del problema de comprensión y producción textual, pero sí, en su gran mayoría, consultan a otros compañeros de estudio, lo cual puede obedecer al grado de confianza entre ellos.

Se observa, además, que pocos solicitan tutorías con el docente de la asignatura, ayuda externa, orientación en el Programa o Facultad y escasamente, acuden a Bienestar Universitario. Esto quiere decir que no es asumido como un tema institucional por parte de los estudiantes, quienes optan por resolver ellos mismos o “por su cuenta” las dificultades que poseen en esta competencia.

A continuación se llevará a cabo el análisis de estos resultados, teniendo en cuenta el comparativo entre áreas de conocimiento:

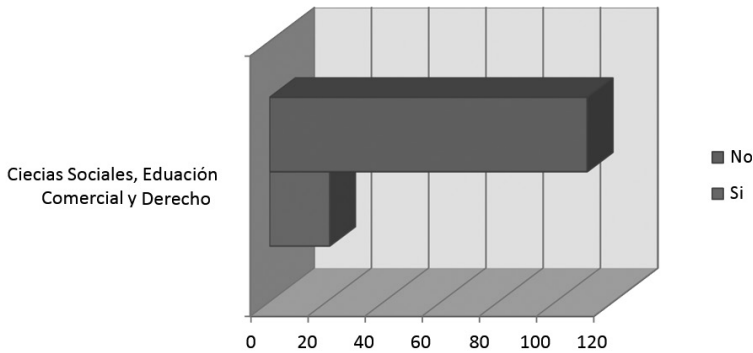
Gráfica 68. ¿Ha perdido alguna(s) asignaturas o ha caído en bajo rendimiento por causa de la dificultad de comprender o escribir textos académicos en una materia determinada?



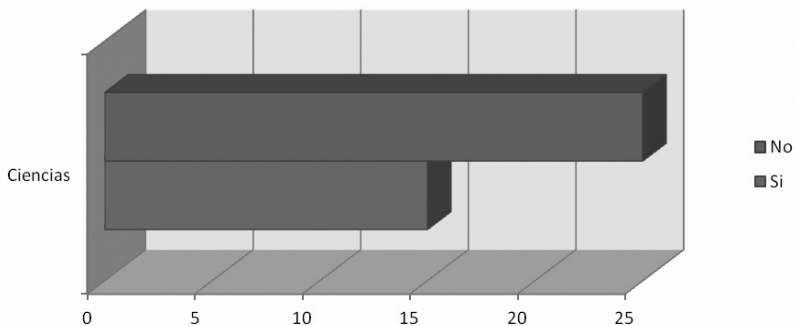
Según la gráfica, en el caso de Humanidades y Artes, 21 estudiantes, esto es, el (23.08%), manifestaron haber perdido alguna(s) asignatura(s) por falencias en comprensión y producción textual, mientras que el (76.92%), que equivale a 70 estudiantes, respondió negativamente.

En el área de Salud y servicios sociales, 52 estudiantes manifestaron no haber tenido dificultades en determinada (s) materia (s) o bajo rendimiento por fallas en comprensión y producción textual, mientras que 16 señalaron haberlos tenido.

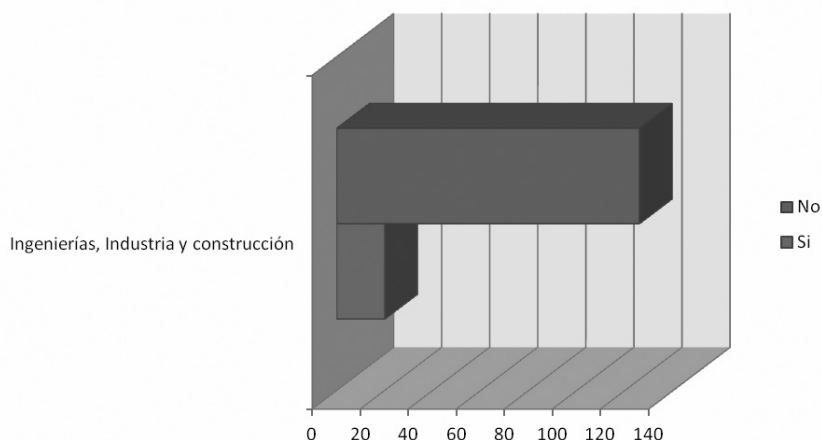
A continuación detallamos los resultados a esta pregunta, de una manera más específica, para el caso de las áreas de Ciencias sociales, Educación comercial y derecho, Ciencias e Ingenierías, industria y construcción:



Como se puede observar, en el área de Ciencias Sociales, Educación comercial y derecho, 21 estudiantes manifestaron haber tenido problemas en lectura y escritura, mientras que 111 señalaron no tenerlos, esto corresponde al (84.09%) de los estudiantes encuestados.



La gran mayoría de los estudiantes de Ciencias, informó no presentar problemas en cuanto a la comprensión o producción textual, mientras que 25 estudiantes manifestaron sí presentar inconvenientes en este aspecto, y haber perdido asignaturas a causa de ello, esto es el (37.50%).



Por último, en el área de Ingenierías, industria y construcción, el (13.07%) correspondiente a 46 estudiantes manifestó haber tenido problemas en cuanto a comprensión y producción textual, mientras que el (86.30%) reconoció no haberlos tenido.

Cabe destacar que ante el interrogante de si ha perdido alguna(s) asignatura(s) o ha caído en bajo rendimiento por causa de la dificultad de comprender o escribir textos académicos en una materia determinada, el (81%) respondió negativamente, sin embargo, según esta investigación la problemática existe. Veamos un fragmento de una encuesta realizada a una docente del programa de matemáticas:

I: y qué tipo de dificultades principalmente encuentra, sí ¿puede como enumerar algunas de esas dificultades?

D: bueno pues precisamente eso, la comprensión (pausa 3') ellos la verdad es que no no no comprenden.

(...) Como ya ya ya se sabe que, realmente ellos vienen del bachillerato con muchas deficiencias, esa es una de ellas como por lo menos también en la parte de matemáticas vienen muy deficientes (pausa 4'), bueno en cuestiones de matemáticas pues nosotros aquí hemos tratado de de mirar como ehhh cubrimos esas

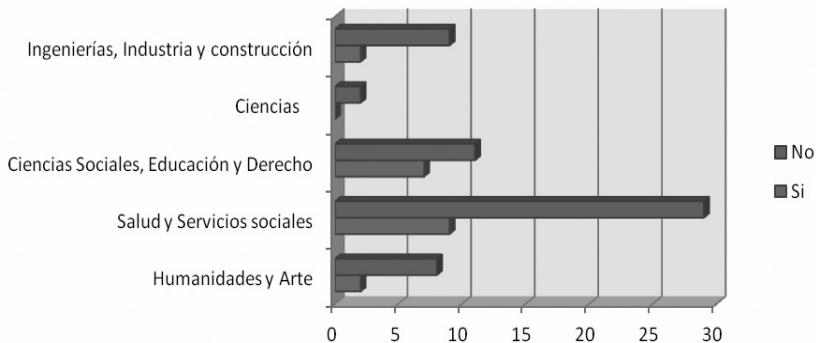
deficiencias, lo demás sí hemos pensado, como ¡decía antes!, cuando estaba yo en la dirección de programa no sé eh (pausa 3') si como tratar de alguna forma por algún seminario de introducir de esa parte de de la comprensión de la lectura y la escritura, porque yo creo que eso no, es que eso es fundamental y de pronto los de antes lo tenían hoy depende del profesor pero igual medio lo tenían, pero los de ahora sí no”.

4.7. La mirada desde los docentes

Es imprescindible que todo el sistema educativo y en especial los docentes reconozcan que “hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en el nivel superior es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje” (Chalmers y Fuller, citados por Carlino 2009, p.24), es decir, con el apoyo de políticas gubernamentales, enseñar a leer y a escribir en la universidad significa ayudar al estudiante a aprender los contenidos de cada materia y por ende, sus prácticas discursivas. Si el Estado no tiene políticas claras al respecto es muy difícil que la institución de educación superior y por extensión sus docentes cumplan este cometido.

En este escenario, al interrogar a los docentes de la Universidad de Cartagena acerca del conocimiento que tenían sobre documentos o propuestas inscritas en el tema de la enseñanza de la lectura y la escritura, el (64.78%) de los docentes de la Universidad de Cartagena, respondió en forma negativa, mientras que el (25.32%) dio respuesta positiva. (Ver gráficas).

Gráfica 69. ¿Conoce documentos o propuestas en la Universidad de Cartagena que orienten al docente sobre la enseñanza de la lectura y escritura en la educación superior?



La gráfica muestra el abandono institucional de las prácticas de lectura y escritura, cuyo trasfondo está en creer que la responsabilidad de su enseñanza - aprendizaje le competen al nivel que antecede. Cuando el estudiante cursa la secundaria tampoco se le enseña a leer y a escribir porque esas actividades debió aprenderlas en la primaria, peldaño educacional igualmente pauperizado en el tema, por lo cual culpan entonces a la falta de hábitos de lectura que deberían ser inculcados en el núcleo familiar.

Por otro lado, Carlino (2005) cuestiona la idea que “leer y escribir son habilidades separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina” (p.22); considera que esta visión es contradictoria porque es precisamente mediante la praxis discursiva y el trabajo con textos como se aprehenden los conocimientos de cada área.

A continuación presentamos algunos fragmentos de entrevistas realizadas a docentes y personal administrativo de la Universidad de Cartagena, los cuales corroboran lo anterior.

1) Entrevista a directivo del Programa de Trabajo Social, el 27 de mayo del 2015

C.A: ...en todos los programas académicos de la Universidad, el componente lectoescritural debe fortalecerse porque, pues lo diagnósticos y los estudios que viene realizando la universidad evidencian bajos niveles de lectoescritura en los estudiantes en todos los programas, incluso los niveles lectoescriturales que se evidencian en el examen de admisión también son bajos y que es evidente que los muchachos desde la educación media traen algunas falencias entonces creo que la Universidad en ese sentido debe tener algún plan de contingencia o de choque que le permita al estudiante que ingresa, fortalecer esas debilidades que trae que sin duda alguna no son responsabilidad de la institución de educación superior pero que está dentro de su misión trabajar por mejorar las condiciones falentes que el estudiante trae de la educación media....

2) Entrevista a docente del Programa de Comunicación Social, el 27 de mayo del 2015:

D: ... hay... estudiantes que no manejan lo básico, es decir estructuras simples en el caso de la sintaxis o ortografías o incluso precisión en las palabras, entonces hay estudiantes que utilizan un vocabulario mal empleado....

3) Entrevista efectuada directivo del Programa de Metrología, el 2 de junio del 2015

C.A: ...El que sabe leer sabe....después que lea bien... acá en Ciencias tienen que saber leer y escribir para que puedan rendir. Eso es clave....

4) Entrevista a docente del Programa de Filosofía y Letras, el 27 de mayo del 2015:

D:desde el punto de vista global del texto argumentativo, allí se encuentra una dificultad, luego cuando vamos ya a las partes, a los diferentes tipos de argumentos o a las diferentes secciones para que vean cómo se concatenan las ideas tienen dificultades al momento de seguirlo y lo que he logrado detectar es que eso también obedece: primero a las falencias que provienen de la escuela, del bachillerato, también a la falta de hábito de lectura, no tienen una propensión, eso quiere decir que no logran concentrarse, no logran hacerse un mapa mental al respecto...

5) Entrevista a docente de cátedra que dicta clases de redacción o humanidades en Matemáticas, en Administración Industrial, en Ciencias Farmacéuticas y Economía, 2 de junio de 2015.

D:son muchos factores que influyen allí, nosotros sabemos eso, sin embargo uno de los factores que podríamos hacer referencia tiene que ver con la formación previa y el contexto de formación previa del cual vienen los estudiantes, eso también tiene que (pausa 2') implica un poco el estrato, del cual vienen los muchachos porque da, acorde con las capacidades, digamos los recursos financieros que tengan las familias también puedan acceder a ciertos niveles educativos o a ciertas instituciones, ehh por lo general, ehhhhh el tema de los saberes previos es muy fundamental en este caso porque hay estudiantes que vienen con competencias muy bien fundamentadas del bachillerato, manejan tipologías textuales, manejan recursos de (pausa 2') de elaboración, de producción de textos y metodologías de interpretación textual, pero también uno se encuentra a estudiantes que no lo manejan y que uno puede ver que eso está muy asociado al tema de su formación previa y de pronto si uno indaga un poquito más se encuentra con que ciertos colegios de ciertos estratos están vinculados con eseeee (pausa 2') nivel bajo en cuanto a las competencias, eso eso obviamente es una parte

de la historia, hay otros factores que influyen ahí pero pues hablando en líneas generales podríamos ehhh eh aludir a eso....

A continuación, presentamos una tabla comparativa entre áreas, a partir del interrogante:

Tabla 38. ¿Conoce propuestas en la Universidad de Cartagena que orienten en la enseñanza de la lectura y la escritura?

ÁREA	% SI	% NO
HUMANIDADES Y ARTE	20%	80%
SALUD Y SERVICIOS SOCIALES	32.68%	76.32%
CIENCIAS SOCIALES, EDUCACION COMERCIAL Y DERECHO	38.89%	61.11%
CIENCIAS	0.00%	100%
INGENIERÍA, INDUSTRIA Y CONSTRUCCIÓN	18.18%	81.82%

Se constata entonces que en todas las áreas de la Universidad de Cartagena, el desconocimiento sobre propuestas que orienten la lectura y la escritura en sobrepasa el 60%; en Ciencias, por ejemplo, ese desconocimiento es total con un 100%, seguida de Ingeniería industria y construcción con el 81.82%, luego Humanidades y arte con el 80%, Salud y servicios sociales con el 76.32% y por último, Ciencias sociales, Educación comercial y derecho con el 61.11%.

CUADRO COMPARATIVO

Tabla 38a. ¿Conoce documentos o propuestas en la Universidad de Cartagena que orienten al docente en la enseñanza de la lectura y la escritura en la Educación Superior?

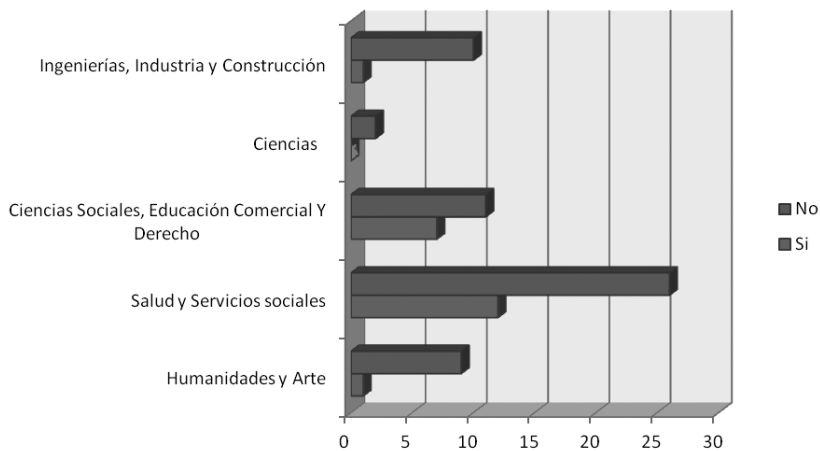
ÁREAS	% SI	% NO
HUMANIDADES Y ARTES	20%	80%
SALUD Y SERVICIOS SOCIALES	23.68%	76.32%
CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN COMERCIAL Y DERECHO	38.89%	61.11%
CIENCIAS	0.00%	100%
INGENIERÍAS, INDUSTRIA Y CONSTRUCCIÓN	18.18%	81.81%

El cuadro comparativo muestra que en todas las Áreas del conocimiento de la Universidad de Cartagena, los docentes con más de 15 años de vinculación desconocen en más del (60%) documentos o propuestas que los orienten en la enseñanza de la lectura y la escritura. Teniendo en cuenta el número de años que lleva laborando el docente, este hecho merece mucha atención por parte de las directivas de la Universidad.

La tabla muestra que en Ciencias el desconocimiento sigue siendo del (100%), (81.81%) en Ingenierías, industria y construcción, el (80%) en Humanidades y arte, (76.32%) en Salud y servicios sociales y por último, (61.11%) en Ciencias sociales, Educación comercial y derecho, porcentajes muy significativos en los más de 15 años de labor que tienen los docentes.

En esta línea, en el interrogante sobre si han recibido capacitación acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura, la gran mayoría de los docentes encuestados respondió de manera negativa, tal como se puede constatar en la siguiente gráfica.

Gráfica 70. ¿Ha recibido cursos o capacitación en la universidad acerca de la enseñanza de la lectura y escritura académica?



Con estos resultados es importante destacar la importancia que tiene la actualización permanente del profesorado para afrontar la responsabilidad de enseñar, de renovar sus saberes y evaluarse constantemente. La Universidad tiene el compromiso de garantizar esta formación, particularmente asociada a la enseñanza de la lectura y la escritura.

A continuación analizamos el resultado comparativo con la siguiente tabla:

CUADRO COMPARATIVO

Tabla 39. ¿Ha recibido cursos o capacitación en la universidad acerca de la enseñanza de la lectura y escritura académicas?

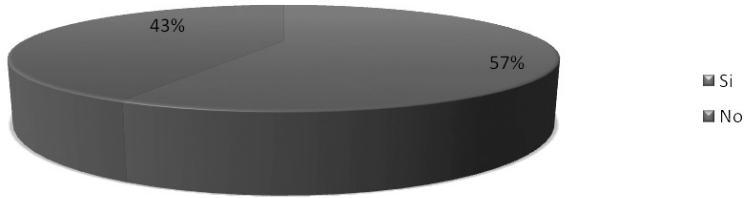
ÁREA	% SI	% NO
HUMANIDADES Y ARTE	10%	90%
SALUD Y SERVICIOS SOCIALES	31.58%	68.42%
CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN COMERCIAL Y DERECHO	38.89%	61.11%
CIENCIAS	0.00%	100%
INGENIERÍA, INDUSTRIAL Y CONSTRUCCIÓN	9.09%	90.91%

El análisis comparativo indica que son muy pocos los cursos de capacitación en lectura y escritura que tienen los docentes en todas las áreas de la Universidad de Cartagena, falla que sobrepasa el (60%). Teniendo en cuenta la escala, encabeza nuevamente la lista el área de Ciencias con el (100%), seguida de Ingeniería industria y construcción con (90.91%), luego Humanidades y arte con (90%), sigue en su orden Salud y servicios sociales con el (68.42%) y por último, Ciencias sociales, Educación comercial y derecho con (61,11%).

Así pues, los resultados señalan que la enseñanza de la lectura y la escritura debe ser transversal en la Universidad de Cartagena. Por tanto, es cierto y de mucha preocupación que si el docente no se capacita y si las directivas no adoptan políticas para que esto sea una realidad, los educandos difícilmente van a afrontar con responsabilidad este problema que afecta la calidad de su educación.

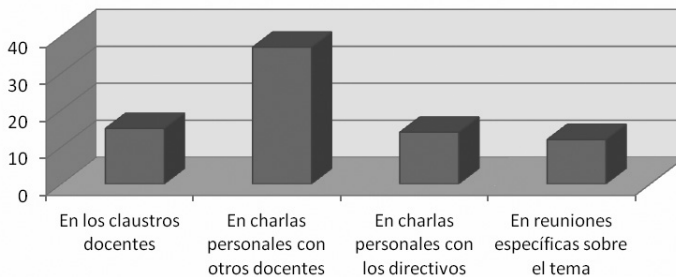
De otra parte, en cuanto al interrogante sobre si encuentra espacios de discusión sobre el tema de lectura y escritura entre sus colegas o directivos, 43 docentes, equivalente al (57.33%), manifestaron que en la Universidad de Cartagena sí hay espacios de discusión adecuados para tratar el tema del aprendizaje de la lectura y la escritura, mientras que 32, esto es el (42.67%) consideraron que no. Tal como se evidencia en la siguiente gráfica:

Gráfica 71. ¿Encuentra espacios de discusión sobre el tema de la lectura y escritura entre sus colegas y directivos?



La gráfica muestra que en cuanto al interrogante acerca de los espacios de discusión sobre el tema de lectura y escritura entre sus colegas o directivos, el (57%) de los docentes respondió que sí ve viables esos espacios y el (43%) contestó negativamente.

Gráfica 72. Indique cuáles espacios de discusión sobre el tema de lectura y escritura encuentra entre sus colegas directivos



En extensión, al solicitarle a los docentes que indicaran cuáles espacios de discusión sobre el tema de lectura y escritura encuentran entre sus colegas o directivos, 37 señalaron un ambiente favorable mediante charlas con otros docentes, 15 aseguraron que el espacio está en los “claustros docentes”, 14 afirmaron que hay mucha receptividad en charlas personales con los directivos y 12 dijeron que el espacio para la discusión del asunto se abre en reuniones específicas sobre el tema.

De acuerdo con lo anterior, resulta significativo el hecho que el espacio en el cual se aborda con menor frecuencia el tema es en los “claustros docentes”. Lo que indica que no es considerado un tema de vital importancia, o se considera que es poco productivo en la agenda de discusión en el claustro.

Al respecto, a continuación, extractamos apartes de respuestas de algunas entrevistas en donde al preguntar al docente si encuentra espacios de discusión en la Universidad de Cartagena, en lo que tiene que ver con el tema de la lectura y la escritura, obtuvimos lo siguiente:

1) Entrevista concedida por un docente del Programa de Comunicación Social, el 27 de mayo del 2015:

D: ...si me hablas de espacio, bueno las reuniones de profesores, las reuniones... los... claustros docentes etcétera, pero no creo que sea una... no creo que sea dentro de los docentes como una necesidad, un tema interactivo así que necesitamos pronto trabajarle a la argumentación, no; simplemente creo que cada uno de los profesores intenta manejar dentro de sus asignaturas esos problemas que creo que al fin y al cabo se reflejan en las notas de los estudiantes, en su rendimiento...

2) Entrevista a un docente del Programa de Comunicación Social, el 27 de mayo del 2015:

...En la oficina...en realidad en pasillos o charlas personales con los docentes.

3) Entrevista a una docente del Programa de Matemáticas, el 2 de Junio de 2015:

D: ...bueno uuuuumn actualmente (pausa 2') yo antes era la directora del programa. (Pausa 4') actualmente soy solamente docente (pausa 3') como docente no.

4) Entrevista a docente que dicta clases de redacción o humanidades en Matemáticas, en Administración Industrial, en Ciencias Farmacéuticas y Economía, 2 de Junio de 2015.

D: ...bueno, yo creo que eh ehh (pausa 6') existen algunos espacios en la Universidad donde en este momento se están discutiendo este asunto de las competencias, de los saberes que deben tener los estudiantes en materia de ehh el lenguaje sobre todo en lectura y escritura, sin embargo estos espacios no son muy amplios, hay que decir que los programas desde su interior están discutiendo desde acreditación, el tema del plan de estudio y eso los hace reflexionar un

poco sobre la parte de lecto-escritura, incluso algunos programas han tomado la decisión de aumentar la intensidad y el número de asignaturas, pero no hay una discusión estructurada a nivel de la institución y a nivel de la Universidad de Cartagena, y eso se refleja por ejemplo en la disparidad de los planes de estudio, que se dan cursos similares desde humanidades y cada programa tiene su propio plan de estudio y ni siquiera hay un espacio credo para que los docentes que están presentando estas asignaturas se reúnan en una gran plenaria a discutir y si la Universidad no hace esa tarea, la tarea, el trabajo está incompleto y está inconcluso.”

5) Entrevista a directivo del Programa de Metrología, el 2 de junio del 2015:

C. ...o sea, en charlas con ellos directamente, en reuniones, se hacen reuniones con los estudiantes. En los procesos de auto-evaluación...se reúnen se les informa, en la entrada de introducción a los nuevos, en primer semestre de parte de Bienestar se les hacen las charlas...técnicas de estudio, método de estudio...o sea, él está enterado de todo. Se les da, pero se encuentra a veces entre los estudiantes como una pereza, una apatía... “mejor estoy chateando”, o sea no sé si la sociedad está haciendo fuerza en esta parte también para distraer más al estudiante. Porque eso si lo hemos notado, uno los busca, les inculca, les inculca”, pero prefieren otras cosas, prefieren estar jugando, prefieren estar en la discoteca, prefieren el viernes...

CUADRO COMPARATIVO

Tabla 40. ¿Encuentra espacios de discusión sobre el tema de lectura y escritura entre sus colegas o directivos?

AREA	% SI	% NO
HUMANIDADES Y ARTE	12.50%	87.50%
SALUD Y SERVICIOS SOCIALES	66.67%	33.33%
CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN COMERCIAL Y DERECHO	50%	50%
CIENCIAS	50%	50%
INGENIERIAS, INDUSTRIA Y CONSTRUCCIÓN	70%	30%

Según los datos de la tabla anterior, observamos que en un alto porcentaje (87.50%), los docentes del área de Humanidades y arte, manifestaron que no encuentran espacios de discusión para el tema de la lectura y la escritura entre sus colegas o directivos, y solo el (12.50%) señaló que sí. Entretanto, en el área Salud y servicios sociales, el (66.67%) respondió que sí existe ese espacio. Seguidamente, en Ciencias sociales, Educación comercial y derecho, las opiniones están divididas, un (50%) considera que sí hay espacios de discusión para el tema en referencia y el otro (50%) estipula que ese espacio no se da; la misma situación sucede en Ciencias con porcentajes divididos, por último, en Ingenierías, industria y construcción, el (70%) de los docentes encuentra espacios para hablar de lectura y escritura, mientras que el (30%) no.

CUADRO COMPARATIVO

Tabla 41. Indique cuáles espacios de discusión sobre el tema de lectura y escritura encuentra entre sus colegas o directivos

ÁREA	CLAUSTROS DOCENTES	CHARLAS OTROS DOC.	CHARLAS PERS, DIRECT.	R. ESPEC. SOBRE EL TEMA
HUMANIDADES Y ARTE	(0.00%)	(100%)	(0.00%)	(0.00%)
SALUD Y SERVICIOS SOCIALES	(19.57%)	(45.65%)	(17.39%)	(17.39%)
CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN COMERCIAL Y DERECHO	(26.32%)	(36.84%)	(21.05%)	(15.79%)
CIENCIAS	(0.00%)	(100%)	(0.00%)	(0.00%)
INGENIERIAS, INDUSTRIA Y CONSTRUCCIÓN	(9.09%)	(63.64%)	(18.18%)	(9.09%)

Este cuadro comparativo muestra que los docentes de las diferentes áreas de estudio de la Universidad de Cartagena consideran que el espacio de discusión en el tema de lectura y escritura está en las “charlas con otros docentes”, es decir, la prioridad para los

profesores, según este análisis, no son los “Claustros docentes” espacio propicio y necesario para tratar el tema con el apoyo de las directivas de la Universidad.

CUADRO COMPARATIVO

Tabla 42. ¿Qué espacios considera más propicios para el tema de la lectura y escritura en la Universidad de Cartagena?

Docentes con vinculación entre 10 y 15 años				
ÁREA	CLAUSTRO DOCENTES	CHARLAS OTROS DOCENT.	CHARLAS PERS. DIRECT.	R. ESPEC. SOBRE EL TEMA.
HUMANIDADES Y ARTE	0 (0.00%)	1 (100%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)
SALUD Y SERVICIOS SOCIALES	9 (19.57%)	21 (45.65%)	8 (17.39%)	8 (17.39%)
CIENCIAS SOCIALES EDUCACIÓN COMERCIAL Y DERECHO	5 (26.32)	7 (36.84%)	4 (21.05%)	3 (15.79%)
CIENCIAS	0 (0.00%)	1 (100%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)
INGENIERÍAS, INDUSTRIA Y CONSTRUCCIÓN	1 (9.09%)	7 (63.64%)	2 (18.18%)	1 (9.09%)

El cuadro comparativo indica que en todas las áreas de estudio de la Universidad de Cartagena los docentes entre 10 y 15 años de vinculación consideran que el espacio más propicio para el tema de la lectura y la escritura es “Charlas con otros docentes”, por encima de “los claustros docentes”, que es el espacio más apropiado.

No obstante, observamos que en Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho, un (26.32%) de los docentes estipula que el espacio se da en “Claustros Docentes”. Lo mismo opina el (19.57%) de los profesores de Salud y Servicios Sociales. En lo que tiene

que ver con “Charlas personales con Directivos”, el (17.39%) de los docentes del área de Salud y servicios sociales considera que este es el espacio propicio para el tema de lectura y escritura, lo mismo señala el (21.05%) en Ciencias sociales, Educación comercial y derecho. El (15.79%) de los docentes en Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho y el (17.39%) del área de Salud y Servicios Sociales creen que el espacio para el dialogo está en “Reuniones especiales sobre el tema”.

CUADRO COMPARATIVO

Tabla 43. ¿Ha recibido cursos o capacitación en la Universidad de Cartagena acerca de la enseñanza de la lectura y escritura académica?

Docentes de tiempo completo		
ÁREA	% SI	% NO
HUMANIDADES Y ARTE	10.00%	90.00%
SALUD Y SERVICIOS SOCIALES	31,58%	68,42%
CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN COMERCIAL Y DERECHO	38,89%	61.11%
CIENCIAS	0.00%	100%
INGENIERÍAS INDUSTRIA Y CONSTRUCCIÓN	9.09%	90.91%

De acuerdo con el análisis, en todas las áreas del conocimiento en la Universidad de Cartagena, más del (60%) de los docentes de tiempo completo no reciben cursos o capacitación acerca de la enseñanza de la lectura y escritura académica. Las cifras van del (61.11%) al (100%), lo que indica que en porcentajes, después de los docentes de Ciencias, siguen los de Ingenierías, Industria y Construcción con el (890.91%), luego Humanidades con (90.00%), y después Salud y Servicios Sociales con (68.42%). El mayor porcentaje de respuestas positivas lo tiene Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho con (38.89%), cifra no muy alta si se tiene en cuenta la importancia que tiene la capacitación docente en el tema de la lectura y la escritura.

