



PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

EL INFORME DE VISITAS A AULAS DE PRIMARIA: CONTINUIDAD ENTRE EL TEXTO ACADÉMICO Y EL LABORAL

Elisa Bigi

elisa_bigi@yahoo.com / ebigi@ula.ve

Núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”

Universidad de Los Andes

Venezuela

RESUMEN

En este artículo presentamos una parte de las experiencias pedagógicas desarrolladas con alumnos de la carrera Educación Básica Integral (Universidad de Los Andes – Núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez” – estado Táchira, Venezuela), durante el año 2010, las cuales se recogieron y formalizaron en un texto que denominamos *Informe de visitas a aulas de primaria*. Expondremos cómo se estructuraron los informes que redactaron los estudiantes y pondremos una caracterización de este tipo de escrito, en la que se resaltará su complejidad por ser una especie de “colmena de textos”. Este tipo de

informes tiene la cualidad de oscilar entre el género académico y el profesional, dado que sus propósitos abarcan ambos ámbitos. Esta experiencia nos ratifica que la enseñanza de los géneros es asunto complejo, pues implica profundizar en la lectura, el estudio y las prácticas escritas de sus estructuras en situaciones reales de comunicación, de modo que se logre paulatinamente su dominio.

Palabras clave: informe, géneros académicos, géneros profesionales.

1. Breve referencia a la producción textual en la universidad

Hablar, leer y escribir adecuadamente en la universidad son actividades que exigen un arduo trabajo por parte de los estudiantes, pues a la par de tener que evidenciar y acrecentar el desarrollo de sus procesos cognitivos y metacognitivos, necesitan compenetrarse con las prácticas comunicativas sociales propias de este nivel educativo. Esta tarea comprende el aprendizaje de textos, bien de naturaleza académica, bien de índole laboral, dado que es la universidad el espacio idóneo para establecer una articulación entre ambos tipos de géneros, de modo que el alumno –futuro profesional– conozca los textos particulares de las disciplinas que conforman su carrera, como también se inicie en el manejo de aquellos textos específicos de su próximo campo laboral.

En los últimos años, ha proliferado la publicación de una serie de investigaciones y propuestas de acción sobre cómo acercarse, entender y atender la complejidad de la lectura y la escritura en la universidad. Una extensa compilación de los trabajos realizados en nuestro país se puede encontrar en el inventario de García (2009), mientras que entre los estudios efectuados en otros contextos podemos citar a Creme y Lea (2000); Carlino (2007); Mier y Arias (2007); Boeglin (2007); Narvaja, Di Stefano y Pereira (2009); González y Vega (2010), entre muchos otros.

En varios de estos trabajos, se explicita que un primer aspecto por considerar en la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en el ámbito universitario es comenzar por reconocer la condición de aprendices con que llegan los estudiantes. Desde hace más de veinte años, el destacado investigador y profesor venezolano Luis Barrera Linares (1990) argumenta, desde un punto de vista psicolingüístico, que los estudiantes de nuevo ingreso no han adquirido todas las estructuras complejas, por tanto, la idea de los docentes universitarios acerca de que los estudiantes ya poseen dominio de estas estructuras no se corresponde con la realidad. A esta afirmación se puede agregar un comentario más reciente de Carlino (2004): "... se encuentran con una cultura desconocida, tanto en lo que hace a las prácticas de escritura que nos interesa que desarrollen como con respecto a los marcos conceptuales de las disciplinas que cada cátedra universitaria quiere transmitir" (p. 324). Esta situación con frecuencia no es conocida en la comunidad universitaria; de ahí que pocas veces se colabora con los estudiantes para su inserción en el mundo académico. Sin embargo, este escenario va cambiando y (aun cuando en el contexto de nuestra Región las iniciativas son escasas) algunas instituciones han diseñado políticas orientadoras de la alfabetización académica, como también se desarrollan programas de acompañamientos convenientes a la situación real de los principiantes¹.

Si bien todavía falta recorrer un largo camino de estudios e investigaciones, se han establecido algunas premisas que guían las acciones pedagógicas emprendidas en diversas casas de estudio. Una de ellas señala que cada disciplina tiene formas y exigencias particulares de lectura y escritura; al respecto, expone Cassany (2006) que cada disciplina despliega su propio repertorio de géneros², con estilo, estructura, conocimientos y funciones diferentes. Estos géneros no se tratan en el nivel educativo anterior, son propios del nivel universitario; por lo tanto, requieren de un acompañamiento para poder ser manejados, de manera que el aprendizaje de estos géneros supone adentrarse en aquellos textos que engloban los conocimientos científicos-disciplinares de la carrera elegida y en los tipos de textos que se estilan en el ejercicio de la profesión.

Algunas veces, esos tipos de textos mantienen sus fronteras, en el sentido de que los textos de carácter académico, utilizados dentro de la universidad, no coinciden con los empleados fuera de ella. Por ejemplo, en la carrera de Edu-

cación Básica Integral de la Universidad de Los Andes – Núcleo Táchira, la elaboración de un ensayo pertenece a los textos académicos requeridos en algunas asignaturas (Literatura Infantil, Extensión Universitaria, Educación para el Trabajo, Historia de Venezuela, entre otras), pero no se utiliza en la práctica docente de esta profesión. No obstante, existen casos en donde un mismo texto puede ser académico y profesional; tal es el caso del *Informe de visitas a aulas de primaria*, solicitado en el Área Lectoescritura de la mencionada carrera, y cuyo propósito y diseño abarca uno y otro ámbito. Sobre este género trataremos en el presente artículo, por cuanto consideramos que podemos ofrecer aportes para el estudio de la complejidad de su elaboración.

2. El contexto de la experiencia:

los requerimientos de la asignatura Lectoescritura 20

El Área de Lectoescritura, adscrita a la carrera de Educación Básica Integral³ de la Universidad de Los Andes - Núcleo “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”, tiene entre sus propósitos formar a los futuros docentes bajo un enfoque comunicativo, sociocognitivo y funcional de la lengua materna, de modo que los contenidos por estudiar estén en consonancia con las actuales tendencias pedagógicas y los lineamientos educativos del Estado venezolano. Las profesoras del Área proyectamos que, así como se desarrollan los contenidos teóricos en las sesiones de clase, se lleven a cabo de igual manera trabajos de campo y aplicación de estrategias didácticas, pues estas experiencias constituyen vías para que los estudiantes construyan aprendizajes con sentido, en virtud de que:

- Los participantes tienen los primeros contactos con la realidad de las aulas escolares.
- Se favorece la articulación de los aspectos teóricos con la práctica pedagógica.

- Se propicia la reflexión sobre las actividades efectuadas a la luz de las teorías vistas y otros factores que pudieran incidir (por ejemplo, la actitud de los estudiantes durante la visita a las instituciones educativas, la receptividad de los directivos y docentes de estas escuelas hacia los alumnos universitarios, por citar algunos).

- Se evidencia el proceso de producción textual a lo largo de las sesiones de trabajo, por cuanto se plantea la redacción de diversos textos, se coevalúan y se da la oportunidad de reelaborarlos.

El Área de Lectoescritura se encuentra en una fase de transición, debido a la reforma de la carrera⁴. Para el momento de desarrollar la presente experiencia pedagógica, la asignatura Lectoescritura 20 se ubicaba en el tercer semestre. Uno de los temas significativos de esta cátedra son los diferentes factores que intermedian en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, tema que lo enfocamos hacia el primer grado de la educación primaria porque se puede advertir el enlace entre esta etapa y la educación inicial como un agente que incide en la apropiación de la lengua escrita por parte del niño. Para el desarrollo de estos temas, nos trazamos estos objetivos centrales:

a) Fomentar la construcción de conocimientos teóricos y prácticos con respecto a la construcción de textos que fluctúan entre los géneros académicos y los propios del futuro campo de trabajo.

b) Desarrollar las planificaciones en contextos educativos reales a fin de favorecer, en los universitarios, una actitud reflexiva sobre su próximo rol como enseñantes de la lengua materna.

Algunas de las estrategias realizadas para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, fueron: la lectura y discusión de textos seleccionados⁵; la planificación de las visitas a un aula de primer grado; el registro escrito de la actividad realizada en la escuela; las plenarios para presentar el informe de visitas (tanto en forma oral como escrita) de las actividades cumplidas en la escuela.

Durante varios semestres ensayamos en la cátedra⁶ diversas maneras de formalizar el trabajo ejecutado, tanto en las clases, como en las visitas a las aulas de

primer grado que se asignaron a los alumnos. La redacción y reelaboración de escritos estuvo presente en todo momento y, a fin de poder cubrir los intereses estudiantiles y los nuestros, se planteó el Informe como el tipo de texto que podía albergar los diversos momentos del trabajo efectuado en las sesiones de clase universitaria y en las secciones escogidas de la educación primaria.

En este texto expondremos el diseño del *Informe de Visitas a Aulas de Primaria*, que recoge la experiencia pedagógica realizada con los alumnos de la asignatura Lectoescritura 20, sección 01, durante el semestre B2010.

3. El informe de visitas a aulas de educación primaria

En múltiples campos del quehacer humano se solicitan, presentan, discuten, evalúan y concretan distintos modelos de este tipo de texto. Una definición frecuentemente consultada sobre lo que es el informe, la ofrece el Instituto Cervantes (2007, p. 421): “es un documento elaborado a partir de la recolección de datos concretos, que tiene como objetivo notificarnos una información sobre algún asunto específico”.

En el contexto universitario, existen investigaciones que han abordado las formas en las que se manifiesta este género en algunas carreras y sus características esenciales. Tal es el caso de Harvey y Muñoz (2006), quienes, sustentándose en la noción de comunidad de práctica y en los aspectos que distinguen al nivel de educación universitaria, describen el informe como un evento comunicativo que representa un conjunto de propósitos preestablecidos, aceptables y aceptados por los actores del proceso. Además, agrega, tiene un carácter institucionalizado, formal, eminentemente informativo y representa un accionar estratégico (reflejado en prácticas discursivas), así como táctico (ilumina las operaciones cognitivas realizadas por el estudiante al producir su texto).

Una definición con componentes similares ofrece Espejo (2006), a partir de los elementos que configuran la situación comunicativa (identidad, finalidad, propósitos y circunstancias):

En el caso del género informe, éste corresponde al conjunto de textos escritos por estudiantes en el ámbito académico para dar cuenta de un estado de conocimiento teórico y/o experiencial a un docente. En esta interacción, los participantes son tanto estudiantes como docentes que establecen un tipo de interrelación asimétrica desde un inexperto a un experto, con intenciones bien delimitadas (p. 39).

En ambas explicaciones podemos agregar que, si bien los informes tienen un propósito comunicativo específico (“dar cuenta de un estado de conocimiento”), presentan variedades según los objetivos de las cátedras, la organización de sus partes, las exigencias en cuanto a su contenido, por citar algunos elementos.

Una de esas variedades es justamente el *Informe de visitas al aula de primer grado*, texto que –como se especificó en párrafos anteriores– se planteó en Lectoescritura 20 a fin de recoger las actividades prácticas ejecutadas por los estudiantes en el citado curso de la educación primaria. Desde el año 2007 incorporamos este género en la mencionada asignatura, y en cada lapso fue ajustado en función de lo ocurrido en cada semestre (experiencias análogas pueden leerse en Bigi, 2007 y Bigi, 2009).

Para el lapso académico B2010, se propuso a los estudiantes la ejecución de dos estrategias pedagógicas con niños de primer grado, de este modo, una de las formas para evaluar la planificación y el registro de la experiencia sería a través de la entrega de informes. El primero de ellos tenía como propósito sistematizar las actividades a efectuar en la primera visita a las escuelas seleccionadas para cada equipo de trabajo (se conformaron diez grupos: nueve parejas y un trío de alumnos). Las explicaciones y ejercitaciones con respecto a las partes de éste informe se realizaron luego de haber estudiado en las clases el proceso de construcción de la lengua escrita y las perspectivas teóricas de la lectura, con especial énfasis en el enfoque constructivista

y sociocultural. De esta forma los alumnos tendrían cierto sustento teórico para apoyar sus planificaciones y el trabajo directo con los niños.

La estrategia central de esta visita consistía en preparar la lectura oral de un cuento infantil y proponer a los niños alguna producción (preferiblemente un texto escrito) relacionada con el relato, la cual podía hacerse antes, durante o después de la lectura y no sería obligatoria. Posteriormente, los grupos examinarían esos trabajos infantiles para observar qué niveles de adquisición de la lengua escrita se evidenciaban en los mismos (cfr. Tellería, 1996; Fons, 2001; Ferreiro, 2002; Teberosky, 2002). Es de hacer notar que en este artículo nos enfocaremos en la estructura y elaboración del informe, no en las particularidades de la labor ejecutada por los equipos en las aulas de primer grado.

En la cátedra se ofrecieron especificaciones sobre las partes que contendría el informe, en conformidad con los aportes que también ofrecieron los alumnos. En la Tabla 1 se detalla la estructura prevista para el primer informe.

Tabla 1

Estructura del Primer Informe

Portada

1. Datos generales:

Nombre de la institución (dirección y teléfono)

Grado – Sección – Turno – Número de niños y niñas

Nombre del docente – Nombre del directivo

2. Planificación del primer encuentro con los niños:

2.1 Objetivos de la visita

2.2 Actividades por desarrollar

2.3 Fecha prevista

2.4 Recursos necesarios

3. Registro de la visita

Reflexiones

Anexos

Sobre la base de que la lectura y observación de modelos del texto que se va a elaborar genera informaciones requeridas antes de iniciar el proceso de composición (cfr. Cassany, ob. cit.; Narvaja, 2009) antes de iniciar la experiencia, se revisaron en clase cuatro informes evaluados en lapsos académicos anteriores; si bien presentaban diferencias respecto al esquema propuesto, servían como referencias. En lo concerniente al punto 2 del informe, se dedicaron dos sesiones de clase para analizar y ejercitar las partes de la planificación; además, una norma establecida en la asignatura fue que todos los grupos presentaran el borrador de su propuesta a la profesora en las asesorías convenidas (efectuadas fuera del horario de clase), de modo que se hicieran los ajustes pertinentes antes de ir a las aulas. La asistencia de los estudiantes a las asesorías era obligatoria.

El punto 3 también fue discutido en clase, resaltando en los estudiantes el carácter expositivo en la redacción de esta parte, de manera que prevaleciese la descripción y la narración de lo acontecido en la visita por encima de las interpretaciones, juicios de valor o análisis de los hechos; asimismo, se les pidió que el registro no excediera de una cuartilla. Para la sección Reflexiones, se solicitó la expresión de opiniones sobre la experiencia con los niños, en qué facetas se vinculaba con las nociones teóricas estudiadas. Esa parte era el espacio para un comentario personal.

En cuanto a los Anexos, se convino adjuntar: copia firmada y sellada de la carta enviada por el Departamento de Educación Básica Integral a las escuelas, en la que se solicitaba permiso para aplicar el trabajo en las aulas de primer grado; constancia de la asistencia del grupo de alumnos a la escuela, firmada por el director o coordinador de la institución visitada; borrador de la planificación revisada en la clase; las producciones de los niños (dibujos o escritos); de 4 a 6 fotos, con sus respectivas leyendas, que mostraran las intervenciones en el aula con los niños.

Este primer informe fue entregado la última semana de noviembre de 2010. En general, todos los grupos cubrieron las expectativas de la cátedra en cuanto al punto 2, que prácticamente era la reelaboración de la planificación revisada en las asesorías. En lo que respecta al punto 3, siete grupos redactaron un Registro medianamente acorde con las expectativas de la cátedra, por

cuanto precisaron las principales actividades desplegadas en la aplicación de la estrategia y las reacciones de los niños. Las debilidades de estos textos fueron más bien de orden formal, es decir, en la mayoría hubo ausencia de signos de puntuación o uso inadecuado de los mismos, desarrollo de ideas en un solo bloque (no hay varios párrafos), varios errores ortográficos⁷. Los otros tres grupos ofrecieron un registro bastante escueto en su contenido, no llegaron a la media cuartilla en la redacción, se limitaron a expresar que toda la planificación se había cumplido a cabalidad. A continuación se ofrecen dos ejemplos de estos registros; el primero (*Figura 1*), es bastante escueto; mientras que el segundo (*Figura 2*), ofrece un poco más de detalles acerca de las actividades cumplidas. Todos los ejemplos que presentaremos en este artículo, contienen las marcas y observaciones escritas que se formularon a estos textos; reconocemos que hubo otros detalles y sugerencias en el encuentro particular sostenido con cada grupo.

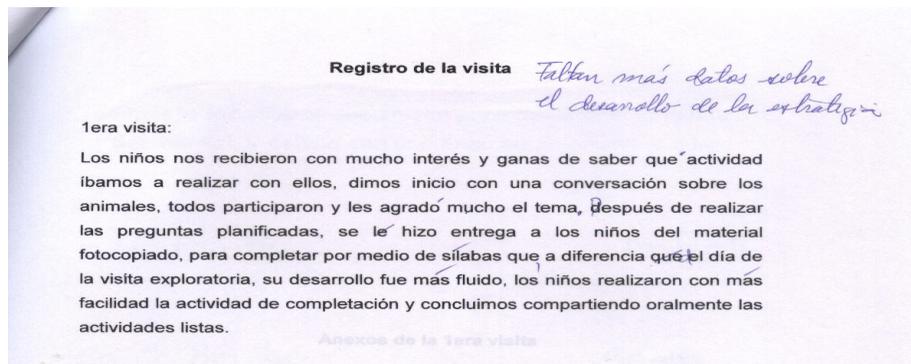


Figura 1. Primer registro.

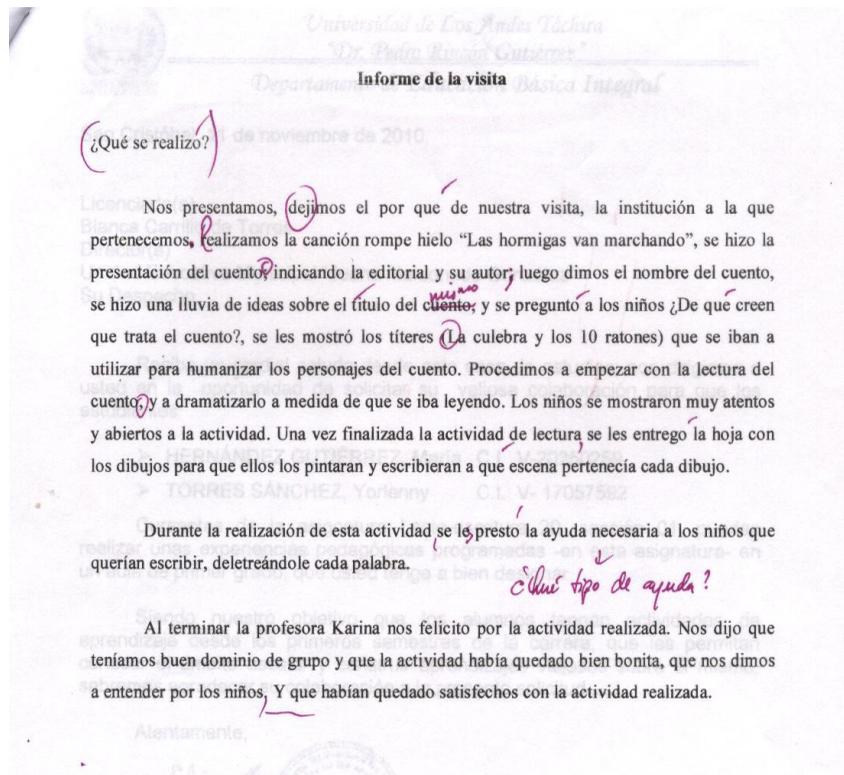


Figura 2. Segundo registro.

Con respecto a las Reflexiones, sólo cuatro grupos las hicieron. Los demás afirmaron que se les olvidó incluirlas. Durante la exposición oral de la actividad, se examinó a cada grupo en relación a las estrategias aplicadas, ya que esto ayuda a confirmar lo comunicado en el informe. También se les preguntó en torno a la conexión de dichas estrategias con los temas estudiados en las clases; ésta es una manera de aproximar a los alumnos al sentido de los contenidos que se estudian y de ayudarlos a que aprendan a exteriorizar sus reflexiones sobre las tareas asignadas en la cátedra. Al término de las exposiciones, los informes se intercambiaron entre los grupos, para que los estudiantes los evaluaran teniendo como base los parámetros establecidos.

Esta actividad siempre resulta ser interesante, pues los equipos valoran los trabajos estableciendo comparaciones con lo que cada quien hizo o dejó de hacer en su propio informe.

La segunda visita al primer grado se llevó a cabo en enero de 2011 y el informe correspondiente se entregó la segunda semana de febrero. Al igual que en la primera oportunidad, la planificación se analizó en clase, primero con todo el grupo de alumnos y después con cada equipo en particular para profundizar en sus ideas. Estas consultas se realizaron fuera del horario de clase, en común acuerdo con los diferentes grupos. En esta oportunidad, las visitas al primer grado fueron entre dos y tres sesiones de trabajo directo con los niños.

A fin de que los estudiantes ahondaran más en la construcción de la lengua escrita y la contextualizaran en los parámetros educativos venezolanos, para esta ocasión se incluyeron los siguientes requerimientos académicos dentro de la planificación:

- Caracterizar el tipo de texto que los niños escribirían, de manera que cada equipo tuviese mayor claridad en torno a las actividades a desarrollar y en cómo ejercería la mediación en las aulas de primer grado.

- Vincular las estrategias propuestas con los contenidos de los programas escolares de primer grado, tanto del Área Lengua y Literatura (del Currículo Básico Nacional, 1997) como del Área de Aprendizaje: Lenguaje, Comunicación y Cultura (del Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana, 2007); así los grupos tendrían oportunidad de advertir –entre otros asuntos– las bases pedagógicas, los enfoques lingüísticos y comunicativos, y la organización de los programas de estos diseños curriculares.

- El trabajo con los niños se explicaría como estrategias didácticas, entendiéndolas como “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza de forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 141).

Todos estos aspectos, más el registro de las visitas, conformaron el diseño del segundo informe, que se aprecia la Tabla 2.

Tabla 2

Estructura del Segundo Informe

Portada

Presentación

1. Datos generales

Nombre de la institución (dirección y teléfono)

Grado – Sección – Turno – Número de niños y niñas

Nombre del docente – Nombre del directivo

2. Planificación

2.1 Objetivos

2.2 Características del texto que escribirán los niños

2.3 Contenidos programáticos por desarrollar

2.4 Estrategias didácticas

2.5 Fechas previstas

2.6 Recursos necesarios

3. Registro de la visita

Conclusiones

Anexos

Quisiéramos señalar que resultó difícil para los estudiantes la redacción de la segunda planificación, aun cuando hicimos varios ejercicios en el aula. En los borradores revisados durante las asesorías personales, notamos dificultades para precisar qué particularidades poseía el texto que propondrían escribir a los niños (punto 2.2); de hecho, la mayoría de los equipos no elaboró esta parte en el borrador, sino que la redactó luego de las asesorías. Se presentan dos ejemplos que ayudan a ilustrar esta parte:

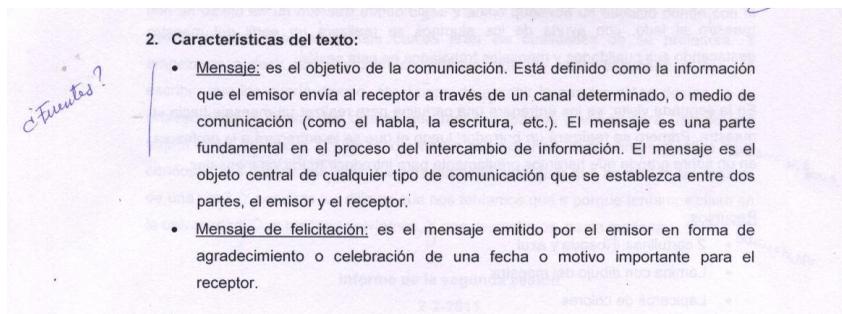


Figura 3. Primer ejemplo: caracterización del texto.

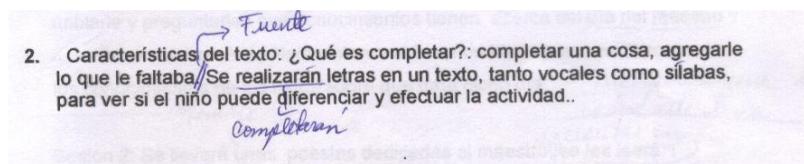


Figura 4. Segundo ejemplo: caracterización del texto.

De igual manera, los estudiantes manifestaron dificultades para elegir los contenidos más acordes con los objetivos y con el texto elegido. A veces, optaban por contenidos que no se conectaban con el texto que escribirían los niños ni con las estrategias que querían aplicar (punto 2.3); en consecuencia, este aspecto se analizó bastante en las asesorías por grupos. Hubo más precisión en la escritura de los objetivos y de las estrategias. A continuación, se ofrecen dos ejemplos del punto 2.3; el primero (*Figura 5*), corresponde al texto caracterizado en la *Figura 3*; y el segundo (*Figura 6*), al texto de la *Figura 4*:

3. Contenidos a desarrollar:
Currículo Básico Nacional 1.997.

Contenidos Conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos Actitudinales.
Estructura Textual Epistolar	Estructura del texto : mensaje de felicitación	Valoración de la lectura y escritura como medio para desarrollar los potenciales creativos del ser humano sobre la base del derecho a la expresión libre y espontánea de ideas.

Currículo Bolivariano

Área de aprendizaje	Componente	Contenido
Lenguaje, comunicación y cultura	El lenguaje y la comunicación como expresión social y cultural.	Producción de textos sencillos y dibujos a partir de una lectura.

Figura 5. Primer ejemplo: redacción de los contenidos.

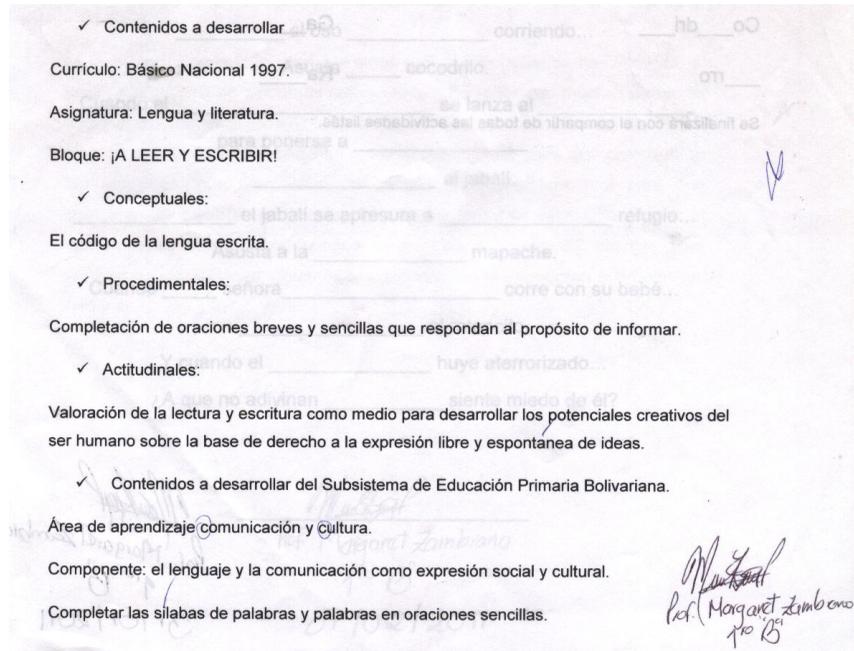


Figura 6. Segundo ejemplo: redacción de los contenidos.

Por su parte, el Registro de las visitas fue más acabado que el del primer informe; mientras que en las Conclusiones, tres grupos comentaron adecuadamente los resultados de su propuesta; cinco equipos lo hicieron de manera regular; y los restantes no las incluyeron en el informe. Esta situación pudo deberse al hecho de que hizo falta estudiar en clase cómo se redactan las conclusiones, pues se asumió que los alumnos sabrían escribirlas, pero no fue así.

4. Consideraciones finales

El propósito de este artículo ha sido plasmar una parte de las experiencias pedagógicas efectuadas en la cátedra Lectoescritura 20 y cómo el *Informe de visitas a aulas de primaria* se ha conformado en el género que recoge estas prácticas desarrolladas por los estudiantes. Por ello queremos finalizar este trabajo ofreciendo un intento de caracterización de este tipo de escrito.

Reconocemos la complejidad de la tarea, dado que el género *Informe de visitas a aulas de primaria* alberga otros géneros. Metafóricamente sería como una colmena de textos: existe el informe como tal, pero éste contiene la planificación, el registro, las conclusiones, por nombrar algunas de sus partes, y cada una posee unos propósitos específicos y una determinada estructura que demandan exigencias para su redacción. Esto se traduce en horas de enseñanza y aprendizaje para las cuales resulta insuficiente el tiempo asignado en el currículo de la cátedra, aspecto éste que debería ser considerado en el diseño curricular de la carrera y en las políticas lingüísticas universitarias.

Para este ejercicio de tipificación, nos apoyamos en el trabajo de Tapia y Burdiles (2009), investigadoras que presentan una caracterización de las variedades del género vislumbradas en cuatro carreras universitarias, incluida la de Educación. Entre los formatos de informe que precisan en su estudio, el denominado "Propuesta de intervención didáctica" se asemeja al tratado en este artículo, si bien sólo en lo tocante a la planificación, pues, como lo definen estas autoras, es:

Una clase de informe en la que el estudiante presenta un diseño de intervención pedagógica. Se trata de textos altamente estandarizados en el que se consignan objetivos y actividades de una manera secuenciada. Su finalidad es la de proponer una secuencia de actividades pedagógicas para demostrar que el estudiante es capaz de simular la situación educativa real (p. 39).

Asimismo, agregan que es un texto eminentemente profesionalizante, ya que se utiliza en condiciones reales del ejercicio docente. Tenemos, entonces, que este argumento nos sirve para afirmar que en nuestro informe se distinguen elementos propios de las tareas docentes. Pero, no podemos dejar de lado que este texto se presenta en el marco de una cátedra universitaria y para cumplir, entre otros objetivos, con requisitos evaluativos de la misma. En consecuencia, también se incluye en los géneros académicos propios del campo de la Educación⁸.

Así, pudiéramos señalar que el informe requerido en Lectoescritura 20 es un tipo de texto escrito que se produce en la mencionada asignatura con el objetivo de favorecer, en los estudiantes de Educación Básica Integral, la adquisición de conocimientos vinculados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la educación primaria. A tal fin, compila la planificación de las estrategias didácticas por desarrollar e informa sobre los pormenores de su ejecución. Usualmente, se estructura en dos grandes partes: la planificación de las visitas a la escuela y el registro de las mismas. Sin embargo, los componentes de ambas partes varían debido a circunstancias académicas (por ejemplo, la selección de los temas de la cátedra sobre los que se efectuará la práctica) y contextuales (aprobación de las escuelas para el desarrollo de las actividades, programación de los lapsos académicos, por nombrar algunos).

Siguiendo el estudio de Tapia y Burdiles (ob.cit), este texto entraría en el grupo de informes con propósitos formativos, porque son “académicos de tipo profesionalizante” (p. 44). Sin embargo, trasciende la simulación de prácticas profesionales reales a la que ellas aluden, por cuanto en nuestra situación los alumnos sí acuden a las escuelas para llevar a cabo sus propuestas e informan sobre el cumplimiento de las actividades.

Hay otro aspecto que presentan los géneros que no hemos mencionado: la amalgama de formas expresivas, con predominio de una sobre las otras según el tipo de texto. Esto abona más terreno para hacer ver la necesidad de contar con mediadores, docentes formados que apoyen en el manejo de los diversos géneros académicos y en el acercamiento a los géneros profesionales. Se trata de una ayuda perentoria no solo para los estudiantes, sino también para los profesores, quienes muchas veces requieren de estas asesorías para redactar ciertos géneros.

A lo largo del desarrollo de esta experiencia, observamos cómo la elaboración de cada una de las partes este tipo de informe permitió que los estudiantes revisaran la forma en la que organizan y dan coherencia a sus ideas, deslindaran qué asuntos se tratan en una y otra sección del texto, reflexionaran sobre las vinculaciones entre sus propuestas y los temas analizados en las clases, se preocuparan por revisar y mejorar sus competencias comunicativas orales y escritas. Por otra parte, se dieron situaciones que, por una serie de imponderables, no alcanzamos a tratar con mayor profundidad, entre los que se encuentra el hecho de que en varios informes se observó que los alumnos no saben cómo redactar la introducción, las reflexiones, las opiniones o las conclusiones; y que incluso unos pocos optaron por copiar párrafos de publicaciones. De igual manera, hay que continuar insistiendo en los aspectos formales para la presentación de textos académicos. Todo esto nos conduce a corroborar que la enseñanza de los géneros es un asunto complejo, pues hay que profundizar en la lectura, el estudio y las prácticas escritas de su estructura en situaciones reales de comunicación, de modo que se vaya logrando paulatinamente su dominio.

De este modo, suscribimos a la opinión de García (2009), quien resalta la necesidad de que en la universidad:

(...) se determinen los géneros académicos y laborales y se planifique su enseñanza durante la carrera, no solo en cátedras como Lenguaje y Comunicación y afines, sino también desde cada una de las áreas curriculares, pues los especialistas o docentes universitarios deberían dominar la gama de géneros de su área de conocimiento y son los más idóneos para acompañar a los estudiantes en el proceso de producción (p. 130).

De todo lo expuesto se desprende que, si tenemos más conciencia de cuál es el perfil de los egresados en las carreras y de nuestro papel como mediadores en el proceso formativo, y si comenzamos a identificar los textos que circulan en las distintas disciplinas universitarias, podemos trazar propuestas integrales que contribuyan a mejorar el sentido de la enseñanza de la lengua escrita. Adicionalmente, este esfuerzo docente debe estar respaldado por políticas lingüísticas diseñadas por la Universidad y los órganos oficiales competentes, las cuales deben contemplar aspectos como el apoyo a la formación del profesorado en relación con la enseñanza de la lengua en este nivel educativo, el respaldo a la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, la revisión conjunta de los planes de estudio, entre otros. Como indica Marucco (2011), si bien los docentes universitarios tenemos que intervenir activamente para que, a través de la lectura y la escritura, nuestros estudiantes logren incorporarse a las comunidades disciplinares, esto no depende solamente de la voluntad individual: las acciones y proyectos particulares tendrán mayor sentido y alcance si se constituyen en una propuesta colectiva coordinada, desarrollada y evaluada en el marco de un proyecto institucional que garantice a los docentes las condiciones esenciales para realizarlo y concretarlo.

Notas

1 González (2006) expone la experiencia de alfabetización académica de la Universidad Sergio Arboleda de Colombia, en la que se impulsó un programa de esta naturaleza con el convencimiento de que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, concebidas como herramientas para la investigación y la producción del conocimiento, contribuirían positivamente en la calidad de la educación y de la vida profesional de sus graduandos.

2 Siguiendo a Hyland (2003), “El género se refiere a las diversas formas abstractas y sociales de usar el lenguaje. Se asume que las características dependen del contexto social en que se ha creado y en que se usa, y podemos describir estas características para agrupar los textos parecidos entre sí y para determinar las elecciones y las restricciones que debe afrontar el autor al escribirlos. De este modo, se concibe el lenguaje como algo incrustado en la realidad social y como algo constitutivo de la misma” (p. 21).

3 Desde el año 2008, la carrera de Educación Básica Integral atraviesa por un proceso de transición, debido a la reforma de su diseño curricular, lo cual implica la coexistencia –por cinco años, aproximadamente– de dos diseños curriculares: el que data del año 1991, compuesto por 10 semestres, y en el que se otorga el título de Licenciado en Educación Básica Integral; y el diseño nuevo, que inició en el Lapsó Académico 2010A, compuesto por 8 semestres y en el que se confiere el título de Licenciado en Educación-Mención: Básica Integral.

4 Según el Plan de Estudio antiguo, el Área de Lectoescritura está conformada por las asignaturas: Lectoescritura 10 (segundo semestre), Lectoescritura 20 (tercer semestre) y taller Estrategias para la Enseñanza 20 (octavo semestre); mientras que para el nuevo pensum, está integrada por las siguientes unidades curriculares: Procesos de Construcción de la Lengua Escrita (tercer semestre), Alfabetización y Diversidad Cultural (cuarto semestre), y Estrategias para la Enseñanza de la Lengua Materna (séptimo semestre).

5 Algunas de las lecturas fueron: la entrevista realiza por S. Caballero al Prof. Daniel Casany, titulada “De la alfabetización a la literacidad crítica” (2007); el capítulo “Enseñar a leer

y a escribir”, de M. Fons (2001); el capítulo “El reto de aprender a leer y escribir en los primeros años de escolaridad”, de S. Serrano, J. Peña, R. Aguirre, P. Figueroa y A. Madrid (2002).

6 Esta cátedra tenía una carga horaria de cuatro horas semanales, distribuidas en dos teóricas y dos prácticas.

7 Estamos conscientes de que todos estos aspectos deben ser tratados con los estudiantes, por cuanto inciden en la comprensión de los textos. Estas situaciones nos llevan a reflexionar en torno a los asuntos que atendemos en las clases, en las asesorías (tanto antes como después de que nos presentan los trabajos escritos), y también la forma como lo venimos realizando, de manera que las estrategias que desarrollemos puedan atender integralmente estas dificultades para que los estudiantes puedan otorgar un mayor sentido a la lectura y la escritura. Por otra parte, la atención a estos asuntos va más allá del aula de clase, por cuanto la universidad en general tiene que intervenir a través de diferentes políticas y acciones.

8 En esta línea, coincido con el trabajo de López (2002) sobre tipología de textos estudiantiles académicos, en el que también aparecen los Informes escritos como tipos de texto que responden a fines evaluativos.

Referencias bibliográficas

- Barrera, L. (1990). Cómo evaluar el discurso escrito: texto y contexto. *Argos*, 12, 108-127.
- Bigi, E. (2007). La reescritura de proyectos pedagógicos: Una experiencia de redacción con estudiantes universitarios. En García, M. (Comp.), *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela* (206-224). Recuperado de http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/garcia_mar/iue_.htm
- Bigi, E. (2009). *Los contextos de alfabetización en aulas de primer grado*. Ponencia presentada en el Quinto Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y Escritura, Caracas, Venezuela.
- Boeglin, M. (2007). *Leer y redactar en la universidad. Del caos de las ideas al texto estructurado*. Sevilla: MAD.
- Caballero, S. (2007). De la alfabetización a la literacidad crítica. Entrevista a Daniel Cassany. *Dixit*, 3, 10-15. Recuperado de http://revistadixit.ucu.edu.uy/images/file_pdf/REVIS-TA3.pdf
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8 (26), 321-327. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bits-tream/123456789/19901/2/articulo4.pdf>
- Carlino, P. (2007). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Crete, P. y Lea, M. (2000). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Espejo Repetto, C. (2006). La movida *concluyendo en torno al tema* en informes de investigación elaborados por estudiantes universitarios. *Onomázein*, 13, 35-54. Recuperado de http://www.onomazein.net/13/13_3.pdf

Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI.

Fons, M. (2001). Enseñar a leer y a escribir. En Bigas, M. y Correig, M. (Ed.) *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp. 179-212). Madrid: Síntesis.

García, M. (2009). *Inventario bibliográfico de las investigaciones sobre escritura académica de los estudiantes universitarios en Venezuela*. San Cristóbal: Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura - Universidad de Los Andes, Táchira. Recuperado de http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/garcia_mar/ibi/inv_biblio.pdf

García, M. (2009b). Proceso de producción de géneros profesionales: la Propuesta Pedagógica y la Experiencia Didáctica en la carrera de Educación. *Legenda*, 13 (10), 125-137. Recuperado de <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/594/751>

González, B. (2006). Experiencia de alfabetización académica en la Universidad Sergio Arboleda de Colombia. Recuperado de http://servidor-opsu.tach.ula.ve/unesco/even_o/iv_curso_ea2010/z_exp_alfab_c.pdf

González, B. y Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la Universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda.

Harvey, A. y Muñoz, D. (2006). El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos. *Estudios filológicos*, 41, 95-114. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132006000100008&script=sci_arttext

Hyland, K. (2003). Genre-Based Pedagogies: A Social Response to Process. *Journal of Second Language Writing*, 2, 17-29. Recuperado de http://www2.caes.hku.hk/kenhyland/files/2010/12/genre.jslw_.pdf

Instituto Cervantes (2007). *Saber escribir*. Jesús Sánchez Lobato (Coord.). Buenos Aires: Aguilar.

López, C. (2002). Reflexiones en torno a una tipología de texto académico. *Textura*, 1, 145-153.

Marucco, M. (2011). ¿Por qué los docentes universitarios debemos enseñar a leer y a escribir a nuestros alumnos? *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, II, 1-7. Recuperado de <http://www.biomilenio.net/RDISUP/numeros/02/02.%20marucco.pdf>

Mier, F. y Arias, É. (2007). *¿Cómo producir textos escritos?* (2ª Edic. 5ª Reimpr.). Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda.

Narvaja, E.; Di Stefano, M. y Pereira, C. (2009). *La lectura y la escritura en la universidad*. (1ª Ed. 10ª Reimpr.). Buenos Aires: Eudeba.

Serrano, S.; Peña, J.; Aguirre, R.; Figueroa, P. y Madrid, A. (2002). *Formación de lectores y escritores autónomos. Orientaciones didácticas*. Mérida: Universidad de Los Andes / Fe y Alegría Zona Andes.

Tapia-Ladino, M. y Burdiles, G. (2009). Una caracterización del género Informe escrito por estudiantes universitarios. *Letras*, 51 (29), 17-49. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0459-12832009000100001&script=sci_arttext

Teberosky, A. (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir*. Barcelona: Vicens Vives.

Tellería, M. (1996). *El proceso de aprendizaje de la lengua escrita en una pedagogía interactiva*. Mérida: Ediciones del Postgrado de Lectura y Escritura. Universidad de Los Andes.