

Gloria Rincón B.
John Saúl Gil

Lectura y escritura académica en la Universidad del Valle

CARACTERIZACIÓN DE PRÁCTICAS Y TENDENCIAS

Universidad del Valle

Programa Editorial

¿A qué se deben las dificultades que los estudiantes están enfrentando en la apropiación del conocimiento de campos de saber específico? ¿Tienen estas dificultades que ver con sus modos de leer y escribir? ¿Qué hace la Universidad al respecto? Preguntas como estas hacen parte de las agendas de los investigadores interesados en responder a la hipótesis según la cual los problemas de lectura y escritura académica que enfrentan los jóvenes que ingresan a la Universidad son externos al espacio formativo universitario y se deben haber resuelto previamente.

Frente a esta consideración, en este trabajo se plantea que la alfabetización académica, más que un estado se concibe como un proceso continuo y dinámico que se debe entender en su especificidad. En este sentido, precisan que las prácticas de lectura y escritura que se exigen en la educación superior son también específicas, por lo cual es necesario trabajar con quienes ingresan en este nivel formativo en la perspectiva de resolver su relación con las nuevas lógicas de comprensión y producción del conocimiento.

Los autores hacen un llamado para que los aportes de este tipo de investigaciones se articulen a las directrices curriculares sobre lectura y escritura en la Universidad, de manera que se propicien nuevas orientaciones didácticas y pedagógicas que contribuyan a la formación integral.

Universidad del Valle

Programa Editorial

Lectura y escritura académica en la Universidad del Valle

CARACTERIZACIÓN DE PRÁCTICAS Y TENDENCIAS

E&P
Colección Educación y Pedagogía

JOHN SAÚL GIL

Nació en Cali, Colombia. Es Licenciado en Lenguas Modernas y Literatura, Especialista en Enseñanza de la Lectura y la Escritura y Magíster en Lingüística y Español. Se desempeña como profesor asociado de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. Sus trabajos de docencia e investigación se relacionan con la didáctica de la narrativa, los procesos de lectura y escritura académicas y el análisis crítico del discurso. Coordinó las dos primeras promociones del Plan de Nivelación Académica Talentos, ofrecido a bachilleres de estratos populares de Cali. Ha participado como miembro activo en la Red de Mejoramiento Docente en Lectura y Escritura, que a nivel nacional dirige la profesora Gloria Rincón y en los congresos internacionales de la Cátedra Unesco para el mejoramiento de la educación en América Latina, dirigida por la profesora María Cristina Martínez. Sus publicaciones tratan principalmente sobre didáctica de los textos narrativos, lectura y escritura creativa con el apoyo de las TIC, y alfabetización académica en la educación superior. Hace parte del Grupo de Investigación en Textualidad y Cognición (GITECLE), desde el cual obtuvo el apoyo en las convocatorias de la Universidad del Valle y Colciencias para la realización del presente trabajo.

GLORIA RINCÓN BONILLA

Nacida en Cali, Colombia. Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad de Barcelona, España (2001),Máster en Lingüística y Español de la Universidad del Valle, Colombia (1988). Desde 1973 ejerció la docencia en instituciones educativas de educación básica en la ciudad de Cali y en Tunía (Cauca). En 1997 se vinculó como profesora a la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, hasta el 1 de marzo de 2012, fecha en la que se jubiló. Hizo parte del Grupo de Investigación en Textualidad y Cognición - GITECLE, desde el que coordinó la línea Interacción y enseñanza de la lectura y la escritura. Coordinó investigaciones tales como: “Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y aprendizaje de la comprensión de textos escritos en experiencias innovadoras de educación primaria en el Valle del Cauca” y “La enseñanza de la comprensión de textos escritos en la Universidad: análisis en un curso presencial y en otro no presencial”. Ambas contaron con la financiación de Colciencias. El último proyecto de investigación del que fue investigadora principal (junto con Mauricio Pérez Abril, de la Universidad Javeriana de Bogotá) fue: “¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país”, también financiado por Colciencias, del que hace parte la investigación que se expone en el presente libro.

Lectura y escritura académica en la Universidad del Valle

CARACTERIZACIÓN DE PRÁCTICAS Y TENDENCIAS

Gloria Rincón B.
John Saúl Gil

E&P
Colección Educación y Pedagogía

Rincón Bonilla, Gloria
Lectura y escritura académica en la Universidad del Valle, caracterización de prácticas y tendencias / Gloria Rincón B., John Saúl Gil. - Santiago de Cali : Programa Editorial Universidad del Valle, 2013.
284 p. ; 24 cm. -- (Colección Artes y Humanidades)
1. Universidad del Valle 2. Lectura y escritura - Enseñanza superior 3. Investigación sobre la lectura 4. Lenguaje y educación 5. Análisis del discurso I. Gil, John Saúl. II. Tít. III. Serie.
410 cd 21ed.
A1387553

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Universidad del Valle
Programa Editorial

Título: *Lectura y escritura académica en la Universidad del Valle. Caracterización de prácticas y tendencias*
Autores: Gloria Rincón B. y John Saúl Gil.
ISBN: 978-958-765-052-5
ISBN PDF: 978-958-765-629-9
DOI: 10.25100/peu.93
Colección: Educación y Pedagogía
Primera Edición Impresa marzo 2013
Edición Digital febrero 2018

Rector de la Universidad del Valle: Édgar Varela Barrios
Vicerrector de Investigaciones: Jaime R. Cantera Kintz
Director del Programa Editorial: Francisco Ramírez Potes

© Universidad del Valle
© Gloria Rincón B. y John Saúl Gil

Diseño de carátula, diagramación y corrección de estilo: G&G Editores

Este libro, o parte de él, no puede ser reproducido por ningún medio sin autorización escrita de la Universidad del Valle.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión del autor y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad del Valle, ni genera responsabilidad frente a terceros. El autor es el responsable del respeto a los derechos de autor y del material contenido en la publicación (fotografías, ilustraciones, tablas, etc.), razón por la cual la Universidad no puede asumir ninguna responsabilidad en caso de omisiones o errores.

Cali, Colombia, febrero de 2018

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 9

CAPÍTULO 1
ANTECEDENTES Y MARCO METODOLÓGICO 13
- Estudios relacionados con la lectura y la escritura en las prácticas académicas universitarias 15
- Estudios sobre experiencias docentes para cualificar las competencias de lectura y escritura de sus estudiantes . . 19
- Investigación sobre las prácticas de enseñanza en la universidad . 25
- Marco metodológico 27

CAPÍTULO 2
CONCEPTOS DE BASE. 31
- Cultura académica 31
- Prácticas de lectura y escritura. 38
- Didáctica de la lectura y la escritura académica en la universidad: una aproximación conceptual. 53

CAPÍTULO 3
RESULTADOS DE LA FASE I 71
- Análisis de los documentos de política institucional 71
- Análisis de los programas de los cursos de lectura y escritura. . 79
- Análisis de la encuesta 88
  - Los resultados 92

• Análisis de espacios alternos de lectura y escritura 137
- Caracterización de los espacios alternos 137
- Procedimiento para el análisis 139
- Descripción y análisis 140

CAPÍTULO 4
RESULTADOS DE LA FASE II 147
• Los grupos de discusión 147
- Los grupos de discusión de los investigadores 151
- Los grupos de discusión de estudiantes y profesores . . . 152
- Resultados 153
• Los estudios de caso 180
- Análisis de los estudios de caso realizados
en la Universidad del Valle 184
- Resultados del análisis 185

CONCLUSIONES 193

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 209

ANEXOS
Anexo 1: Análisis de los grupos de discusión (GD) 219
Anexo 2: Estudio de casos 247
Anexo 3: Encuesta aplicada a los estudiantes a nivel nacional . . 273

INTRODUCCIÓN[1]

¿A qué se deben las dificultades que los estudiantes universitarios están enfrentando en la apropiación del conocimiento de campos del saber específico? ¿Tienen éstas que ver con los modos de leer y escribir de los jóvenes? ¿Qué hace la universidad, además de exigirles a los estudiantes aprender de lo que leen y escribir como si tuvieran el dominio de esos saberes?

Preguntas como estas hacen parte de las agendas de los investigadores interesados en comprender el contexto actual de la formación universitaria porque es ya un lugar común, sobre todo entre los docentes de estas instituciones educativas, señalar las deficiencias de los estudiantes en cuanto a la lectura y la escritura y, en general, el alto desinterés por los libros, la lectura crítica y la escritura rigurosa. La explicación a esta problemática se busca, por un lado, con las críticas a la escuela básica y media que no logra resolver el problema de la formación de lectores y escritores competentes. Por otro, se adjudica a las interferencias que están produciendo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

De acuerdo con estas explicaciones, los problemas que enfrentan nuestros estudiantes en la universidad se consideran *externos* y *previamente generados* al espacio formativo universitario. Sin embargo, en una perspectiva distinta, esta crítica a los niveles anteriores del sistema educativo no se

---

1 Esta publicación se deriva de la investigación "Prácticas de lectura y escritura académicas en la Universidad del Valle. Tendencias", financiada a través de la convocatoria interna de proyectos de investigación del año 2008 y registrada en la Vicerrectoría de Investigaciones con el código C.I. 4246 de 2009. Un avance de este trabajo fue publicado en la Revista Lenguaje, Volumen 38, número 2, de 2010.

considera válida, por cuanto la alfabetización, más que un estado se concibe como un proceso: "un continuo que va desde la infancia a la edad adulta y, dentro de ésta, un continuo de desafíos cada vez que nos enfrentamos con un tipo de texto con el cual no hemos tenido experiencia previa" (Ferreiro, 1997). Se comprende, entonces, que la formación universitaria constituye un espacio escolar diferente a los que le preceden en cuanto es más específico y profesionalizante. En este sentido, las prácticas de lectura y escritura que allí se exigen son también específicas y, en muchos casos, nuevas para los estudiantes que ingresan a la universidad.

Así, mientras que en la educación básica y media, los estudiantes leen básicamente textos hechos para aprender (manuales o textos escolares), y lo que se les pide la mayoría de las veces es "dar cuenta de lo que leyeron", en la formación profesional universitaria los estudiantes se tienen que enfrentar con diversos géneros textuales (por ejemplo, el tecnológico, el científico y el jurídico), organizados en modos predominantemente expositivos y argumentativos, con temáticas de gran complejidad que requieren modos especializados de aproximación.

Por razones como ésta, si bien no se desconocen los aportes que pueden brindar los niveles escolares anteriores a la universidad, hoy ha ido ganando consenso la idea de emprender diferentes procesos de alfabetización académica (Carlino, 2003), de socialización académica (Lea & Street, 1997) y de inserción de los aprendices en las comunidades discursivas específicas (Becher, 2001).

Ahora bien, en la tradición investigativa de nuestro país son muy pocos los trabajos que intentan comprender los factores pedagógicos y didácticos que explican los modos de leer y escribir de los universitarios, tal como lo señala la revisión de antecedentes efectuada en el desarrollo de la presente investigación. La situación en Latinoamérica es similar (Carlino, 2004). La tendencia dominante ha consistido, básicamente, en comprender el fenómeno desde el análisis de los procesos cognitivos de los estudiantes o desde factores asociados a la lectura y la escritura. Por ello, se busca identificar el déficit lector en el estudiante o se pretenden explicar los modos de leer y escribir, así como los intereses y expectativas al respecto, desde factores de orden sociocultural que determinan la trayectoria lectora de los sujetos; es decir, se propone explicar el fenómeno desde otro déficit del estudiante: el déficit sociocultural (Baquero, 1996). Otros estudios indagan por los modos de leer y escribir desde el análisis de los fenómenos asociados al auge de las tecnologías de la información y la comunicación y sus interferencias con el proceso lector de los estudiantes universitarios (Wray-Lewis, 2000).

Según lo anterior, se puede concluir que la característica común de este tipo de trabajos es que buscan explicaciones a los problemas de lectura y escritura en el estudiante, sus capacidades o su historia académica y familiar, mas no en el tipo de demandas de lectura o escritura que hace la universidad, ni en los dispositivos didácticos y pedagógicos que ésta configura y promueve. Dispositivos que explícita o tácitamente dan lugar a ciertas prácticas lectoras y escritoras, ciertos modos de leer y escribir y que, en última instancia, promueven un tipo de cultura académica.

En este punto, planteamos que leer y escribir, además de ser prácticas propias de la cultura académica universitaria, son las condiciones del desarrollo de un país y del funcionamiento de su democracia, al menos por dos razones. Una, porque es a través de la lectura y la escritura que se produce y socializa la actividad académica y científica; por lo tanto, un país con débiles niveles de lectura y escritura no construye las condiciones básicas para producir saber ni consolidar una cultura académica. Otra, porque en el mundo moderno, el funcionamiento de la vida democrática y de la vida social está mediado por la lectura y la escritura. Actividades como votar, exigir un derecho, participar en el análisis de un plan de gobierno, así como las relaciones de los ciudadanos con el Estado y las instituciones, son prácticas que están mediadas por la lectura y la escritura. En este sentido, es difícil entender un proyecto de nación por fuera del dominio de estas herramientas básicas para el ejercicio de los deberes y derechos ciudadanos, por lo cual resulta válido pensar que la crisis de la producción académica y científica está estrechamente relacionada con esta carencia.

Por razones como las anteriores decidimos identificar, describir e interpretar las prácticas académicas de lectura y escritura que ocurren en el ámbito de la Universidad del Valle, relacionadas con su enseñanza. Esta aproximación la hicimos desde instrumentos que nos permitieron una mirada global del proceso (encuesta, análisis de documentos institucionales) y otra más en profundidad (grupos de discusión y estudios de caso), centrándonos en aquellas experiencias valoradas positivamente por los estudiantes.

El problema planteado, entonces, tiene que ver con el hecho de que la Universidad del Valle promueve ciertos modos de leer y escribir, ciertas prácticas de lectura y escritura, en atención a un tipo de cultura académica que intenta favorecer. Detrás de dichas prácticas es posible leer la idea de cultura académica que circula en esta institución educativa.

Esas prácticas, además de estar determinadas por las capacidades lectoras y escritoras de los estudiantes, por sus características socioculturales y sus trayectorias formativas, están marcadas de modo fuerte por las prácticas académicas de lectura y escritura que se propician en la formación universitaria.

En este sentido, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las prácticas académicas de lectura y escritura en la Universidad del Valle y cómo se caracterizan? ¿Cuáles de estas prácticas son valoradas positivamente por los estudiantes y los docentes? ¿Cómo se explica la presencia de esas prácticas en el contexto de la universidad? Estos interrogantes incluyen, en relación con las prácticas de enseñanza, otros como los siguientes: ¿Qué se pide leer al estudiante? ¿Para qué se pide leer y escribir? ¿Qué se hace con lo que se lee y se escribe? ¿Cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de lectura y escritura en la universidad? ¿Qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de textos? ¿Esas prácticas tienen en cuenta la especificidad de la lectura y la escritura en los campos disciplinares particulares?

Dada la perspectiva pedagógica y didáctica asumida, la explicación de los problemas de lectura y escritura que caracterizan a la universidad y de los bajos índices de producción científica y académica de nuestro país, la buscamos en el terreno de las apuestas pedagógicas que hace la universidad más que en la psicología y la sociología de la lectura y la escritura. Esta línea de trabajo, situada en el terreno de la didáctica universitaria, es nueva en la tradición investigativa del país e implica adelantar diferentes tipos de investigación al respecto.

El objetivo general de este trabajo se define, entonces, en términos de describir, caracterizar, analizar e interpretar las prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana, con el fin de realizar aportes para la consolidación de una cultura académica en la Universidad del Valle. Por su parte, los objetivos específicos fueron los siguientes:

- Identificar, categorizar, analizar e interpretar las prácticas de lectura y escritura académicas existentes en la Universidad del Valle.
- Analizar las tendencias y enfoques dominantes, sobre este objeto, en la Universidad del Valle, organizando los perfiles de tendencias de las prácticas por áreas de saber[2].
- Identificar los discursos de los docentes y estudiantes en relación con las explicaciones sobre estos resultados.
- Reconstruir y describir algunas prácticas relevantes.

2 Después de revisar distintas formas de organización de las áreas de saber, se optó por la clasificación que establece la Unesco.

Capítulo 1

ANTECEDENTES Y MARCO METODOLÓGICO[3]

El análisis realizado a más de 40 trabajos de investigación científica sobre la lectura y la escritura en la educación superior en Colombia, realizados entre el 2000 y el 2008, evidencia la siguiente situación:

- Los trabajos se concentran en la evaluación de los procesos de comprensión de los estudiantes de pregrado y en la elaboración de propuestas de enseñanza. Poco se contempla como objeto de investigación a los docentes o a los egresados. Podemos verificar entonces la tendencia investigativa hacia el diagnóstico de las habilidades de lectura —y en menor proporción, de escritura— de los estudiantes de pregrado, en la universidad colombiana.
- Las perspectivas que desde las Ciencias del Lenguaje se utilizan en la formación de los estudiantes, se han considerado como responsables/culpables, según se requiera para el caso, de las prácticas de la lectura y la escritura en la educación superior colombiana. Esto se

3 Este apartado se construye con base en la revisión efectuada, por un lado, en la sistematización contenida en el documento de trabajo "Estado del arte de las prácticas docentes en la universidad colombiana", producido por las coinvestigadoras Zahyra Camargo y Graciela Uribe, de la Universidad del Quindío, para el proyecto de investigación "¿Para qué se lee y se escribe en la Universidad colombiana?; y, además, en el Informe final de la investigación "Interacción y comprensión textual de los estudiantes admitidos en los programas de pregrado de la Universidad del Valle. Formulación de acciones pedagógicas y espacios curriculares para el mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario", realizado por Gloria Rincón, John Saúl Gil, Adolfo Perilla y Ricardo Salas. Universidad del Valle, Vicerrectoría de Investigaciones, CI 4215, 2004.

explica en parte por el hecho de que las investigaciones desde este campo utilizan como referentes conceptuales el género discursivo, las tipologías textuales o el género textual, de manera dispersa y heterogénea.

- Se afirma que los estudiantes universitarios necesitan leer y escribir en la universidad como profesionales o académicos de sus campos; sin embargo, los trabajos de investigación terminan concluyendo que cierta cantidad de cursos serían necesarios para enfrentar las problemáticas de los estudiantes. Esto indica que la lectura y la escritura se entienden como habilidades genéricas y como objetos de formación exclusivos de los profesores de lengua.
- Desde el punto de vista pedagógico, los estudios muestran que muchos de los cursos que se ocupan de la escritura en la universidad convienen en hacer una secuencia didáctica que se apoya en los estudios psicolingüísticos; es decir, seguir el proceso: planeación, textualización y revisión. Estos estudios también insisten en la necesidad de generar condiciones tales como partir de una situación de comunicación real, con el fin de ubicar la pertinencia de lo que se escribe y enfrentar a los estudiantes ante una tarea completa y global. Además, se apoyan en estrategias cognitivas y metacognitivas (relacionadas con el proceso intelectual y con el emocional). Llama la atención la predominancia de estas orientaciones de origen psicológico, que permiten comprender los procesos de leer y escribir para aprender conocimientos académicos como fenómenos específicos, es decir, relacionados con la transformación y generación del propio conocimiento en procesos individuales, como base casi única de propuestas pedagógicas.
- Se confirma que en Colombia, las escasas aunque crecientes investigaciones que existen sobre la lectura y la escritura en la universidad, se concentran en la evaluación (diagnóstico de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes que ingresan al pregrado), e intervención (poner a prueba algunos desarrollos derivados sobre todo de las Ciencias del Lenguaje), y poco se incluyen en ellas a los docentes o a estudiantes que están próximos a terminar sus estudios. Menos aún se indaga sobre las condiciones didácticas que median las prácticas académicas de lectura y escritura en la universidad.

Para efectos de la presente investigación, es importante anotar que en la revisión efectuada, la Universidad del Valle lidera la cantidad de trabajos presentados por los grupos de investigación, aunque se hace evidente

un creciente interés de grupos de otras universidades por indagar sobre las prácticas de lectura y escritura académica, con el propósito de mejorar estos procesos.

A continuación presentamos una revisión más detallada de algunos de los antecedentes investigativos, haciendo énfasis en los estudios sobre el tema realizados en la Universidad del Valle y el marco metodológico de la investigación.

Estudios relacionados con la lectura y la escritura en las prácticas académicas universitarias

En el plano nacional, vale destacar el trabajo realizado por Henao & Castañeda (2002), en el cual se presenta un diagnóstico sobre causas y consecuencias académicas, sociales y culturales, a propósito de los niveles de comprensión de textos por parte de los estudiantes de la Universidad de Antioquia. Este estudio se centra en el papel que cumplen la producción y la interpretación textual en la apropiación de los conocimientos sobre la realidad y en la formación específica del estudiante universitario y termina proponiendo algunas pautas de trabajo pedagógico para superar esta deficiencia.

Los autores destacan el lenguaje como el principal problema al que se enfrenta el profesor universitario, pues cada ciencia tiene un discurso específico para representar la realidad que abarca y va transformando en su proceso de desarrollo (p. 11). En este sentido, la investigación busca establecer las mediaciones pedagógicas y conceptuales favorables a la construcción de un puente que permita la transición entre lenguaje y aprendizaje, entre lectura, escritura y apropiación del conocimiento.

Los autores se preguntan cómo lograr que los estudiantes se apropien de manera efectiva del discurso de la ciencia y del mundo académico en general. Responden que este proceso empieza en la cuna, pues en la interacción con la familia el individuo comienza a construir su relación lingüística con la realidad y de la calidad inicial de esa relación depende su futura capacidad para lograr el desarrollo conceptual, el cual está determinado por el lenguaje. Inicialmente, señalan, el lenguaje de la escuela y del entorno se diferencia poco, pero en la medida en que avanza el proceso educativo, cada vez se da una mayor separación entre estos discursos, al punto que la ruptura más fuerte se produce en los últimos grados de secundaria y de manera definitiva en la vida universitaria (p. 12).

Señalan como determinante en el proceso de interacción lingüística entre el profesor y el estudiante (y, por supuesto, en la calidad de esta relación en

el contexto específico de la universidad), la valoración de la competencia discursiva y disciplinaria de este último. El profesor, dicen Henao & Castañeda (2002), no puede exigirle al estudiante que acaba de llegar a la universidad un dominio de los conceptos y del discurso de su área, sino que debe entender que tal dominio se logra en la medida en que el alumno se vaya apropiando del objeto de conocimiento y del lenguaje que lo soporta (p. 15).

Además, desde una perspectiva sociolingüística, los autores definen que tanto el lenguaje como los saberes específicos son productos sociales que se distribuyen de manera desigual en nuestra sociedad, lo cual lleva a los estudiantes provenientes de sectores más pobres a realizar un doble esfuerzo para competir con éxito en el medio universitario y profesional (p. 16). Este déficit, esta diferenciación cultural, resulta determinante a la hora de evaluar las competencias discursivas y disciplinarias de los estudiantes, en consideración del capital simbólico y cultural, intelectual y lingüístico que los caracteriza.

Otra investigación revisada fue la de Carvajal et al. (2002), autores adscritos a la Cátedra de Lenguaje, Escritura y Comunicación de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle. En este estudio se evalúa la calidad de la comprensión e interpretación de textos en 259 estudiantes de primer semestre de la Universidad del Valle.

Aunque este estudio no indaga directamente sobre las representaciones sociales de la escritura, cuando se correlaciona el desempeño en las pruebas de lectura y escritura con las características de la muestra estudiada, los hallazgos develan una relación estrecha entre la calidad del desempeño en las mismas y el origen social de los estudiantes (medido en términos de estrato socioeconómico), sus motivaciones para realizar estas dos actividades, sus actitudes positivas o negativas frente a ellas, así como su relación con la cultura escrita y su familiaridad con los textos escritos.

En una etapa posterior de este trabajo, Ulloa et al. (2004) definen que las instituciones educativas legislan y reglamentan los modos de producción textual y ejercen control social y simbólico en la circulación y recepción de los saberes. Las deficiencias en el lenguaje oral y escrito de la población universitaria, representadas en su bajo desempeño en las pruebas, se atribuyeron, en parte, a que la población evaluada estaba conformada por sujetos cuyo mundo dista mucho de la cultura escrita, lo cual incide en su motivación por escribir y en la calidad de sus producciones.

Por otra parte, se señala que la cultura escrita ejerce una mediación cognitiva en los procesos de producción y apropiación del conocimiento académico especializado. La lectura inferencial y los conocimientos previos adquieren importancia trascendental para lograr un desempeño exitoso en

la vida académica. En este sentido, los autores retoman a Ong (1994), quien considera la escritura como una tecnología de la comunicación, con reglas y procedimientos propios, que se utiliza mentalmente para alcanzar transformaciones interiores de la conciencia, por lo que requieren ser enseñados.

En el estudio estadístico realizado por estos autores, se evalúa la capacidad para procesar conocimientos derivados de textos escritos y materiales audiovisuales con niveles de complejidad creciente, utilizando soportes impresos o electrónicos, que resultaron difíciles de asimilar para la mayoría de los estudiantes de la muestra. Para evaluar la escritura, la prueba contempló, en primer lugar, la dimensión lingüística de la escritura, es decir, los aspectos gramaticales, ortográficos y estilo; la morfosintaxis y la lingüística enunciativa.

En segundo lugar, analizan la dimensión discursiva de los textos, esto es, la síntesis de las ideas ordenadas en forma jerárquica para identificar tesis y argumentos (macroestructura), coherencia global en la superestructura y formulación de un punto de vista personal. Además, se evaluó la calidad de la argumentación razonada explícita presente en los textos expositivos con base en los criterios propuestos por Silvestre (2001) a partir de la teoría de la argumentación razonada de O. Tyteca, en relación con la exigencia de un desarrollo discursivo con una secuencia lógica, basada en criterios de pertinencia y compatibilidad.

Los resultados que evalúan la dimensión lingüística señalan que el (47%) de los estudiantes obtuvo, como se esperaba, una calificación por encima de 4, incluyendo a los estudiantes del programa académico de Comunicación Social, quienes reciben una formación sólida en gramática y redacción; el 42% obtuvo una calificación entre 3 y 4 y sólo el 11% sacó menos de 3. También se evaluó la comprensión de la dimensión discursiva de los textos propuestos, en términos de identificación del enunciador principal y otros enunciadores, la tesis, sus argumentos. Los problemas de comprensión, en este estudio, se atribuyen a la dificultad para identificar correctamente al anunciador principal, distinguirlo de los demás enunciadores y reconocer su punto de vista, como lo propone Ducrot (1988).

Estos resultados evidencian que sólo 7% de los estudiantes logró identificar y expresar por escrito la tesis del autor y otro 19% la identificó parcialmente. Por otra parte, un cuarto de la muestra logró identificar el punto de vista del enunciador de manera total o parcial; 42% no pudo hacerlo y 31% expresó ideas incoherentes o no pertinentes. Únicamente el 4% pudo identificar y expresar los argumentos con claridad, el 29% consiguió hacerlo parcialmente; 32% no logró identificarlos y 34% expresó ideas incoherentes. Estos resultados se cruzaron con algunas variables que identificaban

a los encuestados para detectar relaciones entre desempeño, género, estratificación socioeconómica, modos de leer y de escribir, escolaridad de los padres, y usos del computador y la Internet, entre otros. Se encontró, por ejemplo, que el uso del computador es favorable para los estudiantes que han trabajado la cultura escrita, mientras que para los que no lo han hecho, el computador les aporta poco o casi nada.

El estudio concluye sugiriendo acciones encaminadas a mejorar las competencias comunicativas de la población universitaria. En primer término propone realizar diagnósticos diferenciales en lectura y escritura que conduzcan a nuevas prácticas formativas con la participación del cuerpo docente en pleno, estudiantes y monitores y, en segundo lugar, que se motive, acompañe y guíe a los jóvenes en la planificación, elaboración y corrección de las composiciones escritas, entre otras.

Rincón et al. (2004) indagan sobre los bajos niveles obtenidos en agosto de 2002 y enero de 2003 en la prueba de comprensión de lectura aplicada a los estudiantes que ingresan regularmente a los distintos programas académicos de pregrado a la Universidad del Valle —resultados históricamente similares a los obtenidos en pruebas anteriores y a los de las pruebas de Estado—. Se plantean algunos interrogantes sobre los factores asociados que podrían estar incidiendo en dichos resultados, tales como los niveles de organización textual, los modos de lectura y los tipos de texto más problemáticos para los estudiantes.

Estas preocupaciones, unidas al análisis de los antecedentes del trabajo en el área de Español y de las propuestas pedagógicas y curriculares realizadas en la Universidad del Valle en los 15 años anteriores, condujeron, en un primer momento, a la reorientación del diseño del examen de Español que debían presentar los estudiantes y, en segunda instancia, al seguimiento de los resultados obtenidos durante dos años consecutivos con la aplicación de esta prueba.

Para llevar a cabo este seguimiento y análisis, se observaron los índices de comprensión textual de los estudiantes no sólo en términos de las estadísticas sino, sobre todo, como parámetros que permitieran identificar las razones de esos resultados a partir de la orientación lingüística, conceptual y curricular del instrumento de evaluación, de manera que fuera posible definir pautas de trabajo no exclusivamente en relación con la actualización o modificación de la misma, sino en relación con la orientación y diseño de los cursos de Comprensión y Producción de Textos Académicos, en particular, y recomendar otras opciones curriculares y extracurriculares para la comunidad universitaria en general.

En síntesis, lo que este análisis revela es que si bien la prueba de comprensión de lectura aplicada a los estudiantes se centra en el modo inferencial de lectura y en los niveles enunciativo, macroestructural y microestructural, los resultados generales obtenidos por los estudiantes permiten afirmar que estos inician su escolaridad en la educación superior con deficientes desempeños en la lectura inferencial y con un regular reconocimiento de estos niveles en la construcción del sentido de los textos. También se afirma en el informe de esta investigación que la tendencia estadística de los resultados de la prueba se aproxima al nivel mínimo exigido para su aprobación, hecho que se interpreta como la manifestación de las bases desarrolladas en los niveles anteriores de la escolaridad y que apoya el planteamiento según el cual el carácter del curso equivalente que ofrece la universidad no puede ser remedial.

Al finalizar este informe los autores proponen redefinir el estatus de la prueba para convertirla en un instrumento que sirva para diagnosticar y evaluar la comprensión de lectura de los estudiantes que ingresan a la Universidad del Valle, obviando su carácter de equivalencia del curso respectivo. También expresan la necesidad de que en los cursos de lectura y escritura se haga un abordaje más específico, que tenga en cuenta los intereses y necesidades formativas de las distintas áreas del conocimiento. Por esto, plantean diferenciar la denominación y énfasis de los cursos en por lo menos tres grandes áreas académicas para agrupar adecuadamente la oferta de este componente en la totalidad de los programas de estudio:

- Comprensión y producción de textos académicos de Ciencias básicas y aplicadas.
- Comprensión y producción de textos académicos de Ciencias económicas y sociales.
- Comprensión y producción de textos académicos de Artes y humanidades (Rincón et al., 2004, p. 65).

Estudios sobre experiencias docentes para cualificar las competencias de lectura y escritura de los estudiantes

Martínez (1997) presenta una propuesta de programa de intervención pedagógica para el desarrollo de comprensión y producción textual a nivel universitario, desde lo que ella denomina una perspectiva discursiva e interactiva. En el marco conceptual de esta propuesta, la autora destaca que toda teoría del aprendizaje está en íntima relación con el lenguaje y que una dimensión dialógica e interactiva sobre el aprendizaje y desarrollo del lenguaje da un lugar central a los factores sociales y contextuales.

Destaca el conocimiento discursivo como facilitador del cambio en los esquemas del lector y su incidencia en el mejoramiento de la comprensión, al igual que la toma en cuenta del carácter constructivo de dichos esquemas y sugiere los siguientes elementos para su realización: 1) Una aproximación teórica coherente acerca de la manera como construimos significado del mundo exterior (dimensión dialógica e interactiva); 2) Un conocimiento acerca de la manera como funcionan los discursos; y 3) El conocimiento acerca de la manera como se produce el proceso de comprensión textual y el reconocimiento de la existencia de diferentes modos de procesar el conocimiento y crear significado (p. 21).

Su propuesta, tal como también lo desarrolla en otros trabajos (2002 y 2004), parte de reconocer las distintas dificultades que enfrentan los estudiantes al abordar los textos, sobre todo de naturaleza académica, tales como interactuar con la propuesta de organización textual realizada por el autor, identificar las ideas que globalizan la información dada, comprender los contextos situacionales, entre otros. De esta manera, define dos propósitos básicos que orientan su propuesta:

- Desarrollar en los estudiantes una voluntad de saber, de manera que se establezca un contrato de buena fe entre el facilitador y el estudiante que permita eliminar barreras y se logre trabajar realmente a nivel de los procesos cognitivos,
- Desarrollar estrategias de comprensión textual a partir de la explicitación indirecta y motivada de los niveles que intervienen en la construcción discursiva (p. 27).

Para la profesora Martínez, la práctica pedagógica debe evolucionar hacia el logro simultáneo de estos dos aspectos, pues si no se puede contar con el querer saber del estudiante y con un ambiente de cooperación constructiva en el aula, difícilmente se puede incidir en cambios en los procesos de conocimiento y en la apropiación de estrategias que generen un cambio en el comportamiento textual de los estudiantes. Esta misma práctica, dice, busca integrar los dos procesos vinculados al discurso escrito: a) El proceso de comprensión textual; y b) El proceso de producción textual (Ibíd.).

Teniendo en cuenta esta propuesta, la profesora Martínez elabora, desde la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura, que ella dirige, un Plan Sectorial que llamó Plan Hermes —presentado ante la Rectoría de la Universidad del Valle en mayo de 2000— cuyo propósito principal era mostrar la importancia que tiene la enseñanza del Español para mejorar el desempeño académico y profesional de los estudiantes universitarios desde la perspectiva discursiva e interactiva del lenguaje y del aprendizaje, en términos

de la formación de un perfil de estudiante que pueda responder no sólo a los retos profesionales de la sociedad del conocimiento sino a su posibilidad de seguir aprendiendo.

El Plan se centra en la necesidad de la toma de conciencia del papel del lenguaje en los procesos de desarrollo cognitivo y en el imperativo de una competencia discursiva que posibilite a los estudiantes de la Universidad del Valle una lectura relacional no sólo al interior del texto sino entre diversos textos. Se trata, según esta autora, de lograr el acceso a un desarrollo humano analítico, ético e integral a través de la aprehensión de las siguientes competencias:

- Capacidad de comprensión analítica y producción intencional de textos para lograr aprender de los textos expositivos, informativos y argumentativos y dominar sus niveles de construcción;
- Capacidad argumentativa para desarrollar modos de razonamiento adecuados para el análisis crítico y constructivo;
- Capacidad innovadora para desarrollar aptitudes creativas;
- Capacidad de negociación para experimentar el poder del discurso argumentado y de la capacidad de análisis;
- Capacidad para interpretar y cultivar el arte para la formación de un sujeto justo y culto;
- Capacidad para seguir aprendiendo (Plan Hermes, 2000, p. 9).

Finalmente, Martínez se plantea una redefinición curricular en la universidad para ofrecer, inicialmente, un espacio para abordar este proceso como componente básico de la fundamentación formativa de todos los estudiantes y la opción de abrir un espectro de posibilidades específicas para el desarrollo particular de competencias discursivas en ámbitos propios de los distintos saberes y formas de organización del conocimiento. En la perspectiva discursiva e interactiva propuesta por Martínez (2002), encontramos varias tesis de la Maestría en Lingüística y Español, de la Universidad del Valle. Dos de ellas son: "Incidencia de la explicitación de las formas de organización superestructural de los textos expositivos en lengua castellana en la comprensión textual de un grupo de estudiantes de la Universidad del Valle", de Álvarez (2002), e "Incidencias de una intervención pedagógica en la comprensión y producción de textos argumentativos polifónicos desde el discurso referido en un grupo de estudiantes de la Universidad del Valle", de Hernández (2002)[4]. En ambas se exploran aspectos precisos de la com-

4 Los resultados de ambas tesis fueron considerados en el libro *Discurso y aprendizaje*, Martínez, et al. (2004). Programa Editorial, Universidad del Valle, .

petencia discursiva de los estudiantes inscritos en los cursos de Comprensión y Producción de Textos Académicos.

En el primer caso, se muestra la incidencia de la explicitación de las Formas de Organización Superestructural (FOS) en la comprensión de la macroestructura de los textos expositivos en un grupo de 20 estudiantes de diferentes programas académicos de la Universidad del Valle, cuyas edades oscilan entre los 16 y los 27 años.

La primera hipótesis que se planteó en este trabajo es que el diseño de un programa de intervención pedagógica para la comprensión de textos expositivos y sus diferentes formas de organización superestructural (descripción, comparación, causalidad y problema/solución), centrado en el desarrollo de un proceso activo e intencional y en la enseñanza a través de talleres inspirados en la perspectiva discursiva e interactiva de la enseñanza del lenguaje, podría incidir en el mejoramiento de la comprensión de los textos académicos en los estudiantes universitarios. La segunda era corroborar si había incidencia de las distintas FOS de textos expositivos en la comprensión textual y grados diferenciales de comprensión de estas modalidades en estudiantes universitarios. La tercera hipótesis consistía en verificar si el programa propuesto y el uso de señalizadores previos como ayuda incidían en una mejor identificación y comprensión de las FOS "difíciles" de los textos expositivos. Para este fin se implementó el programa de intervención y se hizo una prueba de evaluación.

Este trabajo revela resultados favorables en cuanto al reconocimiento de las FOS de los textos expositivos por parte de los estudiantes, lo cual incidió positivamente en sus procesos de comprensión textual. En relación con la comprensión del nivel superestructural, parece confirmarse la hipótesis sobre la incidencia de los diversos tipos de organización superestructural en el rendimiento de la comprensión en distintos niveles de escolaridad. Se corroboró aquí que cuando un texto expositivo está organizado en forma de problema/solución, se facilita más la comprensión de su contenido que cuando está organizado en forma de descripción, causa/efecto o comparación.

Los resultados obtenidos en la evaluación final para efectos de investigación, después de la intervención pedagógica realizada al grupo de estudiantes universitarios, confirman que aunque la naturaleza de las FOS produce niveles diferenciales en la comprensión, estas diferencias se redujeron con la apropiación de esquemas de alto nivel, a partir de un modelo pedagógico que hizo énfasis en la explicitación de las características retóricas de las FOS. Es decir, que el reconocimiento de las distintas FOS de los textos expositivos mejoró en los estudiantes la inferencia de la macroestructura en esta clase de textos.

En la segunda investigación mencionada, se busca enriquecer los conocimientos relacionados con la comprensión y producción escrita de textos argumentativos de opinión de un grupo de estudiantes inscritos igualmente en un curso de Comprensión y producción de textos académicos. Específicamente se promovieron conocimientos relacionados con la manera como se construye la voz ajena (discurso referido) en los textos argumentativos de opinión, lo cual se refleja en los resultados de la investigación al observar un mejoramiento significativo en la comprensión y producción escrita de textos argumentativos polifónicos desde el discurso referido.

La primera hipótesis que se planteó en este trabajo era si el rendimiento comprensivo de textos argumentativos escritos de tipo polifónico tenía que ver con los diferentes grados de exigencia que el discurso referido hace al lector, según los estilos (directo, indirecto, indirecto libre) y sus variables. La prueba inicial buscaba identificar cuál de los estilos de discurso referido incidía en una mayor dificultad para la comprensión del texto argumentativo. La segunda hipótesis es que una intervención pedagógica sobre los textos argumentativos de tipo polifónico, con discurso referido, daría lugar a un mejoramiento de la comprensión y producción de este tipo de textos y que la utilización de ayudas a través de talleres con explicitación del uso de marcadores de las voces enunciativas serían un gran apoyo para conducir a los estudiantes a procesos de generalización para la realización más acertada de la inferencia. La prueba final que se aplicó en esta experiencia buscó evaluar los efectos de la intervención en una mayor eficacia tanto en la comprensión como en la producción de textos argumentativos de carácter polifónico.

Los resultados obtenidos en la prueba inicial parecen confirmar la primera hipótesis en relación con la incidencia de las diversas variables del discurso referido en grados diferenciales en la comprensión de textos argumentativos polifónicos. Se encuentra que la comprensión del estilo directo causa menor dificultad que la del indirecto y que el estilo más difícil de comprender es el indirecto libre, lo cual significaría que los recursos cognitivos exigidos al lector en este último son mayores. Los estudiantes tendrían entonces dificultades para identificar la bivocalidad en el estilo indirecto libre, en razón de los mecanismos de solapamiento y la mayor complejidad estructural que este estilo conlleva. Otra conclusión es que los estudiantes tenían poco conocimiento acerca de las diversas modalidades de discurso referido y de su uso como estrategia para la construcción de textos argumentativos polifónicos. Tampoco eran conscientes de los parámetros que regulan sintáctica y semánticamente el texto argumentativo polifónico ni podían identificar a nivel enunciativo la bivocalidad del discurso referido.

López & Arciniegas (2003) indagan por el proceso de mejoramiento de los procesos de comprensión por parte de los estudiantes a nivel universitario. Su propósito fue la elaboración de un programa que llevara al estudiante universitario al desarrollo de estrategias que le permitieran asumir conscientemente la lectura como proceso fundamental en la construcción de su saber.

Este trabajo de investigación surgió de la consideración de que la exigencia cognitiva que la actividad académica de la enseñanza en la educación superior demanda, no es la misma que la de los niveles anteriores de la enseñanza, por lo que los estudiantes que ingresan a la universidad no están adecuadamente preparados para enfrentar tareas propias de la formación especializada. Se pretende, por lo tanto, solucionar dos situaciones problemáticas fundamentales:

1. El hecho de que el estudiante que ingresa a la universidad no es un lector autónomo y no está en capacidad de asumir adecuadamente los procesos de comprensión de textos y de aprendizaje.
2. La separación entre los desarrollos teóricos acerca de los procesos de comprensión de lectura y las prácticas pedagógicas en torno a dichos procesos (p. 119).

En el marco de referencia de esta investigación, se destaca la concepción de la lectura y la comprensión de textos como procesos de interacción entre lector y texto. La confrontación permanente de los contenidos con sus conocimientos le facilita al lector establecer las relaciones pertinentes, aclarar las ideas, elaborar sobre los contenidos, apropiarse de ellos e integrarlos en su marco de referencia, construyendo de esta manera conocimiento nuevo (Rumelhart, 1980 y 1997 en López, 1997). Se destacan como ejes centrales de este estudio la interacción entre los contenidos del texto —lo nuevo— y el conocimiento previo del lector —lo conocido—, y las estrategias cognitivas y metacognitivas como las actividades que sirven para construir sentido a partir de lo que el texto dice.

Arciniegas & López (2007) presentan el informe de otra investigación, en cuyo marco conceptual se "reconoce el texto escrito como un elemento fundamental en la actividad académica y en la construcción del conocimiento y de su producción como un proceso estratégico" (p. 3). Las autoras buscan orientar a los estudiantes hacia la construcción de una conciencia sobre los procesos de escritura y de aprendizaje mediante un programa que pone a prueba diversas estrategias como apoyo al desarrollo del proceso de escritura académica.

Este programa se desarrolló con un grupo de estudiantes del curso "Composición II" del programa de Lenguas Extranjeras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Para recolectar la información aplicaron unas pruebas de escritura y unas encuestas metacognitivas e hicieron registros sobre los procesos que se iban desarrollando, por parte de la profesora-investigadora a cargo del curso, y por parte de los alumnos, en unas fichas metacognitivas.

Concluyen afirmando que el valor de un programa de estrategias metacognitivas para la escritura está en que su desarrollo posibilite al estudiante conocer, controlar y evaluar todas las fases del proceso de escritura porque en un trabajo de escritura, asumido de esta manera, es cuando se construye conocimiento no sólo sobre el tema objeto del escrito, sino sobre el tipo de texto, sobre los modos de escribir, sobre cómo se evalúan los textos, sobre el valor de los argumentos, sobre los aspectos lingüísticos pertinentes, etc. (p. 85). También concluyen que en la universidad es necesario que, "tanto el profesor como los estudiantes entre sí, trabajen más con los textos producidos en el aula, en las distintas asignaturas como un punto de partida para quienes abordan en un primer momento un tema" (p. 87).

Investigaciones sobre las prácticas de enseñanza en la universidad

La investigación *Enseñar a comprender textos en la universidad, estudio de dos casos*, de Rincón et al. (2005), constituye un trabajo en el cual se propone aportar al conocimiento de los procesos de docencia universitaria a partir del análisis de la interacción entre profesores y estudiantes en los cursos presenciales y no presenciales de Comprensión y producción de textos académicos en la Universidad del Valle.

La perspectiva metodológica y de análisis que orienta este trabajo es principalmente de base cualitativa e interpretativa. Específicamente, se adopta la perspectiva conceptual y metodológica proveniente de los estudios sobre los mecanismos de influencia educativa propuestos por Coll & Onrubia (1996), y la concepción de la investigación como proceso de acción colaborativa propuesto por Wells (2001). La unidad básica de análisis es la Secuencia Didáctica (SD), definida, entre otras cosas, en función de la preocupación por el factor temporal en los procesos educativos[5].

5 Según la autora, este modelo de estudio de los mecanismos de influencia educativa se compone de dos niveles de análisis que buscan articular lo micro y lo macro. El primer nivel da cuenta de las formas de organización de las actividades que se presentan, de cómo ellas surgen y evolucionan a través de la secuencia didáctica, de los ajustes que se producen en esta evolución, para observar de qué manera se manifiesta la cesión y el traspaso de la responsabilidad del maestro

En esta investigación se observa una *secuencia didáctica* en un curso presencial. Para esto, se analizan las interacciones cara a cara de un profesor con un grupo de 20 estudiantes —entre los 16 y los 20 años— de los dos primeros semestres del programa académico de Química. La segmentación efectuada condujo a diferenciar 10 formas de la actividad conjunta: unas, relacionadas con el abordaje del tema de la SD —la enseñanza de la reseña crítica— y otras, con el control, disposición y gestión del curso. Con esta descripción y análisis se concluye que el profesor se inclina por una didáctica de la comprensión de textos en la que la producción textual es el camino obligado para cualificar ambos procesos; además, se puso de manifiesto que los mayores insumos para dicho propósito fueron las producciones escritas de los estudiantes, las cuales funcionaban como evaluación metacognitiva en cuanto les permitían autoformular preguntas para regular y controlar sus procesos de comprensión y producción de textos. En términos de Nusbaum (1996, p. 150), el comportamiento del profesor se centró en la evaluación de las dificultades de los estudiantes a fin de ofrecerles el apoyo necesario para que pudieran tener éxito en sus procesos de lectura y escritura académicas.

La secuencia de enseñanza y aprendizaje observada aporta a la construcción de esquemas textuales sobre los recursos y los textos académicos escritos (mapas conceptuales, reseñas críticas, ensayos, fichas bibliográficas y demás), ya que apunta a aportar saberes en relación con los textos, entendidos como estructuras (cómo se organizan) y como procesos textuales (qué operaciones y procesos se realizan para producirlos).

Las concepciones pedagógicas del profesor y las políticas académicas de la unidad que sustenta estos cursos, defienden la idea de asumir este componente curricular más allá de un pretendido propósito remedial y enfrentarlo mejor como fundamental en la formación ética, académica y profesional de los estudiantes, lo cual implica distintos niveles de apropiación, construcción y reformulación del conocimiento.

Respecto al curso no presencial, la *secuencia didáctica* observada comprendió las interacciones que cada estudiante tuvo con la propuesta académica materializada en el trabajo con un módulo y en las interacciones sincrónicas que se produjeron en este curso en el semestre Enero-Mayo de 2003 —audioconferencias y llamadas telefónicas—.

El análisis de la actividad conjunta en esta modalidad evidenció que la concepción que guió el módulo "Composición Escrita" estaba sustentada en un enfoque formal en donde el objetivo central era alcanzar el desarrollo

al alumno en la tarea de enseñanza y aprendizaje. El segundo nivel tiene que ver con el modo en que se presentan y se organizan los significados en el transcurso de la SD.

de las competencias lingüísticas a través del conocimiento de las partes de un texto, en un modelo ascendente. En consecuencia, las temáticas eran: la oración y sus partes, la oración simple, la construcción de oraciones compuestas a partir de conectores y signos de puntuación; las raíces griegas y latinas, prefijos y sufijos del léxico castellano; procesos de inflexión y derivación, los parónimos y las locuciones latinas. Lo anterior reñía con las tareas solicitadas a los estudiantes, que básicamente consistían en construir textos. Las preguntas reiterativas de los estudiantes en los intercambios telefónicos, sobre qué debían hacer para construirlos, fueron una evidencia de que ni los elementos que el módulo y las audioconferencias les ofrecían, les habilitaban para la producción escrita.

Como mostró el análisis global, ni siquiera en una misma universidad se logra una sola forma de enseñanza de la lectura y la escritura por más debates y propuestas que en ella se presenten, porque la enseñanza está atravesada por una gran cantidad de variables y, sobre todo, porque las concepciones sobre el lenguaje, la lectura y la escritura no son del todo compartidas. Así, mientras una de las experiencias observadas y analizadas se sustentaba en concepciones tales como la importancia del pensamiento crítico en la construcción del conocimiento, la conciencia sobre la lectura y la escritura como procesos flexibles y graduales, la relación entre la lectura y la escritura con el pensamiento organizado, en la otra el curso tomaba como eje una perspectiva gramaticalista en la que parece que la composición de un texto es concebida como el resultado de manejar una serie de reglas morfológicas, léxicas y sintácticas que regulan la lengua y, por lo tanto, la gramática oracional es un componente fundamental.

En síntesis, con la revisión realizada en este breve estado del arte se deduce que existen experiencias pedagógicas (tanto desde las aulas como fuera de ellas) que se están responsabilizando por incorporar a los estudiantes en los campos académicos y profesionales, desde la lectura y la escritura. Por otro lado, la exploración sobre los estudios de la docencia universitaria parece mostrar que en la universidad el ámbito didáctico merece investigación y reflexión; además, se hace necesario analizar el impacto de las transformaciones pedagógicas y didácticas que se introduzcan en las prácticas de lectura y escritura académicas.

Marco metodológico

Se propuso desarrollar una investigación descriptiva e interpretativa basada en información y datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa, cuya característica principal fue su opción pluri-metodológica y multi-fuentes

para lograr tanto una mirada global, como una profundización en los discursos y prácticas sobre la lectura, la escritura y su enseñanza presentes en la Universidad del Valle. Todo el proceso metodológico se cumplió mediante dos grandes fases: Fase uno, una mirada global; y Fase dos, profundizando en discursos y prácticas.

La primera fase incluyó un momento 0 que se llevó a cabo únicamente en la investigación nacional. Consistió en la validación y discusión de la metodología por juicio de pares a partir de un foro virtual con dos expertos, uno de orden nacional (Carlos Pardo), y otro con uno de orden internacional (Paula Carlino); el primero con experiencia en la opción metodológica asumida y la segunda con gran experiencia con respecto al tema de esta investigación. En ambos casos se discutieron los aspectos relacionados con el tipo de información, las técnicas requeridas y la perspectiva epistemológica.

Luego, en el inicio propiamente dicho de esta fase, recogimos y analizamos la información documental relacionada con las políticas institucionales sobre lectura y escritura presentes en documentos tales como actas, resoluciones y acuerdos que en las dos últimas décadas han regulado la enseñanza de la lectura y la escritura en la Universidad del Valle, así como también la oferta de los programas curriculares en los años 2008 y 2009, cuyo objeto central fueron los procesos de lectura y escritura. Con esta información realizamos un primer análisis y una primera caracterización en cuanto a tendencias y enfoques, a partir de categorías emergentes de los datos (cualitativos) y con base en categorías derivadas de la perspectiva teórica construida. La caracterización de las políticas institucionales se hizo mediante análisis documental (análisis de contenido); en relación con los cursos, se hizo una descripción cuantitativa basada en estadística descriptiva, con el fin de identificar tendencias dominantes.

Posteriormente, efectuamos una caracterización de nuestro objeto desde las informaciones dadas, a través de una encuesta, por una muestra intencional de estudiantes de programas académicos representativos de las diferentes áreas de saber (según la clasificación Unesco). Para complementar esta mirada, hicimos unas breves etnografías sobre experiencias no formales (alternativas), en las que se llevan a cabo diferentes actividades vinculadas con los procesos de lectura y escritura.

En la segunda fase, a partir de la información recogida en la fase anterior, se organizaron dos grupos de discusión (para el estudio nacional se hicieron en cada universidad) con el fin de profundizar en el análisis de las tendencias halladas, para ajustar las descripciones e interpretaciones que teníamos de cada institución.

Finalmente, con el fin de reconocer la práctica docente como fuente de conocimiento, se acudió a la metodología de estudios de caso. En la Universidad del Valle se realizaron dos: uno en una asignatura ubicada en un programa de la Facultad de Humanidades y el otro en la Facultad de Salud. Como resultado de esta fase se obtuvo una descripción e interpretación de cada caso. En esta fase se identificaron algunos aspectos que caracterizan la labor docente que se destaca.

En los capítulos siguientes, además de referirnos a los conceptos de base que orientaron esta investigación, haremos la descripción y el análisis de cada una de estas fases.

PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA

Capítulo 2

CONCEPTOS DE BASE

Los conceptos de cultura académica, prácticas de lectura y escritura, y didáctica de la lectura y la escritura en la educación superior[6], constituyen los pilares conceptuales de esta investigación. A continuación los abordaremos, sin el propósito de ser exhaustivos, para precisar las perspectivas teóricas desde las que los asumimos en el marco de esta indagación.

Cultura académica

Dado que para efectuar esta investigación partimos de afirmar que 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, es necesario entonces realizar una aproximación al difícil concepto de cultura académica, en tanto opera como escenario (espacio de coordenadas, referentes y tensiones) de esos determinados modos de leer y escribir que se promueven desde prácticas pedagógicas universitarias concretas.

Hasta mediados del siglo XX, una representación generalizada ha sido la metáfora de la cultura como "objeto", es decir, comprendida como un corpus, una trama, un sistema, una estructura, una amalgama, una colec-

6 Las conceptualizaciones que se incluyen en este capítulo son producto del trabajo en subgrupos que efectuamos en la investigación nacional ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Este trabajo, después de diferentes búsquedas y discusiones, nos condujo a un relativo nivel de consenso respecto a la comprensión de cada categoría. Por lo tanto, estas consideraciones representan la posición desde la que tales conceptos fueron asumidos por el colectivo interinstitucional durante el proceso investigativo.

ción de objetos, de valores, de normas. Un patrimonio resultado de una acumulación, que va de mano en mano o de mente en mente, que se puede heredar, imitar, reproducir, invertir. Si bien esta metáfora subsiste, a lo largo del siglo XX se produjeron importantes transformaciones o "deslizamiento desde el problema de la emisión hacia el problema de la recepción de la cultura, desde la transmisión a la adquisición y reconstrucción, desde la imposición a la negociación, y desde el privilegio de la Cultura (en singular y con mayúscula) a la consideración de las culturas relevantes (en plural y con minúscula)" (Rada & Velasco, 1996).

En esta investigación ampliamos la perspectiva sobre la cultura en dos sentidos: de un lado, como producción simbólica que se estructura con un componente de orden mental (conocimientos, valores, sensibilidades), un código (que en nuestro caso ya está identificado como alfabético)[7], y un componente físico (significantes y expresiones); y, de otro, el de la cultura en tanto práctica en la que circulan símbolos a manera de saberes, se realizan prácticas como producto de las relaciones entre el trabajo, el poder, la producción y la reproducción y se producen nuevos símbolos o nuevos saberes y sentidos[8]. Esta doble perspectiva nos permite entender el carácter estable de una cultura (por los códigos que están en juego y por la tradición heredada que se transmite, comunica o se entrega a otros), pero también su carácter cambiante, dado que son las prácticas las que dan existencia material a la cultura y generan las posibilidades de enriquecerla o modificarla.

En aras de avanzar en la delimitación conceptual y para pensar las prácticas e interrelaciones particulares que toma la cultura en la universidad, acudimos a una noción de cultura académica que en su fuerza homogenizadora y estabilizadora opera en las aulas, laboratorios, auditorios, centros de investigación, congresos, páginas web y diversas prácticas universitarias y, a su vez, deja fisuras que abren la posibilidad de cambio en estos y otros espacios.

En este sentido, la formación universitaria, independiente del tipo de profesión y de las disciplinas que la constituyen, implica siempre un proceso formativo en una cultura académica. Es decir, lo que se espera es que un profesional se haya apropiado de unas fuentes de conocimiento que las instituciones educativas privilegian, dada la naturaleza de su origen y formación.

En su trabajo "Las fronteras de la escuela", Mockus et al. (1997) definen esta cultura académica —valga anotar, como idealización— en función de

7 Sin desconocer la existencia y relaciones con otros códigos (no verbales), soportes (TIC) y registros (oralidad), que en esta investigación sólo se abordaron tangencialmente.

8 Para ampliar esta concepción conviene revisar el texto de Narváez (2005).

la imbricación de cuatro fuentes de conocimiento: la discusión racional, la tradición escrita, el cálculo y el diseño, posibilitados por el uso de la escritura y otros procedimientos de representación simbólica; y la acción orientada y organizada racionalmente como en el caso de la experimentación científica. Sin embargo, aun cuando se privilegien unas u otras fuentes de conocimiento (aunque, según los autores, la integración de las mismas es lo que constituye en rigor la cultura académica), la experiencia o el conocimiento acumulado se traduce siempre en forma escrita y la deliberación o argumentación se da siempre en razón del reconocimiento de una tradición en un campo científico o disciplinar, que también está escrita o codificada alfabéticamente (cf. Mockus et al., 1997, pp. 63-74).

De lo anterior se colige que tanto la escritura como la lectura están en el eje estructurado y estructurante de la cultura académica; son constituyentes en sí mismos de esta cultura, al tiempo que posibilitan su apropiación. La imagen que se presenta, para quien ha asimilado los cánones de esta cultura, es la del alumno que frente a un problema de conocimiento cree que una discusión clarifica, el que para resolver ese problema busca un libro o se sienta a escribir, o el que dispone metódicamente los medios para llevar a cabo de manera racionalmente prefigurada una determinada acción.

La lectura y la escritura, como formas de expresión y de comprensión del código escrito, constituyen así las formas privilegiadas en la escuela y en la universidad precisamente por el tipo de cultura que está en juego allí (no es un asunto discrecional o de capricho de los maestros). Incluidas como parte de la tradición letrada, estas son fuentes de conocimiento mediadas, es decir, requieren de procesos especializados y explícitos de transmisión y apropiación diferentes de las fuentes de conocimiento inmediatas, que aunque también provienen de un acervo cultural en el sujeto y ponen en juego la experiencia, la percepción y la imaginación, no requieren un aplazamiento en la toma de posición o en la estructuración deliberada de actividades que medien entre una pregunta y su solución, como sucede en la cultura académica.

En la universidad circulan entonces unos textos que, en términos de Bajtin (2002), corresponderían a géneros discursivos secundarios (cuya expresión pueden ser, entre otros, los textos académicos y de divulgación científica), y que distan de los géneros discursivos primarios, es decir, de aquellos que se usan en la cotidianidad y que están siempre mediados por el código oral. Bersntein (1993) ofrece desde su corpus teórico una explicación de este tipo de conocimiento educativo que circula en estas agencias de socialización (las instituciones educativas) y que se corresponde con la exigencia de adquisición de lo que denomina los códigos elaborados de la cultura. Este

código conlleva siempre una dificultad en su asunción, pues se trata de una ruptura con las formas y contenidos que se juegan precisamente en las narrativas orales y en la cultura popular.

Como plantean Hernández & Carrascal (2002), la formación disciplinar universitaria exige el desarrollo de unas competencias:

> Esas competencias incluyen el desarrollo de un pensamiento crítico y analítico, el manejo de símbolos y lenguajes elaborados, la capacidad para contextualizar y relativizar el propio punto de vista (autorreflexión), la disposición a asumir tareas de largo aliento, la capacidad de establecer una comunicación orientada a la comprensión compartida y la conciencia de la responsabilidad social que implica el poder que se deriva del conocimiento (p. 16).

Entonces, la formación en la universidad requiere la apropiación de una tradición, de unas disciplinas que aparecen codificadas y materializadas en forma de textos que hay que interpretar. Pero interpretar aquí es también producir nuevamente esos textos, construirles su sentido e incluso hacerles preguntas, hasta llegar a unos niveles de elaboración y de producción escrita. En su aspiración más alta, el proceso de construcción de conocimientos pasaría, en la universidad, por estas dos actividades de lectura y escritura hasta llegar a un proceso más estructurado y deliberado de producción de conocimiento, cuya expresión sería la investigación. Así mismo, las formas de comunicación del conocimiento producido circulan también en el ámbito universitario como producto de estos procesos, en forma de textos.

Ahora bien, la noción de cultura académica se pluraliza cuando la pensamos en términos de relaciones de saber-poder y juegos de verdad que se materializan y naturalizan en esa diversidad de discursos, prácticas y escenarios cotidianos (evaluar, publicar, explicar, glosar, citar, calificar, concursar), en los que se hacen evidentes tensiones de toda índole que transitan en la vida y formación universitaria a manera de ambivalencia u oposiciones: estudio - trabajo; práctica pedagógica - práctica científica; formación - instrucción; producto - proceso; géneros reproductivos - géneros productivos. Es así como, por esas determinadas relaciones de saber-poder-verdad, visibilizan o invisibilizan, centran o desplazan, valoran o subvaloran ciertas prácticas de lectura y escritura.

En el centro de tales escenarios y prácticas estaría la comunicación, y principalmente la comunicación escrita, que "…al dar forma y substancia a los enlaces entre las formas y las comunidades del conocimiento, es la fuerza que une lo sociológico y lo epistemológico." (Becher, 2001, p. 108). Ahora bien, esta comunicación no es conocida ni apropiada de modo idén-

tico por todos los grupos universitarios. Para explicar esta característica es oportuno aclarar la noción de *comunidad académica.*

Como comunidades discursivas, entre los miembros de éstas existen unos intereses comunes y unos mecanismos de comunicación, participación/exclusión y retroalimentación; en ellas, como nos aporta Swales (1991), se usan diversos géneros discursivos para el logro de los objetivos, se adquiere un léxico específico y se va adquiriendo un grado adecuado de contenidos relevantes y experiencia discursiva. Carlino (2004a), citando a Cavallo & Chartier (1998, p. 13), también resalta algunas de las características de estas comunidades: "(...) los usos legítimos del libro, unos modos de leer, unos instrumentos y unos procedimientos de interpretación".

Lo que caracteriza a las comunidades académicas y científicas es que comparten lo que Kuhn (1996) llama matriz disciplinar; es decir, problemas, teorías, tensiones, discusiones, paradigmas, categorías de análisis, conceptos, retos y perspectivas de desarrollo, metalenguajes de un área o disciplina científica. Las disciplinas son, por lo tanto, uno de los marcos dentro de los que se organiza, ejercita, crea y transforma el pensamiento, la percepción de la realidad y la acción humana, utilizando para ello lenguajes y métodos específicos. Estas simbolizan las principales maneras de análisis e intervención de la realidad (Torres Jurgo, 1994, citado por Litwin, 1997).

Las comunidades académicas y científicas tienen como interés central el conocimiento. En ese sentido, trabajan desde diversos escenarios universitarios en la producción, transferencia y validación por consenso del conocimiento científico, académico, pedagógico y didáctico. Es precisamente en las comunidades académicas donde se configura el concepto de *práctica académica*, que puede caracterizarse como un conjunto de actividades institucional y socialmente reconocidas para cumplir las funciones universitarias de docencia y proyección social. Estas prácticas tienen que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje, la producción intelectual y la difusión del conocimiento. Tienen lugar en espacios académicos formalizados (por ejemplo, el aula de clase, los departamentos o escuelas, los eventos académicos, etc.) y en ellos tienen presencia actividades discursivas (orales y escritas) que dan lugar a tipos de comportamientos y saberes compartidos, al igual que de competencias, géneros y ciertos usos discursivos.

Por otro lado, las prácticas investigativas están constituidas por el conjunto de actividades que desarrolla la comunidad de investigadores para producir conocimiento científico. Lo que diferencia a las comunidades académicas de las investigativas es que la investigación necesariamente incorpora un elemento de innovación y aporte teórico o práctico a un estado de conocimiento que ya existe (Carlino, 2006a).

Sin embargo, es necesario tener muy presente que las tradiciones de estas comunidades no son estáticas. Hoy, por ejemplo, ante el auge de las TIC, en el ámbito universitario hacen presencia otro tipo de lenguajes, otros medios de acceso a la información y otras prácticas comunicativas.

En función de la complejidad que se avizora y de las preguntas del proyecto, consideramos la dimensión pedagógica y didáctica como el lugar conceptual, epistemológico y metodológico desde el cual nos aproximamos al concepto de cultura académica y a las formas de reproducir-producir-resistir esas relaciones de saber-poder-verdad esbozadas hasta aquí. Este encuadre nos permite delimitar, sin restringir, el énfasis en el acercamiento a las prácticas de lectura y escritura, reconociendo en todo momento los entrecruzamientos con otras dimensiones, por ejemplo, en la socialización del conocimiento que construyen profesores y estudiantes en el aula y por fuera de ella.

Reconocemos que la lectura y la escritura estructuran y son estructuradas en escenarios académicos relacionados: por un lado, en la generación y divulgación del conocimiento científico y, por otro, en la formación de profesionales y de investigadores. Como prácticas diferentes a las que se hacen en los niveles anteriores del sistema educativo, la universidad debe contribuir en su apropiación y dominio.

Para Carlino (2005a), a través de procesos de *alfabetización académica,* de un modo explícito e intencional se debe buscar el aprendizaje de las formas canónicas y estandarizadas de la escritura en la universidad. Añade, además, la necesidad del apoyo y decisión institucional, porque hacerlo implica profundos cambios en la cultura docente e institucional (Carlino, 2005b, p. 70). Lea & Street (1998) reconocen la diversidad de prácticas de lectura y escritura entre profesores y estudiantes y la existencia de formas no canónicas o estandarizadas. Por ello, denominan *literacia académica* a la línea de investigación ubicada en el marco de los estudios culturales, que se ocupa de la escritura del estudiante universitario.

Asumir esta dimensión pedagógica nos distancia de la idea dominante de que los estudiantes presentan "dificultades al leer o al escribir" como manifestaciones de sus deficiencias cognitivas o desmotivaciones personales: nuestra explicación se apoya en la premisa de que los estudiantes son 'forasteros' o 'novatos' en tales prácticas, debido a la complejidad y "novedad" de las formas discursivas de las comunidades académicas y profesionales que encuentran al ingresar a la universidad. En este escenario los profesores son los agentes o poseedores de esa cultura en tanto miembros activos de una determinada comunidad disciplinar. Lo que se requiere, entonces, como lo afirma Carlino (2005a), es: "(...) la necesaria bienvenida a las culturas académicas".

Desde esta dimensión pedagógica de la cultura académica, otro aspecto crucial se refiere a los sentidos que le atribuyen los profesores universitarios a la formación pedagógica y didáctica. En este orden de ideas, resulta oportuno señalar el trabajo de Milicic et al. (2007). Estas autoras investigaron de qué manera las concepciones profesionales afectan las concepciones didácticas de los docentes de Física. Su investigación pone en evidencia cómo los físicos consideran que para ser docentes se requieren habilidades innatas y lo único que hay que ser es un buen actor, un sujeto que logre entusiasmar a sus discípulos. Consideran además que para ser un buen docente sólo se requiere ser un buen profesional. Piensan que la docencia estanca. Las investigadoras contrastan estas concepciones con las de un grupo de físicos que se desempañan como docentes de física en la Facultad de Ingeniería, donde el conocimiento tecnológico prevalece sobre el conocimiento teórico y su interés se centra en poner el conocimiento científico al servicio de la solución de problemas y la satisfacción de las necesidades. A partir de la información recabada llegan a la conclusión de que la cultura profesional tiene una fuerte influencia en las prácticas académicas y didácticas, dado que existe una gran similitud entre las concepciones docentes y las profesionales.

Tenemos entonces que, en la dimensión pedagógica, la cultura académica no es estática sino dinámica y cambiante, se va estructurando en unos contextos condicionados por permanentes transformaciones (en este caso, en la educación superior) que se reflejan en unas determinadas prácticas sociodiscursivas interiorizadas voluntaria e involuntariamente por estudiantes, profesores e investigadores, dado que esas prácticas garantizan la identidad y pertenencia a un grupo.

En este contexto, dependiendo de la perspectiva didáctica que se asuma para el establecimiento de la relación pedagógica, los estudiantes pueden ser considerados, o bien pacientes de una acción ejercida por un educador a través de un contenido (heteroestructuración); o bien agentes que efectúan acciones y van transformándose por ellas mismas (autoestructuración), o bien co-agentes que mediante sus acciones con otros, reconstruyen y transforman los objetos, que a su vez "modelan" sus acciones (interestructuración) (cfr. Not, 1994).

Configurado así el concepto de *cultura académica*, en su comprensión resultan claves otros conceptos tal como el de *mediaciones*, es decir, los modos de incluir o excluir a los sujetos aprendices en esa "nueva" cultura. Así, resulta definitivo el concepto de *práctica*, en tanto nos posibilita aproximarnos a la manera como se construyen esas relaciones y tensiones que determi-

nan el carácter de la cultura académica en el entramado mundo de la universidad en general y a algunas formas discursivas académicas que la definen.

Prácticas de lectura y escritura

Abordaremos este concepto desde una perspectiva sociocultural, para luego retomar el aspecto de las prácticas de lectura y escritura en el ámbito académico-universitario; finalmente, efectuamos una introducción a las prácticas académicas e investigativas y al concepto de "buena práctica", que fue un punto nodal para esta investigación.

En el año 2001, cuando Emilia Ferreiro prologaba el libro *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario,* escrito por Delia Lerner, se preguntaba "¿Cuál es la ciencia que se ocupa de la conceptualización de las prácticas de lectura y escritura?" (p. 12). En respuesta a esta pregunta, Ferreiro asume, como opciones posibles, los trabajos de historiadores como Roger Chartier y Armando Petrucci y alude a otras posibles fuentes de apoyo como la sociología y la antropología de la lectura y la escritura.

La indagación de cómo se han dado las prácticas de la lectura y la escritura a lo largo del tiempo y en distintas culturas presenta una diversidad de manifestaciones que, para el caso de la lectura, llevó al investigador Darnton a señalar que "las diferencias parece que no tienen fin, ya que la lectura no es una simple habilidad, sino una manera de elaborar significado. Que tendrá que variar entre culturas. Sería extravagante esperar encontrar una fórmula capaz de dar fe de todas estas variantes" (citado por Solé, 2001, p. 16).

Sin ir más allá de los límites de la cultura occidental, las prácticas de lectura en Europa (siglos XVI y XVII) se desarrollaban de forma diferente a como las conocemos hoy. En esos siglos, la lectura estaba ligada a los usos religiosos, era una experiencia oral pública y los textos se escuchaban y se contestaban, en muchos casos, en un latín que la mayoría no comprendía. Desde la Edad Media hasta inicios del siglo XIX eran pocos los libros que se leían y generalmente pasaban de una generación a otra por esta vía.

Con los progresivos cambios acerca de las concepciones del hombre, la naturaleza y el poder de la cultura que incidirán en la transformación de la concepción de la lectura como una relación silenciosa del lector con el texto, la lectura intensiva cambia, en algunos grupos sociales, a otra lectura calificada de extensiva y que se caracteriza por "la posibilidad de extraer información, cribarla, clasificarla e interpretarla. El objetivo es conocer precisamente lo que es poco conocido y se parte de una desconfianza que conduce más a examinar que a creer, más a interpretar que a reverenciar, más a construir que a copiar" (Solé, 2001, p. 19).

Esta perspectiva de las prácticas de lectura, que ha ganado espacio como parte de la vida académica y de los ámbitos de investigación, se ha tratado de difundir a través de la universalización de la escolarización. En ella, el papel activo del lector, como consigna central, representa una condición institucional de consenso relativamente nueva en la cultura de Occidente.

En cuanto a las prácticas de escritura, los historiadores han reconstruido la conexión entre las sociedades urbanas primitivas, con modos de vida sedentarios, procesos económicos que permitían la acumulación de excedentes agrícolas y estructuras sociales jerarquizadas que tenían relaciones de propiedad, herencia de bienes, compra y venta de productos.

En entornos como estos, por ejemplo, en las ciudades mesopotámicas "había que llevar las cuentas de todo lo que entraba en los almacenes centralizados de los templos, y también de todo lo que salía para el abastecimiento de una población, cada vez más numerosa, que vivía bajo regímenes jerarquizados" (Tusón, 1997, pp. 17-18). Para cumplir estas funciones existía el escriba, que era una persona especial, por cuanto su conocimiento tenía el carácter de privilegio (no era de dominio público), se transmitía de forma restringida de padres a hijos varones, su aprendizaje duraba años (para aprender, por ejemplo, los miles de signos ideográficos de la escritura china o los misterios de la escritura cuneiforme, en Babilonia) y le representaba su condición de sacerdote y funcionario del Estado. Esta condición especial del escriba se acepta como inherente a los Estados teológico-militares de la antigüedad, tanto en Babilonia como en Egipto, o al aparato burocrático del Estado, como en China.

Junto al establecimiento de los estados contables de bienes de las sociedades que lograron su jerarquización social a partir de la acumulación de excedentes de producción agrícola, la escritura, en distintas sociedades de la antigüedad, representa un valor sagrado por su vinculación a otras funciones como: a) La interpretación de códigos administrativos de la sociedad que se constituyen, en muchos casos, en vertimientos legales de códigos religiosos; b) La relación de mitos fundacionales de la sociedad; y c) la narración de las hazañas de los reyes.

Las representaciones sobre la manera como la escritura afectaría a los seres humanos también son diversas. Platón, en la segunda mitad del siglo IV antes de Cristo, ya enunciaba que tendría efectos negativos en los seres humanos. En el Fedro, uno de sus diálogos de madurez, escrito cerca del año 370 (Morla & García, 2007), pone a Sócrates como personaje del diálogo a afirmar cuatro aspectos de la escritura que, en la síntesis elaborada por Walter J. Ong, se presentan en los siguientes términos:

> […] primero […] es inhumana al pretender establecer fuera del pensamiento lo que en realidad sólo puede existir dentro de él. […] En segundo lugar, […] la escritura destruye la memoria. Los que la utilicen se harán olvidadizos al depender de un recurso exterior por lo que les falta en recursos internos. La escritura debilita el pensamiento. […] En tercer lugar, un texto escrito no produce respuestas. Si uno le pide a una persona que explique sus palabras, es posible obtener una respuesta; si uno se lo pide a un texto, no se recibe nada a cambio, salvo las mismas palabras, a menudo estúpidas, que provocaron la pregunta en un principio. En cuarto lugar, […] la palabra escrita no puede defenderse como es capaz de hacerlo la palabra hablada natural (1994, p. 82).

A pesar de la antigüedad que representa este antecedente sobre la relación entre la escritura y sus efectos en la mente de los hombres (en una perspectiva que hoy sigue siendo motivo de polémica), habrá que esperar más de veinte siglos para encontrar avances significativos en relación con los estudios sobre la escritura y la lectura, en campos especializados que, por su visión analítica, han fragmentado la complejidad de dichas prácticas.

Desde una concepción más contemporánea, la lectura y la escritura se entienden como actividades complejas, en las cuales los seres humanos actúan en conexión con y por mediación de artefactos semióticos —los textos— que son, a su vez, producto y objeto de una actividad compleja previamente ocurrida. La condición de complejidad atribuida a las actividades de lectura y escritura supone la resistencia del fenómeno a ser reducido a una de sus dimensiones y, por ende, representa una dificultad para su entendimiento.

En concordancia con la diversidad de miradas disciplinarias sobre la lectura y la escritura elaboradas, en especial, durante los dos últimos siglos, es posible aceptar la validez de afirmaciones desde distintas perspectivas: histórica, psicológica, sociológica, antropológica, económica, lingüística, entre otras, que pueden funcionar de manera complementaria entre sí.

Desde una perspectiva histórica, por ejemplo, resulta claro que "el lenguaje escrito es un producto de la historia cultural y no un resultado de la evolución biológica" (Anderson & Teale, 1998, p. 272). Esto es posible porque se acepta que la cultura escrita es una característica solo atribuible a la especie humana y al desarrollo de sus capacidades intelectuales objetivadas en artefactos simbólicos y abstractos como los sistemas de notación alfabéticos. Su aparición está ligada a necesidades específicas del ser humano, entre las cuales se destaca compartir con otras personas, en otros tiempos y espacios, su herencia de ideas y conocimientos.

A esta consideración etiológica de la cultura escrita, que la vincula a la historia cultural de las sociedades, se le puede agregar la condición de dependencia relativa de los usos del lenguaje escrito, según el grado de desa-

rrollo y de las instituciones propias de cada sociedad. Desde la perspectiva que nos brinda la sociología de la lectura y la escritura, estas prácticas deben analizarse en relación con los patrones culturales o sistemas de acción establecidos en una sociedad determinada.

Si se acepta a la sociedad como un complejo sistema de subsistemas funcionales, entonces, la lengua escrita puede verse como un sistema semiótico que interactúa con otros sistemas (económico, financiero, jurídico, religioso, educativo) para responder a las necesidades sociales e individuales generadas por el mismo desarrollo de la sociedad.

Las interrelaciones entre diversos sistemas son posibles de considerarse, de tal forma que, por ejemplo, pueden observarse las conexiones entre las actividades económicas, los avances tecnológicos, las tecnologías de la escritura y la especialización mutua de estos sistemas de actividad, con grados de desarrollo diferentes en distintas sociedades (ver Usos de la escritura en las ciudades mesopotámicas, en Tusón, 1997, pp. 17-18 o en las sociedades modernas, Bazerman, 2008, p. 3).

Desde una perspectiva psicológica, reconociendo la evolución misma de esta disciplina en sus distintas etapas de auge teórico (positivismo, pragmatismo, conductismo, cognitivismo, etc.), se han formulado concepciones acerca de la lectura y la escritura. Por ejemplo, para 1908, el profesor norteamericano Edmund Huey ya reconocía la complejidad psicológica de la lectura como búsqueda de significado y como proceso de elaboración (o construcción) propio del lector (Goodman, 1998, p. 13); sin embargo, los desarrollos de las siguientes décadas en la sociedad norteamericana asumieron una perspectiva diferente, orientada a la aplicación de métodos para avanzar en la lectura inicial, la producción de materiales graduados, el uso de vocabulario controlado, el desarrollo jerarquizado de habilidades y la aplicación de test que constituyen una tecnología dirigida a universalizar la escolarización de la lectura.

Los avances de la psicología que buscaban discutir las concepciones pragmáticas y, principalmente, la mirada conductista de la personalidad y su consecuente aplicación en los principios de la tecnología educativa y el diseño instruccional, abrieron nuevos enfoques en la concepción de las prácticas de lectura y escritura. Resaltan en este periodo de cambio los trabajos que se hicieron en el marco de la psicología cognitiva, que se preocupa por el estudio de otras funciones psicológicas más allá de la memoria, la cibernética y los trabajos de Jack Goody e Ignace Gelb, desde otro campo disciplinar, sobre las prácticas de lectura y escritura y del dominio alfabético (*literacia*) como objeto de estudio.

En la perspectiva psicolingüística se destacan los trabajos de Frank Smith y Kenneth Goodman, que abordan las relaciones entre pensamiento y lenguaje, en particular, la conexión entre los avances de los procesos psicológicos vinculados a cómo conoce el hombre y el papel de los elementos lingüísticos en dicho proceso.

Goodman asume la psicolingüística como un puente para comprender el proceso de lectura como un juego de adivinanzas, de búsqueda de configuración semántica flexible, cíclica, con distintas etapas. Un proceso único en el cual el lector aplica estrategias de muestreo, predicción, inferencia y evaluación para controlar su forma de actuación, con lo que logra una lectura efectiva (que produzca sentido) y eficiente (en cuanto al tiempo, energía y esfuerzo invertido en ella). Los ciclos del proceso lector implican una etapa óptica, otra perceptiva, una sintáctica y otra semántica, siendo esta última la más relevante, en la medida en que representa la categoría englobante en la cual el hombre se relaciona con significado consigo mismo, con las demás personas y con el mundo circundante.

La complementariedad de algunas de las miradas disciplinarias antes referidas sobre la lectura y la escritura, y que permite concebir estos procesos semióticos como prácticas socioculturales complejas, se puede fundamentar también en la teoría socio-histórica y cultural del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Enfoque que fue postulado por el psicólogo ruso Lev Vigotsky y por sus alumnos que desarrollaron la teoría de la actividad.

Desde esta teoría, se comprende el sentido y valor de la lectura y la escritura como formas especializadas de actividad humana. Al considerarlas como actividades humanas, las prácticas de lectura y escritura se entienden y cobran sentido desde las condiciones sociales y culturales específicas del contexto en que se utilice el lenguaje escrito, "la lectura y la escritura son tareas que implican el uso de una tecnología particular y la aplicación de sistemas particulares de conocimiento en situaciones determinadas para la obtención de metas específicas" (Anderson & Teale, 1998, p. 275). Las situaciones de uso de la lengua escrita, a diferencia de la comunicación oral para la comunicación cara a cara, implican las posibilidades de comunicarnos con otros seres humanos a través del tiempo y el espacio.

La complementariedad de visiones socio-histórico-culturales con otras psicológicas y discursivas sobre las cuales se desenvuelve la comprensión de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales se sustenta, entre otras razones, sobre criterios como los siguientes:

- La concepción filogenética y ontogenética de desarrollo de las funciones psicológicas superiores confiere una importancia capital al papel de la participación de los individuos en las actividades sociales,

con la mediación material y cultural de instrumentos que impulsan el desarrollo de las potencialidades de la matriz psicológica individual. En este sentido, será crucial para la formación de la mente de las personas y el desarrollo de sus capacidades de uso de la lengua escrita la existencia de contextos sociales, prácticas cotidianas y recursos en los que la lectura y la escritura sean de uso constante y significativo. (Cole, 1993; McNamee, 1993).

- La condición social e individual del lenguaje, tanto oral como escrito, sustenta la pertinencia de una mirada socio-psicolingüística que valore los contextos sociales de uso de la lengua como las singularidades de actuación de los individuos.

En esta línea de pensamiento se destaca la perspectiva fundacional de Bajtin con su teoría del enunciado, de los géneros discursivos y la interacción discursiva (Bajtin, 2002). Los aportes de Bajtin han enriquecido la obra de Vigotsky, al considerar el enunciado como "la verdadera unidad de la comunicación verbal" (Wertsch, 1993, p. 69) y han posibilitado el surgimiento de campos disciplinarios, inexistentes en los años de vida de Bajtin, que hoy se asimilan a la pragmática y al análisis del discurso.

Otra perspectiva de esta fundamentación puede encontrarse en los trabajos de Wells, que se nutren de la complementariedad entre el planteamiento psicológico de Vigotsky y la lingüística sistémica de Halliday (1982) como semiótica social.

También, otra perspectiva teórica desde la cual se puede abordar esta concepción sociopsicológica de las prácticas de lectura y escritura es la propuesta por Pierre Bourdieu. Estas prácticas se definen a partir de tres conceptos: el primero, los tipos de capital; el segundo, el concepto de campo; y, el tercero, el de hábito.

Bourdieu (2008) reconoce tres tipos de capital: el económico, el cultural y el simbólico. Señala, en este sentido, que la realidad social no es solamente un conjunto de relaciones de poder entre agentes sociales (espacio social y campos) sino, también, un conjunto de relaciones de sentido que conforman la dimensión simbólica del orden social. Estas relaciones sociales no pueden reducirse a las relaciones económicas, sino que el capital cultural y simbólico se funda en la necesidad que tienen los seres humanos de justificar su existencia social, de encontrar una razón de existir socialmente.

Bourdieu (2008) estudia las prácticas simbólicas en diferentes campos: la escuela, las prácticas artísticas, la distinción, la universidad.

Tres elementos orientan esos análisis:

1. Que las relaciones de clase no son sólo relaciones económicas sino que surgen simultáneamente como relaciones de fuerza y relaciones de sentido (los diversos tipos de capital);
2. Que el análisis de las relaciones simbólicas hace aparecer los lazos constitutivos que posibilitan la renovación de las relaciones de clase (la violencia simbólica); y
3. Que los agentes no tienen necesariamente conciencia de sus prácticas (las estrategias de la reproducción) (Germaná, 1999).

La escuela sociohistórica, además, establece la diferencia entre la psicología humana y las estructuras psíquicas animales, a partir de la interrelación entre: la mediación cultural de los procesos psicológicos humanos; el desarrollo histórico de la cultura y los procesos psicológicos; y, la intervención en actividades prácticas de las personas (Cole, 1993, p. 111). En desarrollo de ese principio, Wertsch, en primer lugar, alerta sobre los riesgos de la tendencia analítica propia de las Ciencias humanas de estudiar de forma aislada la acción, las personas o los instrumentos mediadores. En segundo lugar, propone la articulación de tres grandes factores —acción, instrumentos de mediación y personas— a través de varias interrelaciones que se indican a continuación:

a. Entre instrumentos mediadores y la acción, porque: "Solo como partes de una acción pueden los instrumentos mediadores adquirir su existencia y desempeñar su papel" (Wertsch, 1993, p. 141).
b. Gran parte de las complejidades de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales puede deducirse del avance en los estudios de las ciencias del lenguaje que abordan, en particular, las formas de manifestación verbal del hombre a través de los discursos y los textos; y, dentro de cada una de estas realidades, las diferencias específicas de tipologías de textos y discursos que se clasifican a partir de distintos criterios sintácticos, semánticos y pragmáticos, por ejemplo.
c. Entre los instrumentos de mediación y las personas. Esta articulación exige, primero, la concepción de las personas como actores sociales e individuales desde una triple dimensión colectiva: antropológica, histórica y sociológica. Las personas se constituyen como tales a partir de su interacción con instrumentos de mediación cultural, concebidos desde las nociones de dialoguismo, lenguaje social y género discursivo (tomados del planteamiento bajtiniano). De esta manera, se revisa el sentido de las personas vistas como estructuras psicológicas individuales que pre-existen al uso de los instrumentos. Wertsch sintetiza esta interrelación como la conexión central entre el proceso

psicológico de las personas, la internalización de la cultura, y el escenario sociocultural que da ubicación y medios de constitución a dicho proceso psicológico.

A la anterior dupla de interrelaciones globales, en desarrollo de la concepción general de actividad que pone a las personas en situaciones sociales de uso de la lengua escrita para alcanzar un fin determinado, pueden agregarse otras formas de articulación más puntuales pero que intervienen, de forma importante, en el cumplimiento de las prácticas de lectura y escritura. Estas articulaciones vinculan aspectos como:

- Las condiciones específicas de los distintos escenarios socioculturales en que pueden darse las actuaciones de las personas y el grado de comprensión que los interlocutores logren de esas condiciones de los escenarios;
- La comprensión mutua de los roles, estatus e intenciones de los interlocutores de cada intercambio en cada escenario;
- El grado de dominio que cada uno de los interlocutores tenga sobre las herramientas semióticas de mediación y los medios tecnológicos que se pongan en juego a lo largo de los procesos de intercambio;
- Las formas de negociación de significado;
- Las posibilidades de acción reflexiva que los usuarios de la lengua escrita tengan frente al proceso de escritura como a la auto-descripción del sujeto mismo que se transforma a través del proceso de escritura o lectura.

Todos los matices de interrelación entre estos factores señalan la complejidad del fenómeno y las posibilidades de desarrollo de campos de estudio como la pragmática o el análisis del discurso.

La existencia de una cultura escrita en una sociedad determinada implica la selección de unas posibilidades culturales (materiales, tecnológicas, institucionales, de conocimiento) y de formas relativamente permanentes de interacción entre actores sociales e individuales específicos (lectores, escritores, editores, libreros, etc.), en las que se ponen en juego artefactos semióticos de la lengua escrita como mecanismo de mediación cultural.

Sobre ese horizonte histórico, ser practicante de esa cultura escrita supone la necesidad de haberse apropiado, en diversos grados de dominio, de esa herencia cultural que establece, desde la perspectiva de algún grupo social, las maneras legítimas de uso de todo ese conjunto de conocimientos, procedimientos, valores y actitudes. De esta manera, la lectura y la escritura aparecen como prácticas socioculturales en cuanto son "quehaceres aprendidos

por participación en las actividades de otros lectores y escritores e implican conocimiento implícitos y privados" (Lerner, 2001, p. 28) y en cuanto establecen diferencias patrimoniales entre distintos grupos sociales. Este último hecho es puesto de manifiesto a partir de los estudios contemporáneos del dominio alfabético que

> […] proporcionan una poderosa lente para examinar las cambiantes prácticas sociales, tales como el impacto de las nuevas tecnologías y el fenómeno de la cultura del exceso de trabajo. Ellos proveen un poderoso lente porque el dominio alfabético está íntimamente vinculado a la identidad, al poder y a la manera en que podemos actuar en el mundo. Al examinar el papel cambiante de los textos descubrimos las tensiones centrales del cambio contemporáneo: nuevas prácticas del dominio alfabético ofrecen excitantes posibilidades en términos de acceso al conocimiento, a la creatividad y al poder personal; al mismo tiempo, el mundo social mediado textualmente proporciona una tecnología de poder y control, y de vigilancia. Los Estudios del Dominio Alfabético aportan una ventana a las posibilidades tanto de humanización o brutalización del cambio contemporáneo. (Barton, 2008, p. 1).

Las posibilidades de estudio de las distintas prácticas socioculturales en las que se desarrollan acciones humanas, a través de la lectura y la escritura, obligan a tomar decisiones teóricas y metodológicas que dependen de los fines particulares de los investigadores en cada estudio. De esta manera, por ejemplo, es posible concebir el estudio de acciones de las personas con y a través de los textos escritos en situaciones o eventos que ocurren en contextos cotidianos; otros investigadores asumen como ámbito de estudio contextos institucionales donde se lee y se escribe tales como las actividades judicial, legislativa, educativa o la relativa a diferentes sitios de trabajo. Cada uno de estos eventos debe entenderse como un núcleo donde confluyen actores sociales con sus estatus y roles, mecanismos de mediación semiótica, fines sociales de uso de los medios que, en su conjunto, forman una unidad que podría asimilarse a la noción de escenario sociocultural del que hablaba Wertsch.

La presencia de la lectura y la escritura en las instituciones educativas exige estudiar con detenimiento la posibilidad de sus configuraciones particulares en cada evento en el cual, por ejemplo, puedan utilizarse los textos para fines diferentes pero simultáneos: escribir un texto, un ensayo, en el cual el estudiante expone su comprensión de un determinado fenómeno tratado en clase; ese mismo texto puede ser visto como parte del trabajo del estudiante para dar sentido a una parte de su vida en cuanto a la clarificación de su formación como un profesional; puede ser un modo de elaboración de conocimiento disciplinario que fundamenta un saber profesional; puede

ser, desde la perspectiva doble del estudiante y del docente, objeto de evaluación de lo que ha aprendido el estudiante, etc. La descripción del evento desde un observador neutral, o la reconstrucción del evento desde la perspectiva de los participantes en la interacción o la complementación de las miradas de observadores y participantes para proponer nuevas formas de actuación futura, son elementos que deberán tenerse en cuenta para asumir las decisiones metodológicas del caso.

Específicamente, en la educación superior, los investigadores, docentes y estudiantes comparten un contexto cuyas características particulares inciden en sus formas de actuación discursiva. Este contexto está conformado por conocimientos, creencias y acciones, muchas veces implícitos, sobre la historia y las características de la universidad como institución educativa establecida en Occidente a finales de la Edad Media. Los elementos del entorno institucional (sus fines sociales, sus relaciones con otros sistemas funcionales como instituciones económicas, jurídicas, productivas, científicas, políticas, y las restricciones o especificaciones sociolingüísticas de las formas de actuación de los interlocutores en situaciones institucionalizadas) deben considerarse como rasgos sistemáticos que determinan los discursos y las prácticas discursivas de quienes participan en la interacción.

Existe consenso entre quienes se ocupan de analizar temas sobre la vida universitaria y, de manera específica, sobre la alfabetización académica, que tópicos sobre el ingreso, permanencia, mortalidad académica de los estudiantes o estudios de excelencia académica y acreditación de procesos se encuentran vinculados con las prácticas de lenguaje que tienen lugar en los contextos curriculares y extracurriculares universitarios.

En las comunidades científico-académicas, el lenguaje cumple funciones propias del ámbito universitario como las siguientes:

- Sirve como dispositivo fundamental en las interacciones sociales universitarias, ya que posibilita espacios de intercambio de los procesos académicos. La organización del trabajo docente, investigativo y de proyección social, principales funciones de la universidad, se realiza a través de prácticas de lenguaje. Dichas prácticas se encuentran sometidas a evaluaciones sociales propias del contexto en el que se inserta: "(...) el agente está sometido al peso de las instituciones sociales de referencia y más ampliamente a las expectativas sociales tales como él las ha interiorizado a través de su educación escolar y cultural" (Bronckart, 1994, pp. 386-390, citado por Dorronzoro, 2004).
- Como herramienta epistémica. Desde la perspectiva epistémica, el lenguaje opera como una herramienta de planificación, control y re-

solución de las diferentes situaciones que permiten al estudiante desarrollar estrategias de acceso al conocimiento, al posibilitar su reconstrucción, mediante la enseñanza y el aprendizaje; la generación de nuevos saberes, mediante la investigación, o su aplicación o reorganización, en actividades de proyección social (Benvegnú y otros, 2001). La lectura y la escritura, de forma específica, facilitan el desarrollo de habilidades para aprender a aprender, esto es, para realizar búsquedas más allá de los procesos formativos estrictamente curriculares.

- Otra función puede caracterizarse desde el análisis de los efectos cognitivos y metacognitivos de la escritura y la lectura sobre el aprendizaje. La relación ha sido objeto de discusión en numerosos trabajos: Flower & Hayes, 1994; Scardamalia & Bereiter, 1992, entre otros. En ellos se demuestra la importancia que la lectura y la escritura tienen para promover nuevos aprendizajes, la comprensión y el desarrollo conceptual: "Los estudiantes universitarios necesitan seguir aprendiendo. Lo que hoy les enseñamos quizás mañana resulte caduco y, sin duda, será insuficiente. Los alumnos precisan continuar aprendiendo más allá de nuestras clases, una vez finalizados sus estudios formales" (Carlino, 2004c, p. 8).
- A través del lenguaje se propicia la reflexión del metalenguaje de la ciencia en la que se forman los estudiantes. El lenguaje escrito está en relación con actividades académicas específicas en un determinado campo disciplinar.

Lograr el dominio de una materia especializada como la ciencia es, en gran medida, alcanzar el dominio de sus formas especializadas de utilización de lenguaje, por las estructuras de actividad que exige la participación en una comunidad disciplinaria; por las relaciones semánticas y las formaciones temáticas que exige la comprensión conceptual; y por los géneros textuales y las formas discursivas con las cuales se ejerce la comunicación disciplinaria (Lemke, 1993). Así:

> Cada disciplina está hecha de prácticas discursivas propias, involucradas en su sistema conceptual y metodológico; aprender una materia no consiste solo en adquirir sus nociones y métodos sino manejar sus modos de leer y escribir característicos. […] Ingresar a una comunidad disciplinaria implica compartir formas de interpretación y producción textual empleados en su dominio de conocimiento. (Carlino, 2004c: p. 7).

El lenguaje cumple así un rol central en la elaboración del pensamiento abstracto. Según Vigotsky (1993) se constituye en un instrumento de me-

diación que se desarrolla culturalmente y que se incorpora a la acción humana, dándole forma y controlándola. El lenguaje se convierte en un sistema de representación mental en la medida en que se usa comunicativamente para representar los otros sistemas.

- Como factor de cambio social, político y científico. Los procesos de formación académica se piensan desde el impacto social que deben generar en las comunidades humanas de las que forman parte los estudiantes. Formarse profesionalmente representa una oportunidad para solucionar problemas de orden social y científico; en ese sentido, toda sociedad espera que los grupos más calificados, críticos e ilustrados reviertan sus experiencias formativas en el mejoramiento de la calidad de vida de las naciones.
- De todos los procesos que tienen lugar en la universidad, los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen el lenguaje como eje principal. El carácter polifuncional de un mismo texto presente en la situación didáctica pero iluminado desde diferentes puntos de vista asumidos por los interlocutores, plantea una de las dificultades para su estudio (Barton, 2008, p. 6). Por ejemplo, en el caso de un examen, el texto para el estudiante tiene una funcionalidad diferente que para el docente en su función de evaluador: para el profesor, la validación de sus procesos de enseñanza o alcances de objetivos de formación, mientras que para el estudiante el cumplimiento de un requisito de escritura o una tarea que afecta su permanencia o rendimiento en la universidad.

De las variadas prácticas de comunicación y del universo semiótico dado en la universidad, la lectura y la escritura, objeto de estudio de la presente investigación, tienen gran representatividad. Podría decirse que gran parte de las funciones que allí existen se cumplen a través de estas dos prácticas. Además del papel representativo que juegan los usuarios y el contexto en el que tienen lugar las prácticas de lenguaje, Benvegnú y otros (2001) señalan por lo menos tres características que diferencian las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en el contexto universitario de otros contextos. Las dos primeras características se refieren a los propósitos que guían la lectura y la escritura. Los propósitos generales aparecen vinculados a la necesidad de garantizar la interacción de los estudiantes con las prácticas del lenguaje propias de la investigación y de la comunicación de saberes para posibilitar su integración en una comunidad académica específica. En este sentido, lo que se persigue a través de estos propósitos generales es la optimización de espacios de intercambio que permitan la construcción

(investigación), reconstrucción (formación) o reorganización (proyección social) del conocimiento.

Estos propósitos generales se concretan en el mundo académico en unos propósitos particulares que aparecen ligados a procesos de comprensión e interpretación de discursos científicos en los desarrollos curriculares de las carreras y/o a procesos escriturales de diverso género. Integrarse a una comunidad académico-científica implica, también, apropiarse de las herramientas necesarias para ser capaces de producir los textos que esa comunidad legitima con sus prácticas.

Se puede argumentar en favor de estas características desde los planteamientos de Vigotsky sobre la importancia del concepto de propósito. No se puede interpretar de forma adecuada la acción mediada por una herramienta cultural si no se consideran los objetivos que se le atribuyen dentro de las instituciones o los grupos que las conforman. Según Anderson & Teale (1998, p. 275) "las motivaciones y los objetivos son parte intrínseca de los procesos de lectura y escritura y no pueden ser abstraídos sin que se pierdan características que son esenciales en cualquier intento para analizar y por lo tanto, comprender la lecto-escritura y su desarrollo".

La tercera característica que se menciona hace relación a lo que se lee y se escribe en la universidad; es decir, a los textos. Según estos autores, los textos que circulan en los contextos académicos se caracterizan por su complejidad y su especificidad.

En la comprensión lectora, los usuarios realizan operaciones intelectuales con mayor grado de abstracción, manejan un léxico especializado, realizan operaciones de relación, síntesis, inferencia y generalización de información. En la universidad, no solo debe manejarse una diversidad de fuentes bibliográficas, sino que se entra en contacto con el "saber sabio" (Chevallard, 1991) o saber ilustrado.

En el caso de la producción escrita, los tipos de texto que se solicitan van desde textos poco estructurados como la toma de notas de clases o notas de textos consultados, pasando por la elaboración de resúmenes y evaluaciones de diverso orden, hasta textos totalmente estructurados que requieren buena dosis de argumentación y presentación cuidadosa de los planteamientos. Entre estas últimas actividades escritoras aparecen la elaboración de informes, monografías o ensayos académicos, ponencias, artículos, entre otros.

En síntesis, podría decirse que la universidad exige de los estudiantes y a los docentes procesos complejos de lectura y escritura. Les plantea la necesidad de evaluar textos científicos, identificar la validez de los mismos, analizar la realidad, argumentar sobre ella e interpretarla.

Ahora bien, en esta investigación nos interesa aproximarnos a "las buenas prácticas", "prácticas destacadas" o "prácticas significativas" que puedan estar haciendo presencia en las prácticas académicas vinculadas con procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. Nos referiremos, entonces, sin ánimo de exhaustividad, a los desarrollos que este concepto ha tenido.

Según Jackson (2002, citado por Litwin, 2008), la *buena enseñanza* no corresponde a una única manera de actuar sino a muchas, por lo que las *buenas prácticas* pueden variar de conformidad con los contextos, con los actores y las disciplinas. Por lo tanto, la enseñanza y el aprendizaje se reconocen como actividades prácticas que se realizan siempre desde una concepción de lo deseable y lo posible (Litwin, 1997).

No obstante esta precisión, parece haber un cierto consenso en que en una buena práctica hay algo memorable, algo que se destaca y que aparece en conexión con una serie de actividades que desarrolla el docente y los estudiantes para propiciar procesos comprensivos calificados sobre los temas o contenidos en estudio. En esta perspectiva, el propósito principal que persigue es la construcción de conocimientos con significado, esto es, situados en contextos sociales y culturales. En palabras de Litwin (1997, pp. 13-14), en las buenas prácticas universitarias se expresan las configuraciones didácticas, es decir, la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento.

La caracterización de las *buenas prácticas* es una tarea difícil y compleja debido a los criterios que deben considerarse. Por ejemplo, Jackson (2002, citado por Litwin, 2008) reduce las buenas prácticas a cinco aspectos: a) ser justo en el trato; b) dominar la disciplina; c) estimular, premiar o corregir; d) reconocer los errores; y, e) corregir a tiempo. En tanto, Litwin (1997, 2008) las caracteriza de una manera más amplia, así:

- Se entienden como procesos propios de la actividad humana, con fines formativos establecidos.
- Reconocen el carácter social y cultural del conocimiento y de la adquisición del mismo. En ese sentido, la construcción del conocimiento se realiza a través de esfuerzo de colaboración, en el que resalta su carácter dialógico, asociada a propósitos que son compartidos por los actores del proceso. La enseñanza desde esta perspectiva se entiende como un proceso de búsqueda y construcción cooperativa.
- Propician "el buen uso de las mentes"; esto es, posibilitan la construcción de criterios para la enseñanza que se relacionan con la generación de un pensamiento superior.
- Se conecta con el mundo real y público y construye una conversación que promueve comprensiones colectivas de los temas. "Que [los es-

tudiantes] doten de sentido al conocimiento adquirido. Esto es, que reconozcan su origen, su valor y su vinculación con otros temas o problemas. Pueden relacionarlo con el pasado histórico, con intereses sociales, con necesidades personales" (Litwin, 2008, p. 73).

- Son comprensivas en el sentido que posibilitan la reflexión como actividad privilegiada en la enseñanza y el aprendizaje, lo que representa un esfuerzo por promover el pensamiento activo y crítico de los actores del proceso.
- Considera en los procesos de enseñanza y aprendizaje las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes.
- Recupera la ética y los valores en las prácticas de enseñanza. "Se trata de valores inherentes a la condición humana, pero resignificados según condiciones sociales y contextos diversos en el marco de las contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos educativos" (Litwin, 1997, p. 93).
- Utilizan las formas de diálogo como la principal herramienta para llevar a cabo las negociaciones de sentido.
- Provee tiempos para pensar, para decantar lo enseñado.
- Utiliza la evaluación para "otorgar confianza y generar un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, permite reconocer los límites de la exigencias y, por ello, provoca consuelo. Posibilita reconocer, nuevamente, las posibilidades, reírnos de nuestras propias exigencias y recuperar lo humano en el acto de aprender. Desde esta perspectiva, la evaluación consuela, en tanto recupera la tranquilidad, es proveedora segura y protege a los estudiantes; por lo tanto, se imbrica en la buena enseñanza" (Litwin 2008, p. 173)

En otra caracterización de las *buenas prácticas*, Finkel (2008) señala que la buena docencia es crear aquellas circunstancias que conducen al aprendizaje relevante en terceras personas. Esta definición destaca aspectos importantes: el concepto de circunstancias, que hace de las clases escenarios únicos; el centramiento en los procesos de aprendizaje y el concepto de entorno inmediato de aprendizaje. En su caracterización de la buena enseñanza, Finkel asume una tesis que tiene que ver con la posibilidad de una enseñanza que fortalezca los procesos de comprensión y la posibilidad de que el maestro pierda su carácter de narrador y se convierta en escucha atento de lo que los alumnos tienen que decir sobre el tema. La tesis la resume con la expresión: dar clase con la boca cerrada.

Como se sabe, la buena docencia ha sido fuente de preocupación desde hace mucho tiempo. Ya Comenio pretendía dar las herramientas para

optimizar los procesos de enseñanza. Desde su Didáctica Magna hasta la actualidad muchos de los grandes pedagogos del mundo y de Latinoamérica han explorado, desde múltiples perspectivas, lo que significa ser un buen docente. Pero, como se dijo, no pretendíamos ser exhaustivos, solo aportar algunos elementos que nos ayudaran a enfrentar este objetivo en nuestra investigación.

Didáctica de la lectura y la escritura académica en la universidad: una aproximación conceptual

Dado que nuestra investigación abordó de manera particular una preocupación por las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, consideramos importante delinear algunos referentes fundamentales en relación con la didáctica, especialmente con la didáctica de las lenguas (considerada como la articulación entre las ciencias del lenguaje y la comunicación), y la enseñanza y el aprendizaje de la(s) lengua(s) (caracterizada por prestar atención a los problemas del lenguaje en sus contextos educativos).

En esta dirección, exponemos en primer lugar un encuadre general de la didáctica como disciplina social cuyo objeto lo constituyen las prácticas de enseñanza, principalmente desde los planteamientos de Camilloni (2001) y Litwin (1997, 2008). Posteriormente se presenta el desarrollo de algunas categorías centrales en esta disciplina, como lo es el sistema didáctico y la transposición didáctica, desde los aportes de la tradición francesa, y la noción de configuración didáctica, planteada por Litwin (1997). Finalmente, se expone el enfoque que se asume en relación con la didáctica de la lectura y la escritura en la universidad, en particular.

Nuestra aproximación a la didáctica como disciplina parte de una perspectiva que toma distancia:

a) de la connotación instrumental que suele circular en nuestro contexto;
b) de su determinación exclusiva de los objetos de conocimiento;
c) de su consideración como campo de aplicación de saberes provenientes de otros campos disciplinares: la psicología, la sociología, las ciencias del lenguaje, la comunicación; y
d) su aparente "neutralidad" en relación con determinaciones del contexto y del ámbito político e ideológico.

En este orden de ideas, la discusión y revisión crítica reciente sobre el estatus de la didáctica, en tanto campo de reflexión e investigación (Litwin, 1997; Camps, 2003; Barriga & Díaz, 2003), señala algunas tensiones cen-

trales que consideramos relevantes para quienes trabajamos en el terreno de la enseñanza. De manera breve, estas tensiones son:

a. Primera tensión. En la discusión actual sobre la didáctica se postula su doble función y su doble carácter (Litwin, 1997; Camps, 2003). De un lado, existe consenso sobre el hecho de que la didáctica pretende describir, comprender, explicar e interpretar las prácticas o situaciones de enseñanza y de aprendizaje, en tanto prácticas sociales, marcadas políticamente y determinadas por los campos disciplinares, condición que le otorga su carácter de disciplina teórica. De otro lado, la didáctica pretende generar alternativas consistentes para orientar las prácticas de enseñanza, de ahí su carácter propositivo. Desde los planteamientos de Camps (2004), el objeto de la didáctica de la lengua materna y, por lo tanto, su campo de investigación específico, se fundamentan en el estudio de los complejos y dinámicos procesos de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de comprender, interpretar, elaborar conocimiento sistemático para poder así intervenir en las situaciones problemáticas. La comprensión de los procesos se orienta, entonces, a la transformación de la práctica.

Así como las condiciones del uso del término "didáctica" varían según las épocas y las lenguas, del mismo modo su campo de aplicación cambia en función de los contextos. Igualmente, Bronckart & Schneuwly (1996) sostienen que en el desarrollo histórico del concepto de didáctica, el ámbito de aplicación constituyó un elemento esencial para la precisión de su definición como conjunto de los problemas relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en situación escolar. En este sentido, Camilloni (2001) afirma que la didáctica no solo especifica la forma en que los alumnos aprenden o los docentes enseñan, sino que enseña cómo se debe enseñar; es decir, reconstruye el objeto de la didáctica y le asigna carácter de ciencia social. En este marco, la teoría didáctica es una teoría de encrucijada en la que confluyen diferentes aportes que deben ser leídos desde el objeto de la didáctica; esto es, desde los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

b. Segunda tensión. La revisión crítica actual sobre la didáctica señala que es insostenible la idea de la estandarización de los procesos de enseñanza y la creencia ingenua en la transferencia mecánica de la experiencia. Lo anterior se debe a que una situación didáctica toma su forma en atención a las decisiones del sujeto que la configura, a las condiciones del contexto y al sistema de representaciones e imaginarios que circulan en la cultura. De otro lado, esa forma de organizar la enseñanza se configura en función de las fuerzas que en ella convergen: políticas educativas, prácticas de resistencia, diversas posiciones sobre los saberes, sentidos que se otorgan al

acto de enseñar, entre otras. Como se observa, la enseñanza configura un proceso complejo, multicausado y con una carga política e ideológica muy fuerte. Al respecto, Freire (1997) afirmaba que educar es, ante todo, un acto político. Por lo tanto, aquella agenda de la didáctica orientada al diseño de alternativas instrumentales, "puras", a prueba de la diversidad de contextos y docentes, queda así en cuestión.

De este modo, la explicación, la descripción y el diseño de propuestas didácticas se piensan desde la complejidad de sus condiciones de producción y en función de las determinaciones de su puesta en escena. Así, la didáctica, en tanto disciplina teórica y disciplina de intervención, está determinada por múltiples factores. En este escenario, la didáctica adquiere un carácter bastante humilde, pero a la vez más complejo que aquel que tuvo en sus orígenes. En suma, se cuestiona la postura que hace referencia al carácter universalizante, prescriptivo y estrictamente instrumental de la didáctica. No obstante, el hecho de que las prácticas de enseñanza no sean estandarizables ni transferibles mecánicamente no significa que se renuncie a la búsqueda de criterios, estructuras y principios generales orientadores de las prácticas de enseñanza, elementos que podrán y deberán ser analizados, discutidos y reconstruidos de manera crítica por los docentes, en atención a las condiciones del contexto y al tipo de proyecto institucional, académico, político y personal.

Nótese que esta perspectiva resalta el carácter situado y político de la didáctica y se inscribe en un proyecto más amplio de generación de marcos de referencia teóricos y prácticos, que ayudan a la transformación de las prácticas de enseñanza. Dicha perspectiva toma distancia de la versión instrumental de la didáctica como un campo de aplicación o un ejercicio condicionado por el dominio de un saber estrictamente técnico. En este sentido, se considera que la renovación de la didáctica puede verse como un proyecto académico y político que parte del reconocimiento y estudio riguroso de las condiciones situadas de la labor de enseñar.

c. Tercera tensión. En la discusión actual sobre didáctica de la lengua se reconoce que su objeto se ha ido especificando en la medida en que se distancia de otras disciplinas; por ejemplo, de la lingüística y de la psicología, como orientadoras de su quehacer y de sus fundamentos. Como sabemos, debido a los avances de la psicología, que desde sus diferentes escuelas ha producido importantes respuestas a las preguntas por el aprendizaje, mas no de manera particular sobre la enseñanza, la didáctica se impregnó de esos desarrollos de forma tan directa que se llegó a concebir como una disciplina que se interrogaba, fundamentalmente, por el aprendizaje y cuyo campo de aplicación eran los hallazgos de la psicología. Algo similar ocurrió con los

desarrollos de las ciencias del lenguaje, en la medida en que el criterio de organización de la enseñanza fue determinado por la evolución y la estructura conceptual de esta disciplina. Para Dolz, Gagnon & Mosquera (2009, pp. 118-119):

> La primera cuestión que se plantea es la búsqueda de una definición consensuada del término didáctica de las lenguas. Tal concepto aborda acepciones diferentes según el punto de vista adoptado. Se sitúa a la vez en el campo de la teoría y en el de la práctica, escolar y extraescolar, transponiendo y solicitando objetos de distintas ciencias constituidas —lingüística, psicología, sociología, historia, etc.— (Bronckart y Chiss, 2002a), por lo que la didáctica de las lenguas se afianza en una pluralidad (Legros, 2004). Su eficacia depende tanto de su capacidad para generar nuevos conocimientos, como de la búsqueda de soluciones a problemas sociales y educativos. Los saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas se abordan a partir de posturas plurales (Schubauer-Leoni y Dolz, 2004): la del profesor, encargado de transformar y adaptar los objetos de enseñanza de manera que favorezca el desarrollo lingüístico de sus alumnos; la del formador, responsable de los saberes profesionales de los profesores; la de los expertos, encargados de analizar los problemas de la enseñanza; y, finalmente, la de los investigadores, responsables del avance en la producción científica, que, paradójicamente, estabilizan los acervos y suscitan nuevas cuestiones. Esta pluralidad de puntos de vista y de posturas explica las dificultades ligadas a la institucionalización universitaria de la didáctica de las lenguas.

En síntesis, la didáctica de las lenguas como disciplina supone y requiere la elaboración de un sistema conceptual y de la reflexión sobre las relaciones que conserva con las disciplinas que han contribuido a su conformación.

El estudio de la didáctica también ha tenido gran relevancia en el ámbito francés. Los trabajos de Verret, Chevallard, Brousseau, y la preocupación por la cualificación de las prácticas en las aulas se hace evidente en investigadores como Petitjean, Bronckart, Adam, Charolles, Reuter, Combettes, García-Debanc, Halté, Coltier, Masseron, entre otros. Desde la perspectiva de Bronckart (2006), la didáctica es una disciplina que traza un espacio de problemas, de extensión variable. En un sentido más restringido, puede aplicarse a las actividades que se realizan en el ámbito académico y a los problemas que allí se plantean para enseñar y, en términos amplios, se refiere al conjunto de fenómenos relacionados con la formación y la enseñanza. Así, la didáctica busca analizar cómo son presentados y aprendidos los contenidos en situaciones concretas de clase, y se pregunta por aspectos como ¿a quién?, ¿qué objetos o contenidos enseñar?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿a través de qué métodos?, ¿en vista de qué resultados? Como señalan Bronckart & Schneuwly: “La didáctica tiene como terreno de apli-

cación el conjunto de los problemas relativos a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en vigor, en situación escolar" (1996, p. 62).

Una categoría fundamental y transversal de la didáctica es la de *transposición didáctica*. Chevallard (1991) propone un postulado en el que formula este concepto que supone, de una parte, el debate en torno a la didáctica general y, de otra, construir unas bases sólidas para el desarrollo de las didácticas específicas. Partiendo de algunos problemas concretos de la enseñanza de las matemáticas, Chevallard realiza una contribución a la docencia que recupera la importancia de los contenidos disciplinares para la educación, mediante una obra que, sin duda, se convierte en referencia básica para la didáctica de esta época. Así, la transposición didáctica permite tomar conciencia de que la distancia entre el objeto de conocimiento que existe fuera del ámbito escolar —"saber sabio"— y el objeto realmente enseñado —saber enseñado— se constituye en un fenómeno que afecta a todos aquellos conocimientos que se destinan para ser enseñados y aprendidos.

En palabras de este autor:

> Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar [...]. Un contenido de saber que ha sido designado como saber enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El "trabajo" que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (1991, p. 45).

Este autor también relaciona la didáctica con los tres polos del triángulo o sistema didáctico constituido por el objeto de enseñanza, los profesores y los alumnos. El primer polo se refiere al objeto de enseñanza y su transposición didáctica. Esto significa que el supuesto básico de la transposición comprende las sucesivas transformaciones (rupturas, replanteamientos) que se producen en el conocimiento desde que se elabora por la comunidad científica hasta que se institucionaliza como conocimiento escolar.

Desde este enfoque, el proceso de transposición didáctica se caracteriza por un conjunto de mediaciones en el que es posible identificar dos niveles sucesivos: 1) El proceso de selección y designación de ciertos aspectos del saber científico como contenidos susceptibles de formar parte del currículo académico; y 2) Las transformaciones que sufre el saber seleccionado para convertirse en objeto de enseñanza y aprendizaje. En otros términos, hay transposición didáctica porque el funcionamiento didáctico del saber es distinto del funcionamiento teórico. Se trata de dos niveles de saber interrelacionados pero no superpuestos.

Según el planteamiento de Chevallard, el didacta identifica, en primera instancia, una dificultad repetida, considerada de posible solución, a partir de una reorganización del saber. Este replanteamiento puede lograrse a través de la reforma en profundidad de los programas, los medios y un enfoque directriz que orienten la puesta en escena. Esto quiere decir que la transposición se concibe como el proceso de adaptaciones sucesivas de los saberes, por el cual el conocimiento teórico se transforma en conocimiento para enseñar y éste en conocimiento enseñado. Ahora, en cuanto a la distancia entre el saber sabio y el saber enseñado, el mismo autor considera que este último debe verse por los académicos como suficientemente cercano al saber sabio, para no provocar la desautorización de los científicos. Pero, además, debe alejarse de la banalización que muchas veces proporciona la escuela. Una distancia inadecuada llevaría a poner en cuestión la legitimidad del proyecto de enseñanza, disminuyendo su valor o corriendo el riesgo de que ese saber enseñado quede obsoleto frente a la sociedad y en desacuerdo con el saber no escolarizado.

De igual manera, vale la pena aclarar que el término transposición didáctica tiene su origen en la obra de Verret (1975, p. 140), *Le temps des étudés*, en la cual plantea que: "Toda práctica de enseñanza de un objeto presupone la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza. Esta transformación implica que la división del trabajo ha autonomizado el proceso de transmisión del saber respecto del proceso de aplicación y ha constituido para cada práctica, una práctica distinta de aprendizaje". Las propuestas de Verret establecieron los cimientos de la didáctica de las matemáticas, casi simultáneamente desarrollada por Brousseau (1980, 1986, 1990) y Chevallard (1991).

En relación con los presupuestos anteriores, Bronckart & Plazaola (2007) proponen ahondar en tres temas alrededor de la noción de transposición. En primer lugar, analizar el estatuto de referencias teóricas —saberes, conocimientos, nociones—, como fuente del proceso o de los procesos de transposición; la naturaleza de las interacciones entre disciplinas científicas de referencia y la didáctica de las asignaturas particulares. En segundo lugar, plantear la problemática de la transmisión-apropiación de los saberes y, en tercer lugar, examinar la transposición que se haga de la conceptualización, comparando el estatuto de los objetos de saber en textos científicos y en manuales para la enseñanza. De hecho, la idea de la transposición didáctica ha supuesto, en los últimos años, un proceso de clarificación renovadora que muestra, con toda precisión, cómo el saber que se enseña en la escuela procede de una modificación cualitativa del saber académico, que llega a desnaturalizarse con el fin de que sea comprendido por el estudiante. Hasta aquí, las referencias al primer polo del triángulo didáctico.

El segundo polo concierne a los profesores, agentes del sistema didáctico y responsables de las transformaciones didácticas de los saberes seleccionados. Estos saberes están sobre-determinados por la formación y la experiencia del maestro, por los textos o manuales que utilice y por las formas de interacción en clase, que dependen del tipo de estudiantes y del "contrato didáctico" implícito y explícito que se establece entre las dos partes. Se reconoce, además, como lo plantea Schneuwly (2002), que los docentes son moldeados por factores internos y externos. Entre los internos se advierte la presencia de un profesional que, en su acción y en sus prácticas, evidencia las huellas de su pasado como alumno; y, entre los externos, se encuentran la visión de su área de conocimiento y de cómo la teoriza. No obstante, lo que se percibe y teoriza no está ligado, muchas veces, con lo que se hace. Para hallar esa interrelación se debería poder responder a cuestiones como las siguientes: ¿Cuáles son los objetos elaborados en las interacciones en clase? ¿Cómo se construye el objeto de saber en el intercambio entre estudiante y profesor? ¿Cómo las resistencias de los alumnos son tomadas en cuenta o no en la intervención del docente? ¿Cómo las representaciones del profesor sobre su área de saber repercuten en la manera de tratarla? ¿Cuáles son, generalmente, los dispositivos para transformar el conocimiento de los estudiantes?

En síntesis, en el sistema didáctico se resalta la figura del profesor como mediador del proceso pedagógico y de la interacción lector-conocimientos (textos), en los cuales se involucra. Dicho proceso se caracteriza por su flexibilidad, ascenso en espiral y por la estructuración y reestructuración de actividades conducentes al logro de unas metas y propósitos previstos. Por consiguiente, la manera como el maestro presente las estrategias, las tareas y las actividades, determinará en buena medida las posibles interpretaciones a las que lleguen sus estudiantes y el grado de amplitud y profundización en la construcción de sentidos y de conocimiento al que puedan acceder.

El tercer polo del triángulo didáctico se relaciona con los estudiantes. Aunque Chevallard no habla sobre los efectos de la transposición didáctica en la apropiación de conocimientos, que puede ser examinada a partir de tareas y ejercicios, corresponde evaluar los resultados que dicha transposición produce en los estudiantes. Lo anterior, si se tiene en cuenta que las nociones que provienen de los conocimientos científicos cohabitan con los conocimientos espontáneos y, por lo tanto, es preciso ejercer una vigilancia epistemológica que examine los movimientos de transposición a lo largo de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje que parte de los saberes sabios a los saberes objeto de enseñanza, continúa con los saberes enseñados y finaliza con los conocimientos realmente aprehendidos.

Otro concepto importante en el estudio de la didáctica es el de *configuración didáctica*. Litwin (1997, pp. 97-98) especifica esta noción en los siguientes términos:

> Es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Todo ello evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento, con lo cual se distinguen claramente de aquellas configuraciones no didácticas, que implican sólo la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos del aprender del alumno.

Esta noción surge como un constructo interpretativo alternativo para el análisis de las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales en la universidad, en el desarrollo de un trabajo orientado a la identificación de clases cuyas estructuras didácticas favorecieran la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. En ello se reconoce que, de una parte, una determinada configuración didáctica da cuenta de las características de un docente y constituye la expresión tanto del dominio del contenido, como de la manera en que el docente adelanta su práctica, y de otra, evidencia características propias del abordaje de un campo disciplinar determinado, pues las prácticas de enseñanza toman forma en función de la naturaleza del saber a partir del cual se desarrollan.

Litwin explica que en las configuraciones didácticas el profesor organiza la enseñanza en un especial entramado que involucra procesos reflexivos de profesores o estudiantes y la utilización de prácticas metacognitivas, así como rupturas con los saberes cotidianos o referencias a un nivel epistemológico, entre otros. Con base en estos y otros aspectos, la autora identificó durante su investigación ocho configuraciones en la clase universitaria; sin embargo, reconoce que es posible encontrar otras y que también suele darse el entrecruzamiento entre algunas de ellas. Además, afirma que en todas las configuraciones que registra como inscritas en la buena enseñanza "la práctica trasciende el mismo campo porque da cuenta de una construcción social en un aquí y ahora, en un docente preocupado porque todos los procesos

comprensivos que genera se enmarquen en una práctica social democrática" (1997, p. 138).

Es conveniente señalar, además, que la autora plantea la necesidad de continuar la búsqueda y el análisis de las prácticas de enseñanza de los distintos campos disciplinares, para encontrar otras recurrencias que contribuyan a definir de modo sustantivo buenas configuraciones; entendiendo por ellas las favorecedoras de comprensiones genuinas, de la asunción democrática de roles, del respeto por el otro y por la diferencia, del pensamiento pluralista y de la construcción social del conocimiento. Lo anterior implicaría una reflexión constante sobre las prácticas de enseñanza, de modo que se revisen las diversas maneras de llevarla a cabo, en lo que respecta a los modos como el docente las organiza, ejecuta e inscribe en los entornos institucionales.

En este sentido, las prácticas de enseñanza, sus circunstancias factuales, sus emergencias conceptuales y epistemológicas, sometidas a la reflexión y a la abstracción, generan las nociones y conceptos que conforman la configuración didáctica. Lo anterior solo será posible si el docente asume la responsabilidad de abordar su trabajo de un modo reflexivo, en el que cada experiencia y rasgo particular sea susceptible de convertirse en terreno para la abstracción y la conceptualización, las cuales redundarán en el enriquecimiento de sus propias prácticas y las de otros.

La lectura y la escritura, en especial en el ámbito de la educación superior, han generado en las últimas décadas un amplio desarrollo investigativo desde diferentes campos disciplinares como la Lingüística, la Semiótica, la Psicología, la Antropología, la Sociología, la Literatura, la Filosofía, la Pedagogía y la Didáctica, entre otros. Lo anterior ha posibilitado el surgimiento de nuevas perspectivas teóricas y metodológicas que sugieren la necesidad de efectuar cambios en las concepciones, prácticas y formas como se abordan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura para lograr condiciones superiores de alfabetización académica. En particular, y conforme a los intereses de la investigación, se hace un recorrido por diferentes desarrollos conceptuales que se consideran pertinentes: "Alfabetización", "Escribir a través del curriculum", "Culturas académicas", "Alfabetizaciones académicas", "Nuevos estudios sobre culturas escritas" y "Literacidad".

En un sentido amplio, y de acuerdo con lo señalado desde el informe de la Unesco, la alfabetización se plantea:

> Más que como una finalidad en sí misma […] una manera de preparar al hombre para un papel social, cívico y económico que va más allá de los límí-

> tes de una tarea rudimentaria de alfabetización que consista simplemente en enseñar a leer y a escribir. El proceso mismo del aprendizaje de la lectoescritura ha de convertirse en una oportunidad para adquirir información que pueda ser utilizada inmediatamente para mejorar los niveles de vida: la lectura y la escritura no han de conducir tan sólo a un saber general elemental, sino a una mayor participación en la vida civil y a una mejor comprensión del mundo que nos rodea, abriendo el camino, finalmente al conocimiento humano básico (citado por Colomer & Camps, 1996, p. 17).

En respuesta a la crisis de la alfabetización, según Marinkovich & Morán (1998), surge a fines de los sesenta en Gran Bretaña el movimiento denominado "Lenguaje a través del currículum" (LAC); posteriormente, se acuña el término "Escritura a través del currículum" (WAC). El movimiento WAC pasa de Inglaterra a Estados Unidos a mediados de la década del setenta, y su trayectoria permite esbozar algunas consideraciones teóricas que subyacen a dicho movimiento. Como señalan Marinkovich & Morán (1998), retomando las ideas de Mc Leod, se producen dos variantes de la teoría y práctica del WAC: una es "escribir para aprender" y la otra es "escribir en las disciplinas". Estos dos enfoques, designados como "cognitivo" y "retórico", respectivamente, existen en la mayoría de los programas de composición escrita en forma simultánea, a pesar de descansar en supuestos epistemológicos diferentes, aunque se reconoce que ambos pretenden alcanzar una misma meta: la acomodación de los estudiantes a varias disciplinas del discurso académico, a través del texto escrito. En este sentido, Carlino señala (2007, p. 4):

> Paralelamente a esta evolución, surgen dos movimientos pedagógicos, que se extienden en buena parte de las universidades norteamericanas: "escribir a través del currículum" —surgido en los '70 en Inglaterra y con mayor fuerza en EE.UU. en la década siguiente— (Bazerman et al., 2005) y, más tarde, "escribir en las disciplinas" (Hillard y Harris, 2003; Monroe, 2003). Ambos propician integrar la enseñanza de la escritura en todas las materias: el primero como una herramienta para ayudar a pensar los contenidos conceptuales ("escribir para aprender", Nelson, 2001) y el segundo, como un modo de enseñar las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento —aprender a escribir—.

Este movimiento, según Carlino (2002b), se sustenta en la idea de que los estudiantes aprenden en tanto se involucran de manera activa en cada asignatura y se apropian del contenido que estudian cuando escriben acerca de esta, a la vez que comprenden las dinámicas propias de cada campo disciplinar. Estas corrientes "escribir a través del currículum" y "escribir en las disciplinas" (Carlino, 2004c) se han desarrollado, particularmente,

en Estados Unidos y por investigadores como: Bogel & Hjortshoj, 1984; Carter, Miller & Penrose, 1998; Gottschalk, 1997; Gilliland, 1997; Harper, Talley & Thurn, 1999; Hilgers, Bayer, Stitt-Bergh & Taniguchi, 1995; Hilgers, Lardizabal, Hussey & Stitt-Bergh, 1999; Hjortshoj, 2001; Russell, 1990 (citados por Carlino, 2004c).

En estas investigaciones se evidencia que existen dos razones para defender la tesis de que es necesario ocuparse de cómo los alumnos leen y escriben los contenidos de una materia:

1. "Una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual (Bogel & Hjortshoj, 1984, p. 14, citados por Carlino, 2004c)", desde esta perspectiva se parte de la premisa de que los estudiantes sólo asimilan lo enseñado en la medida en que se involucran activamente en los temas de cada materia; y
2. Leer y escribir son instrumentos claves para adueñarse de las nociones de un campo de estudio. Asevera la autora que escribir permite internalizar los patrones comunicacionales específicos de cada disciplina, y que aprender en la universidad es irse incorporando a la cultura escrita de un campo de estudios.

Los nuevos estudios sobre culturas escritas se han desarrollado en el Reino Unido con algunos investigadores, entre otros: Creme & Lea, 1998; Ivanic, 2001; Lea, 1999; Lillis, 2003; Street, 1999 (citados por Lea & Street, 1998). De igual forma, en la investigación realizada por Carlino (2004b) la autora emplea un método contrastivo con el fin de estudiar las culturas académicas en cuanto a varios aspectos: representaciones y prácticas institucionales en torno a los estudiantes en el grado universitario; supervisión y elaboración de las tesis en el posgrado y, finalmente, las relaciones entre estos estudios. En esencia, se considera relevante el hecho de conocer lo que hacen otras instituciones y docentes como un camino para encontrar alternativas posibles frente a la responsabilidad compartida en cómo se lee y se escribe en la universidad.

Una vez revisados los conceptos anteriores, se resalta que en el ámbito universitario el fomento de la alfabetización académica viene adquiriendo un gran impulso por las intrínsecas relaciones que estas tienen con el éxito o fracaso académico y por su articulación con las políticas institucionales y estatales de aseguramiento de la calidad. En términos de Carlino (2005a, p. 13), se asume la alfabetización académica como "el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad". El término hace alusión a la di-

námica mediante la cual se llega a hacer parte de una comunidad, en tanto se ha apropiado de sus maneras de pensar, a través de ciertas convenciones del discurso. Así, en la alfabetización académica se evidencian dos significados: uno sincrónico, el cual hace alusión a las prácticas y representaciones características de una determinada comunidad y, otro, diacrónico, que atañe al modo mediante el cual se logra ingresar como miembro de ella. Según la autora, los dos significados están contenidos en el término inglés *Literacy*, del cual se traduce la palabra 'alfabetización'.

Ahora bien, la fuerza del concepto de alfabetización académica "radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir —de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento— no son iguales en todos los ámbitos" (Carlino, 2003b, p. 410). En efecto, en el ámbito de la educación superior el conocimiento es heterogéneo, con programas académicos muy diversos; así mismo, representa un espacio privilegiado en donde se produce, se difunde y circula el conocimiento. En consecuencia, como lo explica Carlino (2003b, p. 414), tres son las razones por las cuales la representación más generalizada acerca de la enseñanza de la alfabetización académica exige integrarla en cada asignatura:

> Porque existe una relación muchas veces indisociable entre pensamiento y lenguaje escrito; porque ciertas estrategias de estudio, que involucran la lectura y la escritura, son dependientes del contexto y no logran ser transferidas si se aprenden por fuera del abordaje de ciertos contenidos específicos. Por último, es necesario que cada docente se haga cargo de enseñar las prácticas discursivas propias de su dominio si quiere ayudar a sus alumnos a ingresar en su cultura, es decir, en sus modos de pensamiento y géneros textuales instituidos.

Las investigaciones realizadas desde la corriente de *Alfabetizaciones académicas* se han desarrollado en Australia, entre otros, por los siguientes investigadores: Bailey & Vardi, 1999; Bode, 2001; Cartwright & Noone, 2000; Chalmers & Fuller, 1996; Chanock, 2001; Percy & Skillen, 2000; Skillen & Mahony, 1997; Skillen, Merten, Trivett & Percy, 1998; Tapeer, 1999; Zadnik & Radloff,1995 (citados por Carlino, 2004c).

De otra parte, hacia finales del siglo XX, surge el concepto de *Literacidad* para referirse a las investigaciones y las teorías sobre la escritura que adoptan una perspectiva sociocultural. El concepto de literacidad, según Cassany (2005), comprende todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos:

> Abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc. Para referirse a este concepto, se utilizan muchos términos: alfabetización/cultura escrita (Emilia Ferreiro), literacia/lectura/escrituralidad (Puerto Rico, Congreso de la Internacional Reading Association en 2005), literacidad, etc. En inglés se usa universalmente el término *literacy*. En otros idiomas tienen otras opciones: *lettrisme* en francés o *letramento* en portugués. La propuesta de usar el término literacidad en español ha recibido el apoyo de varios autores recientemente a ambos lados del Atlántico: Ames (2002), Zabala (2002), Marí (2004).

En definitiva, desde estos estudios y desde la perspectiva sociocultural en su conjunto, se entiende que la *literacidad* es la suma de un proceso psicológico que utiliza unidades lingüísticas, en forma de producto social y cultural. Un texto concierne a la invención social e histórica de un grupo humano y adopta formas diferentes en cada momento y lugar, las cuales también evolucionan al mismo tiempo que la comunidad. Dentro de las principales corrientes, Cassany enuncia las siguientes con sus autores más representativos: Análisis de género, Nuevos estudios, Retórica contrastiva, Competencia sociocultural y aprendizaje de L2 (Kramsch, 1993; Miquel, 2004), Literacidad electrónica (Herring, 2001; Yus, 2001; Shetzer & Warschauer, 2000; Snyder et al., 1998) y Literacidad crítica (Siegel & Fernández, 2000; Freebody & Luke, 1990; Luke, 1999).

Finalmente, Carlino propone otro modelo de encarar la enseñanza, contrario al modelo didáctico habitual, que entiende la docencia como "decir a los estudiantes lo que sabemos sobre un tema" (2005a, p. 13), el cual omite enseñar saberes valiosos como los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio, modos vinculados con las formas de leer y de escribir que se han desarrollado dentro de la comunidad académica a la cual se pertenece. En el modelo que propone, con base en los planteamientos de Scardamalia & Bereiter (1992), la autora sostiene que los docentes, además de expresar lo que saben, adelanten propuestas para que los estudiantes reconstruyan el sistema de conceptos y estrategias de un campo de estudio, mediante la participación en las prácticas de lectura, escritura y razonamiento propias de dicho campo.

En síntesis, los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura suponen unos agentes activos, profesor y estudiantes, quienes, por su participación conjunta en una diversidad de operaciones cognitivas, socioculturales y académicas, llegan a apropiarse de conocimiento nuevo, no sólo sobre unos contenidos específicos, sino, además, en el caso concreto que investigamos, sobre los modos de leer y escribir en el ámbito académi-

co. Estos procesos no pueden concebirse, entonces, como la transmisión de saberes o de conceptos teóricos ya elaborados por otros, sino como el desarrollo estratégico de una serie de actividades, demostraciones y prácticas significativas relacionadas con el campo del saber específico al que pertenecen los estudiantes, para que aquellos no se conviertan en simples "repetidores", sino que movilicen los procesos de comprensión y producción textual necesarios para la construcción de conocimiento en sus respectivas disciplinas.

El proceso de aprendizaje, por su parte, tiene que ver con los cambios cognitivos y de comportamiento que resultan de la participación activa e intencional de los estudiantes en la construcción de conocimiento y de sentido. En dichos procesos, los estudiantes crean modelos propios, determinados por las relaciones significativas que establecen entre lo nuevo del texto y lo que ya conocen, y que no siempre coincide con lo pretendido por el profesor. Los estudiantes, además, terminan por llegar, en mayor o menor grado de conciencia, a sus propias conclusiones acerca de lo que se les enseña, de su propósito, de su pertinencia, de su utilidad, e infieren el sentido de lo aprendido y de todo el proceso pedagógico. Asumir los procesos de enseñanza y de aprendizaje de esta manera presupone, como es evidente, cierta intencionalidad y disposición de profesores y estudiantes para interactuar permanentemente entre sí y con el conocimiento a través de los textos, con el fin de comprender las complejas relaciones y procesos que intervienen en el acto de enseñar.

De hecho, el conocimiento y dominio acerca de la didáctica propia de la lengua materna con fines académicos y profesionales aporta conceptos básicos para enfrentar los problemas de la enseñanza y del aprendizaje en la dirección señalada y, por supuesto, para revisar las prácticas pedagógicas que han imperado en Colombia. Este dominio facilita llevar a cabo una aproximación pertinente entre la reflexión teórica y la acción, a través de un proceso formativo gradual que posibilita trasladar los presupuestos estudiados a la práctica profesional docente. En otras palabras, necesitamos desarrollar una fuerte competencia específica, tanto en lo que concierne a la materia enseñada, como en lo referente a la manera de enseñar.

Finalmente, haremos una breve introducción a algunas de las discusiones y aportes que hoy se hacen en relación con las propuestas para abordar la lectura y la escritura en la educación superior.

Como sabemos, en el contexto universitario se espera que los estudiantes logren efectuar una lectura comprensiva, crítica e intertextual de los textos relacionados con sus áreas específicas y que, por lo tanto, puedan evaluar textos científicos e identificar la validez de los argumentos que estos expo-

nen o defienden, es decir, se esperan prácticas de lectura y escritura reflexivas y analíticas, lo que exige como condición un lector capaz de hacer una aproximación a los referentes textuales y, a la vez, tomar distancia crítica de ellos.

A través de estos modos de leer se espera que los estudiantes incorporen algunos conocimientos, que puedan realizar algunas tareas específicas y, en general, que logren procesos cognitivos autónomos, para "aprender a aprender y seguir aprendiendo" a través de la lectura de textos especializados en los que puedan diferenciar y confrontar perspectivas teóricas y metodológicas diferentes y construir la propia al generar procesos de investigación, o, al menos, que puedan poner en relación textos y situaciones diversas.

Por una concepción errónea sobre la lectura y su aprendizaje, en muchos casos se piensa que si el estudiante logró ingresar a la universidad es porque ya está dotado de todas estas competencias. En este sentido, se considera que desarrollarlas es uno de los propósitos de los niveles anteriores de la escolaridad. Por esta razón, no se concibe como necesario efectuar acciones académicas concretas para intentar desarrollarlas en este ámbito. Además, se cree que si estas competencias no se han desarrollado plenamente, se pueden ir desarrollando espontáneamente, de un modo paralelo al aprendizaje de las disciplinas.

Lo que señala la experiencia cotidiana es que los estudiantes que no reciben ningún apoyo o formación ante estas nuevas tareas, las hacen desde sus modos de leer dominantes, lo que no les permite tener en cuenta, por ejemplo, la polifonía propia de la organización discursiva argumentativa y así los textos les parecen contradictorios, son capaces de dar cuenta de partes de éste pero no de su globalidad.

En una dirección contraria a esta situación encontramos los movimientos de "alfabetización académica", "leer y escribir en las disciplinas", "leer y escribir a través del currículum" ya mencionados. Como compartimos esta perspectiva, creemos que, si bien es cierto que no se pueden desconocer los aportes que pueden brindar los niveles anteriores de la escolaridad o, mejor aún, las prácticas socioculturales relacionadas con la cultura escrita que el estudiante haya vivido tanto en su vida escolar como por fuera de ellas, dado que ellas pueden facilitar u obstaculizar este nuevo proceso de alfabetización al que los estudiantes deben enfrentarse, no se puede continuar con la constatación de la presencia de las dificultades y adjudicarlas a otros, porque esto no ayuda a construir alternativas de solución.

Si bien esta postura ha ido ganando consenso, éste no se ha logrado en el modo de enfrentar el problema y sus soluciones. En Colombia, hemos observado que se están dando soluciones tales como:

1. Poner a disposición de estudiantes y profesores unos formatos de textos, explicitando sus características y partes, para que cuando se soliciten o deban hacer se sigan unos criterios similares. El acceso a estos formatos se hace a través de manuales impresos o en las páginas web de las instituciones universitarias.
2. Declarar en los lineamientos curriculares institucionales que este es un conocimiento importante y que todos son responsables y deben velar por el desarrollo de las competencias en lectura y escritura en todos los programas y asignaturas. En este sentido, se expresa que como es un contenido transversal, debe ser compromiso de todos y "de nadie".
3. Incorporar uno o unos cursos, talleres o asignaturas a los programas académicos. A veces estos cursos también se ofrecen a los profesores. Entre los objetivos de estos cursos se reencuentran las perspectivas teóricas antes mencionadas y, por ello, se pueden encontrar estas dos tendencias:
    - Una, como el punto de partida es lo que "no son capaces de hacer" los estudiantes, sus dificultades, se trata de hacer un diagnóstico y buscar remediar las carencias. Por esto, el curso consiste en "dar", en entrenar en habilidades globales generales**,** suponiendo que serán luego transferidas a cualquier otro caso de comprensión o producción.
    - La otra, abordar este curso en el marco de las prácticas lectoras y escriturales que el área de formación profesional específica exige al estudiante. En este sentido, la preocupación es la formación del estudiante como miembro de la comunidad disciplinar.

Sin embargo, esta última tendencia requiere, o bien que el profesor tenga una doble formación o que realicen trabajos en equipos interdisciplinares. Ambas condiciones no son ni frecuentes ni sencillas en nuestro contexto.

Algunos problemas que se derivan de la revisión del estado actual del debate sobre este tema son las siguientes:

- Se incrementan las experiencias pero pocos son los interesados en desarrollar una didáctica universitaria tendiente a favorecer la autonomía en los aprendizajes. En este marco, la reflexión y análisis de lo que se hace con, y lo que se dice sobre, los textos en las clases, así como las funciones que cumplen las actividades de lectura y escritura que se hacen o piden hacer, resultan de gran interés para comprender los modos de leer y escribir porque, como lo dice Lerner (2001), es allí donde un sujeto configura sus modos de leer y escribir en

atención a propósitos y finalidades concretas. Por el contrario, afirma Rinaudo (2001), "con demasiada frecuencia se han extrapolado hacia este nivel generalizaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza más adecuados para los niveles de escolarización más tempranos. En nuestra opinión no hemos realizado aún una discusión lúcida acerca de las metas de la enseñanza universitaria, ni tampoco de las restricciones y posibilidades que proporciona el contexto universitario".

- Debido a que el espacio universitario también es afectado por los problemas que aquejan a otros niveles de la escolaridad, es válido plantearse esta inquietud: ¿Es totalmente cierto que en la universidad se propician prácticas de lectura crítica? ¿Tiene la escritura en este ámbito funciones más allá del registro instrumental? Creemos que es importante revisar el papel que se le asigna a la comprensión y producción del lenguaje escrito en la universidad así como develar las prácticas y concepciones de los distintos participantes de la vida universitaria, para desnaturalizar y complejizar el problema en sus dimensiones didáctica, institucional y política.

En nuestra experiencia como profesores universitarios, en un simple proceso de observación, podemos constatar que, en muchos casos, la lectura y la escritura están vinculadas con la comunicación y la transmisión de información científica, que se escribe sobre todo como ayuda para la memoria (función de registro). Estas constataciones empíricas las confirman investigaciones como la llevada a cabo por Castelló (1999), en la que reseña como en la educación superior, el principal objetivo de la escritura es facilitar el recuerdo. Esta escritura está inserta en procesos de aprendizaje guiados desde la reproducción y memorización de contenidos. Por esto, se justifica la copia de información como la práctica predominante para la escritura. En estas prácticas pedagógicas hay, pues, escasas oportunidades para valorar el proceso de escribir como una actividad de reestructuración y reorganización cognitiva del escritor, tal como se ha conceptualizado desde las perspectivas aquí revisadas.

Apoyándonos en la perspectiva sociocultural, creemos que en las prácticas pedagógicas que involucren la lectura y la escritura —no sólo en el ámbito universitario— se debe tener muy presente un doble propósito en atención a dos tipos de objeto, tal como lo expresa Pérez (2006):

> De una parte, un propósito que podemos nombrar como político - social: la inserción de los sujetos en prácticas socioculturales, propósito enmarcado en un proyecto de formación de los sujetos para la participación de la vida ciudadana, y que no excluye las prácticas académicas. Este fin configura

un objeto de enseñanza y aprendizaje referido a la identificación y análisis de prácticas socioculturales + prácticas socio-discursivas académicas (escolares). El fin se cumplirá en la medida que los estudiantes comprendan y analicen críticamente las prácticas y su correspondiente actividad discursiva. También se cumplirá en la medida que los estudiantes sean usuarios de los discursos y textos correspondientes a esas prácticas, en tanto la naturaleza de esas prácticas lo permitan. Este primer fin y su correspondiente objeto pretende contribuir a generar condiciones para la participación en la vida ciudadana y académica. En este caso, insistimos, el propósito dominante será de orden político y social.

El segundo propósito se refiere a la apropiación/construcción, por parte de los estudiantes, de conocimientos lingüísticos, textuales, semióticos y/o discursivos, propios de los discursos y textos que se estudian, a propósito de las prácticas que son objeto de trabajo. También se refiere a la producción y uso pertinente de dichos géneros y textos en situaciones discursivas. En este caso, el propósito dominante será el aprendizaje, es decir, tendrá un carácter académico y cognitivo.

Capítulo 3

RESULTADOS DE LA FASE I

Análisis de los documentos de política institucional

Respecto de los documentos de política institucional, optamos por un análisis documental en el cual se consideraron tres momentos:

1. Ubicación de dichos documentos en las dependencias de la Universidad del Valle (oficinas del nivel central y direcciones académico administrativas de Programas y Facultades) y en la página web de la misma institución;
2. Registro de proposiciones y/o declaraciones referidas a decisiones, recomendaciones y declaraciones sobre el lugar de la lectura y escritura académica contenidos en esos documentos; y
3. Análisis de dichas proposiciones a partir de su ubicación jerárquica y temporal, y en relación con los objetivos de la investigación.

La revisión de documentos marco de política institucional en la Universidad del Valle, sirve para ubicar la manera como se instauran y regulan los procesos de lectura y escritura académicas y el lugar de dichos procesos, no sólo desde las normas declarativas contenidas en Estatutos, Resoluciones, Actas de los cuerpos colegiados, etc., sino desde la manera misma como se erige ese discurso en relación con los procesos académicos y formativos que se propone desarrollar la institución.

En este breve apartado, vamos a referenciar algunos de los documentos base de la política institucional, relacionados con los procesos mencionados, con el propósito de articular esta perspectiva de análisis al marco ge-

neral de la investigación, en cuanto en ella se busca describir, analizar e interpretar las prácticas, tendencias y enfoques dominantes, no solamente en relación con las áreas de saber establecidas normativamente, sino con la manera como esas prácticas y esas áreas son reguladas por el discurso institucional. Se trata, entonces, de esbozar brevemente la orientación formal de esas prácticas y enfoques, a partir de un análisis documental muy preciso.

En primera instancia, los documentos se clasifican en tres grandes grupos: Acuerdos, Resoluciones y Actas de los cuerpos colegiados de la Universidad; documentos generales de orientación curricular e institucional (Plan de Desarrollo, Estatuto Profesoral, Sistematización de Política Curricular); y propuestas de trabajo de grupos de investigación y unidades académicas.

Un antecedente importante en la redefinición de la aparente dispersión curricular frente al componente de Español, lo constituye la Reforma Curricular de 1993 (Acuerdo 001 del Consejo Superior), la cual establece que las asignaturas de Español, Deporte Formativo, Ética y Constitución Política de Colombia son obligatorias de Ley y por lo tanto deberían ser consideradas como tales en el componente curricular de los distintos programas de pregrado de la Universidad del Valle.

No obstante el establecimiento del carácter obligatorio de esta asignatura, se instituye igualmente la equivalencia de la misma a través de un examen de Español elaborado por la Escuela de Ciencias del Lenguaje y administrado por la División de Admisiones, medida que actualmente sigue vigente para los estudiantes admitidos en los programas de pregrado. En general, esta evaluación no es aprobada sino por el 25% de los estudiantes, por lo cual deben tomar efectivamente el curso de Español que, a pesar de esta denominación genérica, es ofrecido desde la Escuela de Ciencias del Lenguaje con diferentes nombres y orientaciones.

A finales de la década del noventa, y en la perspectiva del ajuste institucional que se le impone a la Universidad, sobre todo para alcanzar niveles de eficiencia y rentabilidad impuestos por la desfinanciación estatal que se abre camino, surge una nueva Reforma Curricular (Acuerdo 009 de 2000), la cual desestima el carácter obligatorio de la asignatura de Español y propone (más que establecer) que:

> La Universidad, sus unidades académicas y los profesores velarán por que se ofrezca de manera permanente una formación en los principios constitucionales (…) el buen uso del Español, el Deporte Formativo y la utilización de las lenguas extranjeras, sea como asignaturas específicas, contenido transversal de otras asignaturas o actividades que trascienden el currículo formal, de acuerdo con la Constitución y la Ley (Art. 6o., parágrafo 2).

A partir de este momento se les da la opción a las unidades académicas para "pensar" la ubicación pedagógica y curricular en la formación de los estudiantes, sin una garantía real para mantener la asignatura como componente fundamental del currículo básico y por lo tanto obligatorio de los distintos programas de pregrado.

Otro documento de referencia general, como el Acuerdo 007 del Consejo Superior, de junio 1 de 2007 (Por el cual se expide el Estatuto del Profesor de la Universidad del Valle), plantea el fortalecimiento de espacios formativos como los seminarios, de tal manera que el estudiante lea ciertos documentos y participe en debates, exposiciones, análisis y discusiones que serán guiadas siempre por el profesor. Llama la atención, sin embargo, que esta sugerencia, ubicada en el marco de un reglamento que orienta las actuaciones (derechos y deberes) de los profesores, no avanza en la definición precisa de una orientación curricular para el logro de sus objetivos.

En el Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad del Valle 2005-2015, se intenta fortalecer el área investigativa, la reflexión filosófica y la creatividad artística con el ánimo de mejorar las prácticas universitarias y las actividades de docencia. En este documento, la escritura se propone como una política de desarrollo tanto para la comunidad universitaria en general como para el estudiante en particular. Para cumplir con estas orientaciones, la Universidad se compromete a actualizar permanentemente los recursos didácticos y de laboratorio. (Ver: Cap. 4, numeral 4.1.3: *Consolidación de la Institución como universidad fundamentada en la investigación*; numeral 4.1.5: *Formación permanente y desarrollo profesoral;* numeral 4.1.6: *Desarrollo Estudiantil*; y numeral 4.1.7: *Actualización permanente de recursos didácticos y de laboratorio*").

Por su parte, la Resolución del Consejo Académico No. 027 de marzo 8 de 2001[9], en su Artículo 1o., define el Crédito como la unidad de medida del trabajo académico que debe realizar el estudiante en cada una de las actividades formativas establecidas como requisito para la obtención de título en un programa de pregrado. El trabajo académico medido por el crédito, señala el literal b de dicha Resolución, *incluye el trabajo independiente que el estudiante dedica a su estudio personal, a realizar consultas y lecturas, preparar trabajos y talleres, elaborar informes, profundizar y ampliar por cuenta propia los conocimientos y capacitación en las diferentes áreas y también a prepararse para las evaluaciones y exámenes.*

9 Por la cual se reforma el sistema de créditos para programas de formación de pregrado en la Universidad del Valle y se deroga la Resolución No. 058 de 1994.

En el capítulo sobre el Proyecto Formativo, se menciona la necesidad de producir y difundir materiales impresos y electrónicos sobre aspectos teóricos, metodológicos y operativos de la Reforma contenida en el Acuerdo 009 del 2000 (p. 9).

En cuanto a la formación básica y profesional, el documento declara que ésta debe apuntar al desarrollo de capacidades de comunicación (escrita y oral), razonamiento, argumentación y sociabilidad propias de una cultura universal, un *ethos* universitario y la posibilidad de que todos los estudiantes en esta etapa de la formación accedan a una comprensión de los problemas ligados a la responsabilidad académica y a una descripción de la institución y de su lugar en la sociedad (p. 11).

Otro tipo de documentos marco que se pueden reseñar en términos de política institucional de segundo nivel (ya no correspondiente al nivel central de la Dirección Universitaria sino a decisiones académico-administrativas de las unidades o de los grupos de investigación), son algunas propuestas de trabajo postuladas en relación con estos procesos.

Para empezar, es importante señalar como antecedente de este análisis, el trabajo de investigación realizado por Rincón et al. (2004)[10], que contiene un capítulo relativo a los antecedentes denominado "Propuestas curriculares marco para el trabajo en el área de Español en la Universidad del Valle (1990 - 2000)", el cual permitió ubicar algunas orientaciones presentes en el contexto específico de esta Universidad.

En ese trabajo se señala cómo en el marco general de la estructura curricular para los programas de pregrado de la Universidad del Valle, por lo menos desde la década del noventa, las asignaturas relacionadas con los procesos de comprensión y producción de textos han sido asumidas desde diferentes unidades académicas (Escuela de Estudios Literarios, Escuela de Comunicación Social, Escuela de Ciencias del Lenguaje) y a veces a partir de iniciativas propias de los programas de extensión, educación desescolarizada y del Sistema de Regionalización en diferentes modalidades, con un énfasis conceptual y una orientación pedagógica de los mismos más o menos bien diferenciada, según contenidos y propósitos específicos definidos por las direcciones académicas de los programas que ofrecen los cursos como de aquellas que los solicitan.

10 Una síntesis de este trabajo fue publicada por Gloria Rincón, John Gil, Adolfo Perilla y Ricardo Salas bajo el título: "El mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario", en *Lenguaje*, No. 32, Universidad del Valle, Cali, 2004. ISSN 0120 - 3479. y como capítulo de libro apareció bajo el titulo "Comprensión textual de los estudiantes admitidos en los programas de pregrado de la Universidad del Valle", en: *Lectura y escritura en la educación superior*, Universidad de Medellín, 2006.

Se observa el caso de una oferta más o menos regular de cursos que se hacen desde la Escuela de Ciencias del Lenguaje (anterior Departamento de Idiomas), dada la tradición de trabajo investigativo que desde allí ha dado una orientación conceptual, pedagógica y curricular acorde con los recientes avances, en lo teórico conceptual, de la lingüística textual, las teorías de la cognición y el análisis del discurso; y en lo pedagógico, con la pedagogía crítica, el trabajo por proyectos y los procesos de interacción.

Como se anota en el documento que recoge la investigación antes mencionada, desde el año 1990, el entonces Departamento de Idiomas diseñó la propuesta pedagógica "Enseñanza del Español a nivel universitario", en cuya justificación

> (...) se destaca la insinuación del carácter remedial que la Universidad del Valle perfila para estos cursos desde el Acuerdo 003 de 1989, en el cual recomienda específicamente la inclusión de "por lo menos" un curso de Español dentro de los planes de estudio "para aquellos estudiantes que a juicio de la institución lo requieran" y, como lo "sugiere" reiterativamente la Reforma Curricular (Acuerdo 009 de 2000), exhorta a todos los profesores a velar por la propiedad y corrección en el manejo de la lengua por parte de los estudiantes (p. 9).

También en ese documento se señala que aunque la decisión del Consejo Superior constituye la propuesta institucional a una necesidad sentida entre los diversos estamentos que integran la comunidad universitaria, la recomendación así expresada se queda corta en cuanto a que no refleja el papel integrador del lenguaje en la formación del estudiante y se insiste en que estos cursos, por su carácter fundamental en la formación integral, técnica y profesional de los estudiantes, no podían asumirse de manera remedial.

Las deficiencias no se subsanan aplicando paliativos, sino propiciando una formación para que el estudiante aprenda a pensar y aprenda a aprender mediante el uso de la lengua como instrumento de acceso al conocimiento, de expresión de ideas, de toma de posición frente a lo académico y frente al mundo en general (p. 10)[11].

11 A partir de un marco teórico en el que se considera el uso del lenguaje como un proceso complejo de interacción dentro de unas circunstancias específicas, lingüísticas y no lingüísticas, generadas por la cultura en la cual están inmersos los participantes, el documento plantea unos objetivos generales relacionados con la posibilidad de que el estudiante adquiera en la Universidad herramientas para poner en acción la capacidad que como hablante de una lengua natural tiene para interactuar tanto en la lengua oral como en la escrita.
Para alcanzar los objetivos previstos, se propone un programa consistente en dos cursos centrados en el discurso escrito y oral, respectivamente, abordando en cada caso los dos aspectos del proceso de interacción: el de la producción y el de la interpretación. En el caso del discurso

Ante la definición curricular de carácter macro institucional que planteó el Acuerdo 009 de 2000, el grupo de docentes de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, conformado por María Cristina Martínez, Gloria Rincón y John Saúl Gil —tomando como referencia el Plan Sectorial HERMES de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura en América Latina y el trabajo del Grupo de Investigación en Textualidad y Cognición en Lectura y Escritura - GITECLE—, presenta el documento "Consideraciones y propuestas para la enseñanza del Español en la Universidad del Valle en el marco de la Reforma Curricular" (2000)[12].

En este documento se sustentaba la necesidad de realizar una redefinición curricular para incluir: primero, un espacio para abordar este proceso como componente básico para la fundamentación formativa de todos los estudiantes; y luego, la opción de abrir un espectro de posibilidades específicas para el desarrollo particular de competencias discursivas en ámbitos propios de los distintos saberes y formas de organización del conocimiento.

El primero, permitiría a todos sus estudiantes, en primera instancia, el desarrollo de un dominio básico de los procesos de lectura y comprensión de textos académicos y, el segundo, que de manera complementaria, se lograra el desarrollo de competencias para la mediación de sus formaciones disciplinarias específicas a través del reconocimiento prototípico de los textos y las textualidades mediante los cuales se desarrollan esas disciplinas.

Esta propuesta surge de la necesidad académica e institucional de hacer una reflexión permanente a propósito de su lugar curricular, la pertinencia, la validez epistemológica y los principios teóricos, didácticos y pedagógicos de los cursos que soportan este componente curricular en la Universidad del Valle.

---

escrito, se propone trabajar los procesos de lectura y composición como fenómenos similares y complementarios entre participantes a través de un texto. Esta concepción, según los autores, implica de inmediato que tanto el escritor como el lector asuman una posición activa frente al texto en la construcción de sentido. En cuanto al discurso oral, los autores proponen que el contenido de este curso se base en las características propias de la interacción oral en general y de situaciones académicas en particular, cubriendo lo concerniente tanto al proceso de interpretación como al de producción de ese tipo de discurso.

12 El documento y la discusión del mismo han sido presentados ante la Dirección Curricular de la Universidad y hace parte del menú de opciones para la orientación de este componente en la Universidad del Valle. Una versión del documento y de la historia de este proceso fue presentada por el profesor John Saúl Gil bajo el título "Comprensión y producción de textos académicos. Una propuesta de trabajo para este componente en la Universidad del Valle", en el Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior, Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, abril 26 y 27 de 2008.

Sus objetivos tienen que ver con un diagnóstico suficientemente establecido sobre las deficiencias en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, según el cual se hace necesario un trabajo sistemático en términos de la formación e investigación permanente en y desde la educación superior, que potencie el mejoramiento de dichos procesos en los distintos niveles de la educación y con lo cual se generen políticas institucionales orientadas a resolver las deficiencias sobre estos procesos en el plano local y regional.

Sugieren dos niveles de trabajo para los estudiantes. En el primero, como propios del Ciclo de Fundamentación, se ofrecería un curso básico de *Comprensión y producción de textos académicos.* En el segundo, se ofrecería un menú de *Electivas Complementarias*, en tanto que opción definida por propósitos y especificidades de las distintas disciplinas y necesidades de los estudiantes.

Por su parte, el Centro Virtual Jorge Isaacs, adscrito a la Facultad de Humanidades, tiene como uno de sus proyectos formativos el de Escritura creativa apoyada en audiovisuales. Se parte del precepto según el cual la escritura creativa es un ejercicio del cual la sociedad, en general, se encuentra alejada. Los individuos de una colectividad emplean la escritura para comunicarse, lo hacen de manera formal, protocolaria, estandarizada y reduccionista, que ha llevado a dejar por fuera a la imaginación y ha disminuido el potencial creativo de los estudiantes de nuestra comunidad.

El objetivo general de este proyecto es, entonces, aproximar a los jóvenes a la escritura creativa como alternativa al redescubrimiento de su imaginación, para lo que se ha diseñado un espacio interactivo virtual que busca relacionar lo audiovisual con la escritura creativa. Se pretende que los participantes adquieran conciencia de su capacidad imaginativa y de la pertinencia de la creatividad en los procesos comunicativos a la hora de emitir mensajes morales, políticos, artísticos, o de cualquier otro tipo.

Otros documentos importantes, que no alcanzan a ser analizados en esta reseña y que ampliarán seguramente el horizonte de la reflexión sobre la política institucional de la Universidad del Valle en relación con los procesos de lectura y escritura académica, están referidos a las políticas editoriales y a los criterios de publicación, a los requisitos de trabajos de grado y titulación a nivel profesional y postgradual, a los protocolos de investigación exigidos para la ejecución de proyectos y a la tipología misma de los cursos referidos a la formación básica y especializada en los discursos de las áreas y las disciplinas académicas.

En síntesis, por el análisis anterior se concluye que en el discurso institucional de la Universidad del Valle abundan las proposiciones de orden

declarativo y exhortativo que apuntan hacia el deber ser de los procesos y prácticas de lectura y escritura académica pero que no logran establecer un marco coherente de orientación que permita abordarlos en su dinámica y complejidad desde un horizonte teórico y metodológico preciso.

Los documentos emanados de los cuerpos colegiados (Consejo Académico, Consejo Superior, Consejos de Facultad, etc.), los Acuerdos y Resoluciones en los que está definida la política curricular de la Universidad, así como otros documentos marco, por ejemplo el Plan de Desarrollo Estratégico 2005 - 2015, entre otros, se limitan a mencionar los elementos problemáticos y a sugerir acciones institucionales en abstracto que no logran ser reglamentadas, instituidas, ni mucho menos evaluadas.

Vale destacar, sin embargo, que los trabajos de investigación propiciados desde algunas unidades académicas o desde grupos de trabajo en particular e incluso la oferta de cursos específicos, van más allá de la inercia institucional y logran implementar acciones puntuales bien fundamentadas que, no obstante, son descartadas en su pretensión de convertirse en referente general para construir una política coherente de trabajo con los textos académicos para el conjunto de la Universidad del Valle.

Las opciones formativas derivadas de este tipo de trabajos tienen que ver con la posibilidad de formular seminarios con profesores de las distintas áreas disciplinares y directores de programas de estudio, la realización de talleres de lectura y escritura de carácter general y especializado para la comunidad universitaria, el fortalecimiento de canales de apoyo virtuales y presenciales para los cursos propuestos (por ejemplo, a través de monitores, salas de cómputo bien equipadas, centros de recursos bibliográficos y de autoformación, etc.) y la publicación de materiales didácticos que potencien entre la comunidad universitaria una cultura de la lectura y la escritura como vehículos de apropiación y construcción del conocimiento.

En perspectiva, tal como lo ha sugerido en distintos ámbitos y reportes académicos el Grupo de Investigación en Textualidad y Cognición en Lectura y Escritura - GITECLE, se trata de reconocer las políticas institucionales y las propuestas curriculares en relación con el componente de comprensión y producción de textos académicos para los programas de pregrado de la Universidad del Valle.

Además, se deben revisar algunos paradigmas teóricos y pedagógicos de base que tienen relación con los procesos de comprensión y producción de textos académicos con el fin de sugerir opciones de trabajo que orienten los cursos de este componente curricular.

Finalmente, es imperativo que la dirección académica de la Universidad del Valle de lugar a las recomendaciones en el sentido de formular y faci-

litar nuevos espacios curriculares para el mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos de sus estudiantes.

Análisis de los programas de los cursos de lectura y escritura

Presentamos una caracterización de algunos de los cursos que durante 2008 y 2009 se ofrecieron tanto desde la Escuela de Ciencias del Lenguaje como desde diferentes programas académicos de la Universidad del Valle.

Para recoger los programas de los cursos, primero enviamos a los directores de los programas académicos una carta en la que, en concreto, les solicitábamos responder las siguientes preguntas:

1. ¿En su unidad académica (en este caso, en el programa académico que usted dirige) se ofrece alguna asignatura con el propósito explícito de incidir en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de pregrado?
2. ¿Existen otros espacios institucionales (talleres, tertulias u otras modalidades) relacionados con este propósito para los estudiantes de pregrado?

Descartamos, pues, las asignaturas en las que se hace un uso instrumental de la lectura y la escritura; es decir, en aquellas en donde están presentes las actividades de lectura y escritura en la metodología y la evaluación del curso, pero no necesariamente como objetos de reflexión para el aprendizaje.

Para analizar los documentos de los programas recogidos, creamos un formulario ACCESS de tres secciones y un glosario. *La primera* recoge aspectos sobre la institución y la identificación general del curso: nombre, modalidad, ubicación curricular, obligatoriedad, número de créditos, dependencia responsable, objeto de enseñanza, público y estrategias metodológicas. La *segunda* y la *tercera parte* capturan información sobre los tipos de escritos que se solicita leer y producir a los estudiantes y también los que utiliza el profesor para evaluar el aprendizaje; así mismo, se determina —si es posible— el tipo de evaluación que se realiza. La *última sección* recoge características pedagógicas y didácticas sobre la perspectiva de enseñanza y aprendizaje y las estrategias de evaluación.

En total analizamos 71 documentos en los que se describen las propuestas de cursos ofrecidos entre los años 2008 y 2009. Al revisarlos encontramos que 21 de ellos son ofrecidos por la Escuela de Ciencias del Lenguaje para todos los programas académicos de la Universidad del Valle (que en adelante denominaremos cursos generales), y los otros 50 fueron remitidos por los directores de diversos programas académicos como cursos en los

que se hace énfasis en los procesos de lectura y escritura (en adelante, a estos últimos cursos los denominaremos específicos).

Un antecedente directo de este análisis es el realizado por Rincón et al. (2004), en el marco de la investigación "Interacción y comprensión textual de los estudiantes admitidos en los programas de pregrado de la Universidad del Valle". En esa oportunidad se analizaron 37 programas de los cursos de Español y de Comprensión y Producción de Textos Académicos ofrecidos durante los años 1995 y 2003 por la Escuela de Ciencias del Lenguaje, encontrados en los archivos que esta unidad lleva sobre estos documentos. El propósito era indagar las propuestas y las perspectivas teóricas y pedagógicas desde las cuales fueron diseñados.

Como ya se había anotado en la investigación de 2004, señalada como antecedente directo de este análisis, las denominaciones más frecuentes dadas a estos cursos son las de Comprensión y Producción de Textos Académicos, y la de Español. Estas denominaciones están relacionadas con las reformas que a nivel curricular se han realizado en la Universidad, así como con los paradigmas conceptuales y pedagógicos desde los cuales surgen las propuestas de estos cursos.

El nombre de "Comprensión y producción de textos académicos" se derivó de la oferta que hizo el Departamento de Lingüística a partir de la Reforma Curricular de 2000. Sin embargo, los dos cursos con sus denominaciones se han conservado en la oferta que cada semestre hace el Departamento de Lingüística a los diferentes programas académicos que los solicitan de manera indistinta, debido a que son homologables.

De acuerdo con los documentos que describen estos cursos, estos se ocupan principalmente de los aprendizajes de la lectura y la escritura de textos académicos y algunos conceptos relacionados con el lenguaje y los textos.

Hay una tendencia a que estos cursos tomen como objeto, en primer lugar, la escritura, un poco menos la lectura y también que en ellos se aborden algunos conceptos lingüísticos. No son objeto de estos cursos los saberes disciplinares específicos (diferentes a los lingüísticos) y ni siquiera la oralidad.

Como se aprecia en la Tabla 3.1, al analizar los objetivos de esos programas, se nota que el interés principal de los cursos es que los estudiantes logren desarrollar destrezas generales de comprensión y producción textual.

Como se puede observar en estos propósitos no se consideran referencias a textos específicos de una disciplina o a unas determinadas estrategias motivadas por la naturaleza u organización discursiva específica de las mismas.

Tabla 3.1. Objetivos destacados en los programas de los cursos

Objetivos de los cursos	Sí	% Sí
Mejorar los procesos de escritura universitaria	19	90,48
Mejorar los procesos de lectura universitaria	18	85,71
Comprender las características de la lengua escrita	12	57,14
Aprender aspectos formales de la lengua	10	47,62
Comprender contenidos y textos disciplinares	2	9,52
Desarrollar el pensamiento crítico	1	4,76

Por su parte, metodológicamente y según el reporte de los programas, se acude fundamentalmente a la realización de talleres y, en menor medida, al trabajo por proyectos, y un poco menos a las tutorías. Si bien el concepto de taller es muy diverso, corresponde generalmente al desarrollo de unas guías que requieren que los estudiantes respondan por escrito y/o realicen algunos procedimientos leyendo o escribiendo. Esta actividad se puede realizar en pequeños grupos, pero en los programas no se hace explícita la necesidad de trabajar en grupos, por lo que se infiere un predominio del trabajo individual.

Ahora bien, según lo que se dice en los programas, en estos cursos se escriben preferiblemente textos como el ensayo, el resumen, la reseña; sin embargo, en la mayoría de estos documentos no se indica explícitamente el o los textos que se toman como escenario y objeto de las prácticas de enseñanza.

En el caso de la lectura son aún más implícitos los tipos de textos que se leen. Es más frecuente referir que se hará la práctica de leer pero poco se señala la tipología de los textos seleccionados para ejercerla.

En cuanto a la evaluación, se afirma que se toman en cuenta aspectos del proceso y del producto, con mayor énfasis en el primero cuando se escribe y menos cuando se lee. La casi totalidad de las propuestas dejan ver el rol del profesor como único evaluador; sólo en cinco de ellos se menciona que se hace co-evaluación y en tres se explicita que se hace autoevaluación. Por su parte, los objetos de la evaluación, correspondiente con el énfasis que se está haciendo en la escritura, son las producciones escritas (Tabla 3.2).

De igual manera, estas producciones son evaluadas, casi en iguales proporciones, mediante la revisión, bien de un solo texto (trabajo final) o bien revisando varias versiones de un mismo texto. Así, como se presenta en la Tabla 3.3, en la evaluación se encuentra el predominio de una perspectiva heteroestructurante de la enseñanza, desde varias perspectivas.

Tabla 3.2. Objetos más evaluados en los cursos

Objetos de evaluación	Sí	% Sí
Producciones escritas	21	100
Revisión de borradores	7	33,33
Lecturas de pares	2	9,52

Tabla 3.3. Perspectivas pedagógicas más frecuentes para el enfoque de los cursos

Perspectivas pedagógicas de los cursos	Frecuencia	Porcentaje
Constructivista	6	28,57
Interactiva	4	19,05
Tradicional	2	9,52
Significativo	2	9,52
Teórico/práctica	1	4,76
Teoría y práctica	1	4,76
No es clara	1	4,76
Interactiva discursiva	1	4,76
Constructivista discursiva	1	4,76
Constructivista interactiva discursiva	1	4,76
Aprendizaje significativo	1	4,76
Total	21	100

Notamos el predominio de los enfoques constructivistas, interactivos y discursivos. Que ellos sean los presentes también en las prácticas de enseñanza, requiere de estudios, como los de caso, que van más allá de lo que se declara.

Al comparar estos resultados con los obtenidos en el trabajo de Rincón et al. (2004), notamos muchas coincidencias. Se continúa presentando la tendencia hacia un énfasis en el desarrollo de competencias discursivas de manera general, una disminución de listas de contenidos gramaticales, y un mayor énfasis en conocimientos procedimentales. Es por esto que sigue predominando el taller como estrategia metodológica (llamados también ejercicios o actividades), para analizar textos, producirlos y/o reconstruirlos.

Es notorio que la Pedagogía por proyectos como opción metodológica —y habría que explorar si también conceptual— se continúa incrementando. Como se afirma en la citada investigación, en esta opción pedagógica y didáctica se inicia con la construcción de un acuerdo con los estudiantes sobre un tema o problema que se abordará a lo largo del semestre, buscando que sea del interés colectivo, se definen los objetivos que se pretende alcan-

zar y las actividades que se deben llevar a cabo para lograrlos. Los estudiantes —con la guía de profesor— van realizando las tareas propuestas hasta que finalmente elaboran un texto escrito referido a la problemática definida previamente y de manera complementaria se realizan talleres sobre aspectos puntuales de comprensión de textos o de producción escrita, los cuales surgen como una necesidad para aclarar aspectos que permitan alcanzar el propósito planificado para el final de semestre: en la gran mayoría de los programas observados, la escritura de un ensayo.

La tendencia a que el principal evaluador sea el profesor sigue predominando, a pesar de las recomendaciones para que se transforme esta interacción dominante, poco coherente con la perspectiva constructivista e interactiva que se afirma como la base conceptual sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Los otros cursos considerados en esta investigación fueron aquellos remitidos por los directores de programa como cursos que desde la formación disciplinar abordan los procesos de lectura y escritura (los denominamos específicos). En la Tabla 3.4 se aprecia esa oferta.

Tabla 3.4. Programas de cursos ofrecidos por distintas unidades académicas de la Universidad

Programas ofrecidos	No. de programas	Área de saber Unesco
Análisis Textual I	1	Comunicación Social
Análisis Textual II	1	
Escritura I	1	
Escritura II	1	
Taller de Escritura III	1	
Taller de Radio/ Géneros y Lenguajes	1	
Géneros y Lenguajes de Prensa	1	
Guión Argumental	1	
Guión II	1	
Proyecto Editorial	1	
Seminario-Taller de Ensayística	1	Lic. en Literatura
Periodismo Literario	1	
Taller de Escritura	1	
Taller de Escritura Creativa I	1	
Taller de Escritura Audiovisual I	1	

>> Sigue

Tabla 3.4. (Cont.)

Taller de Escritura Audiovisual II	1	
Taller de Escritura Creativa II	1	
Taller de Metodología y Técnica de Escritura	1	
Seminario-Taller de Ensayística	1	
Taller de Escritura de Ensayos	1	
Composición en Español I	2	Lic. en Lenguas Extranjeras
Composición en Español II	2	
Composición Escrita en Francés VII	1	
Análisis del Discurso	1	
Lectura en Francés I	1	
Lenguaje y Creatividad	2	
Seminario de Enseñanza del Español	2	
Artesanías de la Producción Intelectual	1	Ed. Popular y Recreación
Herramientas para Pensar y Recrear II	1	
Herramientas para Pensar y Recrear I	1	
Conocimiento y Cultura: Una perspectiva psicológica	1	Lic. en Educación Matemática
Conocimiento y Desarrollo: Una perspectiva desde la psicología cultural	1	
Lenguaje y Comunicación en Contextos Educativos	1	
Metodología de la Investigación I y II	1	Música
Taller de Recursos Bibliográficos	1	
Taller de Recursos Bibliográficos e Introducción a la Lógica de las Investigaciones	1	Diseño gráfico, Diseño industrial
Métodos de Estudio y Composición	1	Contaduría
Métodos de Estudio y Composición Escrita	1	Administración
Lectura e Interpretación de Textos	1	
Literatura	1	
Resistencia de Materiales	1	Ingeniería
Seminario de Monografía I	1	Filosofía
Taller de Escritura e Investigación	1	Sociología
Teoría de la Argumentación	1	Fonoaudiología
Trabajo de Grado	1	
Metodología de la Investigación Científica	1	Bacteriología
Total	50	

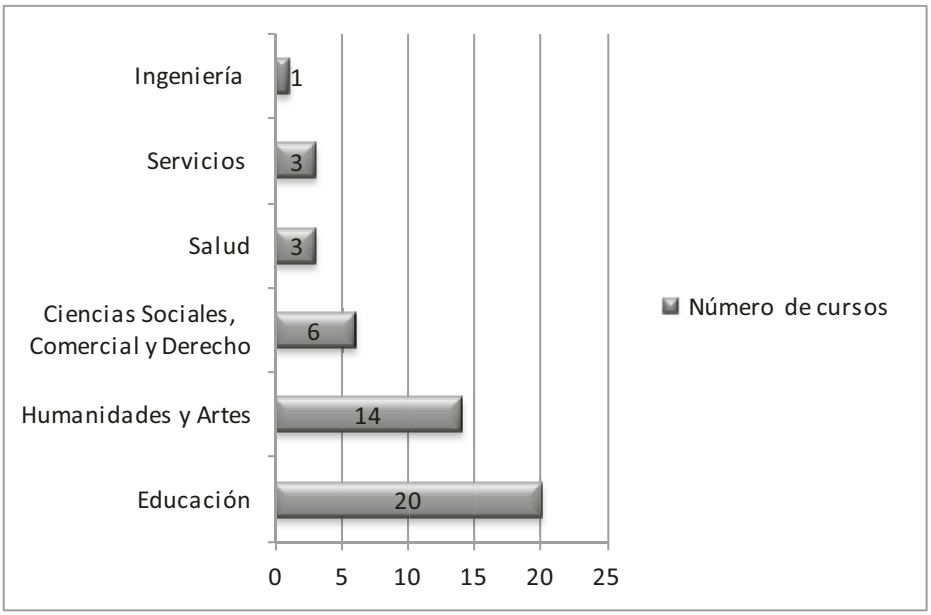
Como se puede notar, más de la mitad de estos cursos se ofrecen para programas académicos directamente relacionados con el estudio de las lenguas, literatura y comunicación. Sin embargo, hay que resaltar cómo otros programas no directamente vinculados con estos temas también ofrecen cursos cuyo objeto es abordar los procesos de lectura y escritura al mismo tiempo que se abordan saberes específicos disciplinares.

En la Tabla 3.5 vemos los cursos ofrecidos desde distintas unidades académicas de la Universidad del Valle, en relación con las áreas del saber clasificadas por la Unesco.

Tabla 3.5. Relación entre la oferta de los cursos y su adscripción a la clasificación de áreas Unesco

Programas	Cantidad de cursos	Áreas Unesco
Comunicación Social	10	Humanidades y Artes
Música	2	
Diseño Gráfico y Diseño Industrial	1	
Profesional en Filosofía	1	
Licenciatura en Lenguas Extranjeras	7	Educación
Licenciatura en Literatura	10	
Lic. en Educación con Énfasis en Matemáticas	3	
Sociología	1	Ciencias Sociales, Comercial y Derecho
Economía	1	
Administración de Empresas	2	
Contaduría	1	
Ingeniería Civil	1	Ingeniería
Bacteriología y Laboratorio Clínico	1	Salud
Fonoaudiología	2	
Profesional en Recreación y Educación Popular	3	Servicios

A partir de los datos de esta tabla se construye la Gráfica 3.1, que aparece a continuación, en la que es evidente una mayor presencia de estos cursos en las áreas de saber (Unesco) de Educación y Humanidades:

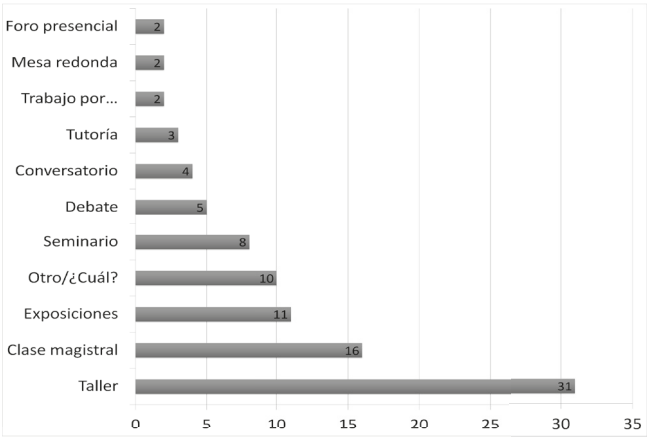


Gráfica 3.1. Frecuencia de programas ofrecidos en relación con la clasificación de áreas Unesco

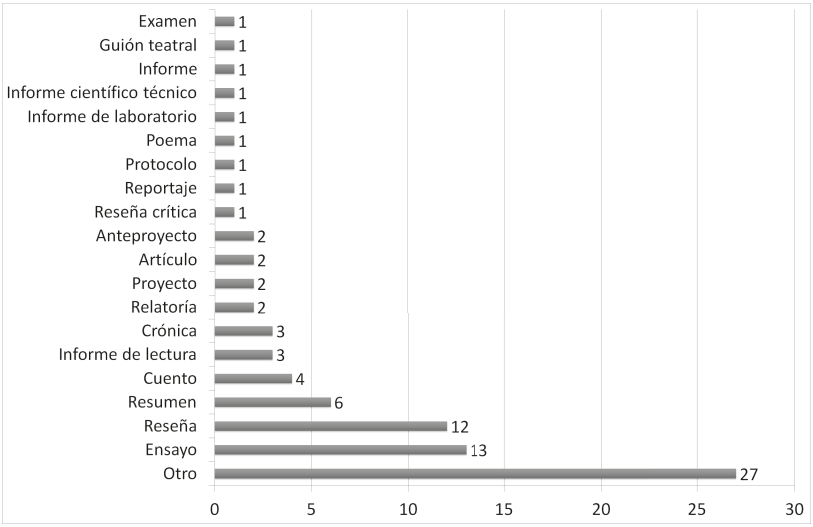
El hecho de que en las áreas de Educación y Humanidades predomine la presencia de cursos donde la lectura y la escritura se abordan en mayor número de cursos integradas al aprendizaje de objetos disciplinares específicos, se explica porque, en la Universidad del Valle, en ellas están incluidos los programas académicos directamente relacionados con el estudio del lenguaje, la comunicación, la lengua y la literatura; además, porque otros programas de estas áreas han incluido estos cursos al valorar el lugar de los procesos específicos de lectura y escritura como fundamento de la formación disciplinar.

En cuanto a las estrategias metodológicas predominantes en los cursos específicos, encontramos una gama mayor de opciones que las presentes en los cursos generales de lectura y escritura, como se puede ver en la Gráfica 3.2.

Del mismo modo, lo que se propone escribir también es mucho más diverso, tal como lo notamos en la Gráfica 3.3.



Gráfica 3.2. Estrategias metodológicas predominantes en los cursos específicos



Gráfica 3.3. Tipos de textos que se propone escribir en los cursos específicos

También, en lo que se propone escribir, se encuentra más variedad de opciones, lo cual muestra que la diversidad textual es mucho mayor en los cursos específicos que en los generales, tal como se observa en la Tabla 3.6.

En cuanto a la evaluación, en los cursos específicos se centra en las producciones escritas de los estudiantes, en términos de los productos más que de los procesos. El profesor es quien se encarga de esta función y sólo en un programa de curso se menciona la autoevaluación y la coevaluación. De esta manera, podemos inferir que el enfoque pedagógico dominante es heteroestructurante.

Tabla 3.6. Otras variedades textuales que se propone escribir en los cursos específicos

Otras opciones de textos que se proponen leer	Frecuencia
Otro	41
Artículo	14
Ensayo	9
Resumen	3
Reseña	3
Crónica	3
Reseña crítica	2
Reportaje	2
Novela	2
Cuento	2
Columna periodística	2
Relatoría	1
Poema	1
Noticia	1

En síntesis, la comparación entre los dos grupos de cursos que se ocupan de la lectura y la escritura en la Universidad del Valle señala que las diferencias están sobre todo en relación con el lugar que ocupan en la estructura curricular los objetos que se abordan, los textos que se leen y se escriben, las metodologías, los modos de evaluar (proceso o producto) y la claridad en relación con los enfoques adoptados para enseñar estos objetos. Por su parte, las semejanzas tienen que ver principalmente con el rol del maestro como sujeto evaluador privilegiado y con unas perspectivas pedagógicas heteroestructurantes.

Análisis de la encuesta

La encuesta aplicada a los estudiantes fue un cuestionario de 22 preguntas con opción múltiple de respuesta, que indagaban, inicialmente, de modo general, sobre la presencia de la lectura y la escritura en diversas actividades académicas —además de las asignaturas—, los tipos de documentos leídos y escritos, los idiomas y los propósitos de la lectura y la escritura en dichas actividades académicas. Posteriormente, las preguntas estaban planteadas para conocer la presencia y las características de las prácticas de lectura y escritura en una asignatura de la formación profesional; para esto, el estudiante debía responder tomando como referente una asignatura del

campo profesional que considerara significativa para su formación, cursada el semestre anterior (ver Anexo 1).

Se indagaba sobre las actividades de lectura, los propósitos, los tipos de documentos leídos y las actividades que se gestionaban con ellos, así como el tipo de documentos que se escribían y leían y la clase de apoyos dados a ambas prácticas, incluyendo las características de la revisión y la evaluación.

La construcción de esta encuesta se hizo en el equipo de investigación nacional. Inicialmente, un subgrupo de investigadores analizó varios ejemplos de encuestas y retomó una diseñada en el año 2007 por el grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura, de la Universidad Javeriana de Bogotá, diseñada con base en la revisión de encuestas e investigaciones del contexto francés, especialmente los estudios publicados por Lahire (2004) en el libro *Sociología de la lectura*, y que ya había sido probada en un pilotaje con tres grupos de estudiantes durante ese mismo año.

En la discusión de este instrumento se incluyeron nuevas preguntas y otras fueron reestructuradas en función de las necesidades específicas del estudio. También, se hizo un pilotaje para registrar las reacciones, preguntas y sugerencias que surgieran durante y después de su aplicación. Esta actividad fue desarrollada por todas las universidades y los registros escritos de este proceso se leyeron y discutieron en uno de los talleres nacionales con el fin de decidir los ajustes finales.

Para llevar a cabo la aplicación de la encuesta contamos con el apoyo de la Vicerrectoría de Investigaciones, instancia desde la que se envió una comunicación a los diferentes decanos para que informaran a los directores de programa sobre esta actividad. Con la ayuda de estos directores ubicamos las asignaturas que en ese momento (primer semestre de 2009) estaban cursando los estudiantes del semestre seleccionado, los horarios y espacios en los que esas asignaturas se estaban realizando[13].

La muestra de la investigación nacional estuvo constituida por 3.718 estudiantes de 17 universidades colombianas, de las 8 áreas de conocimiento,

13 A partir de aquí, hicimos contacto con los profesores y logramos que nos concedieran media hora de la clase para aplicar la encuesta. En unos pocos casos —por ejemplo, con los estudiantes del VIII semestre de Arquitectura, o los de ese mismo semestre de Ingeniería de Alimentos— se presentaron dificultades porque las asignaturas exigen poca presencialidad y más desarrollo de proyectos dirigidos, por lo que los estudiantes asisten cuando requieren de asesorías; igualmente, en programas académicos de currículo flexible como filosofía, es difícil encontrar a todos los estudiantes en una asignatura, por lo que tuvimos que buscar la ayuda de la secretaria del programa. Aún así, no fue posible ubicar a todos los estudiantes del semestre seleccionado.

según clasificación de la Unesco. En la Universidad del Valle, se encuestaron 476 estudiantes de séptimo y octavo semestre. Los programas que se incluyeron en cada área de saber, en esta Universidad, se relacionan en la Tabla 3.7.

Tabla 3.7. Muestra de estudiantes encuestados en la Universidad del Valle, por áreas del saber Unesco

Área	Programa	Frecuencia	Porcentaje
Educación	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas	15	3,15
	Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Naturales y Educación	15	3,15
	Licenciatura en Lengua Extranjera	34	7,14
	Licenciatura en Filosofía	13	2,73
	Licenciatura en Música	9	1,89
Humanidades y Artes	Música	10	2,10
	Profesional en Filosofía	4	0,84
	Historia	11	2,31
	Diseño gráfico	11	2,31
Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho	Economía	26	5,46
	Sociología	28	5,88
	Geografía	14	2,94
	Administración de empresas	49	10,29
Ciencias	Química	15	3,15
	Física	13	2,73
Ingeniería, Industria y Construcción	Arquitectura	19	3,99
	Ingeniería Electrónica	14	2,94
	Ingeniería de Materiales	10	2,10
	Ingeniería Civil	19	3,99
Salud y Servicios Sociales	Medicina y Cirugía	67	14,08
	Enfermería	20	4,20
	Trabajo Social	23	4,83
	Fonoaudiología Infantil	24	5,04
Servicios	Recreación	13	2,73
	TOTAL	476	100

Por su parte, en la Tabla 3.8 se relaciona la distribución de las encuestas realizadas en el conjunto de las 17 universidades colombianas participantes

del proyecto marco, distribuidas por áreas de conocimiento Unesco para cada una de las mismas[14].

Tabla 3.8. Muestra de estudiantes encuestados en el conjunto de universidades participantes, por áreas del saber Unesco

Categorías señaladas en el archivo de datos	Encuestados por categoría a nivel nacional	Univalle
Ciencias Sociales, Educación, Comercio y Derecho	1.066	117
Educación	681	86
Salud y Servicios Sociales	681	134
Ingeniería, Industria y Construcción	640	62
Humanidades y Artes	254	36
Ciencias	242	28
Agricultura	132	0
Servicios	22	13
Total encuestados	3.718	476

Debido a que la organización académico-administrativa de las universidades es muy diversa, acogimos la propuesta por la Unesco que se compone de las siguientes áreas: Educación, Humanidades y Artes, Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho, Ciencias, Ingeniería, Industria y Construcción, Agricultura, Salud y Servicios Sociales.

Para la definición de la muestra se tuvo en cuenta el siguiente procedimiento:

- La cantidad de encuestas por universidad dependió de la totalidad de la población de estudiantes inscritos en los programas académicos que a su vez están asignados a los campos de saber, en la totalidad de las universidades participantes en la investigación.
- Se encuestó a aquellos estudiantes que ya hubieran cursado más de la mitad de la carrera, es decir, más del 45% de los créditos de su currículo, porque nos interesaba recoger información de estudiantes con experiencia universitaria de más 4 semestres.

Hicimos un análisis descriptivo de los datos arrojados por la encuesta que tomó como referencia los porcentajes obtenidos en cada uno de los ítems de cada pregunta. Inicialmente nos referimos a los ítems que alcanza-

14 La definición de esta muestra se hizo con la asesoría de un equipo de estadísticos dirigido por el doctor Carlos Pardo, experto en psicometría y adscrito al ICFES.

ron los promedios más altos y luego, en orden descendiente, a los que alcanzaron los más bajos. Las comparaciones y análisis los establecimos entre los porcentajes de los resultados obtenidos, primero, en el análisis global y, luego, en cada una de las áreas, indicando las variaciones. De este modo fuimos identificando las tendencias de las prácticas de lectura y escritura dominantes y las que eran poco frecuentes.

En la descripción de los resultados consideramos los porcentajes de frecuencia según la escala:

Muy alto:	81% a 100%
Alto:	61% a 80%
Medio:	40% a 60%
Bajo:	20% a 39%
Muy bajo:	1.0% a 19%

Los resultados

Para efectos de integrar el análisis de los resultados de la encuesta en términos de núcleos problemáticos, agrupamos cada una de sus preguntas en relación con la pregunta de investigación hacia la cual se orientaban las primeras, en el orden que aparece en la Tabla 3.9.

Tabla 3.9. Agrupación de las preguntas de la encuesta en relación con las preguntas de la investigación

Interrogantes en relación con las prácticas de enseñanza	No. de pregunta con la que se indaga en la encuesta
1.- ¿Qué se pide leer y escribir a los estudiantes?	5.- Señale los documentos que más leyó, en el semestre pasado, para responder a sus compromisos académicos
	14.- De los siguientes documentos, los que con más frecuencia leyó en la asignatura seleccionada
	8.- ¿En qué otros idiomas, diferentes al español, leyó documentos completos, el semestre pasado?
	6.- Marque con una X los tipos de documentos que escribió, el semestre pasado, para responder a sus compromisos académicos en la universidad
	17.- Seleccione los tipos de textos que escribió con mayor frecuencia, en la asignatura seleccionada, indicando el número de documentos que produjo
	7.- ¿En qué otros idiomas, diferentes al español, escribió documentos completos, el semestre pasado?

>> Sigue

Tabla 3.9. (Cont.)

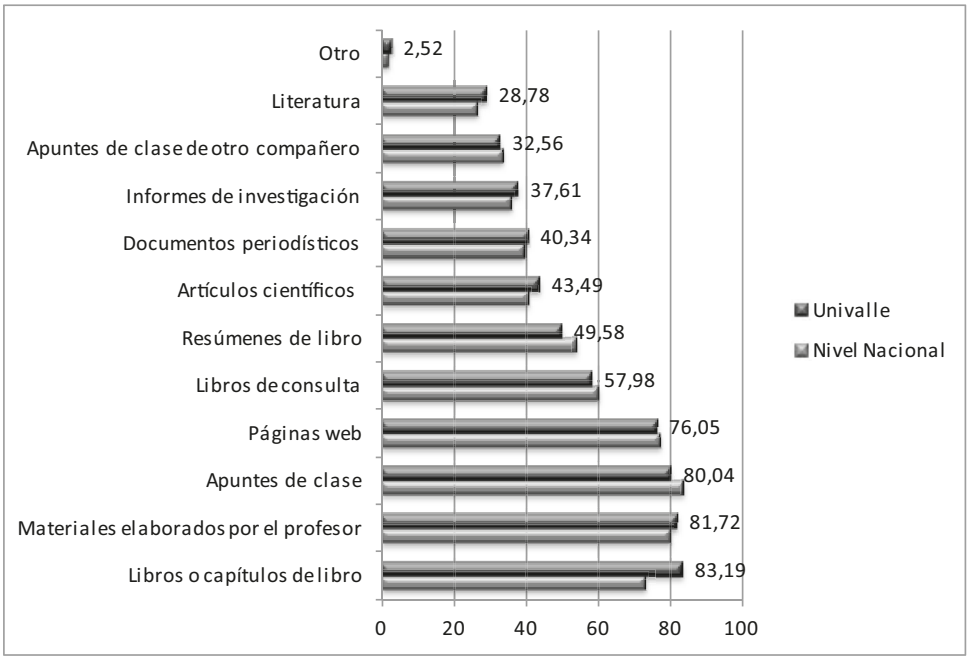
2.- ¿Para qué se pide leer y escribir?	1- ¿Para cuáles de las siguientes actividades académicas usted lee? 3.- ¿Con qué propósitos lee en las actividades académicas seleccionadas en la pregunta 1? 16.- Para qué se leían documentos en la asignatura seleccionada 2.- ¿Y para cuáles escribe? (Puede marcar varias opciones) 4.- ¿Con qué propósitos escribe en las actividades académicas seleccionadas en la pregunta 2? 9.- ¿Para qué cree usted que se utiliza la escritura en la universidad?
3.- ¿Qué se hace con lo que se lee y se escribe?	13.- En esa asignatura lo más frecuente era (actividades de lectura frecuentes en esa asignatura) 15.- Con la lectura de estos documentos, lo más frecuente era (qué se hacía con esos documentos)
4. ¿Cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de lectura y escritura en la universidad?	22.- Según su experiencia, ¿cuáles eran los aspectos más importantes para su profesor a la hora de evaluar sus tareas escritas? 21.- Cuando usted entregaba los documentos escritos, el docente generalmente... (Marque sólo una opción).
5. ¿Qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de textos?	18.- ¿Cómo apoyó el profesor el proceso de escritura de los textos que asignaba? 19.- ¿Quién leía los documentos que usted escribía? 20.- Cuando los textos se leyeron en la clase o se asesoraron, ¿qué se hacía con ellos?

Veamos el análisis ponderado de cada uno de los grupos de preguntas referidas y realizadas a la muestra de los estudiantes de la Universidad del Valle:

1.- ¿Qué se pide leer y escribir a los estudiantes?

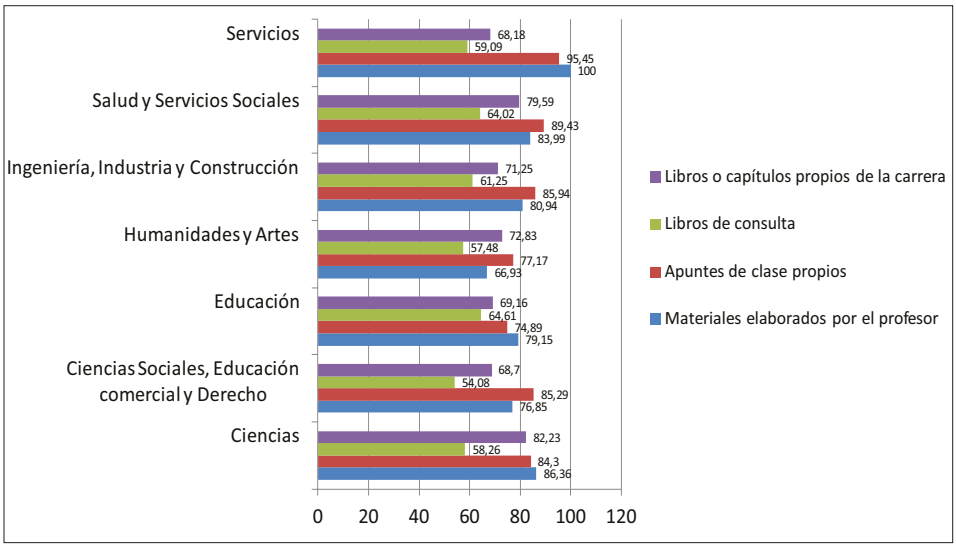
En la Gráfica 3.4 se observa la tendencia de las respuestas sobre la pregunta 5: *Señale los documentos que más leyó, en el semestre pasado, para*

responder a sus compromisos académicos. Como se puede observar allí, los tipos de documentos que se leyeron con una frecuencia muy alta fueron: *libros o capítulos de libros*, *materiales elaborados por el profesor* y *apuntes propios de clase*. Luego, con una frecuencia alta está la *lectura de páginas web*. Seguidamente, con una frecuencia media, están *libros de consulta, resúmenes de libros o artículos*, *artículos científicos y documentos periodísticos*. Finalmente, con una frecuencia baja, están los ítems *informes de investigación*, *apuntes de clase de otro compañero* y *literatura*.



Gráfica 3.4. Porcentaje de respuesta a la pregunta: Señale los documentos que más leyó, en el semestre pasado, para responder a sus compromisos académicos

En la Gráfica 3.5 se muestra que la frecuencia con que se acude a la *lectura de libros o capítulos de libros de la carrera* es muy alta o alta en todas las áreas del saber encuestadas. En las áreas de Salud, Ciencias e Ingeniería, la frecuencia de *lectura de libros y capítulos de libro* es un poco mayor que en el resto de áreas encuestadas. Pero, como se puede notar, la diferencia no es mucha y podemos decir que ésta es una práctica bien consolidada a través de todas las áreas.



Gráfica 3.5. Porcentaje con que se acude a la lectura de libros o capítulos de libros de la carrera, por áreas de saber Unesco

Del mismo modo, el ítem *leer materiales elaborados por el profesor* ocurre con una frecuencia muy alta en el conjunto global de las áreas encuestadas, y se destacan en esta práctica las áreas de Servicios, Ingeniería, Ciencias y Salud. Un poco menos pero con una frecuencia igualmente alta está Educación, después Ciencias Sociales y Humanidades.

Así, vemos nuevamente que tanto en esta práctica de lectura como en la anterior, parece que la tendencia es que se lee un poco más este tipo de documentos en las áreas asociadas a la Ciencia y las Ingenierías que en las áreas de corte humanístico. Sólo el área de Servicios, representada por un solo programa, arroja unos datos que se contrapondrían un poco a la afirmación anterior.

En cuanto a los *apuntes propios de clase*, el porcentaje global que se alcanzó en este ítem es también muy alto, lo cual confirma la tendencia de que lo que más se lee son los documentos asociados al aprendizaje en las clases.

Leer los propios apuntes de clase es una práctica que según estos resultados es de alta frecuencia entre los estudiantes de las diferentes áreas encuestadas. En relación con el conjunto de áreas es de destacar que el área de Ingeniería de nuevo aparece con una frecuencia mayor que las otras áreas.

La lectura de páginas web *y blogs* es también frecuente en la mayoría de las áreas. En las que más se acudió a la lectura de estos formatos fue en Servicios, Ingeniería y Ciencias Sociales; y menos, en las áreas de Ciencias y Educación.

A diferencia de los ítems anteriores, *la lectura de libros de consulta,* ocurre con una frecuencia media en todas las áreas encuestadas. Esto parece confirmar el supuesto de que se lee más por cumplir con el deber que exige la academia que por acudir a ésta como una opción de ampliación del conocimiento o porque hace parte de un método de estudio.

Por otra parte, las áreas en las que más se acude a la lectura de libros de consulta son: Ingeniería y Humanidades. Y en las que menos: Ciencias, Educación y Servicios.

Los resultados evidencian que esta práctica ocurre con mayor frecuencia en las primeras dos áreas. Es decir, hay en estas dos áreas una tendencia diferencial pues en ellas se leen más libros de texto que libros de consulta. Esto nos llevaría a pensar que la lectura del saber específico de estas disciplinas se aborda más desde libros de texto que se reconocen como más confiables, que la lectura de libros de consulta como medios para acceder al conocimiento hegemónico de estas áreas. De otra parte, esto también podría significar que en estas áreas se acude menos a la exploración o la indagación amplia del conocimiento de la disciplina y que en su lugar se prefiere un conocimiento más controlado, seleccionado, como el que está en los libros de texto.

Finalmente, llama la atención que la lectura de *artículos científicos* e *informes de investigación* no está muy consolidada en las diferentes áreas encuestadas. Su frecuencia de ocurrencia es media y baja, respectivamente. Esto nos estaría mostrando que se privilegia pedagógica y didácticamente la formación desde el conocimiento más controlado y hegemónico que el conocimiento cambiante, en proceso de construcción, el cual se divulga preferiblemente a través de artículos científicos.

Entre las áreas en las que ocurre la lectura de artículos científicos con una mayor frecuencia están Salud, Ingeniería, Ciencias Sociales y Ciencias Básicas. Y entre las de frecuencia baja están las áreas de Educación y Humanidades; en el área de Servicios esta práctica fue muy baja.

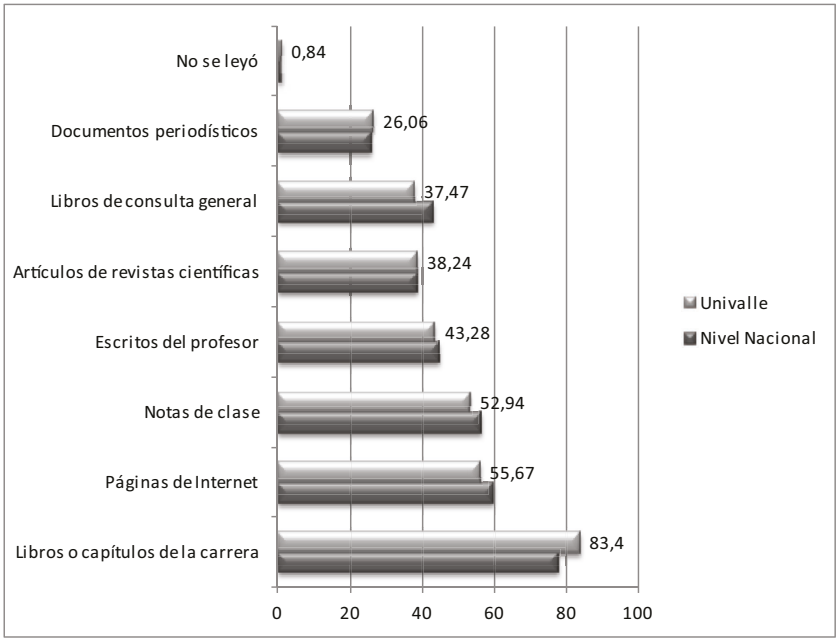
En resumen, los documentos que más leyeron los estudiantes encuestados, de las diversas áreas de saber, fueron aquellos que están asociados a la lectura exigida por la formación disciplinar y profesional, ya sea impuesta por el profesor o por las condiciones académicas universitarias. En otras palabras, la tendencia es hacia una lectura de textos más o menos canónicos, directamente relacionados con temas o disciplinas (“propios de la carrera”), mientras otros textos como los artículos e informes de investigación, los literarios y los documentos periodísticos no son lecturas frecuentes, tal vez porque no se relacionan con lo disciplinario específico.

De otra parte, el área de Ingeniería se destacó por obtener una frecuencia

alta en las diferentes clases de documentos, es decir, en esta área hay tendencia a una diversidad textual en lo que se pide leer.

También, se empieza a hacer evidente la tendencia a que se lean con mayor frecuencia cierto tipo de documentos en unas áreas más que en otras. Así, en áreas de Ciencia e Ingeniería se tiende a leer con mayor frecuencia documentos como *libros o capítulos de libros*, *materiales elaborados por el profesor*, *artículos científicos* y *apuntes de clase de otros compañeros*. Y, en las áreas de Humanidades y Educación se leen más *documentos periodísticos y literarios*.

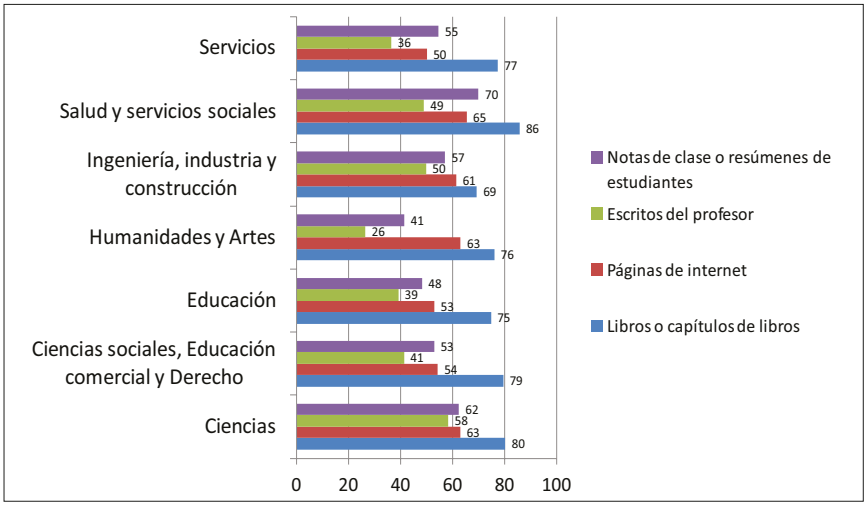
En la Gráfica 3.6 se presenta la tendencia de respuestas a la pregunta 14: *De los siguientes documentos, marque con una x, los que con más frecuencia leyó en la asignatura seleccionada.* Como se puede observar, los documentos que más leyeron los estudiantes en la asignatura seleccionada fueron, en su orden de frecuencia de mayor a menor, *libros o capítulos de libros de la carrera*, *páginas de Internet*, *notas de clase* y *escritos del profesor*. Mientras el primero obtuvo una frecuencia alta, los tres últimos una frecuencia media. Finalmente, están los *artículos de revistas científicas*, *libros de consulta general* y *documentos periodísticos*. Todos estos alcanzaron una frecuencia baja. En general vemos que se mantiene la tendencia descrita en la pregunta anterior.



Gráfica 3.6 Documentos de lectura más frecuentes en la asignatura seleccionada

La frecuencia de ocurrencia de la lectura de *libros o capítulos de libros* es muy alta en todas las áreas. Además, es prácticamente igual al porcentaje alcanzado por su ítem similar de la pregunta 5. Es decir, que al ubicar esta pregunta en un contexto más amplio (semestre anterior), como en un contexto más restringido (una asignatura significativa), la lectura de libros o capítulos de libros es una práctica bastante frecuente.

En la Gráfica 3.7 se aprecia que de nuevo en las áreas de Ciencias y Salud la lectura de los libros se practica con mucha más frecuencia que en las otras áreas. Sin embargo, en Ciencias Sociales, Humanidades e Ingeniería leer estos documentos aparece también con una frecuencia alta. Prácticamente la única área que está por debajo de este rango alto es la de Servicios.



Gráfica 3.7. Documentos de lectura más frecuentes en la asignatura seleccionada, por áreas de saber Unesco

En cuanto a la lectura de *páginas de Internet,* la frecuencia es media. A diferencia del ítem similar que se encuestó en la pregunta 5, la diferencia porcentual es notoriamente más baja (76,05% frente a 55,67%). Podemos afirmar que la tendencia a leer documentos en Internet —ya sean páginas en general, páginas web especializadas o participar en *blogs*— ocurrió con mucha menos frecuencia en el contexto de la asignatura seleccionada por los estudiantes encuestados que en el contexto general del semestre pasado.

Las áreas en que más se acudió a la lectura en Internet en la asignatura seleccionada fueron Ingenierías y Ciencias Sociales, igual al resultado obtenido en la pregunta 5 (lectura de páginas web y *blogs*). En un rango menor y con una frecuencia media están las áreas de Salud y Humanidades y en un rango bajo de frecuencia se ubican las áreas de Educación, Ciencias y Servicios.

En relación con *la lectura de notas de clase*, vemos que las áreas en las que más se acudió a la lectura de apuntes propios para la asignatura específica fueron Ciencias, Salud e Ingenierías. Además, la lectura de estos textos tiende a ocurrir con la misma frecuencia tanto en un contexto general como en una asignatura específica seleccionada por los estudiantes encuestados.

Sobre los resultados del ítem *escritos del profesor*, comparado con el ítem *lectura de materiales elaborados por el profesor* de la pregunta 5, podemos decir que la segunda ocurre con menor frecuencia en la asignatura escogida que cuando se refiere a varias asignaturas. La diferencia es cercana al 35%. El área de Ingeniería, junto con la de Ciencias, son en las que más se acude sistemáticamente a leer los materiales o escritos del docente. En cambio, en el área de Servicios —que en la pregunta 5 había sido el área en la que más se acudía a esta práctica—, la frecuencia es baja.

Una inferencia que podría hacerse desde estos resultados es que en las dos áreas antes anotadas los estudiantes leen más los *materiales elaborados por los profesores* como apoyo a la docencia, precisamente porque se usa más este tipo de mediaciones que en las otras áreas, en las cuales se puede acudir más a explicaciones orales, lectura de obras de autores de referencia, revisión de artículos, etc.

A diferencia de los ítems anteriores, el resultado obtenido en *artículos de revistas científicas* es bajo, similar al obtenido en la pregunta 5. Es decir, la lectura de artículos o revistas científicas presentó la misma tendencia ya sea que se indague por ella en un contexto general o en una asignatura en especial.

Las áreas en las que se leen más artículos científicos son Salud, Ciencias Sociales y Humanidades. Y en las que menos se acude a la lectura de este tipo de documentos son Servicios, Ciencias, Ingeniería y Educación.

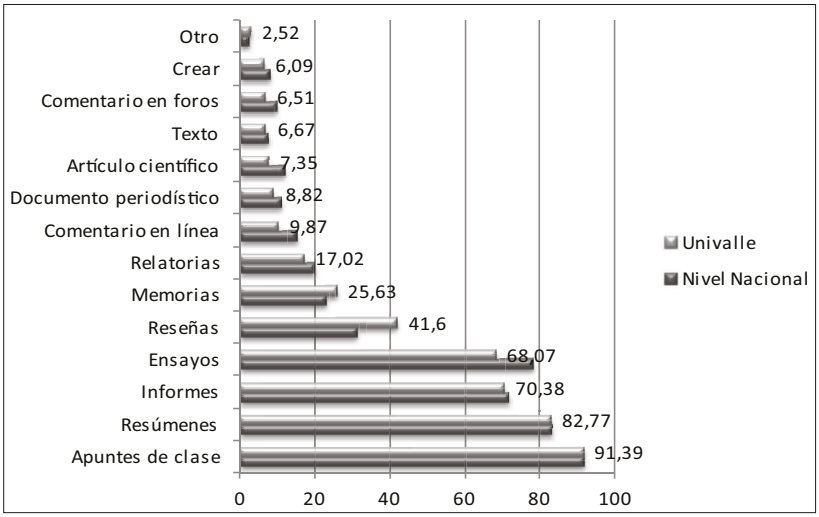
En resumen, al igual que en la pregunta anterior, se mantiene la tendencia a leer más los documentos que están asociados a la formación disciplinar y profesional tales como libros o capítulos de libros de la carrera, notas de clase o resúmenes y escritos del profesor.

Comparativamente con los resultados de la pregunta anterior, en el contexto de las asignaturas significativas se presenta la tendencia a leer más *documentos tomados de la Internet*, o *páginas web*, *libros de consulta*, *artículos científicos*, y *documentos periodísticos*. Sin embargo, la *lectura de libros o capítulos de libros* mantiene la frecuencia más alta en el contexto de las asignaturas específicas.

Finalmente, en relación con la tendencia a que, en determinadas áreas se lean con más frecuencia algunas clases de documentos que en otras, encontramos que: a) en Ciencias e Ingeniería se leen más *libros o capítulos de*

libros, *notas de clase o resúmenes*, *escritos del profesor;* y b) en Humanidades y Educación se leen más *documentos periodísticos*.

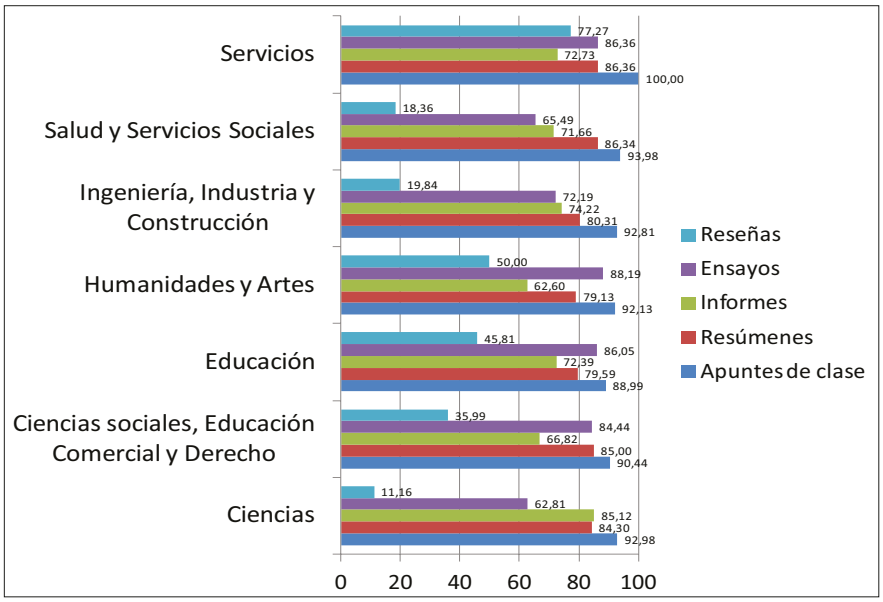
En la Gráfica 3.8 se observa la tendencia de respuestas a la pregunta 6: *Marque con una X los tipos de documentos que escribió, el semestre pasado, para responder a sus compromisos académicos en la universidad*. Los documentos que más se escribieron fueron *apuntes de clase*, *informes*, *ensayos*, *resúmenes* y *reseñas*. Y los que menos se escribieron fueron *textos literarios*, *comentarios en línea*, *blogs*, *artículos científicos*, *documentos periodísticos*, y *comentarios para foros*. Estos resultados muestran la tendencia a concebir la escritura más como un medio para la apropiación de conocimiento en las asignaturas. Además, se evidencia poca vinculación con los dispositivos de las TIC y poca escritura de documentos que exijan interlocutores diferentes al maestro o a los compañeros del curso.



Gráfica 3.8. Tipos de documentos que escribió, el semestre pasado, para responder a compromisos académicos en la universidad

En todas las áreas encuestadas la toma de apuntes de clase fue una actividad a la que se acudió con una frecuencia muy alta. Si se compara este resultado con los obtenidos en la pregunta 14, podemos decir que se acude más a las notas de clase en las actividades de escritura que en las de lectura. Como se puede notar en la Gráfica 3.9, los estudiantes acuden a escribir los apuntes como registro de lo que se dice en clase pero no necesariamente los retoman para estudiar o volver sobre ellos.

La escritura de resúmenes es una práctica que ocurre con una frecuencia muy alta en todas las áreas. No obstante, el área de Educación es la única



Gráfica 3.9. Tipos de documentos que escribió el semestre pasado para responder a compromisos académicos en la universidad, por áreas de saber Unesco

que estuvo por debajo del rango porcentual, no queriendo decir con esto que su frecuencia de ocurrencia haya sido baja. Por su parte, el área en que más se escriben resúmenes es la de Servicios.

Es interesante notar que, a pesar de que tanto la *toma de apuntes de clase* como *la escritura de resúmenes* estaban separados en esta pregunta, su frecuencia es mayor cuando se trata de escribirlos que de leerlos. Una posible explicación puede ser que la escritura de resúmenes está ligada a un ejercicio más de tipo evaluativo (demostrar aprendizajes) y por eso, son objeto más de escritura que de lectura para estudiar y aprender.

En general, la *escritura de informes* fue alta. En cuanto al comportamiento de las áreas, se destacaron Ciencias, Ingenierías y Ciencias Sociales. En un rango de menos frecuencia están las áreas de Educación, Servicios, Salud y Humanidades.

La escritura de ensayos también alcanzó una frecuencia alta, con excepción del área de Ciencias en la que es baja. Las áreas en las que más se acudió a ésta fueron Servicios, Humanidades, Ciencias Sociales, Educación e Ingenierías.

Por su parte, *la escritura de reseñas* es más común en las áreas de corte humanístico, educativo y social que en las de Ciencias (7%) e Ingenierías (18,18%). Si tenemos en cuenta que la reseña es un tipo de escrito en el cual se suele hacer una valoración crítica del texto de referencia, podemos

encontrar aquí un indicador de una tendencia que muestra el desarrollo de actitudes críticas frente a lo que se lee más en las áreas de corte humanístico que en las de Ciencias e Ingenierías.

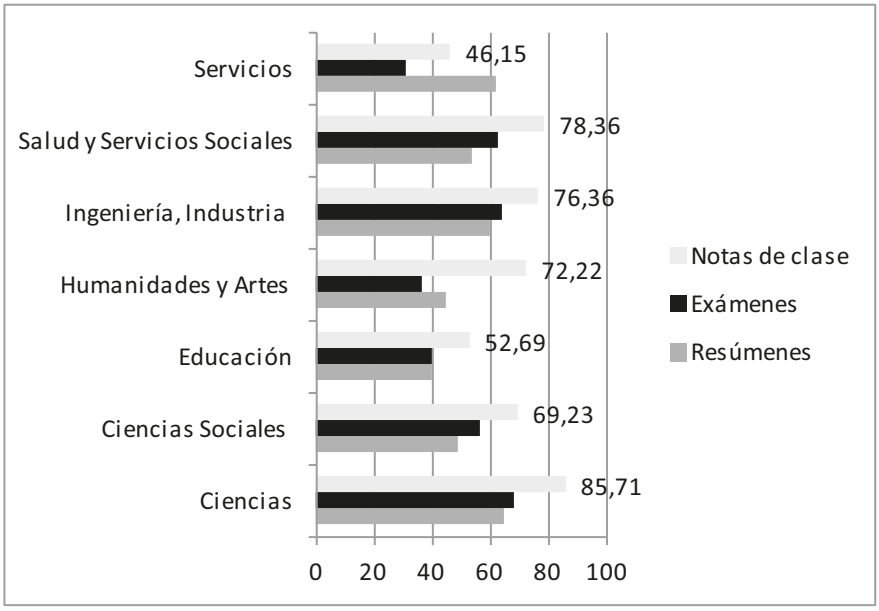
A partir de estos resultados podemos afirmar que se presenta la tendencia a escribir con más frecuencia documentos tales como: apuntes de clase, resúmenes y reseñas. Sin embargo, también se manifiesta la tendencia a que los informes se escriban más en Ciencias y se tiende a escribir más reseñas, ensayos y documentos periodísticos en Educación y Humanidades.

En segundo lugar, al comparar los documentos que más se leyeron en el semestre pasado (pregunta 5) y los que más se escribieron (pregunta 6) encontramos que: a) en general se tiende más a leer que a escribir los siguientes tipos de documentos: artículos científicos, documentos periodísticos, textos literarios, y documentos de la Internet como: páginas web y *blogs*; y b) se tiende a escribir más que a leer documentos como: los apuntes de clase y los resúmenes (sean estos hechos por el interés de los estudiantes o porque el profesor los solicita). Igualmente se escriben más los informes que lo que se leen.

En la Gráfica 3.10 se aprecia la tendencia de respuestas a la pregunta 17: *Seleccione los tipos de textos que escribió con mayor frecuencia, en la asignatura seleccionada*. En orden de mayor a menor frecuencia, los tipos de textos que más se escribieron en la asignatura seleccionada fueron *notas de clase*, *exámenes*, *resúmenes*, *talleres relacionados con el tema*, *informes de lectura*, *ensayos*, *presentaciones en power point*, *talleres relacionados con la lectura* y *análisis de casos*. Los de más baja frecuencia fueron *reseñas*, *relatorías*, *ponencias*, *textos literarios*, *artículos para periódicos y foros virtuales*, y *blogs*. En sentido general, se mantiene la tendencia a acudir más a la escritura de documentos asociados con el deber que imponen los maestros y la formación en las disciplinas que a la escritura de documentos asociados a la autoformación o la investigación. De igual modo, también se mantiene la tendencia de que la práctica de escritura ocurra con menor frecuencia que la lectura de documentos.

De otra parte, la *toma de apuntes* es una práctica de escritura que ocurre con una frecuencia alta (69.96%) en el contexto de las asignaturas seleccionadas. Como se había descrito en la pregunta 6, los *apuntes de clase* también aparecen como el tipo de escrito que más escribieron los estudiantes encuestados (91.39%). Se constata también que la *escritura de apuntes propios* se practica con menos frecuencia que la lectura de los mismos.

La Gráfica 3.11 muestra que el área en la que más se acudió a la *toma de notas* fue Ciencias, seguida por Salud, e Ingeniería, Humanidades y Cien-



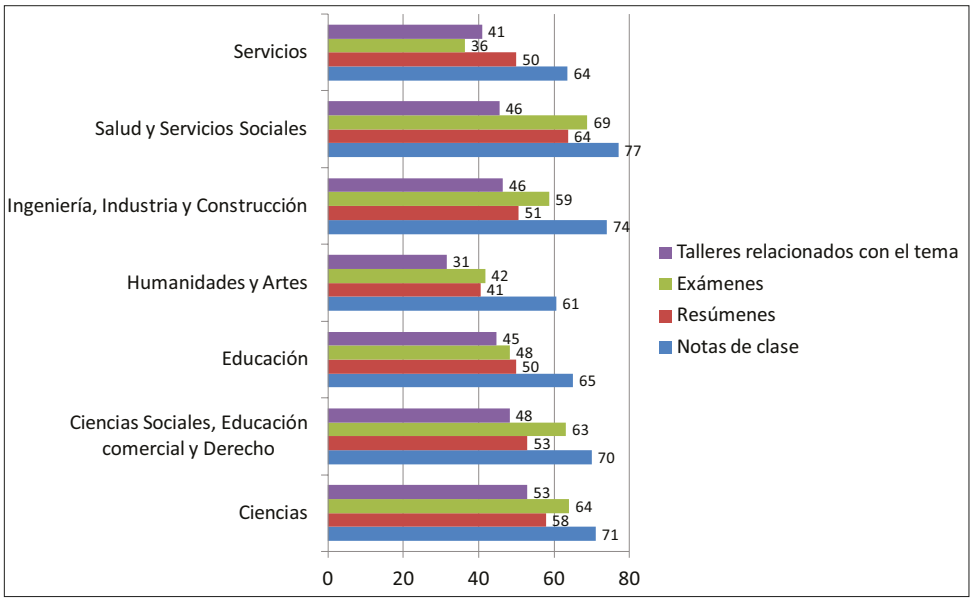
Gráfica 3.10. Tipos de textos que escribió con mayor frecuencia en la asignatura seleccionada

cias Sociales. Las áreas de Servicios y Educación fueron en las que menos se acudió a este tipo de actividad escritural.

En sentido general parece que se sostiene la tendencia que ya habíamos marcado en las preguntas anteriores con respecto a este mismo tipo de ítem: la *toma de apuntes o de notas de clase* se practica con una mayor frecuencia en las áreas de Ciencias e Ingenierías que en las áreas de corte humanístico.

También estos resultados señalan que la escritura para resolver exámenes ocurre con una frecuencia media. Nótese la diferencia porcentual entre las áreas de Ciencias, Salud, Ciencias Sociales e Ingeniería donde los porcentajes están por encima del 55%, mientras que las áreas de Educación, Humanidades y Servicios están en un rango del 40%.

El comportamiento del ítem *ensayos* en la pregunta 6 y el de la pregunta 17 presenta resultados muy diferentes (68,07% frente a 30,88%). Es decir, se escriben más ensayos para las diferentes asignaturas que los que se escriben para las asignaturas seleccionadas como significativas. De hecho, en la pregunta 6 de este ítem alcanzó una frecuencia alta y en este caso una frecuencia baja. De nuevo el área de Ciencias se presenta como aquella donde prácticamente la escritura de ensayos es inexistente. Y las áreas en que más se usa son las de Humanidades, Servicios, Educación y Ciencias Sociales.

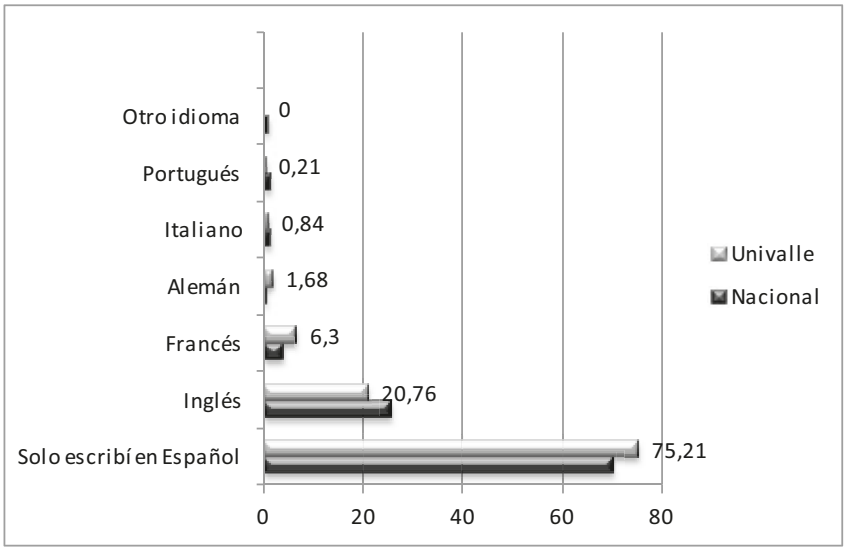


Gráfica 3.11. Tipos de textos que escribió con mayor frecuencia en la asignatura seleccionada, por áreas del saber Unesco

La *escritura de ponencias*, en el marco de las asignaturas significativas, es prácticamente exigua. La poca frecuencia de la escritura de estos textos nos lleva a pensar que la participación de los estudiantes en eventos académicos es muy baja.

Recapitulando esta pregunta, encontramos que los documentos que más se escribieron en las asignaturas seleccionadas fueron aquellos relacionados con las obligaciones académicas que en ellas tienen los estudiantes. Igualmente, de nuevo predomina la escritura de unos documentos sobre otros en unas áreas; por ejemplo, en las áreas de Ciencias e Ingeniería se tiende a escribir más *apuntes de clase* y *resúmenes*; las *presentaciones en power point* son más comunes en Salud, Ingeniería y Humanidades y menos en Educación y Ciencias. En sentido contrario, en las áreas de Humanidades y Educación son más frecuentes los *talleres en relación con el tema, ensayos*, *reseñas*, *relatorías* y *textos literarios*.

En la Gráfica 3.12 se presenta la tendencia de respuestas a la pregunta 7: *¿En qué otros idiomas, diferentes al español, escribió documentos completos, el semestre pasado?* Como se puede notar, la escritura en español fue la más frecuente, seguida de la escritura en inglés. Sin embargo, la diferencia entre las dos lenguas es enorme. Es decir, la escritura se hace predominantemente en español, y en inglés o en otras lenguas es casi inexistente.

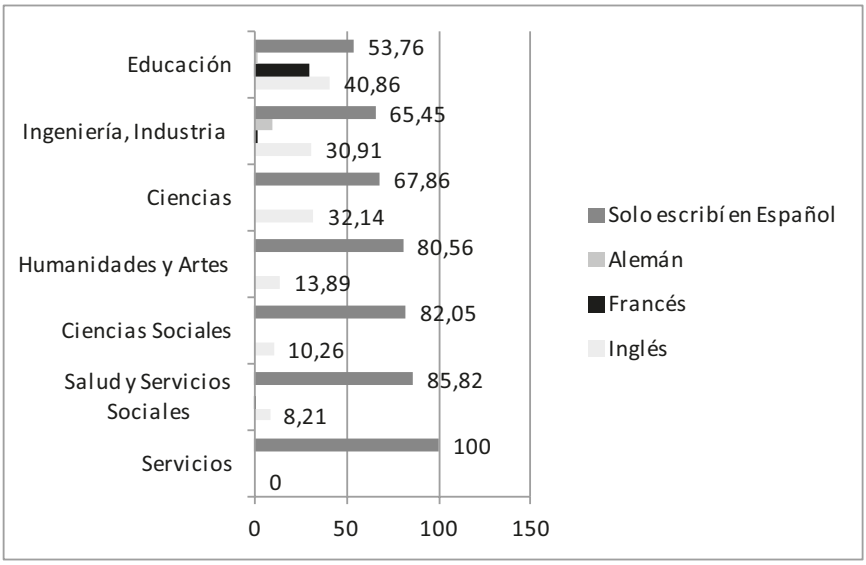


Gráfica 3.12. Idiomas, diferentes al español, en los cuales escribió documentos completos el semestre pasado

En relación con las áreas, la Gráfica 3.13 llama la atención sobre el hecho que en el área de Educación se haya alcanzado un porcentaje medio en la escritura en inglés, más alta que en el resto de las áreas. Una explicación a estos resultados es que en ésta se incluyeron estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

En relación con la escritura en inglés, siguen en el orden de mayor frecuencia de uso las áreas de Ciencias e Ingeniería. Las que menos escriben textos en inglés fueron las de Servicios, Humanidades, Salud y Ciencias Sociales.

Por su parte, con excepción del área de Educación, el francés no se usa en las actividades de la mayoría de las áreas, la escritura en alemán es exigua en las diferentes áreas y ningún área se destaca en la escritura en italiano. Solo en las áreas de Educación y Humanidades aparece un uso mínimo. De otro lado, el portugués es una lengua en la que no se escribe para atender a actividades académicas. De nuevo hay un pequeñísimo uso de ella en el área de Educación.



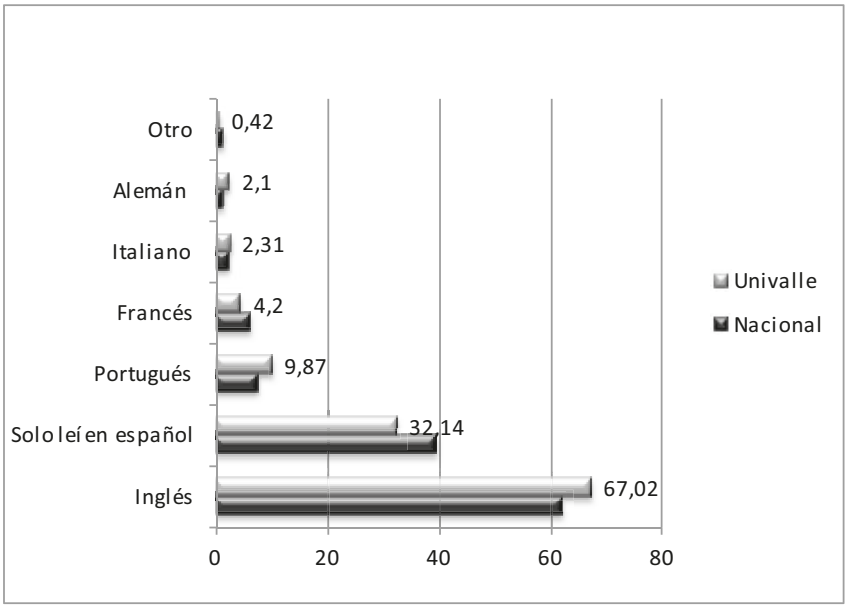
Gráfica 3.13. Idiomas, diferentes al español, en los cuales escribió documentos completos el semestre pasado, por áreas de saber Unesco

En resumen, la escritura de documentos académicos se hace predominantemente en español e inglés. Dada la excepción de Educación, cuyo comportamiento explicamos antes, las áreas donde más se escribe en inglés fueron las de Ciencias e Ingeniería. Extrañamos el comportamiento de Salud pues por la naturaleza de esta disciplina se esperaba que la escritura en inglés tuviera el mismo comportamiento de las dos áreas antes mencionadas. Como muestran los datos, la práctica de la escritura en lenguas diferentes al inglés y el español es exigua entre los estudiantes.

En la Gráfica 3.14 aparece la tendencia de respuestas a la pregunta 8: *¿En qué otros idiomas, diferentes al español, leyó documentos completos, el semestre pasado?* Aparte del español, el otro idioma en el que más se leyeron documentos para cumplir con compromisos académicos fue el inglés. En menor proporción sigue el francés. El resto de idiomas está en un rango muy bajo.

Como se observa en la Gráfica 3.15, leer en inglés es una actividad académica que ocurre en una alta frecuencia. Las áreas en que más se leyó en inglés fueron Ciencias, Salud, Ingeniería y Educación. El área en la que menos se leyó en inglés para cumplir con compromisos académicos fue la de Servicios.

Tan sólo en el área de Servicios (en donde la Universidad del Valle tiene un programa), la tendencia en el uso del inglés es menor en relación con



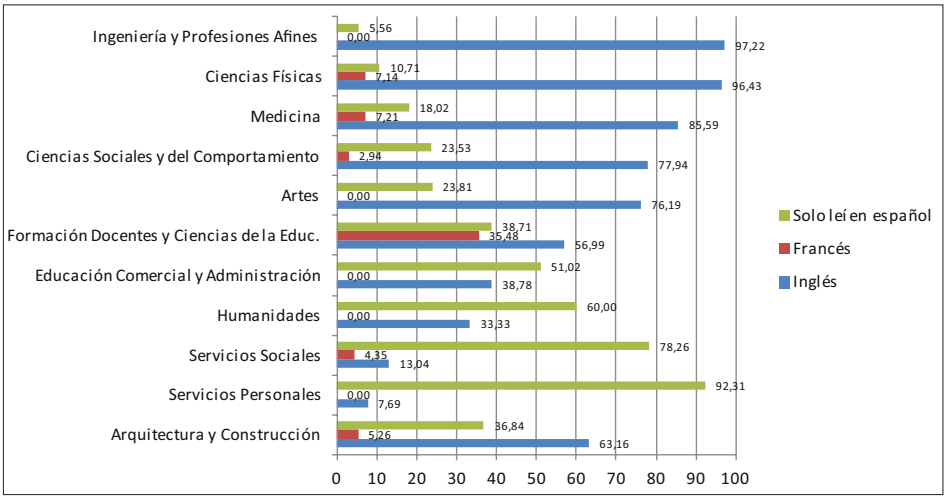
Gráfica 3.14. Idiomas diferentes al español en los que leyó documentos completos el semestre pasado

las demás áreas del saber. Debe destacarse, así mismo, que en áreas como Ciencias e Ingeniería, la frecuencia de la práctica de la lectura en inglés es bastante alta. Esto se podría explicar en la influencia de los nexos institucionales de estas unidades académicas con instituciones anglosajonas (incluso germanas) en términos de convenios, pasantías, espacios para la formación docente, entre otros factores.

La lectura académica en francés es relativamente significativa en el área de Educación, lo que era de esperarse porque se incluye el programa de Lenguas Extranjeras, mientras en las demás áreas se mantiene la tendencia nacional al poco uso de esta lengua, con frecuencias distintas aunque no muy significativas en las áreas de Ciencias y Salud.

El uso de portugués, italiano y alemán en las prácticas de lectura de los estudiantes resulta muy escasa, con lo que se refuerza la configuración glosopolítica acorde con las tendencias de la globalización económica y sociocultural, en la cual las orientaciones dominantes, incluso en términos de la codificación y construcción del conocimiento, se define por factores asociados a centros de poder económico, político y cultural.

La pregunta que habría que hacerse en este punto es cuáles son las políticas que regulan y promueven la interculturalidad en el ámbito académico y sociocultural y qué concepto de interculturalidad se promueve desde los centros de decisión institucional en nuestro país y particularmente en el caso



Gráfica 3.15. Idiomas diferentes al español en los que leyó documentos completos el semestre pasado, por áreas de saber Unesco

de la Universidad del Valle. Indudablemente la respuesta a estas inquietudes estará relacionada con el modelo de desarrollo del país y de la región, y por supuesto que afectará la lógica de los usos escolares de las lenguas.

A partir de los resultados obtenidos en relación con la pregunta *¿Qué se pide leer o escribir?,* a través de la cual se busca determinar el estado de tendencias sobre los tipos de documentos que más leen y escriben los estudiantes en sus actividades académicas, planteamos las siguientes aseveraciones: En primer lugar, es evidente que los tipos de documentos que más se leen y escriben son aquellos relacionados con la enseñanza, aprendizaje y evaluación de contenidos propios de las diferentes disciplinas de formación profesional. Además, el español es principalmente la lengua en que más se lee y escribe los diversos documentos para cumplir con compromisos académicos. Seguidamente, está la lengua inglesa como aquella que le sigue en frecuencia. Por lo tanto, la lectura y la escritura son obligatorias pues es el profesor quien las impone y en consecuencia los tipos de documentos que más se leen son aquellos que, de acuerdo con las disciplinas, los docentes consideran que son el canon. Por ello, los tipos de documentos que más se leen tienden a ser los *libros o capítulos de libros* de las disciplinas, es decir, los *libros de texto*, las *notas o apuntes de clase*, y los *materiales elaborados por el profesor*.

Del mismo modo, los tipos de documentos que más se escriben son aquellos que según los docentes sirven como medios para que los estudiantes construyan el conocimiento de las disciplinas o que ciertamente evidencian si el estudiante ha construido o no determinados conocimientos. Por eso las clases de documentos que más se escriben tanto para el conjunto de

asignaturas como para la asignatura considerada como significativa son los *apuntes de clase* (o notas de clase), los *resúmenes*, los *informes*, los *ensayos* y los *exámenes*. Contrariamente, los documentos que menos se escriben son aquellos vinculados con las tecnologías de la informática y la comunicación (TIC) o aquellos que exigen interlocutores diferentes al maestro o compañeros de curso.

En segundo lugar, constatamos que ciertos tipos de documentos tienden a ser leídos con mayor frecuencia en determinadas áreas que en otras. En este sentido, se confirma que los documentos que más se leen y escriben en las áreas de Ciencias e Ingeniería son precisamente aquellos que son canon de la enseñanza de las disciplinas o que son instrumentos tradicionalmente ideales para evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Esto explica la mayor frecuencia de lectura y escritura en esta clase de áreas de documentos tales como *informes* (mayoritariamente en Ciencias), los *apuntes de clase*, *libros o capítulos de las carreras* (más alta en Ciencias e Ingeniería). Igual ocurre con los *materiales elaborados por el profesor*, siguen los *exámenes*, los cuales se leen más en Ciencias, Salud e Ingeniería.

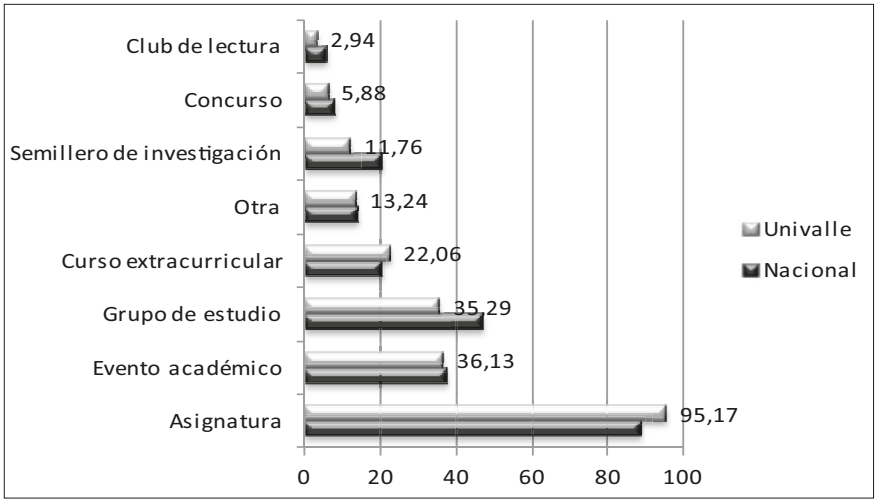
En sentido ligeramente opuesto, en las áreas de corte humanístico o de educación la tendencia es a leer y escribir textos que están más asociados a el desarrollo de competencias críticas o que se cree permiten el desarrollo de las potencialidades, sociales, éticas y políticas del ser humano formación de un pensamiento más amplio y universal. Por eso, los tipos de documentos que más se leen en estas áreas tienden a ser *ensayos*, *documentos periodísticos*, *literatura*, *reseñas* y *relatorías*. De otra parte, algunos tipos de documentos tales como los *libros de consulta*, las *páginas web* y *blogs* tienden a presentar una frecuencia de uso baja en todas las áreas.

2.- ¿Para qué se pide leer y escribir?

En la Gráfica 3.16 se indica la tendencia de las respuestas a la pregunta 1: *¿Para cuáles de las siguientes actividades académicas usted lee?* Como lo podemos notar, las prácticas académicas para las cuales más se lee son para *la asignatura*, *eventos académicos*, para *grupos de estudio* y *para cursos extracurriculares*. Y las actividades para las que menos se lee son *semillero de investigación*, *concursos* y *clubes de lectura*.

Según estos resultados podemos afirmar que leer para cumplir con los compromisos de las asignaturas de formación profesional ocurre en una frecuencia muy alta en todas las áreas encuestadas.

La diferencia entre leer para cumplir con compromisos de la asignatura y leer para eventos académicos es sustancialmente grande. Nótese que la diferencia es de aproximadamente 59%. Esto evidencia la hegemonía de la



Gráfica 3.16. Actividades académicas para las cuales se lee.

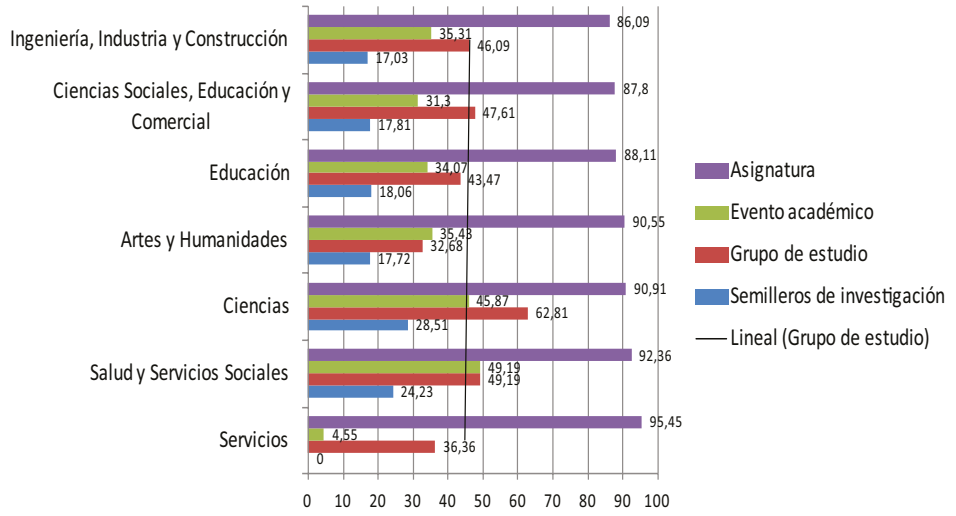
lectura obligatoria sobre otra vinculada con actividades académicas formativas también pero menos controlada y que pueden estar más relacionadas con la investigación y la innovación.

En general se destacan las áreas de Salud, Ciencias e Ingeniería como aquellas donde más se lee para participar en un evento académico. Además, ocurre que hay una consistencia entre *leer para participar en semilleros de investigación* y *leer para participar en eventos académicos*, por lo que podemos decir que en estas tres áreas estas dos actividades académicas tienen una congruencia en los resultados, base para afirmar que la formación de investigadores desde el pregrado tiene mayores evidencias en las áreas de Ciencias, Salud e Ingenierías que en las áreas de corte humanístico y educativo. Al igual que en el ítem anterior, *leer para grupos de estudio* tiene una frecuencia muchísimo menor que la de *leer para las asignaturas*.

Como se señala en la Gráfica 3.17, las áreas en las que más se lee para participar en grupos de estudio son Salud, Ingeniería, Ciencias y Servicios. Mientras que las áreas de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades se revelan como aquellas donde leer para participar en grupos de estudio ocurre con menos frecuencia. De nuevo, se nota la tendencia a la mayor presencia de estas prácticas de lectura en las áreas de Ciencias e Ingenierías que en las de corte humanístico y educativo.

Es evidente que la lectura para *semilleros de investigación* es relativa e igualmente baja, como en los casos anteriores. Creemos que estos son indicadores de que la formación de futuros investigadores desde la formación universitaria de pregrado es escasa. Seguramente, estos porcentajes serán

no el producto de una actividad sistemática y abundante sino de casos específicos y aislados.

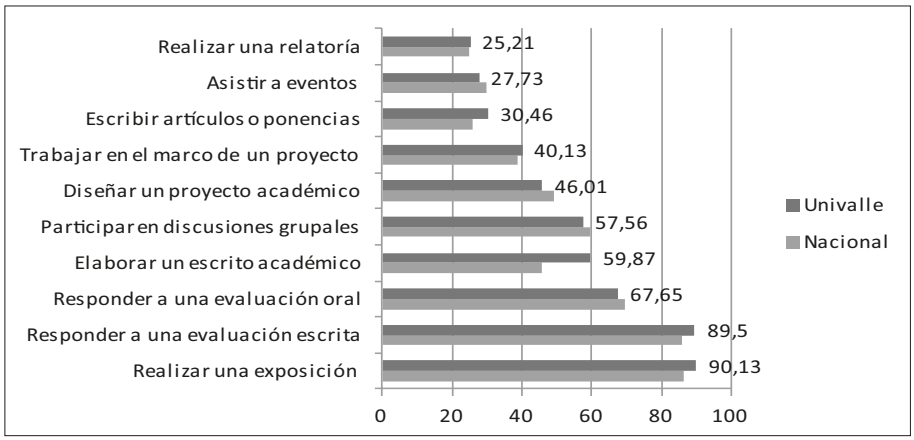


Gráfica 3.17. Actividades académicas para las cuales se lee, por áreas de saber Unesco

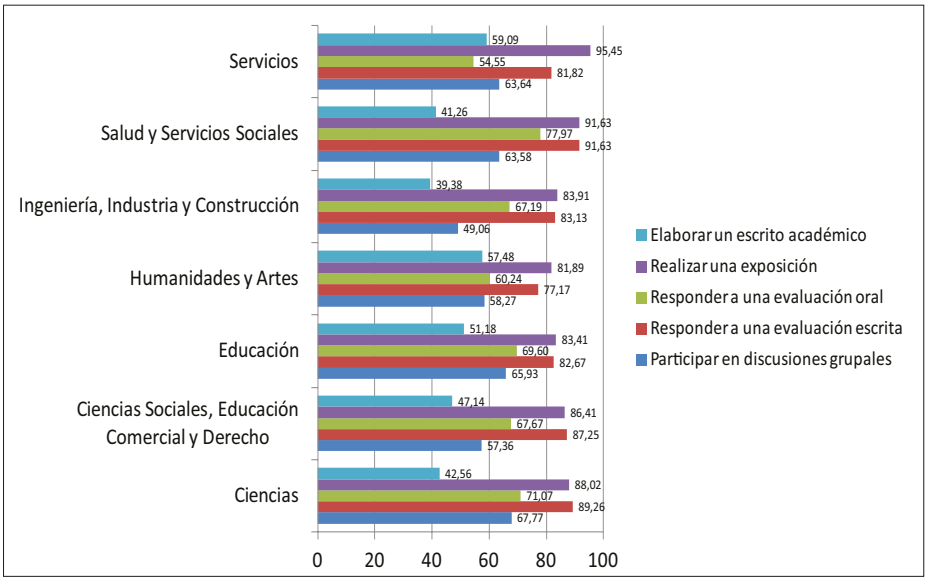
Observamos, igualmente, que en las áreas que más se presenta esta práctica de lectura son Ingeniería, Ciencias y Salud. Un poco más atrás está el área de Humanidades. En el resto de las áreas la *lectura para participar en semilleros de investigación* ocurre en menor frecuencia, pero en Ciencias Sociales es donde la lectura asociada a esta actividad se presenta con menor frecuencia.

En la Gráfica 3.18 se aprecia la tendencia de respuestas a la pregunta 3: *¿Con qué propósito lee en las actividades académicas seleccionadas en la pregunta 1?* Los propósitos académicos que orientan la lectura, en su orden, de mayor a menor, fueron *realizar una exposición*, *responder a una evaluación escrita*, *responder a una evaluación oral*, *elaborar un escrito académico*, y *participar en discusiones grupales*. Y las menos frecuentes fueron *diseñar un proyecto*, *trabajar en el marco de un proyecto*, *escribir artículos o ponencias*, *asistir a eventos académicos*, y *realizar una relatoría*.

En el caso de las distintas áreas, *leer para realizar una exposición*, *responder a una evaluación escrita o a una evaluación oral*, alcanzaron una frecuencia mayor que todos los otros propósitos (Gráfica 3.19). Esto nos indica que los propósitos de lectura están más relacionados con exigencias académicas ineludibles (el deber ser, la obligatoriedad), que con propósitos más personales, de autoformación o de investigación.



Gráfica 3.18. Propósito con el cual se lee en las actividades académicas seleccionadas en la pregunta 1



Gráfica 3.19. Propósito con el cual se lee en las actividades académicas seleccionadas en la pregunta 1, por áreas de saber Unesco

Leer para realizar una exposición tuvo un nivel de ocurrencia muy alto. Las áreas en que más se leyó para este propósito fueron, en orden de mayor a menor frecuencia: Servicios, Salud, Ingeniería y Ciencias Sociales. Les siguen muy de cerca, y con una diferencia exigua: Humanidades, Ciencias y Educación.

La evaluación escrita como actividad académica que exige la lectura, la revisión previa de documentos, está bien consolidada, pues su frecuencia

es muy alta en todo el conjunto de áreas encuestadas. El área de Ciencias obtuvo una frecuencia máxima en el conjunto de las áreas encuestadas. Sin embargo, podemos ver que también se destacan con una alta frecuencia las áreas de Ciencias, Salud, Ciencias Sociales, Ingeniería y Educación. Y en un rango menor están las áreas de Servicios y Humanidades.

Ahora bien, leer con el propósito de *responder a una evaluación oral* es una práctica académica que ocurre con una frecuencia alta, pero en menor proporción que su similar *para exámenes escritos*. Las áreas en las que este propósito de lectura se presenta con mayor frecuencia son Ingeniería, Salud y Ciencias Sociales. En un rango de frecuencia un poco menor, pero no bajo sino medio, están las áreas de Ciencias y Educación. Finalmente, las áreas en que menos se leyó con este propósito fueron Servicios y Humanidades.

Tomando como referencia estos resultados, podemos afirmar que la práctica de usar la lectura para llegar a la escritura de textos académicos es de frecuencia media. Las áreas en las que este propósito se presentó con mayor frecuencia fueron Educación, Salud y Servicios, las cuales están un poco por encima del rango del 60%, el resto está en un rango del 58%. El área que alcanzó una frecuencia menor fue Ingenierías. No obstante, dado las estrechas diferencias de las frecuencias entre las áreas encuestadas podemos decir que el comportamiento tiende a ser igual.

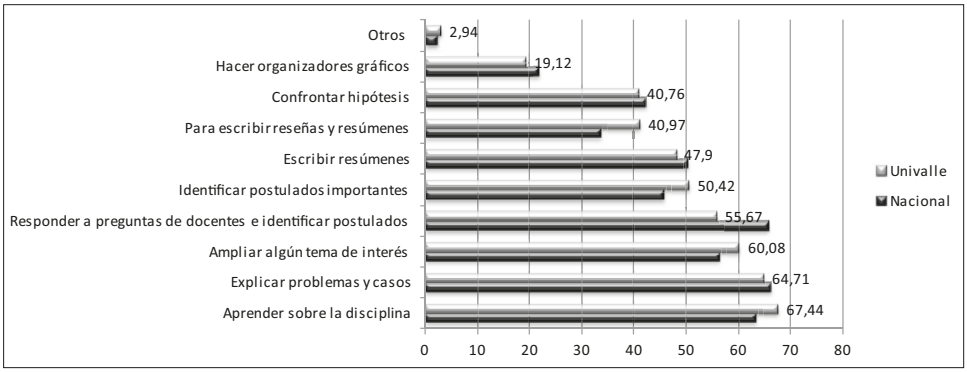
Finalmente, *leer para luego escribir artículos o ponencias* tiene una frecuencia baja. El conjunto de áreas encuestadas están casi todas en el mismo rango de frecuencia. No obstante, este propósito ocurre con mayor frecuencia en Humanidades, Salud y Ciencias; con menos frecuencia en: Ingeniería, Educación, Ciencias Sociales y Servicios. Esta última área presentó la frecuencia más baja.

En resumen, en relación con estas dos últimas preguntas, podemos decir que los propósitos de lectura más frecuentes son aquellos asociados a los compromisos de la formación, es decir, aquellos que se exigen en las condiciones académicas propias de las asignaturas (*realizar exposiciones*, *responder a una evaluación escrita* o a *una evaluación oral*).

De otra parte, se confirma con esta pregunta sobre los propósitos de lectura que precisamente son las áreas de Ciencias e Ingeniería aquellas en las que esta clase de textos son leídos con más frecuencia.

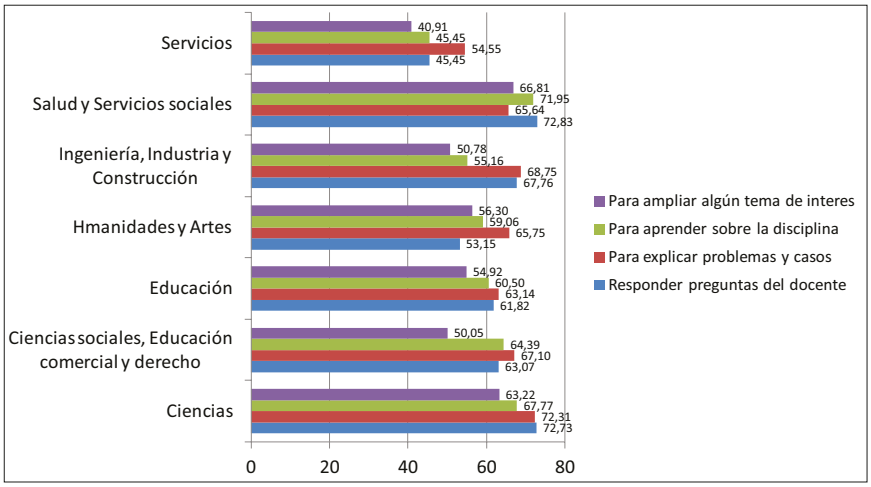
En la Gráfica 3.20 se manifiesta la tendencia de respuestas a la pregunta 16: *¿Para qué se leían documentos en la asignatura seleccionada?* Los propósitos más frecuentes para los cuales se lee en las asignaturas seleccionadas son *aprender sobre la disciplina*, *explicar problemas y casos*, *ampliar algún tema de interés*, *responder a preguntas del docente* e *identificar postulados importantes*. Y los propósitos menos frecuentes son *escribir resúmenes*, *con-*

frontar hipótesis, y *hacer organizadores gráficos*. Es evidente entonces que los propósitos de lectura están más asociados a necesidades de formación en las asignaturas que a las presentes en actividades de tipo investigativo.



Gráfica 3.20. Propósitos de lectura en la asignatura seleccionada

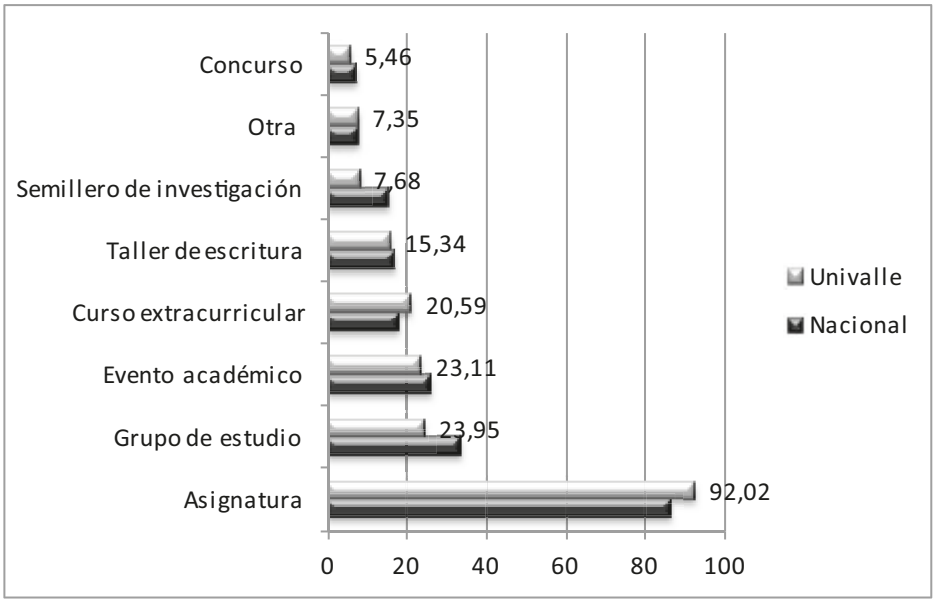
Como lo muestra la Gráfica 3.21, *para aprender sobre la disciplina* es el propósito de lectura que más seleccionan los estudiantes encuestados cuando se refieren a prácticas de lectura en el marco de una asignatura que previamente han seleccionado. Este propósito ocurre con una frecuencia alta en el conjunto de las áreas. El área de Salud fue en la que más se leyó para este propósito en las asignaturas que los estudiantes consideran significativas para su formación. Le siguen, en orden de mayor a menor frecuencia, las áreas de Humanidades, Ingeniería, Ciencias Sociales y Ciencias. En un rango medio está el área de Educación. Finalmente, el área de Servicios se presenta como aquella donde este propósito de lectura fue menos frecuente.



Gráfica 3.21. Propósitos de lectura en la asignatura seleccionada, por áreas de saber Unesco

Leer con el propósito de *poder explicar después problemas o casos* es una práctica académica que ocurre con una frecuencia alta. Las áreas de Ingeniería y Ciencias Sociales son las que obtienen una mayor frecuencia, en comparación con las otras áreas encuestadas. Le siguen, con una frecuencia un poco menor, Salud, Humanidades y Ciencias. Las áreas en las que menos se presenta este propósito de lectura son Educación y Servicios.

En la Gráfica 3.22 aparece la tendencia de respuestas a la pregunta 2: *¿Para cuáles de las siguientes actividades académicas usted escribe?* Lo primero que se advierte es que la actividad que se hace con mayor frecuencia es *escribir para la asignatura* (92,02%) y que esta actividad académica ocurre con una frecuencia muy alta, mientras que para las otras actividades la frecuencia es muchísimo más baja. Le siguen: *escribir para un grupo de estudio* (23,95%), *escribir para un evento académico* (23,11%). Luego están, en orden de mayor a menor frecuencia, *escribir para un curso extracurricular*, *escribir en el marco de un taller de escritura*, *escribir para un semillero de investigación* y, finalmente, *escribir para participar en un concurso*.



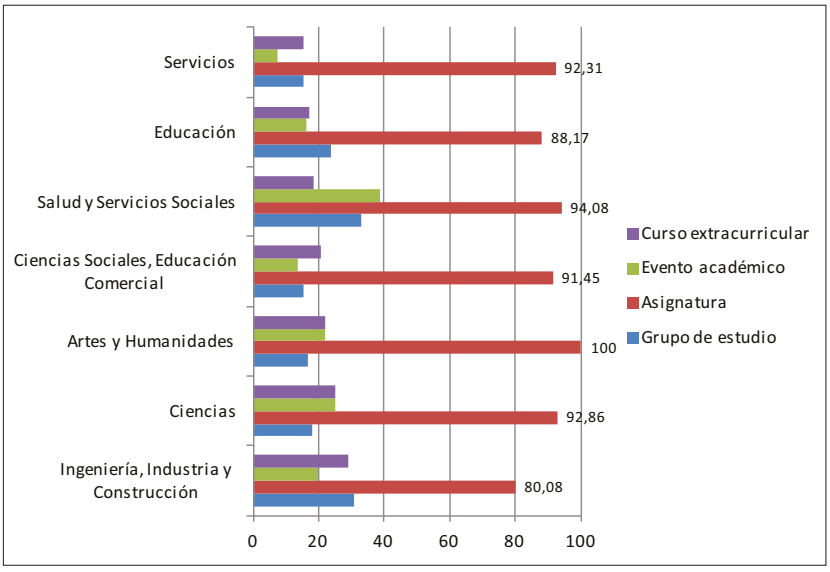
Gráfica 3.22. Actividades académicas para las cuales se escribe

Ahora bien, la alta frecuencia del ítem *escribir para las asignaturas* muestra que la escritura académica está más supeditada a la escritura que hace parte de las actividades del currículo que se cumple en las asignaturas que de otras actividades que, haciendo parte del currículo, están más

relacionadas con espacios tales como la investigación, la extensión, la participación en espacios formativos en las disciplinas, etc., que podríamos denominar más amplios en la medida en que van más allá de las asignaturas de un programa académico.

Comparando las preguntas 1 y 2, vemos que los resultados porcentuales indican que, aunque en ambos casos se vinculan las prácticas de lectura y escritura a las actividades que se cumplen en la enseñanza en las asignaturas, se favorece más la primera (la lectura) que la segunda (la escritura) en la formación. Es decir, pareciera que en la cultura académica de esta institución, la formación se concentrara más en la lectura que en la escritura y muy especialmente en los espacios más directos de la formación (las asignaturas).

Como lo señala la Gráfica 3.23, *escribir para cumplir con los deberes que las asignaturas de formación exigen* es una práctica académica que ocurre con una frecuencia muy alta en todas las áreas. Aquellas en las que la tendencia es mayor son Humanidades y Salud, pero el resto están tan cerca de estas frecuencias que no creemos que haya diferencias significativas entre estas áreas con respecto a este tipo de práctica académica.



Gráfica 3.23. Actividades académicas para las cuales se escribe, por áreas de saber Unesco

Es interesante notar que la escritura asociada a *la participación en grupos de estudio* es muchísimo menor que la asociada a *escribir para la asignatura*. La diferencia es visible. En este ítem la frecuencia es baja. Las áreas en

las que este tipo de actividad escritural se presenta con mayor frecuencia son las de Salud e Ingeniería. Luego, con una menor frecuencia, está Educación. El resto, está en más o menos el mismo porcentaje (aproximadamente 15%).

Estos resultados coinciden con los de la pregunta 2 en relación con el comportamiento de las áreas de Salud e Ingeniería, las cuales también se presentan como aquellas en las que más se lee para participar en grupos de estudio. Del mismo modo, esta comparación confirma que la práctica de la escritura frente a la de la lectura, al interior de los eventos académicos, ocurre con menos frecuencia.

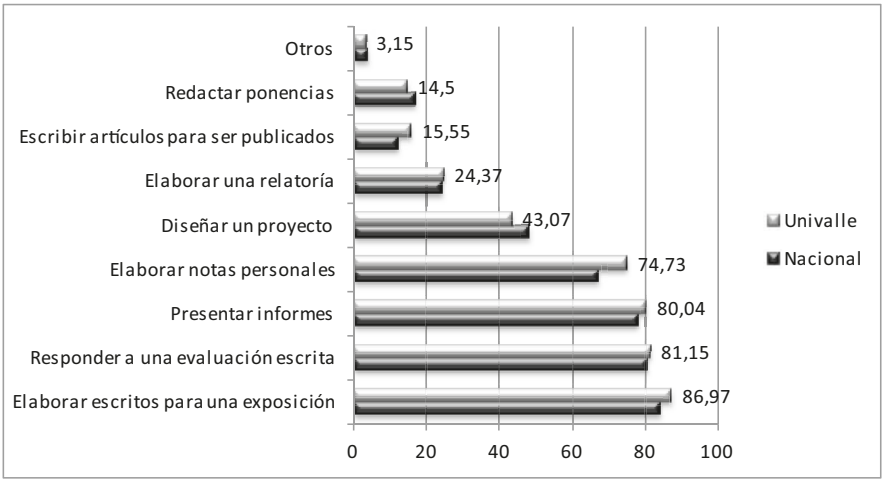
De nuevo, al comparar el ítem e*vento académico* con su similar de la pregunta 1, se confirma que la práctica de *leer para un evento académico* se hace con mayor frecuencia que la de escribir para la misma actividad. Como se puede notar en la Gráfica 3.23, la frecuencia con que se escribe para *participar en eventos académicos* es baja en el conjunto de áreas encuestadas. El área que obtuvo un mayor porcentaje fue Salud. Le siguen Ciencias, Humanidades e Ingeniería. Por último, en un rango muy bajo están las áreas de Educación, Ciencias Sociales y Servicios.

La participación a través de la escritura en eventos académicos implica la posibilidad de que los estudiantes participen en ellos tomando o intentando tomar el rol de ponentes. Al tenor de esta implicación podemos decir que la tendencia es que esto ocurre más, aunque con baja frecuencia, en las áreas de Ciencias y Salud que en las otras áreas.

Según estos resultados, es evidente que la actividad para la que más se escribe en las diferentes áreas del saber es *para la asignatura*. Nos parece preocupante que actividades como *escribir para los semilleros de investigación* sea tan poco frecuente en la vivencia y experiencia de la formación universitaria de pregrado, porque indica que la relación de los estudiantes con la investigación —condición fundamental de la cultura académica— o no existe o solo se da a través de las investigaciones de otros (la que hacen sus profesores u otros expertos que ellos conocen mediante la lectura), y no de las exploraciones, análisis o indagaciones propias.

En la Gráfica 3.24 se muestra la tendencia de respuestas a la pregunta 4: *¿Con qué propósitos escribe en las actividades académicas seleccionadas en la pregunta 2?* Los resultados de esta pregunta indican que los ítems que alcanzaron una frecuencia muy alta son *elaborar escritos para una exposición*, *responder a una evaluación escrita* y *presentar informes*. Luego está el ítem *elaborar notas personales,* cuya frecuencia fue alta. Seguidamente está, en una frecuencia media, el ítem *diseñar un proyecto*. Al final, con una frecuencia baja, está *elaborar una relatoría*, *escribir artículos para ser publicados* y *redactar ponencias*.

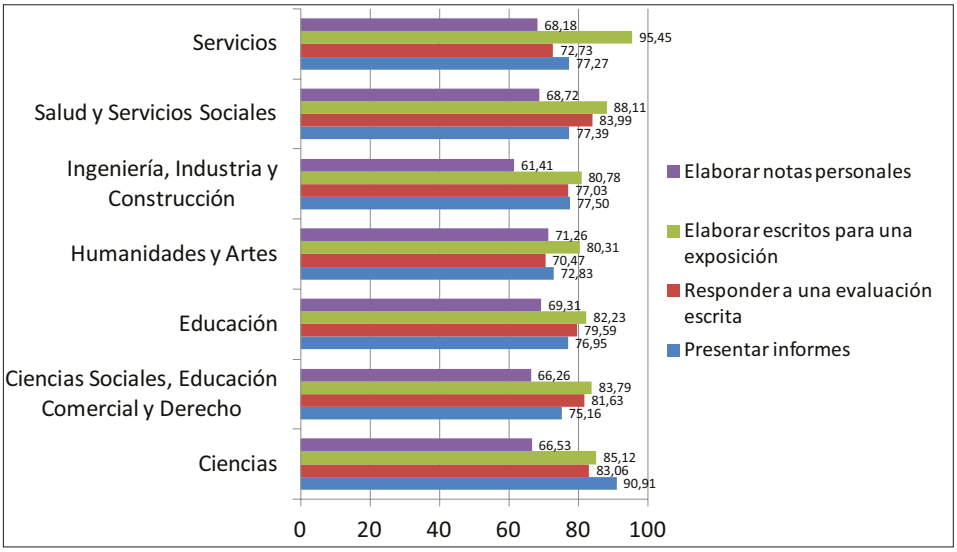
Como en las preguntas anteriores, los ítems que se relacionan con la escritura en las disciplinas son los de mayor frecuencia, a diferencia de aquellos que se pueden relacionar con actividades de autoformación, investigación y desarrollo personal.



Gráfica 3.24. Propósitos con los que se escribe en las actividades académicas

Como se revela en la Gráfica 3.25, *elaborar escritos para una exposición* alcanzó una frecuencia alta en el conjunto de las áreas evaluadas. Salud y Servicios sobresalen como las áreas en las cuales más se escribió para este propósito. Su frecuencia es muy alta. Seguidamente están las áreas de Ciencias Sociales, Ingeniería y Humanidades, cuya frecuencia fue también muy alta, pero ligeramente inferior a las dos anteriores. Luego se ubican las áreas de Ciencias y Educación, en las cuales la frecuencia fue alta. Del mismo modo, *responder a una evaluación escrita* alcanzó una frecuencia muy alta, siendo Salud el área en la que se presenta con mayor frecuencia. Luego están, también con una frecuencia muy alta, las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias e Ingeniería. Después, en un rango de frecuencia alta, están Educación, Humanidades y Servicios. Ninguna de las áreas estuvo en un rango de frecuencia medio o bajo. Esto es evidencia que este propósito es común y bastante frecuente en todas las áreas encuestadas.

Presentar informes es también un propósito de escritura que ocurre con una frecuencia muy alta en el conjunto de áreas encuestadas en la universidad. Es más frecuente en el área de Ingeniería. Sin embargo, no muy lejos están Salud, Ciencias y Ciencias Sociales, que obtuvieron una frecuencia muy alta. Luego, con una frecuencia alta, están las áreas de Educación, Humanidades y Servicios.



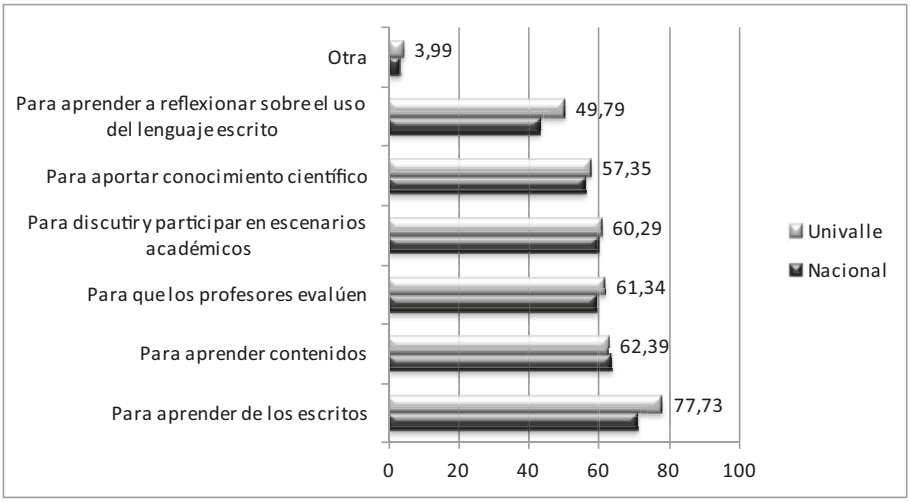
Gráfica 3.25. Propósitos con los que se escribe en las actividades académicas, por áreas de saber Unesco

El propósito de *escribir para elaborar notas personales* ocurre con una frecuencia alta y similar en el conjunto de las áreas, mientras que *diseñar un proyecto* alcanza una frecuencia media y no muy alta o alta, como en los ítems antes descritos. El área de Ingeniería fue en la que más se presentó este propósito de escritura. De hecho, la frecuencia fue alta a diferencia de la frecuencia media de todo el conjunto de áreas. Luego estuvieron las áreas de Salud, Humanidades y Servicios, las cuales presentan una frecuencia media. El resto de áreas alcanzó una frecuencia baja: Educación, Ciencias Sociales y Ciencias.

Finalmente, según estos resultados, el propósito de *escribir para producir artículos para ser publicados* o *ponencias para eventos*, tienen una baja frecuencia. Las áreas en las que más se presenta esta intención de escritura son Salud y Ciencias, en la primera, y Humanidades y Salud, en la segunda.

En síntesis, la mayoría de los propósitos de escritura están asociados principalmente a la actividad académica de la asignatura que a actividades de investigación y desarrollo personal.

En la Gráfica 3.26 se evidencia la tendencia de respuestas a la pregunta 9: *¿Para qué cree usted que se utiliza la lectura en la Universidad?* Como podemos observar, la lectura como actividad transversal en la vida académica universitaria es un hecho real y reconocido como muy importante por todos los agentes educativos, incluso por los estudiantes, como lo confirman los resultados de esta pregunta.



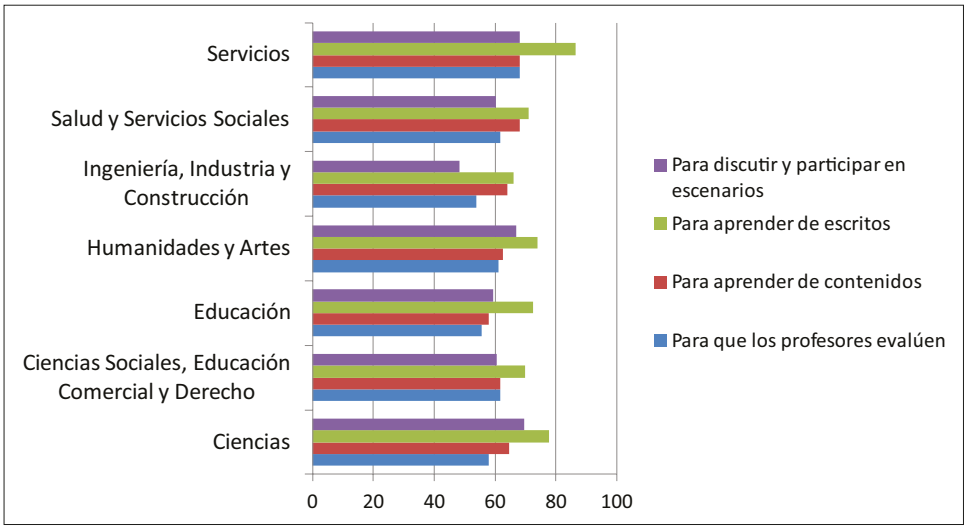
Gráfica 3.26. Creencias sobre para qué se usa la lectura en la Universidad

Los ítems que alcanzaron un rango de frecuencia alto fueron *para aprender de los escritos* y *aprender contenidos*, *para que los profesores evalúen*, y *para discutir y participar en escenarios académicos*. Seguidamente, con una frecuencia media, están *para aportar conocimiento científico* y *para aprender a reflexionar sobre el uso del lenguaje escrito*. Ninguno de los ítems alcanzó una frecuencia baja. Esto nos confirma que los estudiantes consideran que la lectura en el contexto universitario es, no solo imprescindible, sino sumamente útil.

En cuanto a lo que consideran que constituye el uso principal de la escritura en la universidad, como lo muestra la Gráfica 3.27, los estudiantes del conjunto de las áreas opinan, con una frecuencia alta y similar, que este uso de la lectura se da *para aprender de escritos,* como también para *aprender de contenidos* en el contexto académico universitario.

En resumen, podemos afirmar que los estudiantes reconocen una gran variedad de funciones a la lectura; ahora bien, las asociadas al desarrollo de las asignaturas tienden a ser más frecuentes en áreas como Humanidades, Educación, Salud e Ingeniería. En relación con los fines científicos de la lectura esta opinión es predominante en las áreas de Ciencias y Salud. Finalmente, en relación con la lectura como medio para aprender a reflexionar sobre los procesos del lenguaje escrito, esta opinión es más común en las áreas de corte humanístico y educativo.

En relación con las preguntas que buscaban determinar *para qué se pide leer y escribir*, podemos afirmar que en general *se lee y escribe para la asignatura* y que una manera de comprobar esta tendencia es que los pro-



Gráfica 3.27. Creencias sobre para qué se usa la lectura en la Universidad, por áreas de saber Unesco

pósitos de lectura y escritura más frecuentes son aquellos que precisamente están relacionados con las obligaciones que imponen las asignaturas como *aprender sobre la disciplina*, *explicar problemas y casos*, *responder preguntas del docente*, *preparar exposiciones*, *responder evaluaciones* y *escribir informes*. Igualmente, las opiniones sobre las finalidades de la lectura se relacionan con lo formativo más que con otros posibles fines tales como contribuir al desarrollo del conocimiento y al pensamiento científico. En conjunto, las actividades académicas para las que más se lee y escribe como los propósitos asociados a ellas prueban la tendencia de que estas prácticas se asumen en el marco de la formación regular, por las exigencias disciplinares más que para fines investigativos.

3.- ¿Qué se hace con lo que se lee y se escribe?

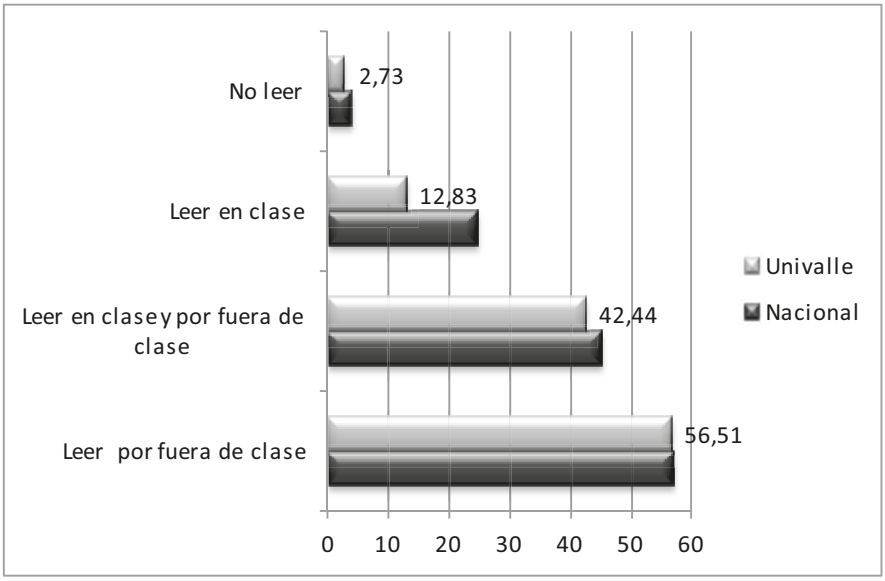
En la Gráfica 3.28 se aprecia la tendencia de respuestas a la pregunta 13: *En esa asignatura, lo más frecuente era.* Los resultados en relación con esta pregunta muestran claramente que la práctica de la lectura en las asignaturas seleccionadas suele ser una actividad mayoritariamente extra clase. No obstante, la combinación de lectura en clase y fuera de clase parece ser también una práctica más o menos común.

En orden de frecuencia tenemos:

Con una frecuencia media: *leer fuera de clase.*

Con una frecuencia baja: *leer en clase*.

Frecuencia muy baja: *no leer.*



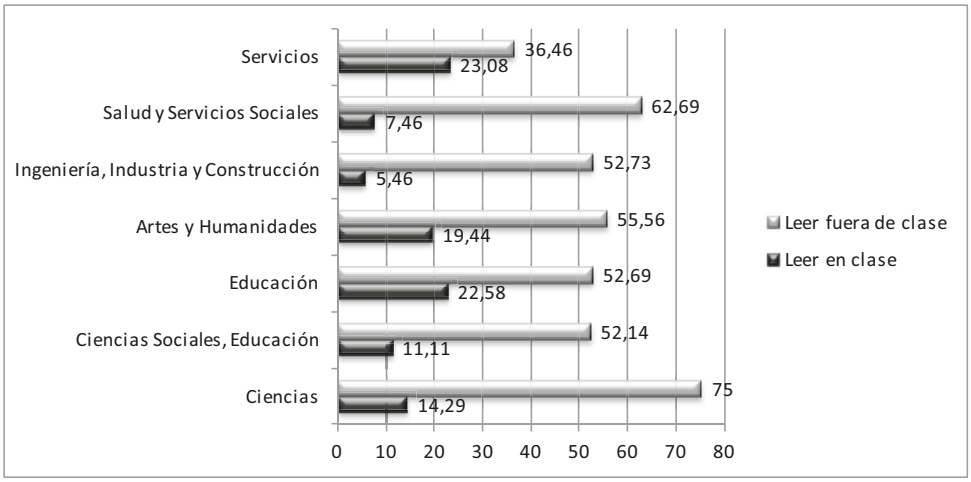
Gráfica 3.28. Tipos de prácticas frecuentes de lectura en la asignatura seleccionada

De otra parte, en la Gráfica 3.29 se observa que *leer por fuera de clase* es una práctica académica universitaria que ocurre con una frecuencia media entre los estudiantes y en el conjunto de áreas encuestadas. No obstante, en el área de Ciencias esta práctica académica se da con mayor frecuencia, al igual que en el área de Salud, las únicas que alcanzaron una frecuencia alta; las áreas que se ubican en un rango medio de frecuencia respecto a esta práctica son Humanidades, Ingeniería, Educación y Ciencias Sociales. Por último, en un rango de frecuencia baja, está el área de Servicios.

Al igual que el ítem anterior, esta práctica ocurre con una frecuencia media. Con excepción de las áreas de Ciencias Sociales y la de Salud, en las otras la frecuencia es media. El área de Ciencias es la única en la que la frecuencia es baja.

Según estos datos, *leer en la clase*, entre profesores y estudiantes, en las asignaturas seleccionadas como significativas para la formación, no es una práctica frecuente. Estos resultados apoyan la idea de que "mostrar", modelar la lectura de los textos, es una práctica algo frecuente en las áreas de corte humanístico y educativo; en este sentido, la lectura en estas áreas es vista no sólo como vehículo del conocimiento de las disciplinas sino también como objeto de enseñanza.

En general, apoyándonos en los resultados obtenidos en esta pregunta, podemos afirmar que es bastante arraigada la concepción, entre los docentes

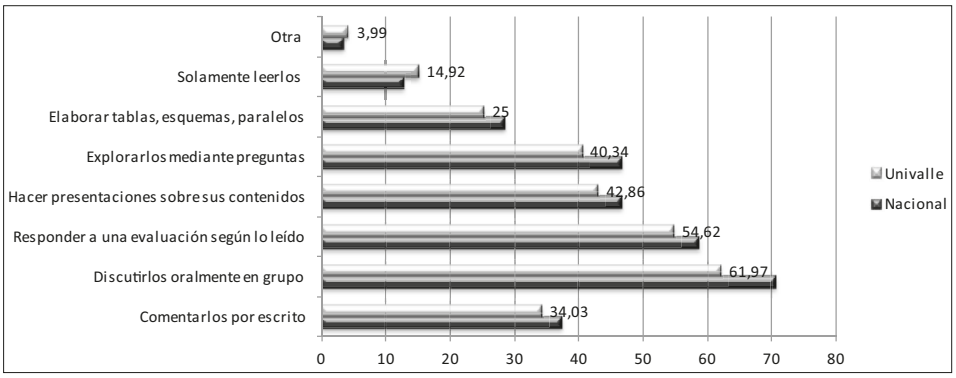


Gráfica 3.29. Tipos de prácticas frecuentes de lectura en la asignatura seleccionada, por áreas de saber Unesco

de todas las áreas, de que lectura de documentos con fines académicos es una responsabilidad de los estudiantes, que ellos deben saber cómo hacerla adecuadamente y, por eso, es poca la modelación que se hace desde las clases para orientar unos modos específicos de leer los textos que se solicitan. Asumir los modos apropiados para leer los textos especializados parece más una experiencia autodidáctica que una experiencia de enseñanza y aprendizaje continua y progresiva.

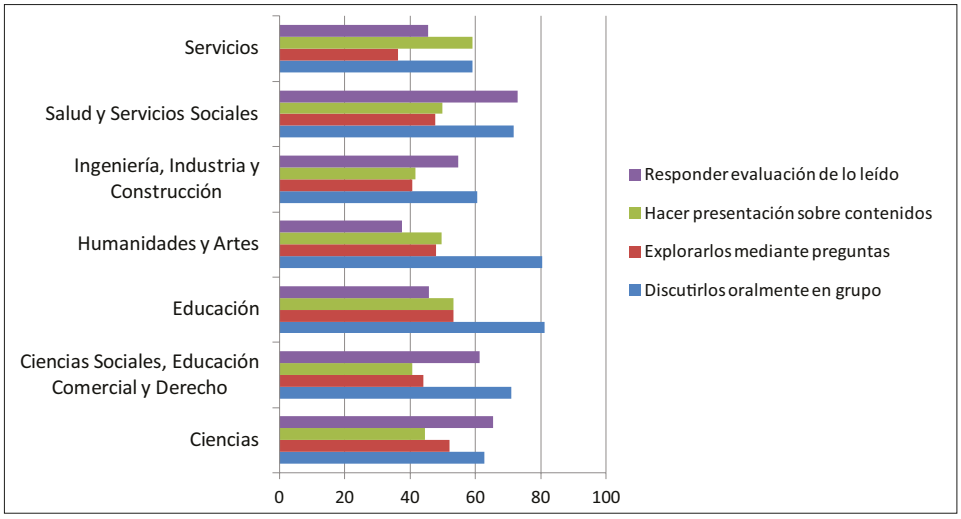
En la Gráfica 3.30 se muestra la tendencia de respuestas a la pregunta 15: *Con la lectura de estos documentos, lo más frecuente era.* Según los resultados, en las asignaturas seleccionadas como significativas, lo más común, después de leer, es *hacer discusiones en el grupo*. Este ítem fue el único que alcanzó una frecuencia alta. Luego, en una frecuencia media menor está *servir de base para una evaluación*. En una proporción menor las lecturas también se suelen usar para *hacer presentaciones* y *responder preguntas sobre los textos que se han leído*. Con una frecuencia baja, se lee *para escribir comentarios*, *elaborar tablas o esquemas*, o solamente *porque es importante leer*, sin que la lectura esté ligada a una actividad académica —y hasta calificable— a posteriori.

El hecho es que los ítems *ser discutidas oralmente en grupos* y *responder a evaluaciones*, confirman, en cierto modo, que la lectura se propone —mejor aún, se impone— a través de actividades académicas en las clases mediante las cuales se busca comprobar que efectivamente se leyó.



Gráfica 3.30. Actividades posteriores a la lectura de los documentos

Como lo señala la Gráfica 3.31, la práctica de dejar documentos escritos para que los estudiantes los lean en su tiempo extra clase y luego, ya en clase, los contenidos sean la base para una discusión oral, ocurre con una frecuencia alta. Ello sucede en las áreas de Educación, Humanidades y Servicios. Seguidamente, están las áreas de Ciencias Sociales, Salud e Ingeniería, con una frecuencia media. Por último está el área de Ciencias, en la que tiene una frecuencia baja.



Gráfica 3.31. Actividades posteriores a la lectura de los documentos, por áreas de saber Unesco

Dejar textos para leer y luego hacer una evaluación para comprobar si se leyó y comprendió, obtuvo una frecuencia media. Las áreas en las que esto ocurre con una frecuencia mayor son Ciencias, Salud e Ingenierías.

Como se puede notar, en Ciencias esta práctica es muy alta; en las otras dos áreas es alta. Luego, ubicadas en una frecuencia media, están Ciencias Sociales y Humanidades. Finalmente, están las áreas de Educación y Servicios en las cuales se alcanza una frecuencia baja.

Dejar lecturas para que luego los estudiantes hagan en clase presentaciones sobre sus contenidos, en las asignaturas seleccionadas como significativas para la formación, es una práctica académica que ocurre con una frecuencia media en las áreas encuestadas. Según estos datos, el área de Servicios es en la que más se asume esta práctica. En efecto, nótese que es la única área que presentó una frecuencia alta. La mayoría de áreas se ubica en un rango medio de frecuencia, en cuyo rango están Humanidades, Ingeniería, Ciencias Sociales y Educación. En un rango de frecuencia baja se ubican las áreas de Salud y Ciencias.

Dejar lecturas para luego, en clase, explorarlas mediante preguntas, es una práctica académica que ocurre con una frecuencia media en el conjunto de áreas encuestadas. Están en este rango de frecuencia media: Ciencias, Educación y Ciencias Sociales. Luego, en una frecuencia baja, están las áreas de Humanidades, Salud, Ingeniería y Servicios. Usualmente esta práctica se realiza para verificar que se hizo la lectura y también para comprobar cómo se comprendieron los documentos, si se aprendieron los conceptos, fundamentos o procedimientos expuestos.

Pedir comentarios por escrito sobre lo leído ocurre con una frecuencia baja en el conjunto de áreas del saber. En el área de Servicios obtuvo un rango de frecuencia alto, mientras que en el resto tuvo un rango medio o bajo, así: medio en Ciencias Sociales, Educación y Humanidades; bajo en Salud, Ingeniería y Ciencias. Esta última es el área en la que es menos frecuente *usar la escritura de comentarios como medio para verificar, controlar o evaluar la lectura*.

Solicitar la elaboración de mapas o esquemas conceptuales tomando como base los textos leídos es una práctica marginal (muy baja) en el contexto de la Universidad. Las áreas en las que más se realiza esta actividad son Salud, Ciencias Sociales e Ingeniería. Con una frecuencia un poco menor: Servicios, Educación y Humanidades. En Ciencias es muy bajo.

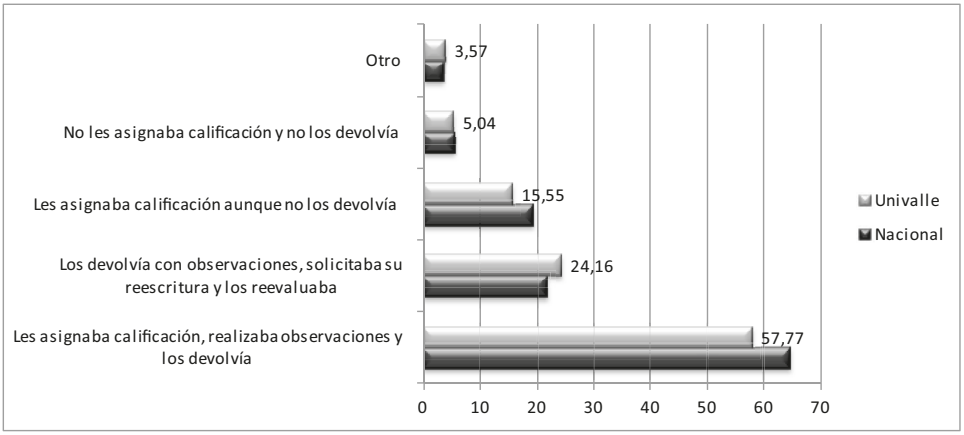
Finalmente, *dejar lecturas para que los estudiantes solamente las lean, las disfruten y/o se informen y aprendan de ellas*, es una práctica exigua (muy baja). Las áreas en las que se presenta más a menudo son Ciencias y Salud. Sigue Ingeniería. Estas tres áreas están notablemente por encima de la frecuencia del resto, que no pasan de una frecuencia del 9%: Ciencias Sociales, Humanidades, Servicios y Educación.

En síntesis, la tendencia general es *discutir en las clases* o *tomar como referencia para hacer evaluaciones* los documentos que se solicita leer. De otra parte, en Humanidades y Educación se hacen actividades más variadas con lo que se lee, mientras que la actividad *responder evaluaciones* es más frecuente en las áreas de Ciencias, Salud e Ingeniería.

Frente a la pregunta general *¿Qué es lo que se hace con los documentos que se leen y escriben en la Universidad del Valle?*, estos resultados confirman la tendencia a acciones más asociadas a concepciones pedagógicas heteroestructurantes, que persiguen fines básicamente de control o comprobación de la apropiación de los conocimientos específicos de las disciplinas. Por lo tanto, otras mediaciones que conducen al aprendizaje de nuevos modos de leer y escribir son aún marginales.

4.- ¿Cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de lectura y escritura en la Universidad?

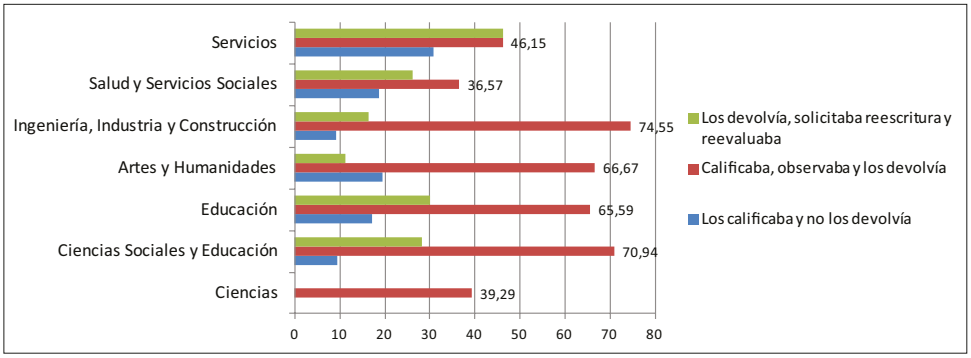
En relación con este núcleo problemático, en la Gráfica 3.32 se aprecia la tendencia de respuestas a la pregunta 21: *Cuando usted entregaba los documentos escritos, el docente generalmente (¿qué hace?*). En general todas las formas de relación entre los docentes, los textos escritos por los estudiantes y los estudiantes, que se proponían en la encuesta, obtuvieron una frecuencia media y baja. Según estos resultados, lo más común es que el profesor califique los documentos escritos y los devuelva. Otros modos de relación, como que el docente devuelva los textos y solicite una reescritura para volver a evaluar, tienen una frecuencia baja. Finalmente, la práctica menos común es que los califique pero no los devuelva.



Gráfica 3.32. Mecanismos de validación de los productos de lectura y escritura

Estos mecanismos de evaluación dejan ver que la práctica más común de evaluación está basada en un modelo heteroestructurante de la enseñanza y la evaluación. En segundo lugar, y en una escasa frecuencia, se halla una práctica de evaluación más acorde con una postura pedagógica más interestructurante sobre este objeto. Lo que se observa en esta gráfica es que la práctica de *asignar calificaciones y poner observaciones a los textos escritos* como mecanismo de evaluación es una actividad académica que ocurre con una frecuencia media en el conjunto de áreas.

Sin embargo, en la Gráfica 3.33 observamos que en las áreas de Ingeniería, Ciencias Sociales, Humanidades y Educación estas prácticas alcanzan una frecuencia alta. Les siguen las áreas de Servicios, Ciencias y Salud, que se ubicaron en un rango de frecuencia medio.



Gráfica 3.33. Mecanismos de validación de los productos de lectura y escritura, por áreas del saber Unesco

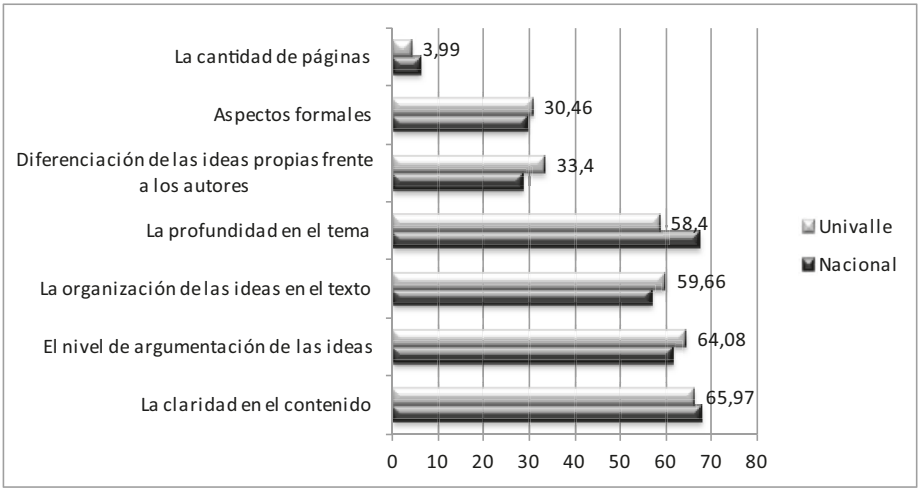
Como se muestra en la gráfica anterior, se puede decir que *devolver los escritos con observaciones, solicitar reescritura y reevaluar,* es una práctica exigua en el contexto de la Universidad. El área de Servicios es en la que esta forma de evaluación es más frecuente. A continuación se ubican, de mayor a menor frecuencia, las áreas de: Educación, Ciencias Sociales y Salud. Luego, con una frecuencia menor, están Ingeniería y Humanidades. Finalmente está el área de Ciencias, donde esta forma de evaluación de las composiciones de los estudiantes es inexistente.

Estos datos nos permiten concluir que existe la tendencia a que esta manera de evaluar sea practicada en una mayor proporción por los docentes de Educación.

En resumen, lo que se hace más frecuentemente con los escritos de los estudiantes es que *el profesor les asigne calificaciones y los devuelva*. Es decir, se privilegian modos de mediación unilaterales, tradicionales y heteroestructurantes. Sin embargo, la forma de mediación basada en procesos

interestructurantes, como asignar calificaciones con base en observaciones y reescrituras es un poco más frecuente en las áreas de Humanidades y Educación.

En la Gráfica 3.34 se señala la tendencia de respuestas a la pregunta 22: *Según su experiencia, ¿cuáles eran los aspectos más importantes para su profesor a la hora de evaluar sus tareas escritas?* En general, los aspectos que, según los estudiantes encuestados, más consideran los docentes a la hora de evaluar las tareas escritas son *la claridad en la exposición* y *el nivel de argumentación de las ideas*. Estos dos aspectos alcanzaron una frecuencia alta. Con una frecuencia media y menor están *la organización de las ideas* y *la profundidad del tema*. En proporción menor consideran *los aspectos formales*, *la diferenciación de las ideas* y, por último, *la cantidad de páginas*.

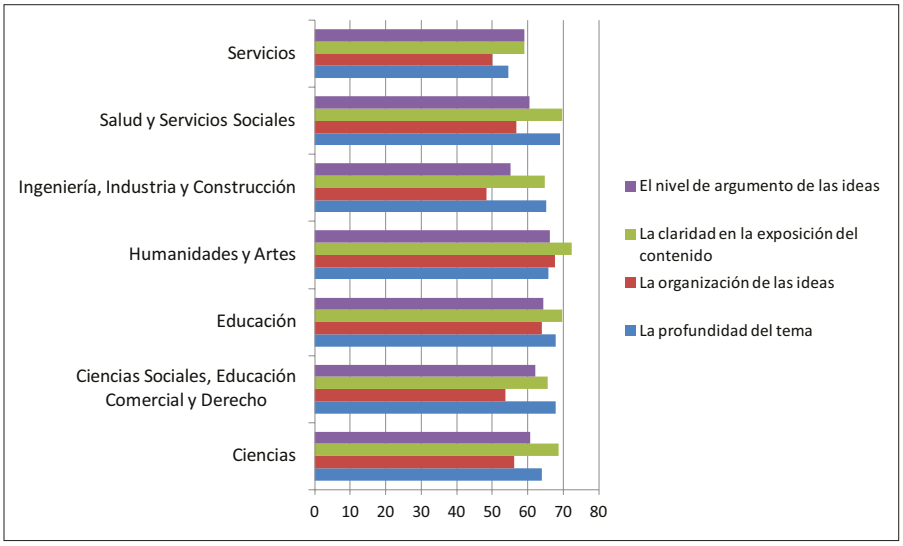


Gráfica 3.34. Aspectos más importantes para el profesor a la hora de evaluar las tareas escritas

Como lo muestran las cifras porcentuales de la Gráfica 3.35, *la claridad en la exposición del contenido* es el aspecto más frecuente que al parecer tienen en cuenta los profesores de las diferentes áreas del saber al momento de evaluar un escrito. Esta característica comunicativa esencial de un escrito se puede catalogar como un criterio sustancial. Lo que esto sugiere es que, al parecer, prima lo comunicativo sobre lo formal a la hora de validar un texto como bien escrito.

Humanidades es el área en que este aspecto obtuvo una frecuencia muy alta. A continuación, en una escala de frecuencia alta, están las áreas de Ingeniería, Educación y Ciencias Sociales. Y con una frecuencia media están

las áreas de Salud, Servicios y Ciencias. El área de Ciencias es donde este aspecto de la escritura es menos tenido en cuenta**.**



Gráfica 3.35. Aspectos más importantes para el profesor a la hora de evaluar las tareas escritas, por áreas de saber Unesco

La claridad en la exposición del contenido es el aspecto más frecuente que al parecer consideran los profesores de las diferentes áreas del saber al momento de evaluar un escrito. Esta característica comunicativa esencial de un escrito se puede catalogar como un criterio sustancial. Lo que esto señala es que, al parecer, prima lo comunicativo sobre lo formal a la hora de validar un texto como bien escrito.

El segundo aspecto que se tiene en cuenta a la hora de evaluar un texto escrito es *el nivel de argumentación de las ideas presentadas.* Su frecuencia es alta. Al igual que el anterior, éste se puede considerar como un criterio sustancial, ya no comunicativo sino de dominio, puesto que un nivel alto de argumentación supone un dominio del tema sobre el cual se escribe. Es decir, que al parecer los docentes tienen en cuenta más los aspectos sustanciales que los formales de un escrito: en Ciencias Sociales, Humanidades y Educación, este aspecto es más considerado (frecuencia alta). En un rango medio están las áreas de Salud, Servicios e Ingeniería. Finalmente, el área de Ciencias en la que este aspecto se presenta con una baja frecuencia.

La organización de las ideas en el texto es el tercer aspecto más tenido en cuenta a la hora de evaluar un escrito por parte de los docentes de las diferentes áreas. Este tiene que ver más con la coherencia interna de un texto escrito; es decir, un nivel formal de la escritura.

Las áreas en las cuales se acude a evaluar este aspecto de la escritura en un rango de frecuencia alta son Humanidades, Educación, Ciencias Sociales e Ingeniería. En un rango de frecuencia media están Salud y Servicios. Por último, en un rango de frecuencia muy bajo está el área de Ciencias. Al igual que en los aspectos anteriores, el área de Ciencias es aquella donde menos se tienen en cuenta estos aspectos en la evaluación de un escrito.

En cuanto a la *profundidad del tema,* este se puede considerar como un criterio subjetivo de evaluación pues queda básicamente al arbitrio del docente determinar cuándo un texto ha desarrollado o no a profundidad el tema tratado. No obstante, por los resultados exhibidos en esta gráfica se puede decir que su frecuencia de ocurrencia es media.

En el área de Humanidades este aspecto fue más tenido en cuenta a la hora de revisar los escritos de los estudiantes. Le siguen, en un rango de frecuencia alto, las áreas de Ciencias Sociales y Educación. Después, en un rango medio, están las áreas de Ingeniería, Servicios y Salud. Como se puede observar, repite el área de Ciencias como aquella que presenta la frecuencia más baja.

Podemos afirmar que *la profundidad de desarrollo de un tema* en un escrito es un criterio de revisión de los textos de los estudiantes que tiende a ser tomado más en cuenta por los docentes de las áreas de Humanidades que de Ciencias e Ingenierías.

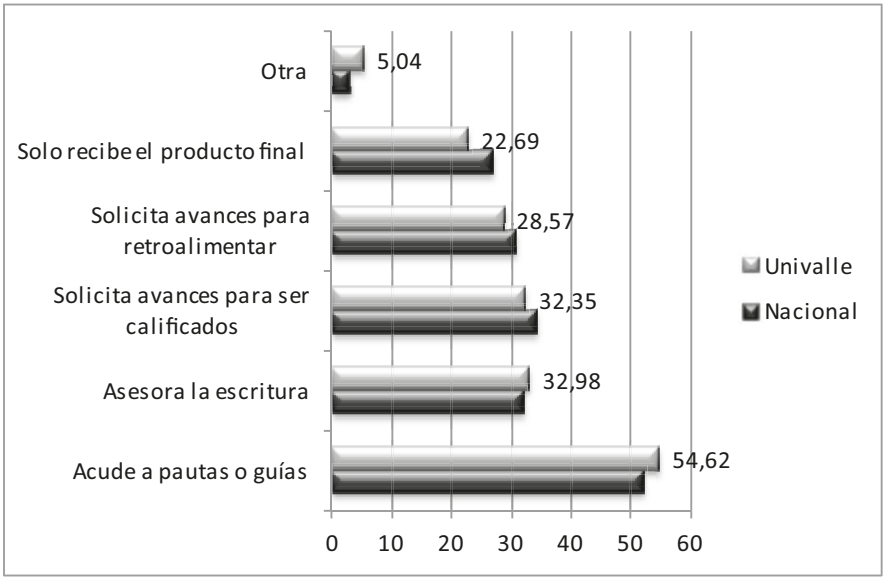
En conclusión, podemos decir que los aspectos de la escritura más importantes para la evaluación son los comunicativos, por encima de los formales o de autenticidad. Por ello, la evaluación de los escritos de los estudiantes se hace con base en *la claridad en la exposición del contenido* y *el nivel de argumentación*. De otra parte, en las áreas de corte humanístico y de educación se tienen en cuenta un mayor número de aspectos a la hora de evaluar los escritos de los estudiantes.

En general los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de la escritura y la lectura de los estudiantes que más frecuentemente usan los docentes de la Universidad del Valle, están basados, por un lado, en una concepción heterónoma de la evaluación, puesto que la tendencia es que el profesor es quien determina las valoraciones y los juicios sobre estos productos; por otro, se evalúan más los productos que los procesos y por eso los estudiantes tienen poca posibilidad de hacer ajustes a los textos. De todos modos, se destaca que en los criterios de evaluación prevalezcan los aspectos comunicativos y de dominio del tema sobre los aspectos formales.

5.- ¿Qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de textos?

En la Gráfica 3.36 se aprecia la tendencia de respuestas a la pregunta 18: *¿Cómo apoyó el profesor el proceso de escritura de los textos que asignaba?* En sentido general, brindar apoyos para la escritura de documentos académicos por parte de los docentes de la Universidad obtuvo una frecuencia entre media y baja en todos los ítems encuestados.

Así mismo, en la gráfica se observa que el recurso que más usan los profesores para apoyar el proceso de escritura es el de *acudir a pautas o guías*. Este tipo de apoyo alcanzó una frecuencia media entre las áreas encuestadas. El resto de formas de mediación están en un rango bajo de frecuencia: *solicitar avances para ser calificados* (34,08%), *asesorar la escritura* (31,81%), *solicitar avances para retroalimentar* (30,47) y *solo se recibe el producto final* (26,63%).



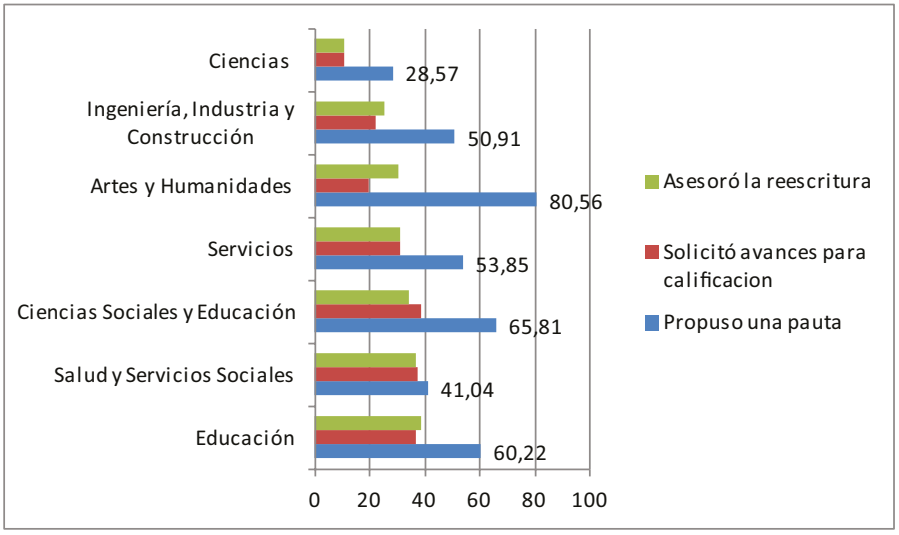
Gráfica 3.36. Tipos de apoyo del profesor en el proceso de escritura de los textos que asignaba

Como lo podemos notar, este resultado puede indicar una tendencia a que los procesos de escritura sean considerados exclusivamente responsabilidad de los estudiantes y por eso no se hacen muchas mediaciones por parte de los profesores. Las que se observan, se limitan a la etapa inicial del proceso escritural, momento en el que se describen las pautas al asignar esta actividad académica. Por su parte, la *pauta o guía que permitiera planificar*

el escrito, es el tipo de apoyo que más se usa entre los docentes de la Universidad.

En la Gráfica 3.37 se evidencia que en las áreas de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación su uso es mucho más frecuente (muy alto y alto) que el porcentaje promedio de las otras áreas encuestadas en la Universidad. En cambio, en las áreas de Servicios, Ingeniería y Salud este apoyo alcanzó una frecuencia media. En el área de Ciencias es donde menos se acudió a este tipo de apoyo para la escritura. De hecho, su frecuencia fue baja.

Asesorar la reescritura es una opción didáctica que se presenta con una frecuencia baja entre los docentes de la Universidad. Con excepción del área de Ciencias, donde se acude mucho menos a ella, la mayoría de áreas tienden a tener el mismo comportamiento: frecuencia baja.

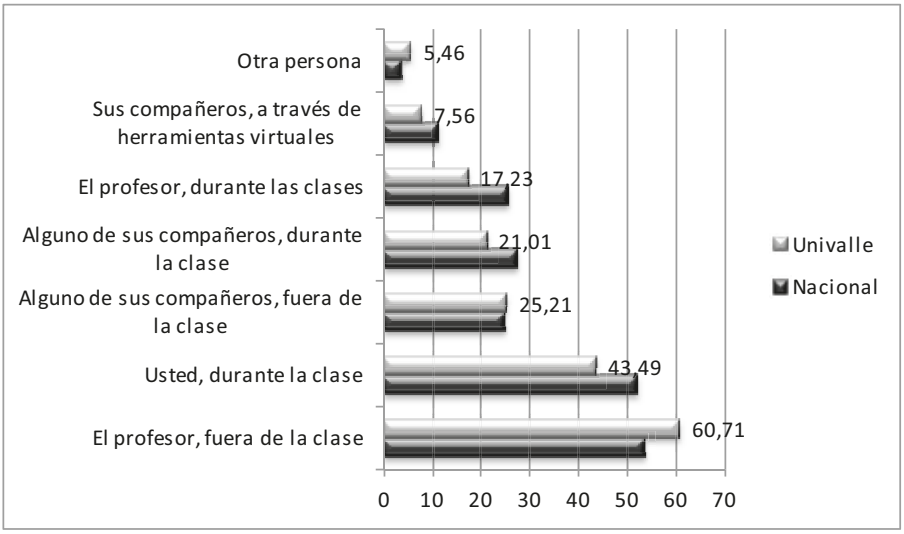


Gráfica 3.37. Tipos de apoyo del profesor en el proceso de escritura de los textos que asignaba, por áreas de saber Unesco

De todos modos, el comportamiento de algunas áreas es interesante. Por ejemplo, Ingeniería y Ciencias se postulan como aquellas donde este tipo de mecanismo de evaluación de la escritura ocurre con mayor frecuencia. Esto coincide con las tendencias citadas. Es claro que si se asume la escritura como una responsabilidad de los estudiantes y que ellos deben saber hacerlo bien, ya no es necesario asesorar esta actividad con fines de orientación o enseñanza. Dicho sea de paso, el área de Ingeniería es la única donde este tipo de evaluación de la escritura se presenta con una frecuencia media. Seguidamente se ubican las áreas de Ciencias Sociales y Educación, cuya frecuencia es baja. Por último, con una frecuencia muy baja, están Salud, Humanidades y Servicios.

En resumen, los apoyos que los profesores brindan a los estudiantes para ayudarles, acompañarlos y orientarles en sus procesos de escritura, son escasos. Según estos resultados, en general se tiende a usar la calificación más que la orientación de los procesos de producción escrita. Esto confirma la persistencia de un enfoque en el que lo que se evalúa son, ante todo, los productos y no los procesos. Además, se confirma la tendencia al uso de pedagogías heteroestructurantes, sobre todo en algunas áreas (Ciencias e Ingeniería), aunque se nota también la tendencia hacia pedagogías interestructurantes en las áreas de Humanidades y Educación.

En la Gráfica 3.38 vemos la tendencia de respuestas a la pregunta 19: *¿Quién leía los documentos que usted escribía?* Esta pregunta pretendía explorar la participación de los posibles interlocutores que pueden intervenir comunicativamente en el proceso de escritura de documentos académicos. Dado el hecho de que en el contexto académico universitario es tradicional que los textos sean escritos para los profesores, los demás ítems buscaban explorar la frecuencia con que se acude a escribir para otro tipo de lectores. Igualmente, detrás de los ítems propuestos se busca explorar concepciones pedagógicas implícitas en el proceso escritural que los docentes emplean cuando de interactuar con la escritura académica se trata.

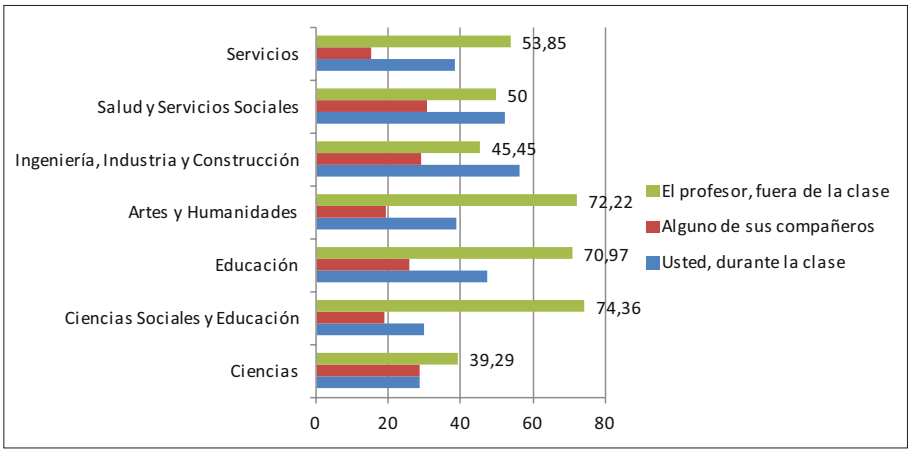


Gráfica 3.38. Quién leía los documentos que el estudiante escribía

Los resultados muestran que persiste fuertemente la idea de que los textos sean escritos principalmente para los docentes. Por ende, también persiste una visión directiva del proceso educativo. Esto se ve claramente con el

ítem *el profesor, fuera de clase* el cual, como vemos, alcanzó una frecuencia alta. El resto de situaciones se comportó del siguiente modo: con una frecuencia media, el ítem *usted, durante la clase*. Después, con una frecuencia baja, los ítems *los compañeros, fuera de clase* y *alguno de los compañeros, en la clase*. Y con una frecuencia muy baja los ítems *el profesor, durante la clase*, *compañeros virtuales* y *otra persona***.**

Como se observa en la Gráfica 3.39, el ítem *el profesor, fuera de clase* fue alto. Fueron congruentes con esta frecuencia las áreas de Ciencias Sociales, Humanidades y Educación. Les siguen, con un rango de frecuencia media, las áreas de Servicios, Salud e Ingeniería. El área de Ciencias obtuvo una frecuencia baja.



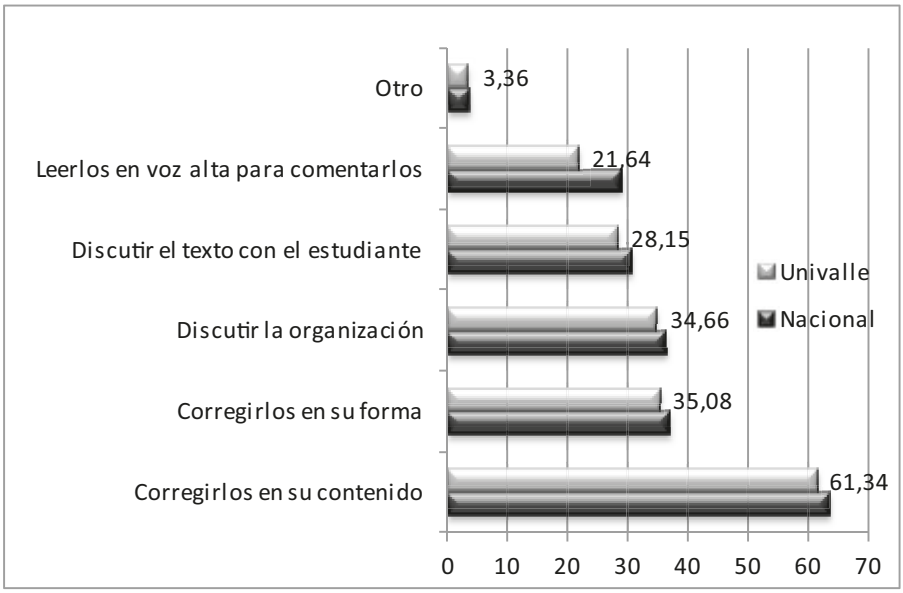
Gráfica 3.39. Quién leía los documentos que el estudiante escribía, por áreas de saber Unesco

Este comportamiento evidencia que, en general, la concepción pedagógica que media en estos procesos de escritura es heteroestructurante, dado que prima el producto y no el proceso que debe llevar a cabo el sujeto (estudiante) que aprende.

En síntesis, quien más lee los documentos que escriben los estudiantes es *el profesor, fuera de la clase*. En este sentido, hay escasa presencia de diferentes formas de mediación de este proceso.

En la Gráfica 3.40 se aprecia la tendencia de respuestas a la pregunta 20: *Cuando los textos se leyeron en la clase o se asesoraron, ¿qué se hacía con ellos?* Esta pregunta explora las formas más plenas y explícitas posibles de mediación de los docentes en el proceso de escritura de textos académicos de los estudiantes. Algunas de esas formas son reconocidas como más usuales, tales como las de los ítems A y C; otras son muchos más innovadoras,

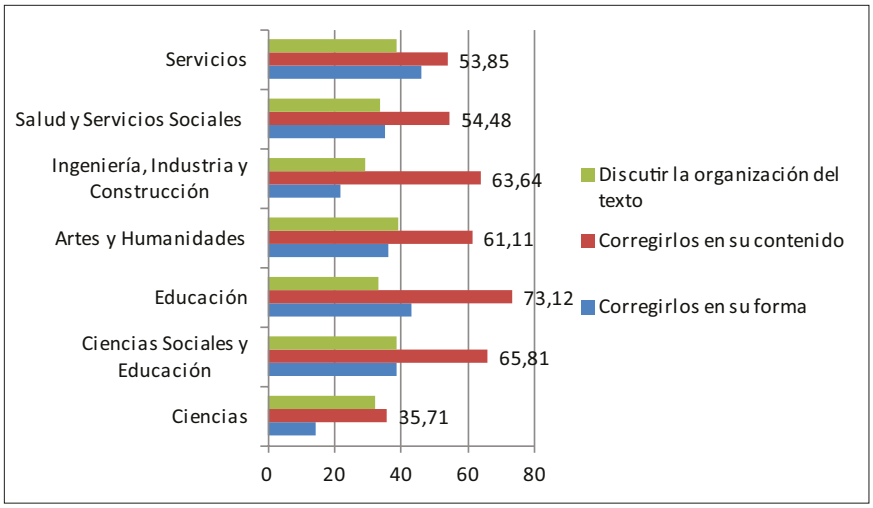
como las de los ítems D y B. Sin embargo, todas estas formas de mediación del docente son importantes para guiar los procesos de lectura y escritura.



Gráfica 3.40. Qué se hacía con los textos cuando se leyeron en la clase

Vemos que la forma de mediación más frecuente es *corregirlos en su contenido*. Esta se presenta con una frecuencia alta, mientras que el resto de formas de mediación obtiene una frecuencia media, con una distancia notoria. Los mecanismos de mediación de la escritura que le siguen de mayor a menor frecuencia son: *corregirlos en su forma*, *discutir la organización del texto*, *discutir el texto con el estudiante* y *leerlos en voz alta para comentarlos.*

Como ya lo señalábamos, *corregirlos en cuanto a contenido* alcanzó una frecuencia alta. En la Gráfica 3.41 se destacan las áreas que más coinciden con esta orientación: Educación, Ciencias Sociales, Ingeniería y Humanidades. Alcanzaron una frecuencia medias las áreas de Salud y Servicios. El área de Ciencias presentó una frecuencia baja.



Gráfica 3.41. Qué se hacía con los textos cuando se leyeron en la clase, por áreas de saber Unesco

Corregir los aspectos formales o estructurales es una forma de mediación tradicional cuando los docentes revisan las composiciones de los estudiantes. Sin embargo, este mecanismo se presentó con una frecuencia baja en el conjunto de áreas encuestadas en la Universidad. Solamente en las áreas de Servicios y Educación esta modalidad alcanzó una frecuencia media. Les siguen con una frecuencia baja las áreas de Ciencias Sociales, Humanidades, Salud e Ingeniería. Al final, aparece el área de Ciencias donde la frecuencia fue muy baja.

Al igual que en el caso anterior, la frecuencia *discutir la organización del texto* es baja. Como se puede observar, en todas las áreas encuestadas se encuentra esta misma tendencia.

Podemos concluir que la forma de mediación más frecuente en este caso es *la corrección del contenido*, asunto crucial al que es fundamental integrar otros aspectos lingüísticos y retóricos (dependientes del género discursivo o de las intenciones comunicativas), para que los procesos de lectura y escritura logren una mayor incidencia en los aprendizajes.

Los resultados de este bloque de preguntas hacen evidente la tendencia a que la mediación de los docentes, cuando se trata de solicitar documentos escritos, se limita a la etapa inicial del proceso escritural, mediante pautas o guías.

Otra tendencia es abordar la escritura no como un proceso que debe ser guiado, orientado o reorientado, sino como una actividad que el estudiante ya debe dominar y en el cual solo necesita la instrucción inicial de cuáles

son las condiciones que debe cumplir el documento que se vaya a escribir. En esta perspectiva, el proceso de escritura es responsabilidad del estudiante y los docentes no consideran necesario ni parte de su labor el brindar apoyos durante y después de la escritura de los textos.

Otra conclusión importante de este bloque de preguntas es que en las áreas humanísticas, sociales y educativas se encuentran apoyos relacionados con pedagogías auto e inter-estructurantes; y, aunque con una presencia aún tímida, en las áreas de corte humanístico y educativo y en las de Salud e Ingenierías.

Análisis de espacios alternos de lectura y escritura

El análisis de los espacios alternos en el marco de la investigación nos permitió aproximarnos a este tipo de experiencias de trabajo no formal, es decir, no institucionalizadas, en las cuales se manifiestan prácticas de lectura y escritura con propósitos no sólo académicos sino también formativos en un sentido amplio, en el marco del mundo de la universidad.

En la descripción y caracterización de estos espacios que identificamos de modo general, se marca la naturaleza de este tipo de propuestas y se infiere su carácter complementario en términos del objeto de la investigación. Se trata de una exploración particular, la cual podrá generar un elemento adicional a la caracterización de las prácticas de lectura y escritura en la universidad. Esto quiere decir que aunque no constituye un elemento central en el análisis de conjunto, posibilita un tipo de aproximación complementaria a las prácticas académicas de lectura y escritura dominantes en este ámbito.

Caracterización de los espacios alternos[15]

Se trata de identificar algunos espacios en los que se realizan prácticas y orientaciones de lectura y escritura recurrentes en la Universidad, que aunque no constituyen propuestas de trabajo formal en el plano curricular y en general son asumidas como "extracurriculares", con todo y la ambigüedad del término, si nos referimos al currículo desde una perspectiva integral que implique la mirada de ese *camino* (la expresión es una de las acepciones del término en latín) que siguen los aprendices en el proceso formativo.

En la perspectiva de hacer un aporte a la investigación, en este caso en

15 En esta caracterización se partió de una tipología general propuesta por John Saúl Gil, en el marco del proyecto "¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la cultura académica del país". El propósito de esta indagación es ampliar las opciones analíticas sobre las prácticas de lectura y escritura a nivel universitario. Se debe anotar que en la primera parte de este trabajo participó la profesora Gina Quintero, de la Universidad de Ibagué.

particular, se proponen dos niveles básicos para el análisis de estos espacios en relación con el interés preferencial que tienen algunos estudiantes frente a ellos: 1) Su denominación; y 2) Sus características relevantes en cuanto a propósitos, contenidos y metodologías de trabajo[16].

En la tipología propuesta se definieron los siguientes espacios:

- Talleres o clubes de lectura
- Talleres de escritura
- Revistas
- Grupos de estudio
- Tertulias
- Semilleros
- Concursos de cuento, poesía y ensayo
- Presentación de obras y lectura en voz alta
- Torneos de debate
- Otros espacios

Las denominaciones anteriores no implican que sus propósitos, temas de interés y metodologías sean básicamente diferenciados. Es decir, en algunos casos se pueden encontrar clubes de lectura en los que se propone la misma actividad que en los talleres de lectura o en los grupos de estudio, aunque hay algunas diferencias en su definición.

De todas maneras, a pesar del carácter marginal de este tipo de propuestas en el ámbito de la universidad pública, vale decir que en algunos casos tienden a institucionalizarse o a ser acogidas en términos del currículo formal, sobre todo en instituciones de carácter privado. La cuestión es que en las universidades privadas, en general, los espacios alternos de lectura y escritura relacionados con asuntos académicos, son promovidos institucionalmente y en ocasiones sus prácticas conducen a créditos o equivalencias, por lo tanto no se podrían considerar estrictamente como no institucionales ni no-curriculares.

Nos parece entonces que debemos aceptar esa situación y optar por acordar una clasificación general de *espacios curriculares no formales,* con lo cual dejaríamos claro que no constituyen estrictamente cursos ni asignaturas, aunque podrían asumirse como opciones formativas complementarias

16 En la primera fase de esta exploración, se identificaron inicialmente cinco grupos cuya dinámica correspondía a la caracterización propuesta (*Personas anónimas*, *Anomia*, *C2*, *Ciudad Vaga* e *IMCE*). Al momento de este informe, las estudiantes Brenda Valencia y Johana Marín, dirigidas por el profesor John Saúl Gil, realizan su trabajo de grado sobre este tópico; han reportado y caracterizado en total diez grupos estudiantiles que realizan actividades que incluyen modalidades de trabajo en donde la lectura y la escritura tienen un lugar destacado.

y susceptibles de ser reconocidas curricularmente. Por esta razón, a veces resulta difícil establecer claramente los límites entre espacios no formales, espacios extracurriculares y espacios no institucionales[17].

Procedimiento para el análisis

Para lograr una aproximación más o menos homogénea a esta experiencia, se acogió una orientación de tipo etnográfica y descriptiva, definida igualmente por tres momentos:

1. Ubicación de grupos estudiantiles de distintas unidades académicas cuyas prácticas extracurriculares estuvieran relacionadas con actividades de lectura y escritura;
2. Aproximación a esas prácticas a través de entrevistas y registros audiovisuales de sus dinámicas; y
3. Análisis de la información a partir de matrices analíticas relativas a la denominación de los grupos, el perfil de sus actividades y la valoración de las mismas en relación con el carácter y objetivos de la investigación; es decir, relativos a sus prácticas de lectura y escritura.

Se propuso entonces la siguiente ruta de trabajo para el análisis de este componente:

1. Observar y reportar a través de reseñas muy puntuales las dinámicas de algunas de esas experiencias locales (entrevistas, videos, ejemplares de revistas, boletines, convocatorias, chats, etc.), siempre y cuando estuvieran activos o se hubieran desarrollado en los últimos dos años. Esto, para validar la actualización del análisis.
2. Caracterizar estos espacios alternos a partir de un esquema analítico dentro del cual cada grupo se definió.
3. Analizar el contenido de esas experiencias a partir de las matrices de análisis establecidas para dicho propósito.

Se consideró como opcional la recepción de anexos tales como ejemplares de material trabajado o producido en estos espacios, archivos electrónicos, textos escaneados, videos, fotocopias, si era del caso, referenciados en los propios contextos en los que se produce la experiencia. Se propuso incluir en esas descripciones de los espacios alternos, los tiempos en los que

17 Sin embargo, lo que sí parece necesario precisar para los propósitos de esta investigación, es que las expresiones de lectura y escritura derivadas de grupos formalizados institucionalmente, espacios de debate promovidos desde las unidades académicas o las direcciones académicas universitarias, para "promover" los procesos o la discusión sobre lectura y escritura, no deberían situarse en la clasificación que se propone aquí.

se realizaron las actividades correspondientes (incluso, los periodos académicos en los cuales tuvieron lugar).

Al final, se centró la atención principalmente en experiencias de lectura y escritura con estudiantes y/o egresados (vigentes o realizadas en los últimos dos años), ya que esa es la población sobre la cual se propuso indagar en este caso específico.

Descripción y análisis

En el marco de este trabajo se propone ampliar el corpus estudiado y su análisis desde una perspectiva etnográfica. En el caso de la Universidad del Valle, se indagó sobre la dinámica de cinco grupos caracterizados como espacios alternos, cuyas actividades estaban relacionadas con prácticas de lectura y escritura, aunque sus propósitos e intereses fueran diversos, disciplinarios e interdisciplinarios; en todo caso, asociados a modos particulares de trabajo no formal.

Los grupos inicialmente caracterizados fueron los siguientes:

Personas Anónimas, colectivo creado en diciembre de 2008, compuesto por once integrantes: diez mujeres y un hombre, la mayoría estudiantes de Sociología y algunos integrantes inscritos en los programas de Química, Psicología e Ingeniería, todos matriculados entre quinto y séptimo semestre.

Este espacio se puede definir como *"Grupo de estudio"* pues trabajan temas de amplio debate concertados con lecturas previas. Se denominan un *"colectivo"*, pues en éste se organizan personas de diferentes disciplinas y emergen distintas perspectivas que se encuentran para hacer un mismo trabajo.

El colectivo tiene una buena organización, pensada sistemáticamente para lograr el cumplimiento de las tareas. La lectura se trata como un componente principal en la configuración de las tareas del grupo y se ha creado un comité que regula esta actividad y que busca los recursos suficientes como videos, textos de otros grupos y profesores, con el ánimo de que todos los integrantes permanezcan comprometidos.

En las sesiones se trabaja en forma de asamblea; el Comité Académico dirige y ayuda, a través de preguntas, a que haya claridad sobre los temas acordados, similar a una asamblea dentro de un salón de clase, solo que un poco más informal, donde los temas difieren de los que se tratan en las carreras que cursan sus integrantes. Por ejemplo, con respecto al tema del feminismo que estaban trabajando, algunos de ellos expresan que en sus carreras son pocas o inexistentes las mujeres autoras que les hacen leer.

Un segundo comité es el informativo, encargado de dar a conocer sus propuestas y buscar que el estudiantado reconozca a la mujer como eje im-

portante en la configuración social y que ésta se reconozca a sí misma y se incluya en la sociedad a través de diversas prácticas; esto lo hacen con la ayuda de pequeños escritos en forma de comunicados o dentro de un *mail* que se maneja internamente. En cuanto a la escritura, es poco trabajada; se incluye la parte de las relatorías pero en general esta parte han intentado reforzarla y en sus proyectos futuros la pretenden incluir de una manera más disciplinada.

Todo este tipo de aportes se socializan a través de actividades creativas que son coordinadas por otro comité, creado con el fin de salir un poco de los libros y hacer una construcción algo más recreativa: *"(...) si vamos a trabajar la temática de género no quedarnos siempre en el 'mamertismo' de los libros si no que armemos un colectivo en el que podamos plantear actividades culturales y proyectos donde podamos intervenir desde esa perspectiva dentro de la universidad y en un futuro también fuera de ella";* se dan encuentros como canelazos y tertulias, así como otro tipo de eventos en los que se apoya a grupos de estudio similares dentro de la Universidad.

Por otro lado, el grupo refuerza la oralidad de los estudiantes pues cada uno debe argumentar su posición referente al tema tratado y nutrirlo en las sesiones posteriores. Se busca así que cada integrante genere su propia cosmovisión, en este caso sobre el tema de la mujer, para lograr un aporte y un cambio en la sociedad y específicamente en la comunidad universitaria.

Anomia es un grupo que cumple con las características de un *"Taller o club de lectura"* y está compuesto por 11 integrantes, todos estudiantes de Enfermería (Univalle San Fernando), matriculados entre cuarto y noveno semestre, con edades entre 20 y 26 años de edad. El proyecto de formar el grupo inició en el semestre enero-agosto del 2009; en el segundo semestre de ese mismo año el grupo recibió el apoyo de la Escuela de Enfermería y empezó a trabajar como tal.

El propósito del grupo es tomar la lectura como un proceso humanizante que los lleve a comprender, a través de los autores trabajados, el mundo y sus problemáticas. Una integrante del grupo orienta la lectura de acuerdo con los intereses de cada uno de los participantes. La idea es que cada uno de ellos lea una obra literaria diferente. Los proyectos del grupo hacia el futuro incluyen la lectura de todo tipo de texto: *"La idea es escribir sobre todo y leer sobre todo".*

Este grupo declara que está en sus comienzos; hasta el momento tiene proyectos como el de crear una plataforma virtual, para compartir con la comunidad universitaria todas sus actividades e invitarlos a "encarretarse" con la lectura. Sus integrantes están comprometidos en mejorar su proceso

de lectura ya que, según lo dicen, a lo largo de su carrera se han dado cuenta de que existe una crisis académica y personal que —consideran— puede solucionarse a través de la lectura y la escritura.

El aspecto que tienen para mejorar es el de las reuniones, ya que no han llegado a un acuerdo para que esto sea algo continuo y un espacio en el que todos participen. La propuesta para mejorar esta parte tiene que ver con la plataforma virtual, pues han visto en este medio la manera de que todos se reúnan en un mismo espacio a una misma hora y que quede un registro de sus discusiones o cualquier escrito que produzcan.

C² (Ce al cuadrado) es un grupo conformado por cinco estudiantes de Administración de la Universidad del Valle (Sede San Fernando), cuatro hombres y una mujer que cursan entre cuarto y sexto semestre. El grupo inicia su trabajo en el año 2007 cuando el representante estudiantil de la Facultad les habilita un espacio donde el grupo se establece como tal.

> (…) decidimos que nos llamaríamos C², que significa contra la corriente. Cuando planteamos este nombre, quisimos más que todo mostrar otra visión de la ciencia administrativa de la Facultad… quisimos buscar y aplicar la administración al contexto colombiano y desarrollar nuevas teorías o poder hacer prácticas esas teorías pero aterrizándolas a nuestro país. (Entrevista a un integrante del Grupo C²)

Este colectivo funciona bajo las características de *"Grupo de estudio"*, excepto por el material que producen, pues aunque se generan pequeños documentos escritos y carteleras, principalmente se trabaja en torno a la realización de murales. Acuerdan reuniones semanales en las que en muchas ocasiones invitan profesores a hablar sobre diversos temas: asuntos administrativos, problemáticas sociales y educativas, cuestiones filosóficas, entre otros.

C² pretende romper la tradición de ciertos grupos estudiantiles con los que interactuaron en sus comienzos (pues estos tenían un vínculo académico arraigado a las clases magistrales), por lo cual se plantea una forma independiente en la que se estudia de acuerdo con los intereses de los integrantes y no de las clases formales o de los profesores; además deciden trabajar a través de diversas lecturas a algunos autores con el ánimo de hacer una contextualización con la situación actual de Colombia, pues el sentir del grupo concuerda en que existe una debilidad en este tipo de formación académica en los cursos formales de administración.

Como consecuencia de estos estudios, el grupo analiza, con ayudas visuales, ciertos problemas de manejo de la comunicación en el entorno co-

lombiano, generando una propuesta artística en la que se expresan otros puntos de vista en cuanto a aspectos sociales, educativos y culturales, que se concretan a través de murales que definen como: *"... un buen medio de comunicación, un medio visual que atrae".*

En este segundo aspecto, tomando en cuenta que las producciones escritas son pocas, el grupo lee con el ánimo de informarse sobre diversos tópicos que manejan los medios de comunicación para tener una concepción objetiva de las ideas que se pueden llegar a asumir como legítimas y desarrollar una producción critica más visual, llamativa, constructiva y perdurable. De esta manera, el grupo pretende que a través de esta forma de expresión los estudiantes se interesen más por la investigación de los aspectos plasmados en los murales y por el grupo como tal.

Ciudad Vaga es un grupo asociado en torno a una revista que tiene este mismo nombre. La revista lleva hasta el momento cinco ediciones y la sexta edición, al momento de este escrito, está en proyecto. Los participantes son estudiantes de cuarto semestre de Comunicación Social, pero si a los directores de la revista les gusta el trabajo de un estudiante lo siguen invitando a participar, aun después de cuarto semestre.

Esta revista surge como una puesta en público de algunos de los trabajos que se hacen en la escuela (laboratorio). Es dirigida por dos de los profesores de la escuela interesados en la parte investigativa y literaria que forma parte del oficio del reportero. En cuarto semestre los estudiantes de Comunicación Social ven un componente de la parte académica que es prensa; en este componente hay dos materias: una que se llama proyecto editorial y la otra se llama prensa, género y lenguaje. En esta última materia a cada estudiante le corresponde hacer un par de reportajes y una entrevista. Los reportajes que el profesor escoja se publican en la revista.

Los directores de la revista proponen los temas que se van a publicar; son seis posibles. Los estudiantes deben escoger entre estos temas y realizar su reportaje; por lo general realizan este proceso en el contexto de la clase mencionada anteriormente, teniendo en cuenta uno de los posibles temas. Pueden tomar las referencias que ellos prefieran, ya que la revista no las determina, y lo deja al criterio de los estudiantes. La revista cuenta con ayuda económica de la Universidad del Valle.

Hasta el momento el único problema que han encontrado los estudiantes es que los reportajes que se publican en la revista son proyectos de largo aliento, lo que significa que los estudiantes que deseen publicar deben trabajar en sus proyectos durante seis meses, al menos. Nos cuentan que es difícil

dedicarle tanto tiempo a un solo reportaje y por lo general prefieren trabajar en proyectos más cortos.

IMCE (*Centro de Estudios de Ingeniería Mecánica*) está conformado por cinco integrantes de base, todos estudiantes de Ingeniería Mecánica. Aunque el Centro de Estudios como tal lo constituyen distintos subgrupos que trabajan solo la parte académica, estos en total suman aproximadamente cincuenta y cinco integrantes, la mayoría estudiantes entre primero y quinto semestre.

El Centro de Estudios es un espacio meramente académico en el que concuerdan grupos de diferentes disciplinas, pero especialmente relacionadas con la Ingeniería, que se reúnen a estudiar aspectos de la clase como tal. En algunas ocasiones hay acompañamiento por parte del profesorado.

Las actividades de lectura y escritura son pocas ya que los estudiantes que integran el grupo normalmente estudian materias relacionadas con números, es decir, con el lenguaje simbólico de las matemáticas. Hasta el momento hay proyectos que pretenden desarrollar trabajos investigativos y una página en Internet que incluiría otros procesos de lectura y escritura.

Los pequeños textos que el IMCE produce hasta el momento son de carácter informativo, realizados por dos estudiantes que fungen como presidente y vicepresidente dentro de la jerarquía creada por el grupo. Los textos se producen después de reuniones, se generan actas que resumen las reuniones, la mayoría de veces en relación con materiales de trabajo para el mejoramiento del centro; también se generan textos que informan el manejo de los dineros por parte de tesorería o las gestiones que se hacen en Bienestar Universitario, etc.

Es notorio que en el grupo por ahora la actividad no se centra en leer y escribir y no hay una preocupación extra por buscar espacios donde se trabajen estos procesos más ampliamente. Cabe anotar que el Centro de Estudios fue restaurado hace poco y que los estudiantes están entre los primeros semestres de la carrera, por ende los proyectos de investigación apenas empiezan y se espera que esta dinámica se fortalezca con el tiempo.

Se puede decir que el análisis parcial de los espacios alternos de lectura y escritura en la Universidad del Valle nos permitió caracterizar y describir parcialmente este tipo de experiencias de trabajo no formal que de manera paralela o complementaria al currículo formal, y en algunos casos en oposición al mismo, constituyen una parte importante y determinante de la cultura académica de esta institución formativa.

Aunque en este caso la exploración es muy particular, es indudable que su estudio más profundo generará un elemento adicional a la caracterización de las prácticas de lectura y escritura en esta institución.

Las experiencias registradas evidencian que en estos espacios se toma la lectura como un modo de profundizar en aspectos ausentes o poco trabajados en las clases formales, tanto en el orden de las disciplinas como en el de la formación complementaria que requieren los estudiantes en nuestro tiempo. Por eso, como lo expresan en sus entrevistas y actitudes permanentes, sus integrantes buscan constantemente construir, a través de la lectura, un pensamiento crítico en relación con su contexto y su situación social.

En términos de los propios estudiantes participantes en estas iniciativas, se busca que la comunidad universitaria vaya un poco más allá y haga un análisis más profundo sobre las problemáticas del contexto colombiano, teniendo en cuenta que el ámbito en que se desenvuelve es muy reaccionario y que en muchos casos sus integrantes pueden llegar a ser estigmatizados; por lo tanto, generan propuestas que no definan una opinión sino que queden abiertas al debate.

Esta percepción puede evidenciar la necesidad de prácticas pedagógicas recontextualizadoras de los saberes y las disciplinas, ya que no es nuevo el malestar de los estudiantes y de una parte de las comunidades educativas frente a la tendencia instrumental de la educación y de las propias prácticas de lectura y escritura, tal como lo señalan los propios estudiantes encuestados en el marco de esta investigación.

PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA

Capítulo 4

RESULTADOS DE LA FASE II

Con el propósito de profundizar en la comprensión de los resultados obtenidos en la fase 1, que nos ofrecieron una mirada global sobre la problemática, decidimos emprender esta nueva fase en la que acudimos sobre todo a metodologías de la investigación cualitativa tales como los grupos de discusión y los estudios de caso. A continuación nos referiremos a cada una de ellas, haciendo una mención tanto a su naturaleza y procedimientos como a los resultados logrados.

Los grupos de discusión

Con el fin de profundizar en el análisis de las tendencias halladas sobre las prácticas de lectura y escritura en la Universidad, iniciamos un proceso de búsquedas bibliográficas para definir las limitaciones y alcances de dos perspectivas de investigación cualitativa y definir cuál era más conveniente, de acuerdo con nuestros propósitos investigativos: los grupos de discusión (desde la perspectiva de Jesús Ibáñez) y los grupos focales. Como nos interesaba profundizar en la información asociada al conocimiento, tales como las actitudes, los sentimientos, las experiencias y las creencias tanto de docentes como de estudiantes, encontramos que la más pertinente, en función de los propósitos de la investigación, era los grupos de discusión (en adelante GD), por cuanto esta perspectiva brinda la posibilidad de rastrear los discursos y representaciones colectivas existentes sobre un fenómeno social que se desea estudiar.

Tomamos entonces la decisión de trabajar los GD con dos funciones diferentes:

a) Tomarnos nosotros, los 17 grupos de investigación, como fuente de la investigación, para explorar los discursos que sobre cultura académica, lectura y escritura circulan en estas 17 universidades; y
b) Realizar GD de estudiantes y de docentes en cada universidad, con el fin de contar con información que permitiera ampliar las interpretaciones de los resultados de cada universidad.

La primera función surge de acoger los planteamientos de Irene Vasilachis sobre *la epistemología del sujeto conocido* (2007). La autora establece distinciones entre una epistemología del sujeto cognoscente y una epistemología del sujeto conocido, que en la tradición de la investigación suelen permanecer aisladas. La primera se centra en un sujeto con fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos, con un lugar espacial y temporal definido que aborda a otro sujeto que quiere conocer y el contexto en el que se encuentra. Visto así, el sujeto cognoscente se considera primordial y debe tomar distancia del sujeto que conoce para asegurar la "objetividad".

Por su parte, *la epistemología del sujeto conocido* plantea la necesidad de recuperar la voz y las condiciones de contexto del sujeto conocido, con el propósito de que se constituya en fuente clave de conocimiento. Las características más sobresalientes de la epistemología del sujeto conocido son:

a) La validez del conocimiento que se logra "cuanto menos se tergiversen las acciones, los sentimientos, los significados, los valores, las interpretaciones, las evaluaciones, en fin, la identidad del sujeto conocido". (p. 52).
b) La capacidad de conocer teniendo en cuenta que el foco no debe colocarse sobre el conocimiento que se produce, sino sobre la procedencia de ese conocimiento, es decir, en las condiciones y características en las que tuvo lugar.
c) Las formas de conocer; en este elemento se plantea la interacción cognitiva, se reconoce que sujeto cognoscente y sujeto conocido recurren a representaciones que caracterizan al otro con quien dialoga. Así, la relación que entre éstos se establezca está determinada por las concepciones que tienen uno del otro, se busca que haya un principio de igualdad, entre éste más se logre menores serán los límites de la interacción cognitiva. Debe entenderse el sujeto conocido no sólo como proveedor de datos útiles, sino produciendo conocimiento en interacción con el sujeto cognoscente. Esta es una de las principales diferencias entre una epistemología y otra.
d) El alcance del conocimiento se refiere a las decisiones que recaen

sobre el investigador en tanto es él quien decide qué datos son útiles, para qué le son útiles y cómo los analiza.

e) Desarrollo del conocimiento. Resignificar el lugar del sujeto conocido implica reconocer que el conocimiento se da en la identificación mutua entre los dos sujetos (conocido y cognoscente), "cada uno transforma su identidad al incorporar a ese otro que es esencialmente idéntico a él y existencialmente otro, diverso de él". (p. 56).

A partir de estas discusiones tomamos la decisión de incluirnos nosotros (sujetos a la vez cognoscentes y conocidos) como fuente clave de la investigación, y organizamos varios GD con todo el equipo. También, colectivamente, iniciamos el estudio de la perspectiva epistemológica de Jesús Ibáñez, perspectiva teórica y metodológicamente densa. Las discusiones en el orden conceptual enriquecieron mucho la investigación y a la vez se convirtieron en un espacio valioso de formación conjunta. Igualmente las experimentaciones en el orden de lo metodológico nos dieron pistas claves para avanzar en los diseños de los grupos de discusión en las universidades.

De manera muy esquemática podríamos decir que un GD es un mecanismo de producción de discursos organizados, estructurados por un investigador que explora un fenómeno social específico. El GD opera desde criterios como la tensión entre homogeneidad/heterogeneidad: los sujetos invitados (entre 6 y 8) se mueven en un campo temático/problemático común, tienen intereses y expectativas frente a ese fenómeno; a su vez proceden de lugares discursivos, ideológicos e institucionales diferentes. Los sujetos son invitados a conversar porque sus discursos representan una posición (un *topos*) que puede interactuar, deliberar, entrar en relación con otra posición (otro *topos*).

La organización de la puesta en escena del GD obedece de modo directo y explícito a los intereses del investigador, quien, en el mejor de los casos, opera como preceptor y guía de la discusión; es decir, está totalmente implicado. El investigador configura la situación de intercambio verbal (y no verbal) con el propósito de cotejar hipótesis interpretativas que ha construido en su proyecto académico de indagación, de investigación. Su interés central consiste en diseñar un mecanismo para producir discursos que soporten o cuestionen sus sospechas. Así, el GD opera como una "máquina" de producción de discursos en atención a un plan trazado por el investigador. En esta perspectiva, el investigador, en tanto sujeto que cuenta con un recorrido en un campo particular —pues ha investigado, reflexionado, problematizado, teorizado sobre el fenómeno que se está estudiando—, se considera autorizado para proponer una ruta de análisis, una hipótesis que guíe su exploración. Él mismo es la medida de su propia investigación.

Como se observa, esta perspectiva tensiona de modo radical la posición objetivista en la investigación y le asigna un papel central al sujeto investigador como vía de construcción de la legitimidad necesaria en cualquier proyecto: se busca esa legitimidad en la explicitación de las posiciones y decisiones del investigador, y no necesaria, ni exclusivamente en la "objetividad" del instrumento o del mecanismo de análisis de los datos. De este modo, se considera que cualquier método, cualquier procedimiento o técnica están cargados ideológicamente y, por lo tanto, se requiere explicitar desde qué criterio se elige, se diseña, se excluye uno u otro instrumento; desde qué matriz teórica se producen.

Desde estas ideas, podríamos afirmar que en la perspectiva de Ibáñez, el investigador está autorizado para interpretar desde sus posiciones, trayectorias y recorridos en el campo que está investigando. Habla el autor de una radicalización del sujeto investigador, como el centro de la producción de conocimiento en la investigación social. La labor interpretativa se ocupa, pues, de identificar, en el flujo de la conversación (discusión), cuáles son las posiciones claves, los ejes de tensión, que circulan. Como se observa, no se trata de capturar (describir) de manera exhaustiva todo lo que se dijo en el GD, no se trata de una "análisis del contenido".

No se trata de descomponer la información en unidades para agrupar y generar categorías de análisis desde los datos. Las categorías de análisis, en esta perspectiva epistémica, son apuestas del investigador. La tarea interpretativa consiste, más bien, en la identificación de la estructura de la discusión (estructura de la conversación). Estaríamos cerca de preguntas como: ¿Cuáles son las posiciones en disputa? ¿Cuáles son los tópicos centrales que generan polémica? ¿Cuáles son los argumentos de las diferentes posiciones? En este sentido, se tratará más bien de generar un esquema de ese sistema de posiciones y reconocer los argumentos que soportan esas posiciones.

Como el propósito principal del análisis de esta fuente, entre los docentes y estudiantes de las universidades participantes en la investigación, consistía en la visualización e interpretación de las prácticas en función de los campos de formación disciplinar, determinamos que asistiera un estudiante o docente por cada área Unesco, por lo que los grupos conformados fueron de entre 8 y 10 sujetos. Para llevar a cabo estos grupos se constituyó una pauta en la que se precisaron las condiciones y la situación de apertura, buscando generar similitudes entre los GD efectuados en las universidades. Enseguida, describiremos el proceso seguido en cada uno de estos GD y presentaremos los resultados alcanzados.

Los grupos de discusión de los investigadores

Organizamos cuatro grupos de discusión con todo el equipo de los investigadores participantes en el proyecto nacional. La temática central acordada para el desarrollo de estos GD fue: "El lugar de los procesos de lectura y escritura en las competencias específicas o generales ligadas a los campos disciplinares", asunto al que nos conducían varios de los resultados de la fase 1.

Después de la transcripción de la conversación efectuada en cada GD, realizamos el análisis. En éste, nos centramos en la estructura del discurso: las relaciones entre posiciones (argumentos) que efectivamente se dieron en el flujo del debate. De este modo, lo que hicimos fue reconocer en cada GD los núcleos temáticos (nodos discursivos/ejes de discusión) alrededor de los cuales se orientaron los intercambios y vinculamos a ellos los enunciados respectivos. Por lo tanto, aquellos enunciados o afirmaciones que no fueron retomados, refutados, comentados, etcétera, no los tuvimos presentes.

Señalamos a continuación algunos de los tópicos y tensiones derivados de los GD de los investigadores:

- La posición mayoritaria es la consideración de que los estudiantes terminan su educación media conociendo ciertos tipos de textos, pero la relación entre esos textos, esas formas discursivas, y la especificidad del campo conceptual de las disciplinas no se ha establecido. Es decir, las condiciones en que los estudiantes llegan a la universidad no la eximen de llevar a cabo un proceso de alfabetización académica que les permita enfrentarse a los nuevos tipos de textos, a las nuevas funciones académicas relacionadas con los mismos.
- Si bien se constata una preocupación por el asunto de la lectura y la escritura, que se concreta sobre todo en ofrecer cursos generales desde los departamentos de Lengua o de Comunicación para apoyar procesos generales básicos sobre estas prácticas, debido al momento en que se ofrecen —primeros semestres de los programas— y al hecho de que en ellos convergen estudiantes de diferentes carreras, no es posible solo con estos cursos lograr una formación ligada a la especificidad disciplinar. En otras palabras, estos cursos son necesarios pero no suficientes.
- Ahora bien, el núcleo central giró alrededor de esta pregunta: ¿Leer y escribir en la universidad es considerada por los docentes como una competencia genérica o como una especificidad ligada a los campos disciplinares específicos? En la discusión primaron los argumentos que sostienen que, si bien los docentes de las diferentes disciplinas deben tener conocimientos sobre didáctica y pedagogía, esos saberes deben estar relacionados de modo directo con su campo disciplinar.

- Sin embargo, se debe considerar el sentido de las prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad en un marco más amplio, que indague por la cultura, o las culturas académicas que la universidad promueve.
- Por el contrario, la creencia dominante en los docentes universitarios es que consideran que los estudiantes logran ingresar a la universidad porque dominan las habilidades básicas de leer y escribir y, por lo tanto, ya están capacitados para aprender las diferentes disciplinas que forman parte de la formación profesional y pueden participar en ámbitos propios de la cultura académica como en disertaciones, simposios, seminarios, tertulias, artículos, ensayos, por citar solo algunos, en donde la lengua escrita juega un papel preponderante.

Los grupos de discusión de estudiantes y profesores

Las referencias básicas de los GD de estudiantes y profesores se presentan en la Tabla 4.1.

Tabla 4.1. Referencias básicas de los GD

Referencias	Estudiantes	Profesores
Fecha:	Septiembre de 2010	12 de septiembre de 2010
Hora:	5 a 7 p.m.	5 a 7 p.m.
No. asistentes:	6 estudiantes	5 docentes
Tiempo:	75 minutos	90 minutos
Unidades académicas a las que pertenecen:	- Instituto de Educación y Pedagogía - Licenciatura en Matemáticas y Física, décimo semestre	- Facultad de Ciencias Naturales y Exactas, del Departamento de Química
	- Sociología, sexto semestre	- Facultad de Ingeniería de la Escuela de Ingeniería Civil Geomática
	- Facultad de Artes: Diseño gráfico, décimo semestre y uno de Licenciatura en Música, sexto semestre	- Facultad de Salud, de la Escuela de Salud Pública
	- Humanidades: Licenciatura en Filosofía y uno de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, décimo semestre	- Instituto de Educación y Pedagogía, área de Educación Matemática
		- Facultad de Artes del Departamento de Diseño. Facultad de Humanidades, los investigadores (2)

En la perspectiva epistemológica y metodológica desde la que se realizó la aproximación a la información acogimos a Ibáñez (1986) y particularmente su propuesta de *"hacer hablar al investigador, basándose en datos producidos por él o no necesariamente tomados/producidos por él* (p. e. el enfoque hermenéutico)*"*. En este sentido, si bien hay un registro de la información, ésta toma forma en función de las decisiones, intereses, preguntas y posturas del investigador. De este modo, en parte, la información es producida por el investigador, desde la definición del problema, de las preguntas y marcos conceptuales desde los que opera.

Por su parte, para efectos de la descripción, procesamiento y análisis de la información, se trató de identificar la orientación de la discusión/conversación por parte de los distintos interlocutores y enunciadores alrededor del tema o problema planteados y cómo esa orientación estructura un discurso alrededor del mismo, tomando distancia o aproximándose al interés del asunto propuesto (las prácticas de lectura y escritura en la educación superior).

A través de este reconocimiento queremos aproximarnos a la familiaridad o no de los interlocutores con el asunto explorado en la investigación, sus creencias, representaciones y saberes (CRS) al respecto, para generar una evaluación y una interpretación sobre el lugar de estas prácticas en el imaginario de los interlocutores (profesores con experiencias destacadas de lectura y escritura en la Universidad del Valle).

Para esto, se describe la estructura de la conversación: cómo se dio la situación de inicio, las situaciones intermedias (se describe la secuencia de la conversación) y la situación de cierre: ¿Quién dice? ¿Qué dice (a qué se refiere)? ¿Para qué habla (cómo interviene en relación con lo ya dicho)? ¿Cómo lo dice (problematiza, describe, plantea propuestas)? ¿En cuánto tiempo (cómo se distribuye la toma de la palabra en relación con el tiempo de duración)? Luego, se realizó un análisis global de la interacción (Se puede leer la descripción-análisis completa en el Anexo 1).

Resultados

Proponemos en este punto una agrupación analítica de similitudes y diferencias en la dinámica de los grupos de discusión de profesores y estudiantes.

En términos de similitudes encontramos las siguientes:

a) Participantes: En ambos grupos participó un número similar de estudiantes y profesores (6 y 7, respectivamente), de diferentes áreas del saber en la Universidad.

b) Duración de la secuencia: Muy similar: 75 y 90 minutos.

c) **Establecimiento del tema:** Cada grupo inició con un protocolo similar en relación con sus objetivos y metodología. En ambos se puso en consideración de los participantes los textos de referencia relacionados con los resultados principales de las encuestas aplicadas a los estudiantes:

> *(...) lo que queremos en este grupo de discusión es presentarles algunos de esos resultados para ver a ustedes cómo les parecen, si les parece que efectivamente ahí se refleja como la realidad que se vive cotidianamente en las universidades o, por el contrario, que son resultados extraños, que les parece que dejan por fuera otros aspectos muy relacionados, por ejemplo, con las particularidades de los campos de formación en los que ustedes se mueven, ¿sí? que conversemos un poquito alrededor de esto*. (GD profesores)

> *(...) la idea es… que hagamos una estrategia… de investigación que se denomina grupo de discusión, eh…un grupo de discusión es una conversación ¿sí? alrededor de un tema, el tema… para el cual los invitamos a ustedes hoy es para hablar de una investigación que estamos haciendo sobre ¿cómo se lee qué y para qué se escribe en la universidad.* (GD estudiantes).

d) **Secuencias en la interacción:** En ambos casos se presenta una triada cuyos momentos (Fase inicial, intermedia —primera y segunda partes— y final) se corresponden con la dinámica básica de las interacciones y de la manera como se moderó la discusión. Esta dinámica está representada por la intervención inicial de los investigadores, la discusión/interacción entre los participantes invitados, y el cierre nuevamente por parte de los investigadores.

e) **Aproximaciones conceptuales:** Estudiantes y profesores se refieren a problemas que los estudiantes enfrentan, como el descuido en el trabajo sobre aspectos formales de la lengua (*"en la época que uno estudió era tan importante lo del español, la lectura, la escritura misma")*, y a la injerencia de los modos de leer bajo las nuevas tecnologías: *"ya a la biblioteca casi ni se va, [los estudiantes] se van de una manera muy fácil es, [toman] la pregunta, buscan la pregunta, se van a la página web y la copian y la pegan",* incluso a la falta de apropiación responsable de las tareas de leer y escribir por parte de los primeros: *"...a unos muchachos les parecía lo más normal del mundo plagiar","...[hay una] renuencia tremenda a leer en otro idioma"* (GD profesores).

Otro aspecto en el que coinciden es en el relativo a las diferencias entre saber leer y escribir en Ciencias Básicas (*escriben muy bien*

la ecuación, pegan flechas por aquí y electrones por allá) y leer en áreas como la humanística, señalando que estas últimas están más orientadas hacia la comprensión de "personas y sistemas culturales", por lo que este tipo de aproximación conduce a unos "modos particulares de relacionarse con la lectura y la escritura". (GD profesores). También coinciden en señalar que hay diversidad de modos de leer y de escribir entre los componentes de un mismo programa.

Desde una aproximación más subjetiva al asunto de la lectura y la escritura en la universidad, profesores y estudiantes coinciden en hablar desde sus experiencias personales, en su conocimiento disciplinar, casi no se refieren a los datos de modo global (análisis de toda la universidad colombiana). En este sentido, se reencuentra en sus intervenciones el carácter anecdótico (hablar refiriendo todo a su experiencia particular).

De otra parte, las diferencias en el desarrollo de los GD se dan principalmente en términos de las *aproximaciones conceptuales* que se hacen desde los dos tipos de participantes. Veamos algunos elementos, tomados del contenido de las intervenciones:

- En el caso de los profesores, la participación inicial se da más en relación con inquietudes sobre aspectos procedimentales que sobre la interpretación de los datos presentados. Los interrogantes destacan un interés factual (sino instrumental, metodológico o procedimental) de los interlocutores invitados, más que una inquietud conceptual o de carácter epistemológico sobre el sentido de las evidencias.
- En el caso de los estudiantes, el planteamiento inicial, en el cual los investigadores propusieron el tema de la reunión y mostraron algunos resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes, no generó este tipo de objeciones, como en el caso del GD con los profesores.
- Los profesores destacan e intervienen frecuentemente sobre el lugar de la lectura y la escritura de la investigación. Para los estudiantes esta no es una preocupación académica sino, en algunos casos, de orden más cultural (político y social). En el primer caso, la conversación gira más que todo en relación con la escritura vinculada a la investigación y sobre todo en posgrados.
- Los profesores tienden a mencionar proyectos y experiencias de lectura y escritura institucionales y algunas personales, mientras los estudiantes centran su interés e intervenciones sobre experiencias personales en la vida académica, familiar y social frente a estas prácticas.

- A diferencia de los profesores, los estudiantes señalan con mucho énfasis la propia experiencia de lectura y la presencia del libro en la formación y en el perfil de la formación en el área, más allá del dominio de las notas de clase. En el mismo sentido, afirman el lugar muy importante de la lectura y la escritura como mediadores en el enriquecimiento cualitativo de la experiencia formativa (académica y personal) en la universidad, más allá de la formación disciplinaria que no facilita el diálogo con otros saberes, lo cual, sumado a las prescripciones que a veces se hacen a la hora de dar consignas para leer y escribir, niega la oportunidad creativa de descubrir y de afrontar el conocimiento desde sí mismo.

En relación con los GD de profesores, podemos concluir que la cantidad y calidad de los interlocutores (7 profesores universitarios de distintas áreas del saber) en relación con el tiempo de la sesión (90 minutos), permite inferir una frecuencia baja o por lo menos media de intervenciones de los distintos participantes, tal como se corrobora en el registro completo del GD. A partir de este hecho se pueden arriesgar por lo menos tres hipótesis:

1. Los interlocutores invitados (a diferencia de los investigadores), se refieren de manera parcial al problema planteado;
2. Algunos participantes (incluidos los investigadores), tienen el dominio de la palabra y otros intervienen de manera muy marginal o no lo hacen;
3. Se conoce poco por parte de los interlocutores invitados acerca del problema planteado para la discusión y por lo tanto no avanzan en elaboraciones más amplias sobre el tema. A modo de ilustración, podemos esquematizar la estructura de interacción conversacional del GD de profesores en términos de la Tabla 4.2.

En la fase intermedia inicial, como ya se mostró, se dieron unos interrogantes sobre la metodología de la investigación, que destacan un interés factual (sino instrumental, metodológico o procedimental) de los interlocutores invitados, más que una inquietud conceptual o de carácter epistemológico sobre el sentido de las evidencias. Incluso, es importante notar que este tipo de inquietudes provengan principalmente de un interlocutor que trabaja el tema de la investigación en sus cursos.

Tabla 4.2. Esquema de la estructura de interacción del GD de profesores

Fase	Turno	Quién	Qué	Tiempo
Inicial	1	Investigadora	Introducción y establecimiento del tema	17*
Intermedia, primera parte	1	Prof. Salud Ciencias Inst. Educ. y Pedagogía	Inquietudes sobre la metodología de la investigación	7
Intermedia, segunda parte	1	Prof. Salud	a) Referencia a los resultados: ¿Para qué utilizamos la escritura en la universidad? b) Diferentes prácticas de lectura y escritura en los dos componentes en su Facultad. c) Propuesta de su equipo d) Referencia a los resultados: Bajo índice de escritura de textos científicos y textos que más se leen	6
	2	Prof. Ciencias	a) La escritura de textos científicos en su Facultad b) Dos modos diferentes de escribir en su área	2
	3	Prof. IE P	a) La escritura de textos científicos en su Facultad b) Problemas más recurrentes de los estudiantes en lectura y escritura c) Algunas soluciones que han tomado d) Causa de los problemas (promoción automática) e) Reconocimiento como buen lector	8
	4	Ingenierías	a) Referencia a los resultados “documentos que más se leyeron” b) Experiencia personal para buscar soluciones	4
	5	Ciencias (2a. vez)	a) Comentario resultados de ECAES de sus estudiantes b) Causa de dificultades: enseñanza actual de los colegios	4
	6	Diseño	a) Diferencias entre saber leer en Ciencias básicas y leer en áreas humanísticas b) Acciones para formar a los estudiantes en estas prácticas c) Referencia a los resultados: “presentar informes” y “diseñar un proyecto”; escribir para que se quede en anaqueles	7
	7	Salud (2a. vez)	a) Escribir para publicar (revistas de salud) b) La publicación en pregrado c) Propuesta que se debería hacer	4
	8	IEP (2a. vez)	a) Llamado de atención sobre la imposibilidad de contar con un esquema único para escribir artículos científicos	3
	9	Investigadora	a) Exhorta entonces a referir otras prácticas de lectura y escritura distintas a las señaladas	1
	10	Ingenierías (2a. vez)	a) Llamado de atención porque “se habla en general como si” en el programa se estuviera trabajando en una forma institucional sobre lectura y escritura y no es así: es interés personal…	1
	11	Diseño (2a. vez)	a) Ampliación de la experiencia en su programa en una asignatura	4
	12	Salud (3a. vez)	a) Ampliación de la experiencia en su programa en una asignatura	2
	13	IEP (3a. vez)	a) Ampliación de la experiencia en su programa y en su Facultad	9
Cierre	1	Investigadora	Comentario acerca del desarrollo de la investigación en curso	2
	2	Investigador	Síntesis de la conversación	5

* Incluye la presentación breve de los participantes, una pregunta, aclaraciones y también hubo que repetir parte de la información porque un profesor llegó tarde.

Las interacciones, después de esta primera parte, van fluyendo sin dificultad: toma la palabra una profesora que se había mostrado muy interesada en la investigación y luego la profesora de Ciencias, pero más que para analizar los datos, para referirse a dos puntos planteados por la intervención anterior. El tercer interlocutor, también se auto elige y sigue refiriéndose a los temas planteados por la primera intervención, más que directamente a los resultados, aunque amplía los temas incluyendo ahora los problemas más frecuentes que él ha detectado en los estudiantes. Mientras los enumera, se evidencian murmullos y gestos de aprobación de lo que dice, por parte de los otros participantes. Después de esta intervención hay un silencio, por lo que la investigadora invita a hablar al profesor de Ingenierías.

En esta intervención, vuelve a los datos, pero muy rápidamente, porque su interés es comentar una experiencia que está realizando. Cuando él finaliza, la profe de Ciencias interviene por segunda vez, para hablar de los ECAES (tema nuevo), que liga con las causas de las dificultades. Como solo faltaba por hablar uno de los invitados, en este momento se auto elige; empieza por ubicar su programa (Diseño) en relación con las prácticas de lectura y escritura dominantes en él, luego comenta lo que hacen para enfrentarlas y por último vuelve a los datos presentados.

A partir de este momento, vuelven los que ya habían intervenido (Salud e IEP), pero ahora la conversación gira más que todo en relación con la escritura vinculada a la investigación y principalmente en posgrados, por lo que la investigadora busca reorientar —así sea sobre el tema— pero hacia el pregrado. En este momento hay una "llamada de atención" de un profe (IEP) por no entender que hay una "fórmula" sobre cómo escribir artículos científicos.

Como después de esto se produce de nuevo un silencio, la investigadora introduce la solicitud de comentar otras propuestas para trabajar la lectura y la escritura que estén trabajando. Esto conduce a que el profe de Ingenierías llame la atención en cuanto a que hay que diferenciar esfuerzos individuales y no institucionales. El profe de Diseño, sin decir que lo controvierte, vuelve sobre una experiencia que están haciendo en todo el programa; la de Salud, sobre una propuesta de una asignatura para todo el programa; y el del IEP refiere asuntos de decisión global del programa y particulares. Al final, los investigadores sintetizan.

Como se puede notar, no hubo realmente momentos de controversia, sí de diferenciación, de marcar semejanzas y diferencias de prácticas y respuestas para buscar mejoramiento. También se pudo notar que cuando los participantes se refieren a problemas que los estudiantes enfrentan, señalan aspectos similares:

- "…a unos muchachos les parecía lo más normal del mundo plagiar".
- "… renuencia tremenda a leer en otro idioma".

Las causas de los problemas son externas, son producidas por prácticas de otros. No hay referencia a cuestionamientos a las propias prácticas: el colegio, la promoción automática, que ahora no enseñen reglas ortográficas.

Otro tema que se abordó fue el de las diferencias entre saber leer y escribir en Ciencias Básicas (*escriben muy bien la ecuación, pegan flechas por aquí y electrones por allá)* y leer en áreas como la humanística, señalando que ésta última está más orientada hacia la comprensión de "personas y sistemas culturales", por lo que este tipo de aproximación conduce a unos "modos particulares de relacionarse con la lectura y la escritura".

Sin embargo, no queda claro cómo son esos "otros" modos de relacionarse con la lectura y la escritura, que no sean las prácticas u orientaciones más canónicas y a veces instrumentales sobre leer y escribir: hacer fichas de lectura, leer en voz alta, tratar de cumplir con protocolos de escritura como anteproyectos e informes, u ocuparse de aspectos formales: *"yo trato de ser lo más riguroso a veces hasta en una demostración de matemáticas, si no me pone la tilde, si no me pone la coma, yo… los molesto por ese tipo de cosas".* Pero incluso, hubo un reconocimiento de diversidad de modos de leer y de escribir entre los componentes de un mismo programa:

- Salud: "*En la Facultad las prácticas de lectura y escritura no son homogéneas en los siete programas académicos y seis escuelas; hay por lo menos dos modos dominantes a los que están expuestos los estudiantes… pero si hablan ustedes con un estudiante, van a tener la mezcla, ¿no?; la, la mayoría de clases magistrales que da la escuela de Ciencias Básicas, porque esos son los que dan biomoléculas, una serie de asignaturas, que además no, no facilitan mucho que le digan al estudiante lea y vamos a discutir de eso, pero las asignaturas que nosotros (Salud Pública) damos sí".*
- IEP: En el área de Educación Matemática, dos componentes: el humanístico y el científico, entre las cuales *"(…) ahí a veces hay un conflicto porque hay muchachos que son muy buenos en un aspecto y digamos en el otro tienen, digamos grandes dificultades, [entonces] hay muchachos que son muy buenos por ejemplo para [efectuar] una demostración matemática pero a la hora que, que quiere, por ejemplo, se les propone hacer un ensayo, no son capaces en lo más mínimo de [lograrlo]…".*

Otro tema fueron las referencias a la escritura para la investigación, para la publicación, para los exámenes; casi no hubo referencias al lugar de la lectura y la escritura en el aprendizaje de las disciplinas. Y ocupó mucho tiempo la exposición de experiencias que se están adelantando para incidir en la lectura y escritura de los estudiantes:

- En Ingeniería Civil: *"(...) una experiencia, por iniciativa propia y es en un curso de resistencia de materiales"*.
- Salud, componente de Salud Pública: *"(...) nosotros casi no damos clases magistrales a los estudiantes nuestros, en su mayoría les estamos entregando el material en CD, se les está abriendo portales, estamos incentivando que usen poco papel y siempre las clases es para discutir…*".
- Diseño Gráfico: *"En la asignatura de metodología de la investigación, nosotros hacemos… en la primera parte del semestre, que se reflexione…sobre las técnicas y las estrategias de trabajo general de investigación, siempre tratando de… que el estudiante se haga esas preguntas desde sus preguntas particulares de trabajo… ellos van preparando una especie de borrador de documento que lo entregan en determinado momento y se discute durante seis semanas, de acuerdo con ciertas distribuciones, por un grupo… casi todos los profesores nombrados del departamento estamos en esas sesiones…"*.

En las intervenciones de los profesores participantes hay mucha insistencia en lo particular, en sus experiencias personales, en su conocimiento disciplinar, casi no se refieren a los datos de modo global (análisis de toda la universidad colombiana). Ahora bien, sobre los datos presentados, básicamente se refirieron explícitamente a los siguientes:

- ¿Para qué utilizamos la escritura en la universidad?
- Preocupación porque se esté leyendo sólo los materiales preparados por el profesor y las notas de clase (autorreferencia).
- Se interroga la diferencia entre "presentar informes" y "diseñar un proyecto", dado que en Diseño es similar.
- La producción de artículos científicos en áreas como Salud.

En este sentido, se reencuentra en el discurso del profesor universitario ese carácter anecdótico (hablar refiriendo todo a su experiencia particular), que se ha planteado como predominante para los profesores de otros niveles del sistema escolar.

En relación con los GD de estudiantes, podemos concluir que la cantidad y calidad de los interlocutores (seis estudiantes de distintas áreas del sa-

ber) en relación con el tiempo de la sesión (75 minutos, aproximadamente) permitieron en promedio dos intervenciones de cada estudiante en el GD. En la parte introductoria y de cierre no hubo mayores objeciones de los estudiantes y fueron muy respetuosos de la metodología planteada tanto en el GD como en el marco de la investigación referenciada. Este GD tuvo la estructura de interacción conversacional que se relaciona en la Tabla 4.3.

Tabla 4.3. Estructura de interacción conversacional del GD de estudiantes

Fase	Turno	Quién	Qué
Inicial: Introducción y presentación	1	Investigadores y estudiantes	• Introducción y establecimiento del tema • Presentación de los diferentes asistentes
Intermedia: Parte I	1	Investigadores	• Presentación de algunos datos arrojados por la encuesta y ubicación del sentido de la misma en el marco de la investigación
	2	Investigadora	• Contextualización de otros datos de la encuesta y presentación de resultados
	3	Estudiante de Diseño Gráfico	• Hace una consideración sobre los resultados de la encuesta, ilustrados antes. • Llama la atención en la exclusión de la lectura de apuntes de otros compañeros en la encuesta. • Menciona la lectura de textos propios de la carrera de Diseño Gráfico y los califica como menos aptos para la generación de conocimiento.
	4	Estudiante de Filosofía	• Manifiesta que llegó al grupo por información que le dio una profesora de Pedagogía • Anuncia que está muy "desenterado" del tema pero le interesa.
	5	Investigadora	• Contextualiza al nuevo asistente sobre el propósito de la reunión • Enfatiza en aspectos puntuales de las respuestas dadas por los estudiantes en la encuesta, en particular las relacionadas con los usos de la escritura.
	6	Estudiante de Licenciatura en Matemática	• Refiere su propia experiencia de lectura y destaca la presencia del libro en su formación y en el perfil de la formación en el área de Ciencias. • Refiere el hecho de que los apuntes de clase como texto de lectura aparezcan en tercer lugar en Univalle, mientras que en otras universidades aparezcan en primer lugar. • Justifica el hecho de que en las áreas básicas los libros son el referente básico de las clases. • Explica por qué en otras áreas hay otros textos de referencia más frecuentes, como en el caso de pedagogía, por ejemplo.
	7	Estudiante de Sociología	• Precisa que va a hablar desde una posición muy personal. • Se refiere a su experiencia académica en la Universidad y menciona la dominancia de la modalidad magistral de las clases como un factor que no permite acceder a formas de escritura propias. • Menciona algunos protocolos de escritura que se exigen pero que no permiten ir hacia lo que ella denomina "solucionar un problema". • Se refiere a la escritura de informes, práctica no muy consciente ya que a pesar de que se da con frecuencia en su programa, no se explicita el procedimiento para realizarlos.
	8	Estudiante de Música	• Refiere igualmente desde su experiencia el hecho de afrontar muy poco la lectura de textos de otras áreas del saber y centrarse en los textos propios de su formación, sobre todo en el ciclo de fundamentación. • Menciona el poco compromiso personal que suelen tener los estudiantes para enfrentar o explorar otras fuentes de escritura ante la ausencia de una orientación más precisa por parte de la Universidad. • Señala el punto de vista expresado por uno de los participantes anteriores para afirmarlo e insistir en la responsabilidad personal de la formación.

>> Sigue

Tabla 4.3. (Cont.)

	9	Estudiante de Lenguas Extranjeras	• Insiste en que va a hablar desde su experiencia personal. Refiere las gráficas de las encuestas para señalar que efectivamente en Univalle se lee y se escribe principalmente para ser evaluado. • Refiere su transición desde los cursos iniciales hasta los más avanzados, para mostrar la diferencia que siente en la exigencia que se hace a sí mismo y en la manera como la universidad va metiendo a los estudiantes en otros roles frente al proceso de lectura y escritura. • Finalmente apunta hacia la importancia de espacios como el GD para hacer estas reflexiones, las prescripciones que hace el sistema de matrícula de las asignaturas que impiden al estudiante una mirada más amplia del conocimiento y el poco fundamento de los estudiantes para reconocer las dinámicas formativas de la universidad.
	10	Estudiante de Filosofía	• Referencia las anteriores intervenciones y menciona algunos problemas estructurales de la formación en lectura y escritura, tanto en la universidad como en la educación básica, en cuanto a la perspectiva crítica. • Cuestiona la formación disciplinaria ya que no permite el diálogo con otros saberes, lo cual, sumado a las prescripciones que a veces se hacen a la hora de dar consignas para leer y escribir, según el estudiante, niega la oportunidad creativa de descubrir y de afrontar el conocimiento desde sí mismo.
	11	Estudiante de Diseño Gráfico	• Retoma el tema de la formación en lectura y escritura, previa a la universidad. • Se refiere al caso particular de un tipo de pedagogía y de una experiencia previa que, según el estudiante, resulta bastante deplorable para su formación. • Trata de establecer relación entre el saber universal que se propone en la universidad y la estructura de la educación en los diferentes niveles (primaria, universidad), y cuestiona la falta de articulación conducente a la capacidad de investigar.
	12	Estudiante de Licenciatura en Matemáticas	• Toma de nuevo la palabra, para referirse al tema de la educación previa a la universidad y relacionarla con los resultados de la encuesta referidos a que los estudiantes en la universidad escriban preferiblemente para responder a las tareas o evaluaciones. • Cuestiona el hecho de que a pesar de reconocerse en el mundo académico esta realidad, no se vinculen los desarrollos investigativos con la solución del problema. • Igual, cuestiona a partir de las intervenciones anteriores, cómo la universidad tampoco ha podido entrar en diálogo con la educación inicial y con la comunidad educativa para resolver el asunto del acceso a nuevos modos de leer y de escribir.
Intermedia: Parte II	1	Investigador	• Interviene para llamar la atención sobre las prácticas significativas que los estudiantes puedan haber tenido en lectura y escritura en la universidad, sobre cómo las caracterizan más allá del marco común que han señalado anteriormente.
	2	Investigadora moderadora	• Refuerza la cuestión anterior e indaga a los estudiantes sobre cómo interpretar el surgimiento de esas actitudes diferentes en su caso y si es posible relacionarlas con experiencias significativas, cómo caracterizarlas.
	3	Estudiante de Sociología	• Se refiere principalmente a su experiencia personal en la universidad en términos de vivencias cotidianas que en general valora positivamente, sobre todo en sus primeros semestres, para luego dar un lugar muy importante a la lectura y la escritura como mediadores en el enriquecimiento cualitativo de esa experiencia. • Asocia elementos de su formación política con otros de la formación académica, mediados según dice, por tareas de lectura y escritura que le han permitido entender la complejidad del mundo académico y del mundo social. • Finalmente, reconoce la necesidad de que otras personas (posiblemente se refiera a los mismos estudiantes) aprovechen la oportunidad de formarse considerando las condiciones favorables que da la universidad para lograrlo.
	4	Investigadora	Luego de una pausa más o menos prolongada, la investigadora moderadora exhorta nuevamente a los estudiantes a participar sobre experiencias significativas en la universidad.

>> Sigue

Tabla 4.3. (Cont.)

	5	Estudiante de Filosofía	• Interviene por tercera vez y se refiere a su experiencia personal en la universidad y la califica como favorable, sobre todo poniendo en contraste las instituciones de carácter público con las de interés privado. • En el caso de la Universidad del Valle, valora la posibilidad de deliberación académica y extracurricular y el lugar de los cursos iniciales de su formación en donde la lectura y la escritura tienen un lugar determinante. • Insiste en la valoración de los espacios públicos y cuestiona fuertemente las inercias o las actitudes de profesores y estudiantes que no se apropian de estos para potenciarlos para, en sus términos, "construir nuevas formas de relación".
	6	Estudiante de Música	• Retoma la intervención anterior, destaca la familiaridad con los textos desde su casa y cuestiona cómo se ha perdido el hábito de leer y escribir en las familias, en la vida social e incluso en la vida académica. • Se refiere a la necesidad de aprovechar las condiciones que da la universidad para aprender y al hecho de que algunos profesores no logran la empatía con los estudiantes en el proceso pedagógico. • Se refiere a la manera como en su relación con otros textos y otras personas fue logrando el interés y la potencia para afrontar lecturas y entender situaciones, tanto en su proceso formativo como escritor de Rap, por ejemplo, como en su formación personal y académica en general.
	7	Estudiante de Sociología	• Toma la palabra por tercera vez, para afirmar el caso de su experiencia personal en oposición a la experiencia de uno de los estudiantes (Diego) quien había hecho su intervención con respecto a leer y escribir antes de la universidad, para él caracterizada como pobre o muy elemental. • Precisa que su experiencia intelectual anterior a la universidad fue muy fuerte y que incluso como estudiante de la universidad logró reconocer que su militancia política la desbordaba a la hora de tener que enfrentarse a las exigencias propias del mundo académico en su área en particular, lo cual la condujo a "tomar distancia" de esa militancia. • La estudiante intenta establecer la relación entre los procesos de lectura y escritura y la comprensión de los fenómenos sociales de manera crítica, por lo menos en su caso personal, más allá de una militancia ideológica o política en particular.
	8	No se logra identificar al locutor, estudiante hombre.	• Se refiere, igual que algunos participantes anteriores, a la experiencia inicial en la universidad y a la manera como ésta lo transformó en su visión tanto del mundo académico como del mundo social. • Afirma la manera como el mundo de la universidad le permitió reconocer una opción más razonable para transformar el estado de cosas y cómo el mundo académico le permite esa madurez intelectual y personal para actuar de un modo diferente.
	9	No se logra identificar al locutor, estudiante mujer.	• Se refiere al crecimiento académico que permite la universidad y en particular al espacio de la investigación. • Cuestiona el hecho de que el trabajo de investigación en la universidad, incluso en lectura y escritura, no involucre a los estudiantes desde los primeros semestres, más allá de ponerles tareas instrumentales que no los forman con mayor fundamento. • Igual, cuestiona que los estudiantes no afrontan trabajos de lectura y escritura más exigentes desde la formación inicial en la universidad.
Cierre	1	La investigadora	• Interviene para agradecer la asistencia a los estudiantes participantes.
	2	Los estudiantes	• Agradecen la invitación. No hay solicitudes ni réplicas adicionales.

Como se puede notar en el cuadro descriptivo del GD, las intervenciones tienen tres grandes momentos: a) La fase inicial de introducción por parte de los investigadores (1 intervención); b) La fase intermedia, en la que participan de manera mayoritaria los estudiantes y en la cual se presentan dos momentos básicos (en el primero, con 12 intervenciones; y en el segundo, con 9 intervenciones); y c) La parte final o cierre, donde se dan los agradecimientos protocolarios y la réplica de los estudiantes (2 intervenciones). El total de intervenciones reportadas (24) implicó turnos promedio de 3 minutos, aunque en algunos casos algunas intervenciones fueron muy extensas (de 10 minutos, por ejemplo) y otras muy sintéticas de 2 o 3 minutos, aproximadamente).

El desarrollo temático del GD giró en torno a tres grandes ejes temáticos. El planteamiento inicial, en el cual los investigadores plantearon el tema de la reunión y mostraron algunos resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes, que no generó objeciones, como en el caso del GD con los profesores. Esto significa que los estudiantes tienden a reconocer desde su estatus la validez del trabajo metodológico y de los planteamientos del grupo investigador, dada la autoridad académica que estos últimos representan con respecto al trabajo esbozado.

El segundo momento o fase intermedia, con dos momentos más o menos bien diferenciados: a) El relativo a las intervenciones sobre los resultados de la encuesta y sus implicaciones desde el reconocimiento que tienen los estudiantes participantes en el GD de las prácticas frecuentes de lectura y escritura en la universidad; y b) El relativo a las intervenciones sobre sus prácticas personales de lectura y escritura en relación con la manera como aprendieron estas prácticas antes (en la educación primaria y secundaria); y después de la universidad (una vez fueron estudiantes regulares de la misma).

El tercer momento, de cierre y protocolo formal, en el cual se dan los agradecimientos del caso, sin llegar a darse una réplica mayor sobre el desarrollo del GD ni sobre los asuntos tratados.

En la fase intermedia (primera y segunda parte), en la que se dieron la totalidad de las intervenciones de los estudiantes participantes en el GD (16 en total), se deben diferenciar los encuentros y divergencias, retomando el desarrollo temático de la misma.

Así, en el desarrollo correspondiente a las intervenciones de los estudiantes sobre los resultados de la encuesta y sus implicaciones de las prácticas frecuentes de lectura y escritura en la universidad, tenemos los siguientes encuentros:

- La tendencia a hablar desde una posición muy personal.
- Se afronta muy poco la lectura de textos de otras áreas del saber y se

centra la atención en los textos propios de su formación, sobre todo en el ciclo de fundamentación.
- El poco compromiso personal que suelen tener los estudiantes para enfrentar o explorar otras fuentes de escritura ante la ausencia de una orientación más precisa por parte de la universidad.
- El hecho de que efectivamente en Univalle se lee y se escribe principalmente para ser evaluado.
- Las falencias en la formación en lectura y escritura, en la universidad y en la educación básica, en cuanto a la perspectiva crítica.

En cuanto a las divergencias tenemos que:
- La propia experiencia de lectura y la presencia del libro en la formación y en el perfil de la formación en el área, más allá del dominio de las notas de clase.
- El énfasis en la lectura de textos propios de la carrera (disciplina).

En el segundo momento, relativo a las intervenciones sobre sus prácticas personales de lectura y escritura en relación con la manera como aprendieron estas prácticas antes y después de haber ingresado a la universidad, tenemos los siguientes encuentros:
- El énfasis a referirse desde principalmente a su experiencia personal.
- La experiencia personal en la universidad en términos de vivencias cotidianas que en general valoran positivamente, sobre todo en sus primeros semestres.
- El lugar muy importante de la lectura y la escritura como mediadores en el enriquecimiento cualitativo de la experiencia formativa (académica y personal) en la universidad.
- El hecho de que la universidad permitió reconocer una opción más razonable para transformar el estado de cosas y cómo el mundo académico propicia esa madurez intelectual y personal para actuar de un modo diferente.
- El cuestionamiento sobre la situación según la cual los estudiantes no se enfrentan a trabajos de lectura y escritura más exigentes desde la formación inicial en la universidad.

En cuanto a las divergencias encontradas en este punto, tenemos:
- La caracterización de la experiencia de lectura y escritura anterior a la universidad como una experiencia pobre o muy elemental.
- El valor de la experiencia intelectual anterior a la universidad, como muy fuerte.

Finalmente, vale mencionar algunos planteamientos críticos que surgieron en el marco de este GD:

- La imposibilidad de que la universidad entre en diálogo con la educación inicial y con la comunidad educativa para resolver el asunto del acceso a nuevos modos de leer y de escribir.
- El dominio de la modalidad magistral de las clases como un factor que no facilita acceder a formas de escritura propias.
- La formación disciplinaria que no admite el diálogo con otros saberes, lo cual, sumado a las prescripciones que a veces se hacen a la hora de dar consignas para leer y escribir, niega la oportunidad creativa de descubrir y de afrontar el conocimiento desde sí mismo.
- La asociación de elementos de la formación política que, con otros de la formación académica, mediados por tareas de lectura y escritura, permiten entender la complejidad del mundo académico y del mundo social.
- El reconocimiento de la necesidad de que otras personas (posiblemente se refiera a los mismos estudiantes) aprovechen la oportunidad de formarse considerando las condiciones favorables que da la universidad para lograrlo.
- La valoración positiva de la deliberación académica y extracurricular y el lugar de los cursos iniciales en la universidad. Igual, la valoración de los espacios públicos y el cuestionamiento fuerte a las inercias o las actitudes de profesores y estudiantes que no se apropian de estos para potenciarlos para "construir nuevas formas de relación".
- La condición favorable de estar familiarizados con los textos desde el hogar y el cuestionamiento sobre cómo se ha perdido el hábito de leer y escribir en las familias, en la vida social e incluso en la vida académica.
- El cuestionamiento de que el trabajo de investigación en la universidad, incluso en lectura y escritura, no involucre a los estudiantes desde los primeros semestres, más allá de ponerles tareas instrumentales que no los forman con mayor fundamento.

Aportes de los GD en relación con las preguntas de la investigación

Intentaremos ahora recoger los aportes que se presentaron en los intercambios sucedidos en los GD que realizamos con los docentes y estudiantes de la Universidad del Valle, en relación con las preguntas de investigación. Para esto, retomamos las intervenciones en las que se abordan temáticas referidas a nuestras preguntas, sin considerar el orden de las secuencias de intervenciones.

¿Qué se pide leer y escribir al estudiante?

Las intervenciones referidas a esta pregunta son más frecuentes en el GD de estudiantes. Veamos algunas:

- En la tercera intervención el estudiante de Diseño Gráfico, haciendo una consideración sobre los resultados de la encuesta, refiere lo siguiente:

> *(…) En mi caso, pues de diseño gráfico… eh… de verdad los contenidos que se leen, los que se leen y los que se escriben, siempre han sido en su gran totalidad en el campo del diseño gráfico y la teoría de la imagen, del movimiento; en algunos casos de la teoría del cine… ¿ya? de todo lo que compone los elementos del cine y de la comunicación visual… eh… eso de pronto sí es cierto cuando muestra la gráfica de libros o capítulos propios de la carrera… leyendo contenidos de la carrera que uno está cursando...eh… otra cosa es… que de pronto los gráficos muestran en un menor porcentaje, la capacidad de producir conocimiento ¿ya?… Está por encima el llenarse de conocimiento por medio de, de, de algo o de alguien, mas no la producción propia de conocimiento; lo que quiere decir que de pronto… o no se hace o se hace pero no se valora, ¿ya?. Esa es como la observación a más grandes rasgos que yo hago de los gráficos aquí descritos*.

Como se puede notar, se ejemplifica la tendencia mostrada por la encuesta de que la lectura se hace sobre todo en relación con los contenidos de las asignaturas, que se lee más que lo que se escribe y que ésta está muy poco vinculada a la producción (más a la reproducción); es más, que cuando se hace con intención productiva, no se valora. En este caso, menciona la lectura de textos propios de la carrera de Diseño Gráfico.

En la sexta intervención, una estudiante de la Licenciatura en Matemáticas refiere su propia experiencia de lectura y destaca la presencia del libro en su formación y en el perfil de la formación en el área de Ciencias. Igual, se refiere al hecho de que los apuntes de clase como texto de lectura aparecen en tercer lugar en la encuesta de Univalle, mientras que en otras universidades aparecen en primer lugar. Lo justifica en el hecho de que en las áreas básicas los libros son el referente principal de las clases. Finalmente, luego de una pequeña interrupción, retoma la palabra para explicar por qué seguramente en otras áreas hay otros textos de referencia más frecuentes, como en el caso de Pedagogía, por ejemplo:

> *Yo voy a hablar, pues, desde mi propia experiencia. Yo creo que en Univalle se lee mucho más el libro… el libro, pues, de clase debido a las mismas prácticas educativas que hay. Voy a hablar de la experiencia que he tenido con las clases de la Facultad de Ciencias. Obviamente muchas veces es mucho más fácil acceder a ese conocimiento por medio de la lectura del*

> *texto guía que el profesor tiene, que desde la misma clase, y es debido a que la clase obviamente se convierte en… eh… el colocar ese libro allí en el tablero escrito, entonces muchos de nosotros lo que hacemos es: "bueno, si eso está en el libro, mejor lo leo allí, ¿ya? y estudio del libro". Creo que esa es una de las razones por las cuales en Univalle nosotros leemos más libros escritos, y además materiales elaborados; fíjense que los apuntes están en tercer lugar aquí en Univalle, mientras que en el promedio nacional es de primero. Sí, es porque valoramos mucho más lo que hay en los libros, lo que hay en documentos (…)*
>
> *Desde la otra parte, por ejemplo Pedagogía, allí sí hay un acceso más a investigaciones, realizadas aquí, en otras universidades… eh… que nos permiten de alguna manera entender qué está pasando en investigación a nivel de Colombia y entonces por eso sí se leerían artículos científicos y pues los resúmenes de libros… Personalmente accedo a páginas web o blogs muy poco, muy poco, realmente en mi carrera no, no accedemos mucho a eso. Eso es todo.*

En la séptima intervención, una estudiante de Sociología se refiere a su experiencia académica en la Universidad y menciona la dominancia de la modalidad magistral de las clases como un factor que no posibilita el acceso a formas de escritura propias. Igual, menciona algunos protocolos de escritura que se exigen, que así no sean "diseño de proyectos", ellos lo hacen para "solucionar un problema":

> *(…) yo también, pues, como que voy a hablar desde mi experiencia. Yo creo que… también el hecho de escribir para, para, bueno, redactar ponencias o como proyectos, puede haber [en uno] es también como poco interés, digamos, de los profesores o desde las mismas directivas académicas en… todo el conocimiento que te pueda aportar… que pueda aportar el estudiante, o sea y siempre, igual allá en Sociología las clases son muy catedráticas, todos son como muy intelectuales; entonces siempre sí se valora mucho el conocimiento, que, pues ya, que está dado de los clásicos y etcétera, etcétera… entonces falta como de pronto… generar como cierto interés, además porque pienso yo que… que… aquí cuando se dice diseñar un proyecto, muchos de los trabajos que hacemos, pienso yo, que podrían enmarcarse en esa categoría… porque va… muchas veces va mucho más allá de, simplemente, hacer una reseña, un ensayo acerca de un autor, sino plantearse un problema de investigación, que te requiere un trabajo de campo, un conocimiento de una realidad, de unas conclusiones, o sea que te pueden como ayudar a… como a solucionar un problema o cuestiones así.*

En la octava intervención, el estudiante de Música refiere igualmente desde su experiencia el hecho de afrontar muy poco la lectura de textos de

otras áreas del saber y centrarse principalmente en los textos propios de su formación, sobre todo en el ciclo de fundamentación[18].

> *(…) en Música estamos leyendo pero estamos leyendo desde la música, desde la partitura y esas cosas; literatura y otras cosas no hay acceso.... o si tenemos acceso, pero digamos la misma, como decía la estudiante de sociología, la misma presión académica, de, de… digamos de ese ciclo de fundamentación es complicado, ya uno pasa de ahí, digamos, empieza a ver las pedagogías, pues, yo estudio licenciatura, en pedagogía ya obviamente uno accede a otro tipo de materiales, va a conocer otras, otras propuestas (…)*

En el GD de los docentes, encontramos pocas referencias explícitas a esta pregunta. Sin embargo, varios de los participantes se identificaron con los resultados de la encuesta que les mostramos:

Profesora de Salud: *"Eso es coherente con lo que los docentes estamos haciendo…"*.

Esta misma profesora manifiesta su inquietud por el resultado que indica un alto nivel de lectura de las notas de clase y materiales elaborados por el profesor. La expresa así:

> *También me inquieta un poco que los estudiantes estén diciendo que su base de lectura es las notas de clase, puede que en la del Valle esté dando un poquitico por encima de estos, pero es que la diferencia son 2%, entonces eso es preocupante para nosotros, porque si un estudiante lo que está haciendo es consolidar su conocimiento, es con base en las notas que nos toman en una clase, o en un material que cada vez nosotros estamos entregándoles más por correo, porque lo que hacemos, por lo menos parte del genérico, es que todo lo que [manejamos en] audiovisuales, se les manda, porque no queremos que estén toda la clase apuntando lo que decimos y se plantean preguntas para profundizar, eso me inquieta mucho y creo que esto es un llamado, un llamado serio a la reflexión, porque si gran parte de los estudiantes están diciendo: "mis notas" y las notas de los docentes, entonces ¿cómo vamos a incentivar a que se mejore el conocimiento, si están autoreferenciados?, y nosotros no tenemos la última palabra, independiente de la forma, eso me preocupa (…)*

Por su parte, el profesor de Ingenierías (asignatura Resistencia de materiales) comenta que justamente debido a que en Univalle se pide mucho leer libros y capítulos de libros propios de la carrera como medio para el apren-

18 En la estructura curricular de la Universidad del Valle, los programas de pregrado están organizados en dos grandes ciclos: Fundamentación y Profesionalización. El primero equivale aproximadamente al 60% de los créditos totales y el segundo al restante 40% de los mismos.

dizaje, y ante la constatación de las dificultades de los estudiantes para comprenderlos y así, aprender de ellos, decidió realizar una experiencia para ayudar a los estudiantes a aprender a resumir lo que leen.

El profesor de Diseño Gráfico se refiere a la poca frecuencia de la escritura de artículos científicos así:

> *(…) bueno, digamos en general, las otras… los otros números que aparecen en las otras tablas pues podrían ser explicables, un poco también dentro de nuestro ejercicio, eh… pues [entendiendo] un poco, si quisiéramos entrar como en las preocupaciones del escribir artículos para ser publicados parece ser un ítem muy bajo en el… en esa misma pregunta, ¿no?, digamos que… como la profe dijo hace un momento, yo creo que [quizás] hay cosas interesantes, y desafortunadamente se quedan en… en los anaqueles (…)*

Esta afirmación genera reacciones de identificación por lo que varios de los asistentes hacen gestos afirmativos y la profesora de Salud complementa:

> *Yo creo que en Salud si son mucho más… robustos en ese aspecto, de pronto. Pero, pero, porque es distinta la forma de escribir, pero a ver, yo les digo, ni siquiera eso, porque yo no creo que tengamos ni el uno por ciento de las tesis de maestría publicadas, porque para el estudiante el ejercicio de su trabajo de grado es cumplir el requisito para; acuérdense que por eso uno dice: "requisito para optar al título de", y creo que en eso nos estamos quedando cortos, pues incluso lo hemos llegado a discutir como lo tienen muchas universidades extranjeras, es que no deberíamos pedir una tesis sino deberíamos pedir un artículo.*

Como se puede observar, él y otros de los presentes piensan que sí hay producción científica de los estudiantes, pero no se da "visibilidad" a estas producciones.

¿Para qué se pide leer y escribir?

En la séptima intervención, la estudiante de Sociología se refiere a la escritura de informes para mencionar que esta práctica no es muy consciente, ya que a pesar de que se da con frecuencia en su programa, no hay una apropiación suficiente de este tipo de procesos y mucho menos frecuentes son las prácticas de explorar fuentes no directamente vinculadas con la asignatura:

> *Con respecto… no sé, pienso que también aquí que presentar un informe, bueno, que representa a la mayoría en el gráfico… es que [a veces se siente también] mucho la presión de la carrera, a veces… eh… uno está como tan inserto en estas dinámicas que es más el presentar, el cumplir con una res-*

> *ponsabilidad que la apropiación misma de un conocimiento… y si… aunque en sociología pues muchas veces… pues no muchas veces, pocas realmente, hemos hecho… como… hemos leído, digamos, literatura o… a ver... literatura, documentos periodísticos, obviamente, sí hay siempre una línea a seguir que es leer lo que es propio de tu carrera.*

En la duodécima intervención, una estudiante de una licenciatura menciona los resultados de la encuesta referidos a que los estudiantes en la universidad escriban preferiblemente para responder a las tareas o evaluaciones. Cuestiona el hecho de que a pesar de reconocerse en el mundo académico esta realidad, no se vinculen los desarrollos investigativos con la solución del problema:

> *(…) en la segunda gráfica vemos que la tendencia es a que nosotros utilicemos el escrito para hacer exposiciones, para responder a evaluaciones escritas, y eso de alguna manera me lleva a pensar que la universidad se quedó relegada en esas prácticas evaluativas solamente… y es que nosotros tenemos aquí desarrollos, desde el área de Educación, que no han trascendido dentro de la misma universidad, ¿ya?… Hay investigación, de pronto… porque cuando uno asiste a esos congresos, a esos coloquios se da cuenta que las universidades están hablando de lo mismo —y afuera también—, pero dentro de la universidad no se ha reconocido esa investigación que se ha hecho y no ha permeado toda la universidad, por eso es que todavía tendemos solamente a evaluar de manera escrita, ¿sí? y por eso es que hacemos un uso de la escritura allí mayor. Eso con respecto a… a... porque utilizamos más la escritura para las evaluaciones (…)*

En la novena intervención, un estudiante de una licenciatura se refiere a las gráficas de las encuestas para señalar que efectivamente, según su parecer, en Univalle se lee y se escribe principalmente para ser evaluado:

> *(…) en términos generales lo que las gráficas me dicen a mí, a nivel personal, es que en Univalle se escribe y se lee para ser evaluado, se escribe para sacar una nota, para pasar un curso, eso es lo que me dice a mí, a nivel personal la gráfica. Ahora, también a nivel personal y a través de mi experiencia, me doy cuenta que para mí es una verdad lo que acabo de decir, porque uno aquí cuando arranca una carrera primero lee y escribe solamente para sacar una nota —más de tres—, para no perder el curso. Esa es la preocupación primordial.*

Luego, el estudiante habla de su transición desde los cursos iniciales hasta los más avanzados, para mostrar la diferencia que siente en la exigencia que se hace a sí mismo y en la manera como la Universidad va metiendo a los estudiantes en otros roles frente al proceso de lectura y escritura:

> *En mi caso, hasta… digamos que hasta quinto o sexto semestre así lo viví, o sea, yo me limitaba a los textos que exponía o que me dejaba el profesor en la fotocopiadora, porque… de alguna manera la escuela no me motivaba a ir mas allá. Cuando yo paso a sexto semestre empiezo una experiencia completamente distinta porque… precisamente en relación con lo que antes decía el compañero… la universidad ofrece cursos que de alguna manera despiertan el interés por la lectura y la escritura.*

> *Dentro de la escuela, dentro de mi escuela siento que hay, que hay como una… que hay como una división ahí que tiene que ver con la manera de cómo acercar al estudiante al conocimiento... Hay una línea, digamos, que lo mete a uno por el pensamiento crítico y que sí lo invita a uno a curiosear, a leer, a ir más allá, a hacer un seminario, por ejemplo… a asumir un tema para no exponerlo sino simplemente manejarlo y comunicarlo a los compañeros, y llevar a cabo una discusión, un debate. Eso lo viví yo desde sexto semestre en adelante, y en quinto semestre con cursos de pedagogía, ni siquiera los cursos de literatura, digamos… que ofrece la escuela, me motivaron a mí a meterme en el mundo de la literatura, o sea, yo soy una persona que leo más ahora, en estos momentos en mí carrera, más que leer la copia que deja el docente… que en este caso, o sea, podría decir que no la leo, voy más bien a la fuente gruesa, al autor, al libro (…)*

En la décima intervención, este mismo estudiante critica a la formación marcadamente disciplinaria que no entra en diálogo con otros saberes, lo cual, sumado a las prescripciones que a veces se hacen a la hora de dar consignas para leer y escribir, según él, niega la oportunidad creativa de descubrir y de afrontar el conocimiento desde sí mismo:

> *(…) Por otro lado, pienso que uno de los problemas que también son generadores de la falta del interés, del estudiante, en el ejercicio de la escritura y la lectura, es que los profesores en su… en su intento de enseñar su especialidad, por ejemplo el médico en su medicina, el ingeniero en su ingeniería; el abogado, pues en caso de otra universidad, en su derecho, eh… también separa como las posibilidades…también se separa el nexo que tienen esas disciplinas particulares con el resto de disciplinas, con el resto de…, las humanidades…¿Sí?, la biología, el medio ambiente, todo lo que… todo el contexto en el que vivimos… ¿sí? …que no se, se... o sea que no se enfoca en un solo, en un solo ámbito, sino que son muchos los horizontes que nosotros recorremos, en la sociedad, en la universidad, cuando vamos a un centro comercial, nos vemos con una cantidad de imágenes y a veces nos atormentamos de ver tantas imágenes y a veces no sabemos ni el significado que ellos nos quieren decir ¿sí?... Entonces en ese sentido los profesores cometen yo creo que tremendo error, incluidos los de Humanidades, que uno supondría que los de Humanidades deberían de ser más… de tener más en cuenta el ejercicio académico desde las múltiples disciplinas… eh… por ejemplo la*

> *literatura con la filosofía, la filosofía con la sociología, la historia…¿sí?, convocar a los estudiantes de Educación que es tan importante, los de Pedagogía, ¡no!, ahí cada uno va por su lado, ¿sí? en su saber desligado de los otros saberes, entonces, de alguna manera eso limita al estudiante para tener una postura más holística, más amplia y más crítica del fenómeno que estamos viviendo en este momento (…)*

> *(…) entonces a uno le dicen: haga un ensayo acerca de un autor, de un pensador, pero entonces uno no puede pensar por sí mismo y hacer las críticas, desde lo que uno piensa, desde como uno piensa, de lo que uno ha vivido, de las experiencias que uno ha tendido, sino que uno tiene que citar lo que el autor dice… o lo que el filósofo dice, lo que el literato dice, porque si no, el pretexto es que uno no tiene los conocimientos o la experiencia suficiente para uno enfrentar pues un debate, para uno opinar de un autor; entonces eso también limita al estudiante… o nos limita a todos, incluido yo, el poder entrar en relación con otras áreas del saber (…)*

Sobre el lugar de la lectura y la escritura en la Universidad, en la décimo tercera intervención, una estudiante refiere principalmente a su experiencia en términos de vivencias cotidianas que en general valora positivamente, sobre todo en sus primeros semestres, para luego dar un lugar muy importante a la lectura y la escritura como mediadores en el enriquecimiento cualitativo de esa experiencia:

> (…) *pero es que la universidad es como un despertar, despertar de la conciencia, de la mente, del pensamiento… entonces a nivel personal pienso que ese ejercicio de la protesta social y ese ejercicio del pensamiento libre, y del espacio de cátedra, aquí en la Universidad me sirvió muchísimo para madurar el pensamiento, para descubrir mis capacidades… además de que el ejercicio de la lectura y la escritura —porque es el tema de hoy— me ha llevado también a desenvolverme mucho más en temas que son de la vida cotidiana; no solamente dentro de la política, dentro de lo social, sino también (...) también dentro de cualquier conversación que sostenga con cualquier persona, ¿ya?… bien sea de religión, de sexo, de cualquier cosa… eso es una experiencia inquietante, una experiencia maravillosa… porque pienso que… es una experiencia que se logra casi que solo en la universidad… y más si es pública, ¿ya?... entonces a mí, de manera personal, de verdad le agradezco muchísimo a la Universidad como… como, ese instrumento y ese espacio en el que convergen todo tipo de ideas, y de pensamientos, y que me ha enseñado muchísimo, a mí en esa parte de la lectura y de la escritura… eh… también uno empieza a tener mejor ortografía, uno empieza a tener un mejor manejo discursivo al hablar… eh… la lectura deja eso… uno empieza a notar qué persona es la que lee y qué persona es la que no lee, ¿ya?*

También en la décimoquinta intervención, un estudiante de Filosofía se refiere a su experiencia general en la Universidad y la califica como favorable, sobre todo poniendo en contraste las instituciones de carácter público con las de interés privado. Valora la posibilidad de deliberación académica y extracurricular en la Universidad y el lugar de los cursos iniciales de su formación en donde la lectura y la escritura tienen un lugar determinante:

> *Desde la experiencia de… estudiante de filosofía… pues… eh… puedo decir que es importante lo que se da allí, porque primero hay una parte que es introductoria en la carrera de filosofía donde… es una cátedra del profesor, ¿no es cierto?; y entonces el profesor es el que habla, y explica, lo introduce a uno en temas, digamos en episodios de la historia, y de la filosofía, posteriormente a esas introducciones vienen los seminarios, donde es el estudiante el que tiene la posibilidad de deliberar en torno a unos temas que se han planteado, unos temas específicos… entonces… eh… pues el ejercicio de la lectura y la escritura es allí donde salen a flote… donde inicialmente pues uno comete cualquier cantidad de errores, y los sigue cometiendo… porque, pues, es un proceso de aprendizaje largo e inacabado, pero que… comparto lo que dice el compañero…,de pronto lo…,eh…,¿cómo decirlo?… lo engrandecen a uno, ¿sí? lo alimentan… lo llenan a uno de motivos para seguir estudiando (…)*

En la décimocuarta intervención, un estudiante de música se refiere a la manera como en su relación con otros textos y otras personas fue logrando el interés y la potencia para afrontar lecturas y entender situaciones, tanto en su proceso formativo, como escritor de Rap, por ejemplo, como en su formación personal y académica en general:

> *Digamos, personalmente ¿qué me llevó a que me interesara, digamos, un poquito por leer y por escribir?… pues yo soy músico, yo escribo… yo escribo rap hace diez años, y… yo siento que desde que entré a la Universidad, y haberme alimentado de otros textos, de cosas que encontraba, digamos en la cafetería tiradas… documentos… eh…, cosas que compartía con algún compañero, me llevaron a que… mi experiencia como escritor de rap, como rapero, fuera mejorando, entonces ví que podía fortalecer mi profesión y mi experiencia como músico desde ahí, desde la lectura y no desde lo coloquial, de las palabras que ya todo mundo conoce, si no… poder ir mucho más allá, entonces eso fue… ha sido muy importante como para mi proceso como artista, como músico…*

En la decimoséptima intervención, una estudiante de una licenciatura se refiere al crecimiento académico que permite la Universidad y en particular al espacio de la investigación. Cuestiona el hecho de que el trabajo de in-

vestigación en la Universidad, incluso en lectura y escritura, no involucren a los estudiantes desde los primeros semestres, más allá de ponerles tareas instrumentales que no los forman con mayor fundamento. Esto, unido a que los estudiantes no se enfrentan a trabajos de lectura y escritura más exigentes desde los primeros semestres, indica el acuerdo de la estudiante con sus compañeros que refieren la pobre formación inicial en la Universidad y al lugar instrumental de las tareas de lectura y escritura académicas:

> *Yo quisiera agregar algo… eh… yo creo que espacios que… dentro de… de lo académico hacen crecer mucho a un estudiante, y pues obviamente hace que produzca más, y son esos espacios en donde uno encuentra las investigaciones que se están realizando en el momento… ¿ya? No sé cómo funcionan las otras carreras… sé que… sé que, por ejemplo, eh… en el Instituto se trabaja por líneas de formación e investigación, y de allí se muestra lo que se está haciendo en el país; eh… personalmente eso fue lo que me llevó a interesarme por la escritura y por la lectura… pero yo creo que eso hace falta en la universidad… Nosotros decimos que Univalle es una universidad investigadora, pero fíjese que hasta después de sexto-séptimo semestre, se empiezan a hacer esas prácticas investigativas; y como decían muchos compañeros, es allí donde ellos empiezan a desarrollar todo eso que tiene que ver con la escritura y la lectura, pero eso debería empezar desde primer semestre… si queremos formar investigadores acá… críticos, autónomos, etc., eso tiene que empezar desde la base, desde los cimientos, desde primer semestre… que ellos empiecen a… pertenecer a grupos de investigación; pero que no sean solamente los que vaya "lea y cuénteme qué entendió, sino no, venga, estamos en este proyecto de investigación, pero va a ser parte de este proyecto de investigación, va a aportarle a este proyecto", y en ese sentido se va creando una conciencia más amplia de lo que es investigar en el país, creo yo.*

Por su parte, en el GD de docentes, una profesora, la de Salud, aborda esta relación investigación-escritura así:

> *"(…) para poder publicar usted tiene que investigar y nosotros ya estamos llegando a ese planteamiento porque es que tenemos un promedio de entre 20 y 50 estudiantes graduados anuales, y ni una publicación de maestría. Están publicando más los estudiantes de pregrado que los de posgrado y eso es preocupante".*

La profesora explica que esta situación se está dando por las siguientes razones:

> *A ver… Tenemos publicaciones en "Colombia Médica" que es una revista clasificada ya como "A1", pero tenemos en revistas clínicas, porque tam-*

> *bién a veces las revistas tienen mucha exigencia, entonces… pero… pero están publicando; además ahora tenemos una cosa que nos favorece más a incentivar a los estudiantes, y es que para las residencias clínicas, ya empezaron a exigir que los estudiantes deben tener publicaciones en investigación, ya ahora, por ejemplo, por primer año empezamos a tener internado en investigación a solicitud de los estudiantes, internado especial, entonces internado especial es que, en vez de estar un año en ejercicio clínico para estudiantes de enfermería, para estudiantes de bacteriología que son los que van con…, y medicina, entonces van a estar seis meses como grupos de investigación que tenemos en la facultad, pero el producto para ellos, para el internado es tiene que tener algo para… publicar (…) y creo que nos va a ayudar mucho en toda la Universidad ahora la formalización de semilleros, porque (…) entramos muy tarde al programa de semilleros, a diferencia de otra cantidad de universidades.*

Los otros profesores no hacen mención explícita a esta pregunta.

¿Qué se hace con lo que se lee y se escribe?

En la octava intervención, una estudiante se refiere al punto de vista expresado por uno de los participantes anteriores para afirmarlo e insistir en la responsabilidad personal de la formación y hace notar cómo las tareas de lectura y escritura de la clase se quedan en el plano del cumplimiento de las mismas sin llegar a ser consideradas más allá que como productos "evaluables" de la clase:

> *(…) Como decía el compañero de diseño ahorita, eh… no se está produciendo, digamos, eh… que aparte de escribir, cuenta que ser críticos, digamos con lo que estamos escribiendo, porque ponen un texto y el estudiante simplemente por cumplir hace la reseña… o hacemos la reseña y ya, pero eso se queda allí porque tenemos que ser críticos del ejercicio de la lectura y de la escritura.*

Pese a esta generalidad que confirma la tendencia encontrada en la encuesta, son abundantes las intervenciones, tanto de estudiantes como de docentes, que hacen referencia a la diversidad de prácticas según los distintos programas y campos de saber. Así, en la décimoquinta intervención, una estudiante de Sociología intenta establecer la relación entre la comprensión de los fenómenos sociales de manera crítica y las orientaciones y exigencias académicas de los profesores de su disciplina de formación:

> *(…) ciertas luchas que a veces uno siente que… que, pues, son tan complejas y que… o sea… tienen conectadas tantas cuestiones, que va más allá de ciertas soluciones que muchas personas puedan plantearse… y que eso ha sucedido gracias al proceso de escritura y de lectura… porque allá, en*

> *Sociología, desde primer semestre eso sí como que lo cultivan, y es la posición crítica: te lees esto, eh… haces preguntas, compáralo, critica al autor, y desde, desde el inicio te están poniendo a hacer trabajos que de alguna manera implican cierta madurez, y cierta apropiación del conocimiento, que lo va llevando a uno por ese camino. Obviamente no diré que todos los que estudiamos Sociología, han tenido ese mismo proceso (…)*

La profesora de Salud hace notar la diferencia en los modos de leer que hay incluso entre los componentes de un programa como el suyo:

> *En la Facultad las prácticas de lectura y escritura no son homogéneas en los siete programas académicos y seis escuelas; hay por lo menos dos modos dominantes a los que están expuestos los estudiantes… pero si hablan ustedes con un estudiante, van a tener la mezcla, ¿no?; la, la mayoría de clases magistrales que da la escuela de Ciencias Básicas, porque esos son los que dan biomoléculas, una serie de asignaturas, que además no, no facilitan mucho que le digan al estudiante lea y vamos a discutir de eso, pero las asignaturas que nosotros (Salud Pública) damos sí.*

En relación con la pregunta 4: *¿Cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de lectura y escritura en la universidad?*, y con la pregunta 5: *¿Qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la escritura de textos?*, en general, ni los docentes ni los estudiantes hacen observaciones ni intervenciones. Los docentes, al narrar las experiencias específicas que están haciendo en sus áreas, sí se refieren indirectamente a estas preguntas. Por ejemplo, la profesora de Salud comenta esta estrategia para ayudar a los estudiantes a convertirse en escritores de artículos científicos:

> *(…) empezar a tener ese tipo de ejercicio (insertarlos en grupos de investigación) con los estudiantes, o sea de mirar, como en grupos pequeños, se empieza a trabajar esas temáticas del escribir, porque yo creo que eso nos va a ayudar mucho a que ellos mismos, porque en general la Universidad está trabajando durante los tres últimos semestres para todas las facultades, los trabajos de grado, estamos trabajándolos a partir de séptimo, pero resulta que si no empezamos a que el muchacho haga el ejercicio y el estudiante antes, como exigir que hagan un proyecto, y entonces nosotros empezamos a decir: "¡eso no sirve!, ¡esa descripción del problema está mala!, ¡eso está pobre!", pero entonces si empezamos y aprovechando que, pues, nosotros como universidad tenemos el apoyo de ustedes.*

Ante el entusiasmo casi generalizado que esta propuesta genera, otro de los profesores participantes (el de Educación) plantea este llamado de atención:

> *Yo considero un poco, bueno, que es necesario, pero a la vez también se vuelve un poco peligrosa la cuestión ésta de… por lo regular hay una especie… una variedad, pero no es muy amplia, eh… de estilos, de… digamos de redacción se podría decir, de documentos científicos… Por lo… que casi la gran mayoría, digamos, de los trabajos… de los artículos y los trabajos de investigación se hacen en un formato, digamos en el sentido de quedar como de un carácter científico, eso es muy, digamos es muy bueno incentivarlo, en la medida en que nosotros notamos que casi que la gran mayoría de los estudiantes lo adolecen, pero tampoco yo esperaría que eso, como dicen, fuera una camisa de fuerza, porque no es la única manera, digamos… uno a veces leyendo a esta… escritora Doris [Leasing] ella… ella… criticaba eso, ella decía: "nosotros estamos coartando al estudiante diciéndole que lo haga de esta manera, porque si no lo hace de esta manera entonces está mal". Entonces, digamos, dónde le dejamos a veces la libertad y la imaginación al estudiante, la cuestión es como de tratar de llegar a una especie de transacción y también, digamos, depende del campo en el cual uno se encuentre, ¿no? Porque por ejemplo en literatura es claro que [nosotros] no es evidente, no es… eh… elaborar un informe científico, digamos no es… digamos el carácter fundamental, digamos, de un trabajo… de una investigación pero (…) si es… entonces yo pienso que es necesario pero digamos que no se vaya a constituir como la solución, ¿no?, ajá.*

Uno de los ejemplos sobre las diferencias entre los modos de leer y escribir según las áreas fue la intervención del profesor de Diseño Gráfico, quien inicia situando su área así:

> (…) *a diferencia, pues, creo que, de los colegas, nosotros estamos más cerca de las Humanidades y de las Ciencias Sociales, digamos, que de otras áreas, digamos, o de otros… de otras áreas del saber. No somos exactamente ni lo uno ni lo otro tampoco, en Diseño quiero decir, pero la naturaleza misma de la profesión hace pensar que las prácticas nuestras están relacionadas con personas y con sistemas culturales, y cosas de ese estilo, que nos obligan, se quiera, queramos o no, a tratar de entender algunas dimensiones de la antropología, sociología, de la filosofía, del lenguaje, la semiótica y cosas de ese orden, y particularmente el programa nuestro acá, a diferencia de varios programas del país, pues tiene… por la estructura de los fundadores, tiene una base muy, digamos, robusta en las materias de historia, teoría, fundamentos filosóficos, semiótica, como les digo.*

Afirma que esta concepción del programa académico les conduce a unos modos particulares de relacionarse con la lectura y la escritura:

> *Entonces eso a nosotros nos ha hecho entrar, creo yo, o eso queremos creer nosotros como profesores de la unidad, en que la lectura y la escritura funciona en dos sentidos, principalmente: uno en la manera… como una forma*

> *de construir un enfoque, de aprender, digamos, de entender las dinámicas de la sociedad, y de construir una perspectiva crítica de la vida, incluso, que esa es, digamos, la más abstracta, la más difícil de ver, la que es más difícil obviamente de evaluar... en fin. Pero digamos hay una dinámica mucho más instrumental que como yo veo puede estar dividida en tres partes: una que tiene que ver con la apropiación de nociones que pueden ser propias de la disciplina del diseño, o de otras disciplinas, como decía ahora, por ejemplo cosas que tienen que ver en algunos casos para el diseño industrial con la ingeniería mecánica, ciertas prácticas de ese estilo por hablar de algo así ahora; otras que tienen que ver con la metodología del diseño propiamente, el lenguaje del diseño es el lenguaje de la forma, quisiéramos decirlo así, no es exactamente el lenguaje escrito, o verbal, es el lenguaje de la tridimensionalidad o la bidimensionalidad, pero finalmente el lenguaje de la forma, pero aparentemente hay una corriente muy fuerte en la tradición de la carrera que es que el lenguaje de la forma es en sí mismo la traducción del lenguaje verbal, entonces dentro de la metodología del diseño la habilidad, para poder leer y escribir un texto, implica de cierta forma el insumo para poder describir una forma digámoslo de esa manera y otra más que tiene que ver con la metodología general de la investigación, que es la que trata de entender las dinámicas culturales y cosas así.*

A partir de esta caracterización, describe que las acciones para formar a los estudiantes en estas prácticas las hacen así:

> *Nosotros en esas materias hacemos cosas que van desde las fichas más técnicas de contexto de la historia del arte, de estética, de semiótica, como decía ahora, de… bueno, no sé, a veces incluso de economía, pasando por ensayos en los cuales ya los estudiantes están haciendo apuestas relacionales, lo que nosotros llamamos seudo artículos porque no terminan siendo artículos, hasta ahora no, que yo sepa, no se han publicado artículos de ninguno de nuestros estudiantes en ninguna parte, ni se han expuesto como ponencias en ningún lugar, pero de cierta forma tenemos cierta conciencia con que eso es algo que debemos conquistar en el… en los próximos meses, años, no sé, y obviamente, ya lo más formal, que es la escritura de los anteproyectos y de los informes que tienen que ver precisamente con el proyecto de grado, que es, digamos, por lo que veo, la mayoría de nuestros programas le apuesta como a la dinámica de la investigación con más claridad.*

Un tema general fue la ausencia de políticas sobre lectura y escritura en sus unidades académicas. Son más esfuerzos gestionados por un profesor o por un grupo de trabajo en particular, que decisiones institucionales al respecto.

Los estudios de caso

Presentamos ahora una aproximación a dos estudios de casos sobre prácticas destacadas realizados en la Universidad del Valle, con el propósito de identificar algunos de los rasgos que las caracterizan y construir saberes derivados de dichas prácticas.

Partimos del supuesto de que es posible tomar la práctica como fuente de saber, que existe una epistemología de la práctica que puede tomarse como fuente de conocimiento (Schön, 1992), por lo cual el proyecto le apostó a estudiar experiencias docentes que se destacaran por ser espacios en los que leer y escribir fueran prácticas vividas por los estudiantes como experiencias formativas importantes.

Un componente fundamental de nuestra investigación consiste en aproximarnos, desde una perspectiva cualitativa, al menos a dos casos: dos ejemplos de prácticas "destacadas" en cada universidad, con el fin de reconstruir los rasgos que las caracterizan, para situar esos rasgos en el "mapa general" derivado de la caracterización generada en las otras fuentes. La opción metodológica que se planteó en el proyecto, desde su inicio, fue el *estudio de casos*. De acuerdo con Stake (1999), una de las ventajas de este método es que "permite el estudio de la particularidad mediante la interacción de los contextos, lo cual permite entender su complejidad" (p. 11).

Dado que el estudio de casos como metodología de investigación en las Ciencias Sociales nace de la necesidad o deseo de comprender un fenómeno social complejo —nuestro objeto de investigación lo es—, a través de su realización buscamos otras respuestas a las preguntas planteadas en ella. En este sentido, conceptualizamos el estudio de caso, de modo general, como *"una investigación empírica de un fenómeno contemporáneo, tomado en su contexto, en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son evidentes"* (Yin, 2004, p. 13). Según este mismo autor, cuando las preguntas son "cómo" y "por qué", el estudio de casos es una buena alternativa de investigación.

En el desarrollo de un estudio de caso, se acude a varias metodologías con el fin de tener la mayor aproximación posible a la experiencia y a su contexto. Como dice Stake: *"No existe un momento determinado en el que se inicie la recogida de datos. Empieza antes de que lo haga la dedicación plena al estudio: antecedentes, conocimiento de otros casos, primeras impresiones. Una gran proporción se basan en la impresión, se recogen de modo informal en los primeros contactos del investigador con el caso"* (Op. cit., p. 51).

Como fuentes de información, además de la observación *in situ*, en la que habrá que definir la mejor manera de registrar (notas manuales, grabadora o video), se pueden llevar a cabo varias entrevistas en profundidad. Una de ellas puede efectuarse al iniciar el estudio de caso, para documentar algunos aspectos que no lo estén suficientemente en lo que ya hay escrito, para definir con el protagonista del estudio cuándo y cuántas sesiones son las más adecuadas para la observación según la o las preguntas en las que vamos a focalizar. Habrá que hacer también entrevistas a otros participantes en este proceso. Igualmente, hay que analizar los documentos relacionados con la experiencia que estamos investigando en el estudio de casos: sistematizaciones, ponencias, artículos, notas del profesor, materiales que utiliza, que se producen, programas o propuestas, en fin, los documentos que nos ayuden a comprender el objeto de nuestro estudio. Como dice Stake: *"(...) cada investigador es diferente; cada uno debe ensayar los métodos que le hacen efectivo en la comprensión y en la descripción del caso"* (Ibíd., p. 57). De todos modos, es importante acudir a varias fuentes de información y metodologías para hacer posible la triangulación entre ellas (en el sentido de poder confirmar o fundamentar los asertos que se hagan).

En el marco de las preguntas de nuestra investigación acudimos al estudio de casos para buscar respuestas a una o unas de éstas. Precisamos que el caso podía tener como escenario una asignatura, un semillero de investigación, un centro de escritura, un club de lectura, un espacio alternativo, etc. De todos modos, debía incluir *estudiantes de pregrado* y mostrar la incidencia de la institución en él.

Para seleccionar las experiencias, se definió una matriz de criterios relacionada con la trayectoria de la misma en el tiempo, la solidez conceptual, el nivel de reflexión adelantada por los docentes que la lideran, el reconocimiento por parte de los pares como experiencia destacada y la existencia de elaboraciones escritas que conceptualicen sobre la experiencia; pero el criterio central consistió en que la experiencia fuera identificada por los estudiantes como una práctica destacada.

Es importante señalar que el concepto de "destacadas" en esta investigación es más un efecto del estudio que una noción previa, pues precisamente el interés de la investigación consistía en identificar cuáles eran algunos rasgos que caracterizaban las prácticas que en las universidades son reconocidas como destacadas.

Metodológicamente se procedió así: a) Se realizó una relectura del estado de arte y de los conceptos clave de la investigación, con el fin de ir discutiendo los criterios de selección de las experiencias y los tópicos de análisis; b) se decidió como opción metodológica "los estudios de caso" de-

bido, entre otras razones, a que facilita la comprensión del fenómeno social estudiado desde diversidad de fuentes y desde las condiciones concretas de su existencia; igualmente porque posibilita, desde la interacción directa con los contextos, comprender su complejidad (Stake, 1999; Flyvbjerg, 2005; Yin, 2004); y c) Se definió una estructura de tópicos comunes, mínimos, así como una guía para el análisis, con el fin de abordar el estudio de cada uno de los casos.

Los criterios que se tuvieron en cuenta para seleccionar definitivamente los estudios de caso fueron:

- Garantizar que la experiencia contaba con una trayectoria verificable; esto significa que fuese posible evidenciar que no se trata de una experiencia coyuntural, que se hubiese implementado, por ejemplo, en una sola ocasión. Para verificar este criterio se debió acudir a otras fuentes.
- Que fuera reconocida por sus pares (docentes) como una práctica destacada.
- Que contara con materiales que permitieran su sistematización: documentación, registros audiovisuales, fotográficos, textuales, testimonios, etcétera.
- Que contara con escritos de reflexión, ponencias, etcétera, publicaciones referidas a la práctica.
- Que contara con una apuesta conceptualmente consistente.
- Que preferiblemente, si se trataba de una asignatura, se estuviera llevando a cabo con estudiantes que ya hubiesen cursado la mitad del programa (de quinta matrícula en adelante).

En la Universidad del Valle, para seleccionar los casos que se iban a estudiar, tuvimos en cuenta las respuestas que los estudiantes dieron en las preguntas abiertas de la encuesta (Nos. 10 y 11), en las que referían profesores y cursos que, les parecía, les habían hecho posible vivir una experiencia importante en relación con los procesos de lectura y escritura académicas. Como algunos de estos profesores participaron en los grupos de discusión, también los planteamientos que en este evento se hicieron fueron una entrada clave para seleccionar los dos casos. Fue así como llegamos a la decisión de tomar como nuestros casos los siguientes: Un programa de alfabetización académica del programa de Fonoaudiología (PAA de F), de la Facultad de Salud, coordinado por la profesora Nora Lucía Gómez; y un curso de "Modelos historiográficos II" del programa de Historia, de la Facultad de Humanidades, que orientaba el profesor Gilberto Loaiza Cano.

Cuando ya tomamos la decisión de los casos, realizamos la *negociación* con los profesores implicados[19], con el propósito de dejar claro tanto los objetivos como las actividades que se debían a realizar, así como las condiciones (posibles fechas y tiempos) en los que se harían y el uso con fines académicos que tendrían los registros y el trabajo investigativo en general.

Uno de los aspectos muy importantes de esta negociación fue la *definición de los derechos de autor de los productos que se realicen en el estudio (informes, artículos, videos, etc.), y la firma de la carta de consentimiento donde autoriza la investigación*. En general, buscamos respetar al máximo las condiciones y el contexto natural en el que los participantes se desenvolvían habitualmente. Dedicamos todo el semestre 02 de 2010 a recoger los datos. Para orientar el análisis, a nivel nacional definimos los siguientes tópicos comunes:

Nivel general de la experiencia:

- ¿Cuál es la historia y la trayectoria de la experiencia?
- ¿Qué transformaciones, en el tiempo, ha sufrido la propuesta?
- ¿Qué transformaciones conceptuales y de enfoque ha sufrido la propuesta?
- ¿Cómo funciona actualmente la experiencia en su estructura: interacciones, temáticas, problemáticas, roles, metodologías, tiempos, productos académicos?
- ¿Qué roles e interacciones desempeñan estudiantes y docentes?
- ¿Cómo se concibe la evaluación y cómo se desarrollan los procesos evaluativos?
- ¿Cuál es el sentido de la experiencia, más allá de los aspectos estrictamente didácticos o disciplinares?
- ¿Hay una orientación política o una pregunta por la formación en un sentido más amplio?

Sobre lectura y escritura:

- ¿Cuál es el concepto de lectura y/o escritura que subyace a la propuesta?
- ¿Cómo operan las prácticas de lectura y de escritura?
- ¿Cuáles son las situaciones didácticas que se promueven?

19 Para el caso del PAA de F, se conversó y obtuvo la aceptación para participar en este proceso, por un lado, con la directora del programa académico y con la mayor parte de las profesoras que asistieron a una reunión de rediseño curricular y, por otro lado, con la profesora coordinadora del programa de alfabetización académica.

- ¿Cuál es el enfoque de lectura y/o escritura?
- ¿Qué tipos de textos se trabajan?
- ¿Cuáles son los productos (parciales y finales) que se esperan tanto para la lectura como para la escritura?
- ¿Cuál es la función que se otorga a la lectura y a la escritura en la formación de los profesionales?
- ¿La lectura y la escritura son "un medio para", un "fin de aprendizaje" o se trata de unas "competencias genéricas"?
- ¿De qué manera se relacionan la lectura y la escritura con la disciplina específica?

Sobre los sujetos participantes:

- ¿Cuáles son las características de los estudiantes y sus relaciones con la lectura y la escritura?
- ¿Cuáles son las relaciones de los docentes con la lectura y la escritura?
- ¿Cuál es el campo temático y disciplinar de los docentes vinculados a la experiencia?

Análisis de los estudios de caso realizados en la Universidad del Valle

En la Tabla 4.4 se esquematizan las fuentes de información consideradas para el estudio de caso.

Tabla 4.4. Fuentes de información de los estudios de caso en la Universidad del Valle

CASO 1: Programa de Alfabetización Académica del programa de Fonoaudiología (PAA de F)	CASO 2: Curso "Modelos historiográficos II" del programa académico de Historia (C. de H.)
Entrevistas a la directora del programa académico, a la coordinadora del Programa de Alfabetización Académica, a dos profesoras de la asignatura Laboratorio de Práctica y a una profesora de Metodología de Investigación. También se entrevistaron estudiantes de los cursos de estas profesoras.	Entrevistas al profesor del curso y a una estudiante del mismo
Observación de dos sesiones de clase	Observación de seis sesiones de clase
Lectura y revisión de algunos documentos escritos: Programa de alfabetización, una monografía, rejillas, escrito de un estudiante con revisiones del grupo de apoyo tutorial.	Lectura y revisión de algunos documentos escritos: Programa del curso, protocolos de control de lectura, relatorías y reseñas de los estudiantes.

La descripción, procesamiento y análisis de la información, en el caso de las observaciones de clase, se hicieron a partir de registros en un diario de campo. En el caso 1 se utilizó además la grabación en audio de las sesiones. Por su parte, las entrevistas se grabaron en audio y se hizo transcripción literal de las mismas, los textos escritos se analizaron en sus aspectos discursivos, textuales y formales. Además, en el caso 2, para tener una mejor referencia del perfil del docente responsable del curso, se retomó el registro del grupo de discusión en el cual participó, en el marco del mismo proyecto de investigación.

Para efectos del análisis de los datos se retomaron algunas de las preguntas orientadoras antes mencionadas (las que consideramos más pertinentes), para poner en relación todas las fuentes (Ver Anexo 3). Del caso 1 se hizo una presentación del informe al colectivo de profesores del Programa de Fonoaudiología, obteniendo buenos comentarios y algunas aclaraciones que se tuvieron en cuenta en el texto que aquí se presenta.

Resultados del análisis

¿Cuál es la estructura de la experiencia y cuáles son los elementos claves de la propuesta?

CASO 1 - PAA de F: Esta experiencia se desarrolla a través de dos actividades:

1. Un taller de diseño de tareas de lectura y escritura académica ofrecido a los docentes. Es una consultoría colaborativa en la que se ayuda a diseñar programas de curso, planear actividades pedagógicas "que promuevan la escritura académica como herramienta de aprendizaje, fundamentalmente para el diseño de tareas de lectura y de escritura y de estrategias de evaluación de los productos escritos" (p. 6 del documento escrito en el que se presenta la propuesta).
2. Un grupo de apoyo tutorial para estudiantes, que "busca trabajar con los estudiantes para ayudarles a resolver los problemas de escritura que surgen en las situaciones de aprendizaje en los diferentes momentos de su formación universitaria".

CASO 2 - C. de H.: Un elemento importante en la definición de la estructura del curso objeto de estudio de caso es el que aparece escrito en el *syllabus* del mismo denominado "Descripción y objetivos del curso", en el cual se señala que los estudiantes van a conocer los modelos historiográficos desplegados en el siglo XX; es decir, el proceso complejo en que la historiografía ha querido consolidarse como una práctica científica.

Esta orientación permite inferir de entrada que se trata de una asignatura con un importante contenido de lecturas y cierta densidad bibliográfica, lo cual derivó en el ejercicio complementario de frecuentes trabajos de escritura. De hecho, se asignan tres libros de lectura obligatoria, más otras referencias tangenciales, sobre los cuales se centra la evaluación del curso.

Efectivamente, tal como se propone en la Metodología del curso, en la cual se establece que en cada sesión habrá una exposición magistral del profesor, se programarán exposiciones de los estudiantes y habrá tres lecturas obligatorias comunes, además de controles de lectura y reseñas finales de cada uno de los libros escogidos como lecturas obligatorias (en total tres). Estas dos actividades fueron frecuentes a través del curso y los estudiantes, en unas ocasiones más que en otras, participaron activamente en las tareas previstas, particularmente y de manera más eficaz, en los ejercicios de escritura.

¿Cuáles son los supuestos conceptuales en relación con lectura, escritura, cultura académica, didáctica?

CASO 1 - PAA de F: Para sustentar esta propuesta se parte de interrogantes como los siguientes: ¿Por qué asumir la orientación de la comprensión y la producción de textos escritos en la universidad?, ¿Cómo se relaciona la escritura con el aprendizaje y la identidad de los estudiantes en la universidad?, ¿Cómo se ha abordado la enseñanza de la escritura?

Se afirma que se sigue "… un enfoque ecológico en el que convergen teorías que estudian la influencia de los factores del contexto social en la producción escrita con teorías que integran las dimensiones relacionadas con los procesos cognitivos, metacognitivos y con el funcionamiento lingüístico de las personas".

Se retoman también los presupuestos conceptuales de la perspectiva sociocognitiva que dan cuenta de los procesos cognitivos que se ponen en marcha al escribir teniendo en cuenta que estos son siempre dependientes de un contexto y que, de manera complementaria, se retoman los planteamientos de lo que se conoce como alfabetización académica, enfoque que ve las prácticas de escritura como prácticas en las que se construye significado, identidad, se adquiere poder y autoridad. Este enfoque pone en primer plano la naturaleza institucional de lo que cuenta como conocimiento en un contexto académico particular. Ve los procesos implicados en adquirir un uso apropiado y efectivo de las prácticas de alfabetización como complejas, dinámicas, situadas e involucrando tanto procesos epistemológicos como sociales, incluyendo relaciones de poder entre las personas, instituciones e identidades sociales. Se sustenta en los aportes de Lea & Street (1997, 1998) y Carlino (2004a, 2004c, 2005, 2005a).

CASO 2 - C. de H.: El lugar de tareas específicas de lectura y escritura, en algunos momentos con un carácter epistémico y no solamente informativo, los protocolos de control de lectura que señalan instrucciones muy concretas respecto de este tipo de tareas y la actitud del profesor al acudir al conocimiento de la disciplina para articular los usos de la lectura y la escritura como ejes articuladores del proceso de aprendizaje de los estudiantes, resultan determinantes no solo por su pertinencia didáctica y pedagógica, sino porque implican un lugar epistemológico en la acción de leer y escribir en el ámbito académico y formativo de los estudiantes.

¿Cuáles son las condiciones que favorecen la propuesta?

CASO 1 - PAA de F: Se trata de un programa académico que tiene que ver con el estudio del lenguaje y que funciona en las siguientes condiciones:

- La propuesta hace parte del componente de la práctica profesional.
- La propuesta se desarrolla en un programa académico en continuo ajuste curricular, en el que se definen unos lineamientos para tratar de desarrollar las denominadas habilidades lingüísticas.
- El entusiasmo y compromiso de un grupo de estudiantes tutores que dan su tiempo para realizar esta actividad.
- La vinculación de la realización de monografías a este programa para aportar elementos para su desarrollo (2 realizadas y dos en curso).
- Una profesora que asume este proyecto como "una exploración personal" y por eso lo dirige, forma tutores, hace un seminario para profesores, escribe guías (…) en las 50 horas que le conceden en su labor académica para dedicarse a esta actividad.

CASO 2 - C. de H.: Sobre todo, el interés personal del profesor por la formación de los estudiantes. Efectivamente, el profesor del curso manifiesta un interés muy particular por la formación de los estudiantes tanto en el área específica de su asignatura (Modelos historiográficos) como en los aspectos generales de la formación de los futuros historiadores. Estos elementos son notorios en el discurso de la clase, en el programa del curso, así como en la entrevista concedida.

La permanente conjugación de los rasgos propios de la disciplina con correlatos narrativos, históricos y culturales que definen un interés particular y por momentos muy subjetivo sobre aspectos que probablemente serían secundarios en un curso centrado en la formación disciplinaria, constituyen los elementos que más favorecen la búsqueda de una fuerte cualificación para los estudiantes.

También, el orden y la coherencia conceptual del programa del curso. Aunque en general los programas de los cursos en la Universidad del Valle se caracterizan por un aparente orden, sobre todo de carácter formal, es importante notar que al observar con cuidado ese orden y su coherencia en los planos didáctico y conceptual, solemos encontrar que no siempre se establecen las relaciones coherentes entre tiempos y espacios, modos de organización de la clase, cantidad y densidad de textos de referencia y formas de evaluación. Particularmente en las asignaturas ubicadas en nuestro medio en las áreas de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, suele darse una desproporción entre estos elementos, cuando no una inconsistencia conceptual derivada del cruce de epistemologías y referencias poco conducentes.

¿Cuáles son las condiciones que obstaculizan la propuesta?

CASO 1 - PAA de F: Es una propuesta que si bien cuenta con el reconocimiento y apoyo de la dirección del programa académico y de los profesores, ello no significa que se pongan en marcha los mecanismos para consolidarlo, para involucrar a los diferentes actores en su desarrollo.

- No se divulgan los documentos escritos que serían evidencias, así como algunos productos elaborados por los estudiantes, como revistas impresas y virtuales, cartillas, manuales, un e-book y algunos *blogs*. Sólo en 2008 se hizo una feria de trabajos académicos.
- Unas tradiciones en los docentes y estudiantes que no dejan ver la necesidad de detenerse en los procesos de comprensión y producción de textos escritos: los docentes piden lectura crítica, esperan textos adecuados, planteamiento de puntos de vista en relación con las ideas de los textos seleccionados, pero no son explícitos sobre el cómo se hace; no orientan la apropiación de la lógica de producción del discurso académico y las especificidades de lectura de esos textos, al mismo tiempo que se hace la apropiación de los conceptos estructurantes de un campo del saber.
- Los estudiantes llegan con unas prácticas de lectura y escritura que consideran "naturales", sienten dificultades pero creen que son sólo problema de ellos, por eso, ante propuestas como ésta no acuden, no las buscan ni las promueven. Viven la lectura y la escritura como "aburridoras".
- La escasa motivación de algunos docentes, unida a la corta duración de los semestres.
- La propuesta es muy interesante, pero presentada de un modo muy general. Tal como está escrita, podría servir para cualquier programa.

- Justamente si se está de acuerdo con la perspectiva sociocultural en la que más que habilidades, la lectura y la escritura se consideran prácticas sociales (perspectiva que también se considera en la propuesta como antes se mencionó), entonces la propuesta debe contextualizarse a los usos, repertorios, prácticas y en general géneros discursivos presentes en el espacio de la formación y la labor profesional de la fonoaudiología. Ésta se dificulta porque, según la profesora coordinadora del PAA: *"(...) en el campo de la fonoaudiología hay una producción investigativa muy pobre. Habría que pensar en las relaciones de poder y desde aquí no se alcanzan a abordar"*. Además, al ampliar a otros programas académicos (como es la pretensión): *"(...) esto implicaría pensarlo en cada una. Hasta allá no ha llegado la reflexión, habría que profundizar más".*
- En este programa se hace énfasis en las prácticas de escritura del espacio de la formación: aprender a hacer autobiografías, resúmenes, reseñas, ensayos, pero poco se explora el espacio de la escritura en el ejercicio profesional investigativo. Es importante pensar cómo se asumen ambas si se busca la inserción de los sujetos, mientras son aprendices, en comunidades académicas y profesionales.
- Se hacen muchas acciones "sueltas".

A pesar de todo el compromiso y entusiasmo de la coordinadora del PAA, ella afirma: *"Yo no estoy dispuesta a profundizar en esto. A mí me interesa otro campo, la discapacidad"*. Es decir, al programa, por la fuerte dependencia de la iniciativa de su actual coordinadora, que ya se mencionó, no se le auguran todos los años que requeriría para consolidarse.

CASO 2 - C. de H.: Entre los elementos que obstaculizan el desarrollo de esta propuesta tenemos:

- El perfil de los estudiantes en relación con las exigencias del curso. En términos generacionales, se puede observar que en la clase es notoria la juventud de los estudiantes a pesar de ser un programa vespertino. En general tienden a ser muy tímidos en sus posturas corporales y expresivas y participan casi siempre de la clase por solicitud directa del profesor o a través de frases cortas, cuando no de monólogos. Esta condición parecería indicar que, con contadas excepciones de 4 o 5 estudiantes muy destacados en su participación en clase, la cultura letrada e historiográfica de la mayoría del grupo es pobre, al igual que sus experiencias en escenarios de socialización más complejos.

- En cuanto al perfil académico, se nota que la participación oral es poca aunque hay un buen nivel de atención al discurso del profesor. Las intervenciones en la clase se limitan casi en su totalidad a las preguntas del profesor y en el caso de las exposiciones orales se notó mucho nerviosismo y poco dominio del discurso propio de la disciplina.
- En los talleres escritos se destacan más, en muchos casos, que en la expresión oral; aunque se mantiene una tendencia del grupo al déficit en el manejo de aspectos formales y en el desarrollo argumentativo de los textos observados.
- Vale decir que en la Universidad del Valle y en particular en los programas de Ciencias Sociales, los estudiantes generalmente pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2 de la población.
- El énfasis magistral de la clase y el trabajo del docente sobre supuestos desconocidos por los estudiantes: Tal vez el elemento que más obstaculiza el desarrollo favorable de la propuesta lo constituye el énfasis que hace el profesor en la clase magistral y, casi que complementariamente, la percepción que tiene de supuestos conceptuales y metodológicos desconocidos por los estudiantes.
- Efectivamente, es común que la clase magistral derive en una asimetría discursiva a favor del docente, lo cual es evidente que sucede en esta clase, conduciendo a los estudiantes por acción u omisión en la toma de los turnos de habla a no asumir la palabra (incluso, más allá de su incipiente formación), con lo cual su voz no resulta relevante en la dinámica de la clase y en el desarrollo conceptual previsto.

Estos elementos configuran un escenario en el cual existe poca posibilidad para que los estudiantes tomen la palabra y asuman una posición crítica en la clase, esto sumado a su actitud tímida y a la pobre cultura enciclopédica y disciplinaria señalada anteriormente. Así, se restringe y no hay posibilidad de que emerja un dialogismo necesario que enriquezca las posibilidades de aprendizaje y la formación académica del grupo.

En este sentido, es clave señalar, en relación con el contenido temático del curso y con los protocolos de lectura y escritura exigidos en la clase, que la tendencia del profesor es a enfatizar con frases y preguntas retóricas, en el primer caso, y con consignas o definiciones muy taxativas, en el segundo, la manera como se debe proceder, lo cual no siempre parece resultar tan claro para los estudiantes. Es decir, no se tiende a trabajar en la clase los protocolos de lectura y escritura de manera sistemática (por ejemplo, a indagar sobre los errores y tratar de darles una solución a través de estrategias es-

pecíficas), ni a indagar de manera conjunta sobre los ejercicios de lectura y escritura de manera que se dé lugar a una formación más autoestructurante.

¿Cuáles son los rasgos que la hacen destacada?

CASO 1 - PAA de F:

- Ocuparse (no sólo preocuparse) de la escritura de textos académicos.
- Ayudar a planificar a las docentes las tareas de escritura que se van a proponer en la enseñanza de las asignaturas.
- En este sentido, reflexionar sobre el lugar de la lectura y la escritura en la enseñanza, intentando integrar la concepción de la escritura como herramienta epistémica. Involucrar en este proceso a los estudiantes: unos como pares (compañeros de escritura) y otros (práctica profesional) como tutores.
- Tomar el proceso como objeto de aprendizaje; por esto, el ejercicio de sistematización permanente, de vincular al proceso la realización de monografías y tesis.
- El trabajo sobre prácticas "reales" de escritura, el abordaje de éstas en el marco del desarrollo de las asignaturas, la colaboración y cooperación entre los participantes.
- El asumir esta propuesta como un proceso "vivo": se transforma y ajusta de acuerdo con las condiciones que se van dando; por ejemplo, incluir las TIC para la tutoría.

CASO 2 - C. de H.:

- El perfil del profesor: Si bien es cierto que el énfasis en la modalidad de la clase magistral tiende a disminuir las posibilidades de participación de los estudiantes, también lo es que esta forma de enseñanza, cuando es bien orientada, implica un dominio conceptual muy fuerte del profesor y una pasión por el conocimiento que se expresa en su discurso.
- La caracterización anterior no es ajena al perfil académico y personal del profesor. Es necesario notar su formación y sus representaciones sobre el ejercicio formativo observado para valorar lo que tiene de personal y subjetivo la práctica evaluada.
- En cuanto a la manera como el profesor se representa el proceso formativo, particularmente en términos de la relación disciplinaria con los ejercicios de lectura y escritura académica, es notoria su preocupación por formar a los estudiantes en el discurso de la disciplina y en la toma de conciencia sobre el lugar de la lectura y la escritura en esta formación, no sólo en los protocolos que propone para el desa-

rrollo de la clase (programa del curso, consignas y tareas de reseñas, relatorías y controles de lectura), sino en sus consideraciones más personales (manifiestas en la entrevista y en el discurso de la clase).

- En este curso la lectura y la escritura académica orientan la casi totalidad de las acciones del profesor (pedagógicas, discursivas y conceptuales) hacia la apropiación del saber disciplinario, como él mismo lo dice:

> *Es la medula de toda la estructura del curso, es la esencia de ese curso, es lo que le da sentido a la forma como organizo las clases; pienso en los objetivos que debe tener un curso de historia, no solo en esa asignatura sino en cualquier asignatura porque yo parto de unas premisas formativas en las que considero que si un estudiante lo deseamos formar como historiador debe ser una persona que tenga una cultura historiográfica, un conocimiento muy sistemático de la tradición de su disciplina y que se ponga en contacto con la tradición de su disciplina mediante la lectura de textos y autores considerados paradigmáticos; al mismo tiempo que sepa que parte de la formación no solo es comunicarse con esa cultura historiográfica, con esa tradición, sino ir aprendiendo como debe hacerlo cualquier historiador*.
>
> *Un historiador no solamente es quien adquiere cultura historiográfica, no solamente alguien que va a los archivos, no solamente quien conoce modelos de interpretación o un método de investigación, sino que también es además... —y ese es como el corolario de la formación—, el historiador es alguien que puede escribir historia, que puede explicar y contar algo porque aprendió a escribir la historia*.
>
> *Un curso es un grano de arena que se debe aportar a esa formación como un buen lector, como un buen conocedor de su tradición y como alguien que va a estar dispuesto a enfrentarse al reto de escribir*.

La estudiante entrevistada también hace referencia a esta fuerte relación entre aprendizaje de los contenidos disciplinares y las prácticas de lectura y escritura:

> *Pues sí, yo sentí que todos nos esforzamos mucho por escribir esas reseñas, porque todos sabemos que el profesor exige nivel, entonces uno se esfuerza así. Hay otros profesores que casi no exigen y me parece que eso es mal porque siendo historiadores desde un principio tenemos que coger técnicas para escribir*.

CONCLUSIONES

La pregunta que este estudio buscó responder fue: ¿Cuáles son las prácticas académicas de lectura y escritura en la Universidad del Valle y cómo se caracterizan? Por esto, su propósito general fue describir, caracterizar, analizar e interpretar las prácticas de lectura y escritura académicas que de manera general circulan en esta institución. Para lograrlo se definieron dos grandes fases en las que se acudió a diversas fuentes de modo que se lograra una amplia recolección de información.

Nos enfrentamos ahora a poner en relación esos resultados para construir algunas respuestas a la pregunta que, como dijimos en el planteamiento del problema, incluye otras como: ¿Cuáles de estas prácticas son valoradas positivamente por los estudiantes y los docentes?, ¿Cómo se explica la presencia de esas prácticas en el contexto de la Universidad? Además, en relación con las prácticas de enseñanza, eje al que se orienta esta investigación, se concretan los interrogantes en los siguientes: ¿Qué se pide leer al estudiante?, ¿Para qué se pide leer y escribir?, ¿Qué se hace con lo que se lee y se escribe?, ¿Cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de lectura y escritura en la Universidad?, ¿Qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de textos?, ¿Esas prácticas tienen en cuenta la especificidad de la lectura y la escritura en (y para) los campos disciplinares particulares? En este capítulo vamos a iniciar por estas últimas para que la reflexión nos vaya aproximando a las primeras.

En todas las informaciones recogidas se pudo observar que la relevancia de los procesos de lectura y escritura en la Universidad es indiscutible, se

reconoce que formarse en ella consiste, en gran parte, en estar en condiciones de comprender, interpretar y producir los textos propios del campo disciplinar y profesional, al mismo tiempo que se logra el desarrollo de un pensamiento crítico y analítico, el manejo de símbolos y lenguajes elaborados, la capacidad para contextualizar y relativizar el propio punto de vista (autorreflexión), la disposición a asumir tareas de largo aliento, la capacidad de establecer una comunicación orientada a la comprensión compartida y la conciencia de la responsabilidad social que implica el poder que se deriva del conocimiento (Hernández & Carrascal, 2002). Se reconoce entonces que, tanto la lectura como la escritura son constituyentes de la cultura académica, al mismo tiempo que posibilitan su apropiación, tal como lo conceptualizamos en el marco teórico de esta investigación.

Sin embargo, al identificar, analizar e interpretar las prácticas de lectura y escritura académicas en la Universidad del Valle, sus tendencias y enfoques dominantes a través de las fuentes consultadas, encontramos que no se presenta una articulación efectiva entre estas declaraciones y consensos teóricos y las definiciones institucionales de orden curricular en general, las dinámicas concretas de oferta y recepción de estas definiciones desde las unidades académicas que proponen o direccionan los espacios académicos respectivos, y las actividades y prácticas más frecuentes que viven los estudiantes para su formación. En otras palabras, las prácticas dominantes y las decisiones institucionales no son siempre afines con las elaboraciones conceptuales.

Para presentar estas conclusiones, inicialmente retomaremos aquellas que se derivan de cada una de las fases para luego ponerlas en relación. Después se expondrán algunos elementos que pueden contribuir con las discusiones en curso y con futuras investigaciones sobre el tema.

Resultados de la primera fase

Iniciemos pues con los resultados del análisis de los documentos de política institucional que en las dos últimas décadas han regulado la enseñanza de la lectura y la escritura en la Universidad del Valle, con el estudio de los programas curriculares de los cursos referidos a este propósito en los años 2008 y 2009, con las informaciones dadas por una muestra de estudiantes de pregrado de las diferentes áreas de saber que se ofrecen en la Universidad y con las informaciones de algunos integrantes de espacios formativos alternos en que se llevan a cabo diferentes actividades vinculadas con los procesos de lectura y escritura —fuentes consultadas en la primera fase—.

De la revisión de documentos marco de política institucional podemos afirmar que la tendencia general es instaurar y regular los procesos de lectura y escritura académicas y su lugar, principalmente desde normas declarativas contenidas en Estatutos, Resoluciones, Actas de los cuerpos colegiados, etc., sin una orientación precisa sobre la manera como se deben relacionar estos procesos con el conjunto de acciones académicas y formativas que se propone desarrollar la institución.

Este análisis nos permite concluir que en el discurso institucional de la Universidad del Valle abundan las proposiciones de orden declarativo y exhortativo que apuntan hacia el deber ser de los procesos y prácticas de lectura y escritura académica, pero que no logran establecer un marco coherente de orientación para abordarlos en su dinámica y complejidad desde un horizonte teórico y metodológico preciso.

Los documentos emanados de los cuerpos colegiados (Consejo Académico, Consejo Superior, Consejos de Facultad, etc.), los Acuerdos y Resoluciones en las que está definida la política curricular de la Universidad, así como otros documentos marco, por ejemplo el Plan de Desarrollo Estratégico 2005 - 2015, entre otros, se limitan a mencionar los elementos problemáticos y a sugerir acciones institucionales en abstracto que no logran ser reglamentadas, instituidas ni mucho menos evaluadas y, peor aún, no establecen nexos entre las iniciativas investigativas de orden pedagógico, didáctico y conceptual, respecto de cómo orientar los distintos procesos de lectura y escritura académica y sus expresiones curriculares generales en el marco de la política curricular de la institución.

Destacamos que los trabajos de investigación propiciados desde algunas unidades académicas o desde grupos de trabajo en particular e incluso la oferta de cursos específicos, van más allá de la inercia institucional y logran implementar acciones puntuales bien fundamentadas que no son consideradas para construir una política más coherente que ayude a superar los problemas que se enfrentan en la comprensión y producción de textos académicos especializados, así como a transformar las tradiciones pedagógicas cuestionadas y a proponer un trabajo adecuado, pertinente y efectivo con los textos académicos para el conjunto de la Universidad.

En perspectiva, tal como lo han sugerido en distintos ámbitos y reportes académicos grupos de investigación como GITECLE, se trata de lograr reestructuraciones curriculares en relación con el componente de comprensión y producción de textos académicos para los programas de pregrado. Estas medidas pasan por la revisión de algunos de los paradigmas teóricos

y pedagógicos de base que tienen relación con estos procesos y por el incremento y diversificación de los espacios de trabajo para este componente curricular en la Universidad, entre otras acciones necesarias.

Los resultados del análisis de la encuesta, así como el de los cursos que se ofrecieron entre 2008 y 2009 con el fin de incidir en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de pregrado, nos permiten una aproximación, así sea aún general, a las prácticas académicas de lectura y escritura que se viven en esta Universidad. De acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta, de modo general, podemos decir que las siguientes tendencias son las respuestas a las preguntas de esta investigación:

¿Qué se lee y qué se escribe en la Universidad del Valle?

Los textos que más se leen son los capítulos de libros y los apuntes de clase, y los que más se escriben son los ensayos, resúmenes, informes y reseñas. Ambos grupos están asociados a la formación disciplinar y profesional y, por lo tanto, son los que imponen los profesores o las exigencias académicas universitarias. Podemos entonces afirmar que los textos que más se leen y escriben en las diferentes áreas del saber son aquellos asociados al control y evaluación de los aprendizajes específicos de cada disciplina.

Este dato explica por qué otras opciones como los textos literarios, los documentos periodísticos y los informes de investigación se escriben y leen muy poco, debido a que ellos no se relacionan con lo disciplinario específico.

Se puede concluir que la diversidad textual presente en el acervo de lecturas y escrituras de los estudiantes universitarios de pregrado no es muy amplia, dato que coincide con el que aporta otra investigación que al comparar las prácticas de lectura en el nivel de educación secundaria con los de la universidad encontró que a medida que avanza el nivel educativo tiende a disminuir "el abanico de prácticas de lectura y escritura que se realizan" (Miras, Solé & Castells, 2008).

Los resultados confirman la tendencia a que la lectura y, más aún, la escritura de textos literarios es una práctica lejana en el conjunto global de las áreas de formación universitaria, en la que se tiende a la escritura de textos de corte más expositivo y argumentativo.

Ahora bien, podemos afirmar que los profesores solicitan más escribir que leer ensayos, resúmenes, informes y reseñas. Otros textos, tales como los vinculados con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), o aquellos que exigen interlocutores diferentes al maestro o compañeros de curso (textos periodísticos, informes de investigación, ponencias para congresos), se escriben muy poco porque predomina la práctica de es-

cribir para el profesor; en otras palabras, el interlocutor privilegiado de los textos que se escriben es el profesor.

De otra parte, si bien los estudiantes identifican pocas actividades académicas para las que se les exige leer o escribir (asignatura es la dominante; en el rango 40-30% están evento académico, grupo de estudio y curso extracurricular), cuando se les pide seleccionar las funciones de la escritura, reconocen que son muy diversas e importantes para los diferentes ámbitos que constituyen la Universidad.

Cuando se analizan estos resultados por áreas de saber, encontramos la tendencia a que se lean y escriban cierto tipo de documentos con mayor frecuencia en unas áreas que en otras. Por ejemplo, se leen y escriben más los apuntes y los resúmenes en las áreas de Ciencias e Ingenierías que entre las áreas de corte humanístico, en las que se leen y escriben más reseñas; en Salud, Ciencias Sociales y Humanidades se leen más artículos científicos que en Servicios, Ciencias, Ingeniería y Educación; en Ciencias e Ingenierías se leen más libros de texto que libros de consulta; las memorias y protocolos, documentos asociados a eventos tales como seminarios y congresos (menos rutinarios que las clases), se escriben muy poco, lo que, en cierto modo, podría significar que los estudiantes de esta Universidad participan muy poco en esta clase de eventos académicos, tan importantes para la formación en investigación desde el pregrado.

Se destacan las áreas de Salud, Ciencias e Ingeniería como aquellas en las que más se lee (aunque se escribe menos), para participar en un evento académico y para participar en semilleros de investigación. En el caso de las Humanidades, se hacen lecturas con el propósito de identificar postulados importantes (aunque con una frecuencia media).

¿Para qué se pide leer y escribir?

En general, se lee y se escribe para atender las necesidades de las asignaturas del plan de estudios, como lo demuestra el hecho de que los propósitos que obtuvieron frecuencia más alta son aquellos que precisamente están relacionados con las obligaciones que imponen las asignaturas para aprenderlas, para explicar problemas y casos, para responder preguntas del docente, para preparar exposiciones, para responder evaluaciones y para escribir informes.

Si se pone en relación los propósitos de lectura y escritura que reconocen los estudiantes con los géneros que refieren leer y escribir, se encuentra que ambos asuntos están frecuentemente relacionados con prácticas de evaluación. Por ejemplo, los propósitos de lectura más reconocidos por los estudiantes son realizar una exposición y responder a una evaluación escrita, lo

que explica que los géneros más leídos sean los apuntes propios de clase y los materiales elaborados por el profesor, por tratarse de textos que usualmente registran los planteamientos que se desarrollan en clase y son luego objeto de evaluación.

¿Qué se hace con los documentos que se leen y escriben?

La tendencia es a realizar acciones más asociadas a concepciones pedagógicas heteroestructurantes que persiguen fines básicamente de control o comprobación de la apropiación de los conocimientos específicos de las disciplinas: leer para participar en las discusiones grupales, o como referencia de evaluaciones escritas —seguramente para confirmar la apropiación y dominio de conceptos o procedimientos—, o para exponer contenidos.

¿Cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de la escritura y la lectura?

Puesto que la tendencia es a que sea el profesor quien determine las valoraciones y los juicios sobre las realizaciones de estas actividades por parte de los estudiantes, afirmamos que predomina una concepción heterónoma en estos mecanismos (en desventaja de procesos más cooperativos o autónomos); también se encuentra la tendencia a que se evalúan más los productos que los procesos. Por esto, los estudiantes tienen poca posibilidad de hacer ajustes a los textos, de vivir la escritura como proceso que exige reescrituras, revisiones y modificaciones sucesivas. A pesar de estas tendencias, resaltamos el hecho de que en los criterios de evaluación primen los fines comunicativos y de dominio del tema sobre los aspectos formales de los textos.

¿Qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de textos?

Los resultados informan que estos apoyos son escasos. En general, se tiende a usar la calificación más que la orientación de los procesos de producción escrita. Esto confirma la persistencia de un enfoque en el que lo que se evalúa son ante todo los productos y no los procesos. Además, se confirma la tendencia al uso de pedagogías heteroestructurantes, sobre todo en algunas áreas (Ciencias e Ingeniería), aunque se nota también la tendencia hacia pedagogías interestructurantes en áreas de Humanidades y Educación.

En síntesis, los resultados indican que quien más lee los documentos que escriben los estudiantes es el profesor y, además, es una tarea que hace por fuera de la clase, para luego devolver el texto con una calificación. En este sentido, hay escasa presencia de diferentes formas de mediación de los pro-

cesos de comprensión y producción textual. Sólo en áreas como Educación, Humanidades, Ciencias Sociales, Salud e Ingeniería, se observa la presencia de algunas de ellas.

Los resultados también señalan la tendencia a que la mediación de los docentes, cuando se trata de solicitar documentos escritos, se limita a la etapa inicial del proceso escritural mediante pautas o guías que se entregan a los estudiantes; después de escribir, el énfasis se pone en la corrección del contenido, asunto crucial al que es fundamental integrar otros aspectos lingüísticos y retóricos (dependientes del género discursivo o de las intenciones comunicativas), para que los procesos de lectura y escritura logren una mayor incidencia en los aprendizajes.

Esta tendencia muestra cómo no se aborda la escritura como un proceso que debe ser guiado, orientado, o reorientado, sino como una actividad que se espera que el estudiante ya deba dominar y, por lo tanto, lo único que éste necesita es la instrucción inicial acerca de las condiciones que debe cumplir el documento que se le pide escribir. Por lo tanto, el proceso de escritura es responsabilidad del estudiante, y los docentes no consideran necesario ni parte de su labor brindar apoyos durante y después de la escritura de los textos. Junto a esta tendencia dominante se encuentra la presencia de apoyos relacionados con pedagogías auto e interestructurantes (aunque con un porcentaje mínimo).

¿Esas prácticas tienen en cuenta la especificidad de la lectura y la escritura en (y para) los campos disciplinares particulares?

Como antes lo mostramos, hay tendencias generales dominantes en todas las áreas. Por lo tanto, podemos afirmar que no hay diferencias en las mediaciones docentes que se hacen porque varíen las áreas de saber.

Por su lado, el análisis de los cursos que ofrece la Universidad para apoyar la formación de los estudiantes en procesos de lectura y escritura evidencia que los cursos denominados *generales,* se ocupan más de enseñar la lectura y escritura de resúmenes, reseñas y ensayos, textos que, como se aprecia en los resultados de la encuesta, son los mismos que los docentes de todas las áreas piden escribir (sobre todo los dos primeros) a los estudiantes de la Universidad para lograr la aprehensión, comprensión y dominio de las disciplinas. Son cursos en los que convergen estudiantes de diferentes programas, por lo que no es posible que el trabajo que allí se realiza esté ligado a la especificidad disciplinar; además, son dictados por lingüistas o comunicadores, por lo tanto, no se puede pedir el dominio de los campos disciplinares diversos: Ingeniería, Arte, Medicina, Pedagogía, etcétera. También, se ubican preferencialmente en los primeros semestres de los programas,

cuando los estudiantes aún no han llevado a cabo verdaderos procesos de inserción en el campo disciplinar particular.

Los cursos de lectura y escritura denominados *específicos* son aquellos que se ofrecen como parte de los programas académicos; estos asumen como objeto de trabajo aquellos tipos de escritos propios de las disciplinas y por esto en ellos se trabaja una mayor diversidad de textos de lectura y escritura. Se ofrecen en diferentes semestres y obedecen sobre todo al interés de los profesores por abordar en ellos ciertos modos de leer y escribir propios de la comunidad académica específica.

Por otro lado, si consideramos la metodología predominante en ambos cursos (el taller), encontramos que en ellos se lee y se escribe en la clase porque se concibe que al llevar a cabo estas actividades en el grupo se hace posible la apropiación de ciertas herramientas y procedimientos que luego podrán ser utilizados por los estudiantes cuando lleven a cabo la actividad de modo individual. Esta tendencia es contraria a la dominante en las prácticas docentes universitarias. La situación podría explicarse porque no hay ningún diálogo entre los docentes para compartir propuestas que se consideran válidas y necesarias para favorecer ciertos procesos, o bien porque se espera que lo realizado en estos cursos habilite de modo determinante a los estudiantes en los procesos de lectura y escritura de *todos* los textos, de tal modo que ya no sea necesaria la mediación de la lectura y la escritura en el aula.

Ahora bien, la tendencia encontrada en la encuesta de que sea el docente quien asigne las lecturas y los tipos de documentos que se deben escribir así como que sea éste quien tienda a ser el único referente de juicio sobre los desempeños logrados, se reencuentra en el análisis de los cursos genéricos y específicos. En efecto, se confirma que aunque en algunos cursos se proponen perspectivas pedagógicas constructivistas o discursivas, los modos de proceder en la legitimación, valoración y evaluación corresponde más a enfoques pedagógicos heteroestructurantes.

Por el contrario, la tendencia dominante de dejar de lado la concepción de la escritura como proceso que requiere de acompañamiento a los estudiantes (según los resultados del análisis de los cursos) es menos marcada en los cursos genéricos, por cuanto en estos las producciones escritas son revisadas en varios momentos (lo que llamamos procesos intermedios), lo que conduce a pensar que los escritos se asumen como productos no terminados que requieren de la opción de revisión de borradores y reescrituras sucesivas. En cambio, en los cursos específicos es más frecuente que se evalúen los textos como productos ya terminados. Hay que resaltar que en estos últimos lo que se lee y se escribe está más ligado al área específica y

por esto la participación de docentes y estudiantes en su desarrollo puede ser más efectiva.

De otra parte, la exploración sobre los espacios alternos permitió caracterizar y describir un tipo de experiencias de trabajo no formal y sus manifestaciones en términos de prácticas de lectura y escritura con propósitos formativos, en las que encontramos elementos significativos para la caracterización de las mismas en la Universidad y condujo a un tipo de aproximación complementaria a las prácticas dominantes en este ámbito.

A partir del análisis se caracterizó y describió parcialmente este tipo de experiencias de trabajo que de manera paralela o complementaria al currículo formal —en algunos casos en oposición al mismo–, constituyen una parte importante y determinante de la cultura académica de esta institución formativa. Estas experiencias demuestran que en estos espacios se toma la lectura como un modo de profundizar en aspectos que son ausentes o poco trabajados en las clases formales, tanto en el orden de las disciplinas como en el de la formación complementaria que requieren los estudiantes en nuestro tiempo. Por eso, como lo expresan en las entrevistas, sus integrantes buscan constantemente construir a través de la lectura un pensamiento crítico en relación con su contexto y su situación social.

En términos de los propios estudiantes participantes en estas iniciativas, se busca que la comunidad universitaria vaya un poco más allá y haga un análisis más profundo sobre las problemáticas del contexto colombiano, teniendo en cuenta que el ámbito en el que se desenvuelve es muy reaccionario y en muchos casos sus integrantes pueden llegar a ser estigmatizados, por lo tanto generan propuestas abiertas al debate.

Esta percepción puede evidenciar la necesidad de prácticas pedagógicas recontextualizadoras de los saberes y las disciplinas, ya que no es nuevo el malestar de los estudiantes y de una parte de las comunidades educativas frente a la tendencia instrumental de la educación y de las propias prácticas de lectura y escritura, como lo señalan los estudiantes encuestados en el marco de esta investigación.

Tal como se planteó inicialmente, es evidente que la Universidad del Valle está promoviendo, de modo dominante, unos determinados modos de leer y escribir, unas prácticas de lectura y escritura para responder sobre todo a las exigencias académicas de los planes de estudio y menos a otras prácticas de corte más investigativo, de divulgación y proyección de la formación universitaria y ciudadana en general. Esto significa que circulan discursos en las políticas universitarias que, sin embargo, no encuentran sus correlatos en las prácticas cotidianas de las aulas.

Según nuestro análisis, se constata en este panorama global la presencia de prácticas fuertemente ancladas en la tradición pedagógica heteroestructurante, que siguen mediando la formación de los estudiantes; es decir, las orientaciones didácticas y pedagógicas, en general, están asociadas a concepciones instrumentales de lo que significa leer y escribir en el mundo académico. Más preocupante aún es la comprobación de que estos mismos resultados fueron encontrados en el conjunto de las universidades en las que esta investigación también se realizó.

Resultados de la segunda fase

Para hacer más específico este análisis, definimos en la investigación nacional (en el marco de la cual se realizó la presente investigación localizada en la Universidad del Valle), acudir a dos metodologías cualitativas: los grupos de discusión de los investigadores, de algunos estudiantes y algunos profesores, y los estudios de caso.

En términos generales, lo que revela el análisis de los datos recogidos a través de estas dos fuentes es que en la Universidad, junto a estas tendencias dominantes se hacen presentes otras concepciones y apuestas pedagógicas en las que se tensionan los resultados antes presentados.

El análisis de los grupos de discusión (GD) permitió hacer explícitas las condiciones en las que llegan los estudiantes a la Universidad y lo que ésta hace al respecto. En los GD de los investigadores se señaló que la educación básica forma, en el mejor de los casos, a los estudiantes en maneras genéricas de leer y escribir; es decir, no ligadas a la especificidad de las disciplinas y, por lo tanto, desde esta formación no se puede esperar que al llegar a la Universidad logren desentrañar los elementos particulares de esos textos especializados, en función de los campos disciplinares, con los que allí se los pone en relación. Es decir, los estudiantes terminan su educación media con el conocimiento (para comprender y producir) de ciertos tipos de textos, pero la relación entre esos textos, esas formas discursivas, y la especificidad del campo conceptual de las disciplinas no se ha establecido. Algunos de esos textos se pueden o no seguir trabajando —dependiendo de la carrera a la que se ingrese—, pero aparecen nuevos tipos de textos y nuevas funciones académicas relacionadas con los mismos. Y, al parecer, para el conocimiento de esas nuevas funciones académicas y esas nuevas formas discursivas, la Universidad no ofrece un apoyo sistemático.

En el GD de docentes se hizo evidente la creencia de que las dificultades de los estudiantes son originadas en la escuela básica y media, que estas dificultades básicamente se refieren a problemas ortográficos, y carencia

del manejo de aspectos formales y que se han agudizado por la presencia de ciertas prácticas vigentes hoy por el desarrollo de las TIC. Curiosamente, los docentes que participaron en estos grupos fueron mencionados porque los estudiantes sienten que con ellos vivieron experiencias significativas en su formación como lectores y productores de textos académicos. Interpretamos esta situación como manifestación, por un lado, de esa fuerte creencia ya mencionada y, por otro, por el desconocimiento de saberes como los que se derivan de los estudios del lenguaje (análisis del discurso, pragmática, sociolingüística, lingüística del texto, entre otros), y las investigaciones en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura, que nos han hecho tomar conciencia de las prácticas de interpretación y producción textual características de las diversas disciplinas, cuyo dominio requiere ayudar a los alumnos a ingresar en esas comunidades discursivas (Carlino, 2003). A pesar de esto, los docentes narraron las experiencias que están realizando con el propósito de incidir en la formación profesional de sus estudiantes, y de buscar soluciones a las dificultades diagnosticadas. En este GD se detectó que las prácticas de lectura y escritura no son tan homogéneas en todos los programas académicos, dato que tensiona el encontrado en la primera fase de esta investigación.

En el GD de estudiantes se confirmaron las tendencias dominantes que la encuesta mostró, sobre todo la lectura y escritura vinculada a las exigencias de las asignaturas, por lo que son muy poco frecuentes las prácticas de explorar fuentes no directamente vinculadas con estas experiencias. Que se lee más que lo que se escribe y que la escritura está muy poco vinculada a la producción (más a la reproducción); es más, que cuando se hace con intención productiva, no se valora. Se menciona que la dominancia de la modalidad magistral de las clases es un factor que imposibilita acceder a formas de escritura propias.

En cuanto a lo que se más se pide escribir, los estudiantes confirman que es sobre todo la escritura de informes, pero que esta práctica "no es muy consciente" porque no hay una apropiación suficiente de este tipo de texto. Hubo consenso en que se escribe y se lee para las evaluaciones. Son conscientes de cómo van cambiando las prácticas de lectura y escritura a medida que se avanza en el programa, sobre todo porque se empiezan a ejercer roles[20] distintos y por el carácter público de la Universidad que permite acceder a experiencias de orden político y artístico, que valoran como muy formativas.

Sin embargo, en sus respuestas se hace evidente también los diversos textos y modos de leer y escribir propios de esas formaciones disciplinares

20 Varios de ellos son estudiantes que participan en grupos de investigación y se caracterizan por leer más allá de lo que les piden.

y la ausencia de políticas sobre lectura y escritura en sus unidades académicas. Lo diferente que se hace obedece más a esfuerzos gestionados por un profesor o por un grupo de trabajo en particular, que por decisiones institucionales al respecto.

Por último, los resultados obtenidos en los dos estudios de caso, evidencian la existencia de iniciativas profesorales importantes en la Universidad del Valle (como también en las otras universidades participantes en esta investigación), que se constituyen en valiosas propuestas que abren caminos para abordar la lectura y la escritura en los procesos de formación profesional y disciplinar.

El balance comparativo de los dos estudios de caso nos permite precisar rasgos compartidos que sustentan el carácter destacado de estas experiencias que, como se muestra en la investigación nacional, se pueden considerar rasgos propios de las prácticas destacadas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad colombiana.

Muy brevemente, ellas son:

- Los docentes de estas experiencias han decidido *ocuparse* (no sólo preocuparse) de la escritura de textos académicos; es por esto que en ellas se efectúan varias acciones para ayudar a los estudiantes (y en uno de los casos a los docentes) en las tareas de escritura propias de las asignaturas.
- En este sentido, los docentes han reflexionado sobre el lugar de la lectura y la escritura en la enseñanza y por ello intentan integrar en la formación profesional la concepción de la escritura como herramienta epistémica. Esta afirmación toma como base la constatación de que en los ejercicios de lectura y escritura académica es notoria su preocupación por formar a los estudiantes en el discurso de la disciplina y en la toma de conciencia sobre el lugar de la lectura y la escritura en esta formación.
- Entienden y practican la escritura en sus quehaceres pedagógicos, más como un proceso complejo de planeación, documentación, revisión y discusión, que como un producto acabado, estático y monolítico. Es decir, un rasgo que caracteriza las prácticas destacadas es la postura de los docentes de asumir la lectura y la escritura como un proceso que se ha de ir cualificando en el acto mismo de leer y escribir, el cual requiere de un acompañamiento y seguimiento constante.
- La escritura y la lectura como prácticas que van más allá de las actividades de registro, copia y transmisión de saberes. Leer y escribir en estas experiencias amplía el capital disciplinar, social, político, ético y contextual, y su vinculación a los saberes que se construyen en la

universidad se relacionan de forma directa con la problematización, con el mundo y la vida en general.

- La experiencia con la lectura y la escritura que los docentes han enfrentado contribuye a los modos en que configuran sus propuestas. Su tradición lectora y la relación permanente que tienen con la escritura hace que promuevan en sus estudiantes un espectro de conceptualización y estudio sobre dichas prácticas, lo cual trasciende lo comúnmente utilizado para definirlas.
- Existe una proximidad del docente hacia los estudiantes de forma permanente. Los estudiantes no están solos en sus búsquedas conceptuales, teóricas e interrogativas; hay un docente que los acompaña desde la confrontación, revisión, discusión y pregunta en los procesos que debe adelantar para la construcción de los saberes que en la asignatura se proponen.

Para finalizar

Si bien la primera fase nos indicó tendencias, lograr una mayor aproximación al problema de investigación nos exigió profundizar en las interpretaciones y contrastar esta información con otra —grupos de discusión y estudios de caso— para poder aproximarnos a otros fenómenos que podrían ser cuantitativamente escasos o apenas emergentes, que nos ayudaran a comprender las tensiones, la inutilidad de ciertas dicotomías y, en últimas, la complejidad que impide singularizar la cultura académica.

Todo este proceso puso de relieve que la pregunta relacionada con la cultura académica, o las culturas académicas que se favorecen, está íntimamente ligada al sentido de las prácticas de lectura y escritura, porque a través de ellas se concreta el tipo de profesional y de ciudadano que se propone formar.

Como hemos afirmado, el reconocimiento de la escritura como práctica pedagógica y como fuerza transformadora, lleva implícitas unas demandas sociales e institucionales que deben ser asumidas en los diferentes niveles del sistema educativo; en otras palabras, nos referimos a las necesidades de formación continua y de reconocimiento de la singularidad de la tarea del maestro, para poder asumir el reto de reducir la brecha entre los solemnes discursos del deber ser y la realidad de las prácticas que construyen quienes habitan las culturas académicas universitarias.

En síntesis, podríamos afirmar que en el desarrollo de esta investigación se consolidó una reflexión en torno a una afirmación inicial en la que considerábamos que la presencia y circulación de textos escritos entre docentes y

estudiantes universitarios establece, por sí sola, la condición de una cultura escrita académica. Es necesario que consideremos preguntas acerca de qué y cómo escriben los estudiantes, los docentes y los demás actores en el marco de las actividades institucionales y sociales relacionadas con su rol como ciudadanos, profesionales y científicos de modo que contemplemos la coexistencia de culturas académicas interactuando con distintos paradigmas sobre la función social de la formación universitaria. Por supuesto, desde esta perspectiva las preguntas de la investigación requieren del uso de "la primera persona" porque el fenómeno también nos cobija, a los investigadores, también profesores, como parte de su complejidad.

En concreto, al poner en relación los resultados de las dos fases, podemos concluir que la pregunta por si la lectura y la escritura en el contexto universitario son competencias genéricas o específicas, es una falsa dicotomía. Dado que la formación profesional es un proceso amplio y complejo, ambas competencias son necesarias: la primera en los semestres iniciales y la segunda, sobre todo, en el componente específico de formación. Por ello, la oferta de cursos generales sobre lectura y escritura cumple una función en los primeros semestres, pero no es suficiente.

Como mostraron los resultados obtenidos en esta investigación, el trabajo académico que hay que hacer luego al interior de las disciplinas, tiene una dinámica específica en la que también se deben realizar acciones sistemáticas sobre esas prácticas de lectura y escritura, asunto que no es abordado desde las políticas institucionales. Tanto en la encuesta como en los GD de los estudiantes, éstos reconocen que las experiencias de lectura y escritura más valiosas las han vivido, sobre todo, en asignaturas específicas de su disciplina (macroeconomía, fisiología, antropología cultural). Nos explicamos este hecho porque éstas son asignaturas que les permiten ingresar a la comunidad académica específica, por ello son altamente valoradas para su formación profesional; también porque les exigen esfuerzo y dedicación, son claves para su plan de estudio. Y, sobre todo, porque cuando las cursan ya los estudiantes han ingresado a cierto nivel de dominio conceptual y ahora sí, leer y escribir son prácticas con sentido académico.

En otras palabras, las diferentes condiciones y propósitos de los diversos tipos de curso que se están ofreciendo en la Universidad, como lo probó esta investigación, hacen que sean *complementarios* y no puede considerarse que si se ofrece uno se excluye el otro. Lo que hay que analizar con más detalle son las concepciones y prácticas con las que ellos se formulan. Igualmente, habría que ampliar la oferta de cursos específicos porque son muy escasos en la actualidad. En definitiva, la Universidad debe continuar realizando acciones para fortalecer las competencias generales de lectura y

escritura, y, también, fortalecer las reflexiones, apoyar y abrir espacios para trabajar la lectura y la escritura en cada una de las disciplinas, en las que creemos necesario el trabajo conjunto entre docentes de lengua y docentes de las disciplinas particulares.

Tal como concluimos en la investigación nacional, esperamos que estos resultados contribuyan a fomentar prácticas pedagógicas transformadoras en las que las prácticas de lectura y escritura sean la base de la formación profesional, científica y ciudadana, lo que supone, de parte de las universidades, la creación de unas condiciones laborales que involucran aspectos tales como la dedicación de tiempo de los docentes a estas tareas específicas de asesoría y acompañamiento, que no se incluyen —necesariamente— en el horario de clases; la consideración del número de estudiantes que pueden ser atendidos por cada docente durante un período académico; y las condiciones tecnológicas que pueden facilitar las formas de asesoría y acompañamiento a los estudiantes.

PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, D. (2002). "Incidencia de la explicitación de las Formas de Organización Superestructural de los Textos Expositivos en Lengua Castellana en la Comprensión Textual de un Grupo de Estudiantes de la Universidad del Valle", Tesis de maestría. Universidad del Valle, Cali.

Anderson, A. & Teale, W. (1998). "La lectoescritura como práctica cultural". En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* 14a. ed. México: Siglo XXI editores.

Arciniegas E. y López G. (2007). *Estrategias metacognitivas para la escritura en la universidad.* Informe final de investigación. Centro de Documentación, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.

Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios.* Cambridge: PUV.

Bajtin, M. (2002). *Estética de la creación verba*l. México: Siglo XXI.

Baquero & otros (1996) *El alumno ingresante a la Universidad. Un abordaje psicoeducativo.* Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones No. 3-4. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires: Editorial Cuadernos.

Barriga, A & Díaz F. (2003). *La investigación curricular en México. La década de los noventa.* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Barton, D. (2008). "Understanding textual practice in a changing world" To appear in M. Baynham & M. Prinsloo (Eds.) *The Future of Literacy Studies.* Palgrave, 2009. Trad. Jiménez, M. H.

Bazerman, Ch. (2008). "La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: Extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody". En Revista Signos, 41 (68), Valparaíso.

Becher, T. (1993). *Las disciplinas y la identidad de los académicos.* Revista Pensamiento universitario. No. 1 - Vol. 1. Buenos Aires. pp. 56-77.

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas.* Barcelona, Gedisa.

Benvegnú M. A. y otros. (2001) *¿Por qué ocuparse de la lectura y la escritura en la universidad?* División Pedagogía Universitaria y capacitación docente, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires. Disponible en: www.unlu.edu.ar/~redecom/

Benvegnú, M. A. (2004). "Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes". En: *Textos en Contexto. Leer y escribir en la Universidad.* Lectura y Vida, No. 6, Buenos Aries: IRA.

Bernstein, B. (1993) "La educación no puede suplir las fallas de la sociedad". En: *Lenguaje y sociedad.* Cali: Ed. Universidad del Valle.

Bertoni, A. (2001). *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias.* División Pedagogía Universitaria y capacitación docente, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires. Disponible en: www.unlu.edu.ar/~redecom/

Bourdieu, P. (1992). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario.* Trad. T. Kauf. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus.* Trad. de A. Dilon. Buenos Aires, Siglo XXI editores.

Bronckart, J.P. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿Un desafío para la enseñanza?* París: Unesco.

Bronckart, J.P. (2006). "La transposición didáctica en las intervenciones formativas". En: A. Faundez, E. Mugrabi y A. Sánchez (Org.), *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral. Contribuciones desde la pedagogía del texto.* Medellín: Universidad de Medellín, 87-123.

Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas.* Trad. G. Brochier. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bronckart, J.P. y Plazaola, I. (1998). *La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice,* Pratiques 97/98: 35-58. Metz: Centre National du libre.

Bronckart, J.P. y Plazaola, I. (2007). "La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental". En: Bronckart, J.P., *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 101-132). Trad. G. Brochier. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bronckart, J.P. y Schneuwly, B. (1996). *La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía imprescindible.* Textos, 9: 61-78. Barcelona: Graó.

Camilloni, A. de (2001). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza.* Trad. A. Bixio. Barcelona: Edisa.

Camps, A. (2004). *Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua*, Lenguaje, 32: 7-27. Cali, Escuela de Ciencias del Lenguaje.

Camps, A. (Coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión.* Investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona: Graó.

Camps, A. (Comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir.* Barcelona: Graó.

Camps, A. (Coord.) (2006). *Diálogo e investigación en las aulas.* Investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona: Graó.

Carlino, P. (2002). *Enseñar a escribir en la universidad: Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué.* Disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf

Carlino, P. (2003) *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una nueva cultura.* Asesoría pedagógica de la web de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. Argentina. Disponible en: http://asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/?q=leer-textos-cient-ficos-y-acad-micos-en-la-educaci-n-superior-obst-culos-y-bienvenidas

Carlino, P. (2003). *Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles.* Comunicación libre en III encuentro La universidad como objeto de investigación. Educere, Investigación, Año 6, No. 20, enero, febrero, marzo. p. 410. Disponible en: www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf.

Carlino, P. (2004). *Diario de tesis y revisión entre pares. Análisis de un ciclo de investigación acción en talleres de tesis de posgrado.* I Jornadas latinoamericanas de investigación y Práctica en psicología educacional. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Carlino, P. (2004a). "Escribir en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones". En: *Textos en Contexto.* Leer y escribir en la Universidad. Lectura y Vida, No. 6, Buenos Aries: IRA.

Carlino, P. (2004b). *Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios.* Actas Electrónicas de la Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje". Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: http://crub1.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos/Carlino.pdf o en: http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm

Carlino, P. (2004c). *¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la Universidad, IFD?* Conferencia inaugural del Simposio Leer y Escribir en la educación superior, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones educativas en América Latina". Universidad Nacional de la Pampa, Santa Rosa, La

Pampa, 1-3 de julio del 2004. Actas del Congreso disponibles en Internet en: www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php

Carlino, P. (2004d). *Los estudios sobre escritura en la universidad: reseña para una línea de investigación incipiente.* CONICET, Instituto de Lingüística de la UBA.

Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2005b). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Por los caminos de los semilleros de investigación.* (pp. 69-79). Medellín: Fondo Editorial Biogénesis.

Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación.* Documentos de trabajo. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés. Argentina. Disponible en: http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.PDF

Carlino, P. (2007). *¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?* Paula Carlino. CONICET - Argentina. Conferencia: I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la educación superior. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en educación superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril de 2007.

Carlino, P. (2008a). *Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento.* Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre lectura y escritura en la educación superior. Universidad Javeriana. Colombia.

Carlino, P. (2008b). *Conocimiento, escritura e investigación: un camino entrelazado.* Videoconferencia pública y diferida. Seminario de Administración del Conocimiento y la Información, organizado por el Centro de Formación e Innovación Educativa del Instituto Politécnico Nacional. México.

Carlino, P. y Estienne, V. M. (2004). *Leer en la Universidad: enseñar y aprender una cultura nueva.* Revista Uni-pluri/versidad. Vol 4. No 3. Universidad de Antioquia.

Carvajal, G. et al. (2002). "Escritura, conocimiento y tecnocultura en la universidad (Presentación del problema de investigación)", XXII Congreso nacional de lingüística, literatura y semiótica: Memorias del evento en CD rom.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir.* Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad.* Conferencia inaugural, Congreso Nacional Cátedra Unesco para la lectura y la escritura, Sede Concepción. Universidad de Concepción (Chile), 24/26-8-2005. Actas en línea: www2.udec.cl/catedraunesco/index.htm [5-5-05]

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas.* México: Ríos de tinta.

Castelló Badía, M. (1999). "El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura". En: Pozo, J. y C. Monereo (Coord.) *El aprendizaje estratégico.* España, Santillana.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Trad. C. Gilman. Argentina: Aique.

Cole, M. (1993). "Desarrollo cognitivo y educación formal: comprobaciones a partir de la investigación transcultural". En: Moll, L. (comp.) *Vigotsky y la Educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación.* Trad. M. Wald y E. Sinnot. 2a. Ed. Buenos Aires: Aique.

Coll, C. & Onrubia, J. (1996). "La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos". En: Coll, C. & Edwards, D. (Editores). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximación al estudio del discurso educacional,* Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. pp. 57-74.

Colomer, T. & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender.* España: Ediciones Celeste Mec.

Dolz, J., Gagnon, R. & Mosquera, S. (2009). *La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción.* Didáctica. Lengua y Literatura, vol. 21: 117-141.

Dorronzoro, M. I. (2004). *Construcción del proyecto lector en el contexto universitario.* Trabajo presentado en el Simposio Leer y Escribir en la educación superior, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones educativas en América Latina". Universidad Nacional de la Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio del 2004. Actas del Congreso disponibles en Internet en: www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php

Ducrot, O. (1988). *Polifonía y argumentación.* Conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Universidad del Valle. Cali: Feriva.

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica.* México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (2001). "Leer y escribir en un mundo cambiante". En: *Pasado y presente de los verbos leer y escribir.* Buenos Aires: FCE.

Finkel D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada.* Publications de la Universitat de València. Traducción O. Barberá, Barcelona.

Flavel, J. (1979). "Metacognitive aspect of problem solving". En: L. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum.

Flower, L. y Hayes J. (1994). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo.* Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Flyvbjerg, B. (2005). *Cinco equívocos sobre la investigación basada en estudios de caso.* Estudios Sociológicos, Vol. XXIII, Núm. 2, mayo-agosto. pp. 561-

590. El Colegio de México. México. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=59806809

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* México: Siglo XXI.

Germaná, C. (1999). "Pierre Bourdieu: La sociología del poder y la violencia simbólica". En: Revista de Sociología - Volumen 11 - 1999 - Número 12, Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtual/Publicaciones/sociologia/1999_n12/socio_vol11.htm

Gómez, N.L. (s/f) Programa de Alfabetización Académica —Escuela de Rehabilitación Humana— Universidad del Valle - Cali.

Goodman, K. (1998). "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En: Ferreiro, E. y M. Gómez Palacios. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* 7a. Ed. México: siglo XXI.

Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social.* Trad. J. Ferreiro Santana. México: F. C. E.

Henao, J. I. & Castañeda L. S. (2002). "El papel del lenguaje en la apropiación del conocimiento", ICFES, Premio Nacional de Ensayo Académico "Alberto Lleras Camargo", Bogotá.

Hernández, F. (2002). "Incidencias de una intervención pedagógica en la Comprensión y Producción de Textos Argumentativos Polifónicos desde el Discurso Referido en un grupo de Estudiantes de la Universidad del Valle" Tesis de maestría sin publicar. Universidad del Valle, Cali.

Hernández, C. & Carrascal, J. (2002). *Las disciplinas.* Bogotá: ICFES. Disponible en: http://www.analitica.com/bitblio/Aristoteles/nicomaco.asp y en: http://www.proyectoespartaco.dm.cl

Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica.* Madrid. Siglo XXI.

Khun, T. (1996). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: F. C. E.

Lahire, B. (2004). *Sociología de la Lectura,* Barcelona: Gedisa. Colección LEA.

Lea, M. R. & Street, B. V., (1997). "Writing al University. A guide for students". Traducido al español "Escribir en la Universidad". Primera edición, septiembre de 2000, Gedisa, Barcelona.

Lea, M. R. & Street, B. V. (1998). *Student writing in higher education: an academic Literacies approach.* Studies in Higher Education, Jun 98, Vol. 23 Issue 2, p 157, 16 p. Inglaterra.

Lemke, J. L. (1993). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores.*

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México: F. C. E.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.* Buenos Aires: Paidós Educador.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Buenos Aires: Paidós.

López, G. (1997) "Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos". En: Revista Lenguaje No. 25. Cali: Universidad del Valle.

López, G. & Arciniegas, E. (2003). "El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos", En: Revista Lenguaje, No. 31, Universidad del Valle, Cali.

Marinkovich, J. & Morán, P. (1998). *La escritura a través del curriculum.* Signos v. 31 (43-44). Chile: Universidad Católica de Valparaíso.

Martínez M. C. (1997) "El desarrollo de estrategias discursivas a nivel universitario". En: *Los procesos de la Lectura y la Escritura.* Editorial Universidad del Valle. Cali, Colombia.

Martínez M. C. (2000). *Plan Hermes, Cátedra Unesco para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación*, Universidad del Valle, Cali.

Martínez M. C. (2002). "Pensar la educación desde el discurso. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación", En: Martínez M.C., (comp.) *Propuestas de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos,* Cátedra Unesco para la lectura y la escritura, Cali, Colombia.

Martínez M. C. (2004) *Discurso y aprendizaje,* Cátedra Unesco en lectura y escritura, Universidad del Valle, Cali.

Martínez, M. C., Rincón G. y Gil, J. (2000). "Consideraciones y propuestas para la enseñanza del Español en la Universidad del Valle en el marco de la Reforma Curricular" (Documento de trabajo presentado a la Dirección Curricular de la Universidad del Valle).

McNamee, G. D. (1993). "Aprender a leer y a escribir en un marco urbano: estudio longitudinal del cambio de una comunidad". En: Moll, L. (comp.) *Vigotsky y la Educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación.* Trad. M. Wald y E. Sinnot. 2a. Ed. Buenos Aires: Aique.

Milicic, B. et al. (2007). *La cultura académica como condicionante del pensamiento y la acción del pensamiento de los profesores universitarios de física.* Disponible en: http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID170/v12_n2_a2007.pdf. p. 265.

Miras, M., Solé, I. & Castells, N. (2008). "La representación de las tareas de lectura y escritura para aprender: el punto de vista de los alumnos". En: *Miradas y voces*, A. Camps y M. Miliam (coords). Barcelona: Editorial Graò.

Mockus, A. et al. (1997). *Las fronteras de la escuela.* Bogotá: Magisterio. pp. 63-74.

Morla, R. & García, R. (2007). "Las obras de Platón" Eikasia. Revista de Filosofía

Narváez, A. (2005). *¿Qué entender por cultura?* En: Sujeto, cultura y dinámica social. Colombia, Antrophos.

Not, L. (1994). *Las pedagogías del conocimiento.* Bogotá: F. C. E.

Nusbaum, L. (1996). "La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación". En: Lomas "La educación lingüística y literaria en la enseñanza de la secundaria". Barcelona: Editorial Horsori.

Ong, W. (1994). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra.* Trad. Angélica Scherp. Bogotá: F. C. E.

Pérez, M. (2006) "Elementos para pensar las configuraciones didácticas en el campo del lenguaje". En: *Didáctica de la lengua, estado de la discusión en Colombia.* Universidad del Valle, Cali.

Rada & Velasco, M., 1996 "La cultura como objeto". En: Revista Signos. Teoría y práctica de la educación, Gijón España, No. 17 Enero-Marzo, pp. 6-12.

Rinaudo, M. C. (2001) "Lectura y aprendizaje en la universidad", ponencia presentada en el evento *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, realizado en Luján (Argentina).

Rincón G., Gil J., Perilla A. & Salas R. (2004). *Interacción y comprensión textual de los estudiantes admitidos en los programas de pregrado de la Universidad del Valle. Formulación de acciones pedagógicas y espacios curriculares para el mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario.* Informe final de investigación, Universidad del Valle, Vicerrectoría de Investigaciones, CI 4215, 2004.

Rincón, G., Narváez, E. & Roldán, C. (2005). *Enseñar a comprender textos en la universidad, estudio de dos casos.* Universidad del Valle, Cali.

Rincón, G. & Gil, J. (2010) "Las prácticas de lectura y escritura académicas en la Universidad del Valle: Tendencias". Revista Lenguaje - Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. No. 38B, Diciembre.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En: Infancia y Aprendizaje 58: 43-64. Madrid.

Schneuwly, B. (2002). *La escritura y su aprendizaje: El punto de vista de la didáctica. Elementos de síntesis.* Pratiques, 115-116: 237-252. Université de Metz.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona, Paidós.

Silvestre, A. (2001). *La producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias del aprendizaje.* En: Martínez, M.C. "Aprendizaje de la argumentación razonada" Cátedra Unesco, Universidad del Valle, Cali.

Solé Gallart, I. (2001). "Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?" En: Bofarull, M. T. y otros. *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento.* Barcelona: Grao.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso,* Ediciones Morata, Madrid.

Swales, J. (1991). *Genre Analysis.* Cambridge University Press. United Kingdom. Disponible en: http://pisis.unalmed.edu.co/avances/archivos/ediciones/2005/VelasquezZapata05.pdf

Tusón, J. (1997). *La escritura. Una introducción a la cultura alfabética.* Barcelona: Octaedro.

Ulloa A. et al. (2004) "La lectura y la escritura en estudiantes universitarios: una investigación exploratoria". Revista Lenguaje, No. 32, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Cali.

Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona: Gedisa.

Verón, E. et al. *Lenguaje y sociedad.* Cali. Universidad del Valle.

Verret, M. (1975). *Le temps des études,* 2 vols. Paris: Honoré Champion.

Vigotsky, L. (1993). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Grijalbo.

Wells, G. (2001). *La indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación.* Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada.* Trad. Adriana Silvestri. Madrid: Visor.

Wray-Lewis. (2000) *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid. Morata.

Yin, R. (2004). *Case Study Methods.* Cosmos Corporation. Complementary Methods for Research in Education, American Educational Research Association, Washington, DC.

PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA

ANEXO 1

Análisis de los grupos de discusión (GD)[21]

GD de profesores

FASE PRIMERA

En la introducción, a cada uno de los presentes se les entregó unas fotocopias en las que estaban unas figuras que recogían los resultados estadísticos obtenidos en tres preguntas de una encuesta aplicada a nivel nacional a una muestra de estudiantes de diversos programas de pregrado y los resultados obtenidos en esta misma situación, pero únicamente de los estudiantes de la Universidad del Valle.

Los investigadores hacen una presentación breve de la investigación en curso, describen algunos de los resultados que están presentes en los datos estadísticos entregados y explican el lugar de esas evidencias en el escenario de la discusión y su interés por saber si los interlocutores invitados comparten la orientación de estas evidencias o les parecen "extraños". Invitan entonces a "conversar" sobre el asunto de las evidencias, estableciendo el tema del siguiente modo:

---

21 En las citas se retoma el texto transcrito de los grupos de discusión, tanto de docentes como de estudiantes. Las intervenciones se reagrupan en las unidades de interacción básicas en términos de secuencias funcionales en relación con los objetivos propuestos; es decir, se determinan las proposiciones básicas y las correlaciona con sus funciones temáticas. Lo anterior implica no retomar frases sueltas ni expresiones que desvían el sentido de la secuencia temática global establecida.

(...) lo que queremos en este grupo de discusión es presentarles algunos de esos resultados para ver a ustedes cómo les parecen, si les parece que efectivamente ahí se refleja como la realidad que se vive cotidianamente en las universidades o, por el contrario, que son resultados extraños, que les parece que dejan por fuera otros aspectos muy relacionados, por ejemplo, con las particularidades de los campos de formación en los que ustedes se mueven, ¿sí? que conversemos un poquito alrededor de esto.

FASE INTERMEDIA

Temas y subtemas ¿Qué se dijo?

A pesar de la invitación a conversar sobre los resultados, los planteamientos e interrogantes iniciales de los interlocutores se dan más en relación con "inquietudes sobre aspectos procedimentales" que sobre la interpretación de las mismas, manifestados a través de las siguientes preguntas:

A ver, en relación con estos datos... Yo aquí hice una suma alzada, y a mí me parece que lo primero que eh… por lo menos a mí me inquieta es… ¿esto era respuestas múltiples, o los estudiantes estaban dando respuesta única?

¿Cuántos estudiantes de la universidad participaron?, porque eso es importante, saber la distribución… eh… no…, sobre lo mismo digamos… sobre la muestra, eh… la distribución de los estudiantes, en los programas, ¿todos participaron, de todos los programas de la universidad?

En el último ítem, que es el… (…) los textos más leídos, aquí aparece uno que es página web, blogs, ahí se está teniendo en cuenta, digamos, el uso de ciertas nuevas tecnologías sin embargo pues yo eh… puedo encontrar artículos científicos en... pues también están las bases de datos, capítulos de libros en las bases de datos y hay… pues, no sé si ya se ha tenido en cuenta, por ejemplo, ¿qué tan frecuente es?, porque yo también lo hago y es un poco cansón, es bastante tedioso, por ejemplo leer un artículo en formato electrónico que tener un papel (…)

¿Se está teniendo en cuenta por ejemplo la infraestructura bibliotecaria de las distintas universidades?, porque, por ejemplo, aquí tenemos ese edificio, tan grande, que pues de alguna manera es… mucha gente lo reconoce, por ahí hay otras bibliotecas, yo por ejemplo he visto, he ido a las sedes de la universidad y los muchachos no tienen acceso casi a nada, entonces no pueden leer, lo único que les toca que leer son los apuntes que tienen, entonces era… digamos… Esas son las preguntas que yo tengo.

¿Quién lo dijo?

La mayoría de estas inquietudes las planteó una profesora que dicta un curso de investigación en una de las Facultades presentes.

FASE SEGUNDA:

Una vez aclaradas esas inquietudes, uno por uno fueron participando así: tres docentes por libre voluntad, uno fue invitado a hacerlo y, finalmente, el que faltaba aportó a esta conversación.

PRIMERA INTERVENCIÓN:

Temas y subtemas ¿Qué se dijo?

Uno de los interlocutores se refiere *a los resultados de las encuestas (evidencias iniciales*), tomando como eje la pregunta ¿para qué utilizamos la escritura en la universidad? Los validó como próximos a la experiencia que se vive en su Facultad, particularmente asociándolo con el tema de la escritura, en relación con la formación para la investigación. Ella lo expresó así:

> *Eso es coherente con lo que los docentes estamos haciendo; nosotros casi no damos clases magistrales a los estudiantes nuestros, en su mayoría les estamos entregando el material en CD, se les está abriendo portales, estamos incentivando que usen poco papel y siempre la clase es para discutir…*

En esta "defensa" del quehacer de su Facultad, el interlocutor destaca unas prácticas (discusión, uso de materiales audiovisuales y de portales de Internet) en oposición a las "clases magistrales", consideradas aquí en una acepción negativa. Además, reconoce la heterogeneidad de esas prácticas y las asocia con énfasis formativos y disciplinarios (contenidos y temas) más que con procesos formativos de carácter epistemológico.

Reconoce que en su Facultad las prácticas de lectura y escritura no son homogéneas en los siete programas académicos y seis escuelas; pero enfatiza en por lo menos dos modos dominantes a las que están expuestos los estudiantes:

> (…) *pero si hablan ustedes con un estudiante, van a tener la mezcla, ¿no?; la, la mayoría de clases magistrales que da la escuela de Ciencias Básicas, porque esos son los que dan biomoléculas, una serie de asignaturas, que además no, no facilitan mucho que le digan al estudiante lea y vamos a discutir de eso, pero las asignaturas que nosotros (Salud Pública) damos sí, a mí me llama un poco la atención eh… lo que está aquí porque responde a eso…*

Desde su experiencia vuelve a los resultados de la encuesta presentados para referirse al bajo índice de escritura de artículos científicos. Inicialmente lo cuestiona porque dice que en Salud los estudiantes están escribiendo artículos científicos, pero luego los justifica al recordar que la otra área de

Salud no hace tanto énfasis en escribir sino en retener, en citar evidencias ya comprobadas. También cuestiona la evidencia según la cual los estudiantes encuestados acceden con mayor regularidad a la lectura de las notas de clase y materiales elaborados por el profesor que a otros formatos. Lo expresa así:

> *También me inquieta un poco que los estudiantes estén diciendo que su base de lectura es las notas de clase, puede que en la del Valle esté dando un poquitico por encima de estos, pero es que la diferencia son 2%, entonces eso es preocupante para nosotros, porque si un estudiante lo que está haciendo es consolidar su conocimiento, es con base en las notas que nos toman en una clase, o en un material que cada vez nosotros estamos entregándoles más por correo, porque lo que hacemos, por lo menos parte del genérico, es que todo lo que [manejamos en] audiovisuales, se les manda, porque no queremos que estén toda la clase apuntando lo que decimos y se plantean preguntas para profundizar, eso me inquieta mucho y creo que esto es un llamado, un llamado serio a la reflexión, porque si gran parte de los estudiantes están diciendo: "mis notas" y las notas de los docentes, entonces ¿cómo vamos a incentivar, que se mejore el conocimiento, si están autoreferenciados?, y nosotros no tenemos la última palabra, independiente de la forma, eso me preocupa…*

SEGUNDA INTERVENCIÓN:

Temas y subtemas ¿Qué se dijo?

Insiste en el mismo punto y en el mismo sentido, es decir, trata de justificar su distancia de la evidencia anterior a partir del reconocimiento de su propia experiencia en su Facultad y de afirmar el énfasis que se hace en ciertas prácticas que el anterior interlocutor reconoce como exclusivas de ciertos momentos de la formación de sus estudiantes. Reacciona así en relación con la propuesta que manifestó la profesora anterior acerca del curso cuyo propósito es que los estudiantes escriban y publiquen artículos científicos:

> *No podría decir yo que en los estudiantes hubiera de pronto esa tendencia, eh… porque si tenemos un curso pero en el semestre octavo que es el curso de introducción a la investigación cuyo objetivo es elaborar el proyecto de grado, o sea, se configura el proyecto de grado en ese curso, no obstante más tempranamente se ofrece un curso de literatura química que ese es bastante temprano, en el cuarto semestre, y no sé en este momento, de verdad como lo están presentando los colegas porque, eh…normalmente, eh…lo que se les pone pues a disposición, es el conocimiento de todas las bases de datos, la naturaleza de los artículos científicos y a veces se les… se les asignaba un ensayo como… como una manera de evaluarlos.*

Esta intervención no parece ser precisa ya que desvirtúa el carácter general de la evidencia y se asume como un señalamiento particular a un caso específico.

TERCERA INTERVENCIÓN:
Temas y subtemas ¿Qué se dijo?

Esta última intervención genera un espacio si no de discusión, por lo menos de controversia, ante lo cual un nuevo interlocutor interviene a través de una extensa disertación para afirmar la evidencia anterior (la lectura preferencial de notas de clase y textos del profesor) en desmedro de la indagación de fuentes externas, e incluso a favor de prácticas poco conducentes a la formación científica. Inicia reaccionando sobre la incidencia en la formación de investigadores, al plantear que en su área no es tan halagüeña. Manifiesta que en esta área tienen dos componentes: el humanístico y el científico:

> *(…) y ahí a veces hay un conflicto porque hay muchachos que son muy buenos en un aspecto y, digamos, en el otro tienen, digamos, grandes dificultades, [entonces] hay muchachos que son muy buenos por ejemplo para [efectuar] una demostración matemática pero a la hora que, que quiere, por ejemplo, se les propone hacer un ensayo no son capaces en lo más mínimo de [lograrlo]…*

Refiere los siguientes como los problemas más recurrentes que los estudiantes de *las últimas cohortes* enfrentan:

> *(...) grandes problemas de redacción, de ortografía, y una dependencia total, digamos, del computador (…) a recurrir, a los textos electrónicos (y) ya a la biblioteca casi ni se va. Toman la pregunta, buscan la pregunta, se van a la página web y la copian y la pegan, (…) entonces que es lo de ellos, el "porque", y el "y", y el "entonces".*

Cuestiona, sin desarrollar, la afirmación que ubica como causa de estos problemas a la formación anterior (la del colegio), y afirma que él se las adjudica a la "promoción automática" *que:*

> *Hizo que mucha gente, pues pasara en los colegios, de manera muy [indebida] (se escucha un comentario en un volumen muy bajo), eso, digamos sin rigor.*
>
> *Al contrario, yo trato de ser lo más riguroso a veces hasta en una demostración de matemáticas, si no me pone la tilde, si no me pone la coma, yo… los molesto por ese tipo de cosas.*

En algunos momentos de la intervención de este último profesor se escucharon murmullos que aprobaban o complementaban las ideas que éste estaba expresando. Estos murmullos se notaron cuando él hacía referencia a los problemas que enfrentan los estudiantes. Se generó así un ambiente de interlocución más activo que, sin embargo, no logró ser formulado por los demás interlocutores en términos de un pronunciamiento en particular y se quedó más en el terreno de la afirmación del planteamiento anterior.

En vista de que ninguno de los otros profesores manifestaba su decisión de tomar el turno, la investigadora que coordinaba la discusión solicitó a uno de ellos hacerlo.

CUARTA INTERVENCIÓN:

Temas y subtemas ¿Qué se dijo?

Se introduce un núcleo problemático, a través del señalamiento de una nueva evidencia ("documentos que más se leyeron"), la cual no es referida en extenso y se termina por comentar su propia experiencia pedagógica en relación con el tema de la orientación de la lectura académica.

Inició refiriéndose a los resultados del ítem "documentos que más se leyeron", manifestando que le llamaba la atención que en Univalle fuera alta la lectura de libros o capítulos propios de la carrera.

Inmediatamente después empezó a comentar una experiencia que estaba llevando a cabo para orientar la lectura de los estudiantes:

> *Yo creo los estudiantes mencionaron la experiencia nuestra, porque es una experiencia por iniciativa propia y es en un curso de resistencia de materiales, que… en lo cual tengo el apoyo de la escuela de Ciencias del Lenguaje, empezó en parte porque los estudiantes utilizaban sólo los apuntes y el texto que tenemos no lo leían, por un lado, y por otro lado, también porque las manejaban, digamos, bien la resolución de problemas, era pues un poco gráfico, matemática sencilla… pero el lenguaje natural no se utiliza casi, entonces cuando se preguntaba por los conceptos no había respuesta; es más, ni aun oralmente, o sea era una resolución casi mecánica de los ejercicios del libro, sin entender lo que había detrás, entonces con esa preocupación empecé, entonces, digamos, a ver, como a leer con ellos, a leer en clase, en voz alta, cositas...*

En esta última intervención no se logra abordar el tema de un modo específico de lectura señalado en la evidencia (encuesta), y se dispersa en la opción personal de acudir a una experiencia motivacional positiva que, como lo reconoce el interlocutor señalado, no permite mantenerse sistemáticamente.

QUINTA INTERVENCIÓN:
Temas y subtemas ¿Qué se dijo?

La intervención se dirige hacia el reconocimiento de una nueva voz que trata de posicionar *la experiencia de un caso en particular*, dejando atrás el hilo conductor de la interlocución inicial; es decir, la evidencia relativa a "los documentos que más se leyeron" por parte de los estudiantes encuestados:

> *Yo quería, de pronto, pues mencionar una experiencia: en el último examen ECAES que fue el del 2009, que ya apareció pues obligatorio entonces por primera vez, química tuvo una muestra bastante grande de estudiantes, recogió 62 para esa oportunidad. En general nos fue bien porque… se colocaron 4 estudiantes de los nuestros en… en los primeros puestos, o sea entre los ¿qué?, ¿diez primeros era? (…) y además pues, bueno, la media fue en ese examen, según cuentas se presentaron 785 estudiantes de química del país, de 15 universidades, eh… de la Universidad del Valle pues quedó en muchas de las áreas en tercer lugar, pues con diferencia mínima, ¿no?...*

La interlocutora describe y trata de justificar los resultados de una prueba de Estado (ECAES 2009) en la cual a sus estudiantes les fue bien y desde allí intenta contrastar las evidencias de esta investigación. Plantea que le llama la atención que, a pesar de estos buenos resultados en la disciplina, en comprensión de lectura en español, los resultados hayan sido cuestionables. Ella lo expresa así:

> *Pero una de las cosas que me sorprendió a mí fue ya mirando las áreas, cómo ellos la dividen en las competencias y todo, la parte de comprensión lectora, que es justamente el español, los resultados fue de nuestros estudiantes muy cuestionables pues diría yo, porque mientras que sacaban muy buenos puntajes en las áreas de la química, por decir algo fisicoquímica, la química orgánica, sacaban alto, acá salía mediano o bajo y muchas veces pues lo superaba el inglés, claro que el inglés pues que les preguntan allí parece que es muy malito, ¿no?, entonces el asunto es que si hay una falencia sistemática, y pienso que en realidad ellos tienen dificultad es en comprender en la lectura, es desde leer. Yo a veces les digo, cuando van a hacer un examen, digo: lean bien, porque ustedes no responden es porque no saben leer, responden mal porque no saben leer.*

Otro de los participantes agrega: *Veíamos las normas ortográficas*. Ella continúa:

> *Sí, no, eso era una… eso era contundente, pero hoy en día, yo no sé cómo es que los muchachos hacen, bueno y yo pienso que el Internet desafortunadamente... Ahí hay una problemática, porque ellos están muy apegados a eso.*

> *Y, claro, pues todo lo encuentran allí muy fácilmente, cualquier preguntica que necesitan: "vamos al Internet", antes uno iba a la biblioteca, sacaba los libros, entonces ya cuando se encontraba un texto más grande uno lo leía, pero ahora es como que van así muy puntual, ¿no?*

Las explicaciones al fenómeno señalado apuntan, según distintos interlocutores, al descuido en el trabajo sobre aspectos formales de la lengua y a la injerencia de los modos de leer bajo las nuevas tecnologías (Internet, por ejemplo).

SEXTA INTERVENCIÓN:

Temas y subtemas ¿Qué se dijo?

Toma la palabra y trata de señalar algunas diferencias entre la problemática de saber leer en Ciencias Básicas y leer en áreas como la suya, de orientación humanística, señalando que sus prácticas de lectura y escritura están más orientadas hacia la comprensión de "personas y sistemas culturales" y a cómo este tipo de aproximación los conduce a unos "modos particulares de relacionarse con la lectura y la escritura".

> (…) *a diferencia pues, creo que, de los colegas, nosotros estamos más cerca de las Humanidades y de las Ciencias Sociales, digamos, que de otras áreas, digamos, o de otros… de otras áreas del saber*.

Afirma que esta concepción del programa académico les conduce a unos modos particulares de relacionarse con la lectura y la escritura:

> *Entonces eso a nosotros nos ha hecho entrar creo yo, o eso queremos creer nosotros como profesores de la unidad, en que la lectura y la escritura funciona en dos sentidos, principalmente; una en la manera…como una forma de construir un enfoque, de aprender, digamos, de entender las dinámicas de la sociedad, y de construir una perspectiva crítica de la vida.*

Sin embargo, como en otros casos de interlocución, no queda claro cómo son esos "otros" modos de relacionarse con la lectura y la escritura, que no sean las prácticas u orientaciones más canónicas y a veces instrumentales sobre leer y escribir (hacer fichas de lectura, leer en voz alta, tratar de cumplir con protocolos de escritura como anteproyectos e informes, etc.).

A partir de esta caracterización, describe que las acciones para formar a los estudiantes en estas prácticas las hacen así:

> *Nosotros en esas materias hacemos cosas que van desde las fichas más técnicas de contexto de la historia del arte, de estética, de semiótica, como*

decía ahora, de… bueno, no sé, a veces incluso de economía, pasando por ensayos en los cuales ya los estudiantes están haciendo apuestas relacionales, lo que nosotros llamamos seudo artículos porque no terminan siendo artículos, hasta ahora no, que yo sepa, no se han publicado artículos de ninguno de nuestros estudiantes en ninguna parte, ni se han expuesto como ponencias en ningún lugar, pero de cierta forma tenemos cierta conciencia con que eso es algo que debemos conquistar…

SÉPTIMA INTERVENCIÓN:

Temas y subtemas ¿Qué se dijo?

El interlocutor complementa lo anterior diciendo:

Yo creo que en nuestra facultad sí son mucho más… robustos en ese aspecto, de pronto. Pero, pero, porque es distinta la forma de escribir, pero a ver, yo les digo, ni siquiera eso, porque yo no creo que tengamos ni el uno por ciento de las tesis de maestría publicadas, porque para el estudiante el ejercicio de su trabajo de grado es el cumplir el requisito y creo que en eso nos estamos quedando cortos, pues incluso lo hemos llegado a discutir como lo tienen muchas universidades extranjeras, es que no deberíamos pedir una tesis sino que deberíamos pedir un artículo.

De nuevo, se genera un consenso, por lo que la profesora continúa elaborando esta propuesta:

Para poder publicar usted tiene que investigar y nosotros ya estamos llegando a ese planteamiento porque es que tenemos un promedio de entre 20 y 50 estudiantes graduados anuales, y ni una publicación de maestría, están publicando más los estudiantes de pregrado que los de posgrado y eso es preocupante.

Como se puede notar en el desarrollo de esta última intervención, la tendencia de las interlocuciones en este caso apunta hacia la escritura de trabajos de grado, artículos y publicación en revistas, sin llegar a abordar con mayor profundidad el tema de la formación básica en lectura y escritura a nivel del pregrado.

En vista de que se generan preguntas de los participantes hacia esta profesora sobre la maestría, la investigadora coordinadora trata de que la conversación vuelva a centrarse en pregrado. Una interlocutora responde:

A ver…tenemos publicaciones en una revista del área de Salud que es una revista clasificada, ya como "A1", pero tenemos en revistas clínicas, porque también a veces las revistas tienen mucha exigencia, entonces… pero… pero están publicando, además ahora tenemos una cosa que nos favorece más a

> *incentivar los estudiantes, y es que para las residencias clínicas, ya empezaron a exigir que los estudiantes deben tener publicaciones en investigación.*

El interlocutor se refiere a prácticas que se mantienen en áreas especializadas y sólo al final retoma el sentido de la pregunta para mencionar el caso de los semilleros como propuesta formativa en el nivel requerido. Finalmente, propone generar una dinámica de escritura en distintos niveles desde la formación en pregrado que, en general, es acogida por los demás interlocutores invitados.

OCTAVA INTERVENCIÓN:

Temas y subtemas ¿Qué se dijo?

Ante el entusiasmo casi generalizado por el impulso a la escritura de artículos científicos, éste plantea un llamado de atención:

> *Yo considero un poco, bueno, que es necesario, pero a la vez también se vuelve un poco peligrosa la cuestión esta de… por lo regular hay una especie… una variedad, pero no es muy amplia eh… de estilos, de… digamos de redacción se podría decir, de documentos científicos… Por lo… que casi la gran mayoría, digamos, de los trabajos… de los artículos y los trabajos de investigación se hacen en un formato, digamos en el sentido de quedar como de un carácter científico, eso es muy, digamos, es muy bueno incentivarlo, en la medida en que nosotros notamos que casi que la gran mayoría de los estudiantes lo adolecen, pero tampoco yo esperaría que eso, como dicen, fuera una camisa de fuerza, porque no es la única manera, digamos...*

NOVENA INTERVENCIÓN:

Temas y subtemas ¿Qué se dijo?

Ante esta consideración, los interlocutores no generan discusión, a pesar de su insistencia en la necesidad de regular estos procesos de manera más o menos ordenada. Se produce un silencio que la investigadora aprovecha para intervenir intentando hacer síntesis de algunas ideas ya abordadas, en particular relativos a la ubicación de referentes con respecto a las tipologías textuales abordadas con los estudiantes y a la dificultad de establecer acuerdos plenos sobre su naturaleza.

DÉCIMA INTERVENCIÓN:

Temas y subtemas ¿Qué se dijo?

Hace una aclaración y plantea una nueva pregunta:

> *Pues es un poco para enfatizar eso, estaba pensando ahora, oyendo hablar a los demás compañeros, que… se habla en general como si en el programa*

> *se hicieran… se estuviera trabajando, digamos, en una forma institucional, por lo menos, en ese caso y… por lo que se ha dicho aquí, cada una de las personas que hay aquí se preocupa realmente por lo que ocurre con la escritura, porque es que en el… en Ingenierías se piden informes, pero muchos de esos informes no se leen, yo eso lo sé. Entonces la pregunta es: ¿qué tanta gente realmente se preocupa por cómo leen y cómo escriben los estudiantes? O sea... y aquí parece como muy general, no sé… qué hay sobre eso.*

Introduce nuevamente el tema de la responsabilidad personal e institucional sobre la orientación del proceso formativo de lectura y escritura con los estudiantes y aborda nuevamente el problema de para quién leen y escriben los estudiantes y si hay seguimiento real de esos procesos por parte de los profesores.

UNDÉCIMA INTERVENCIÓN:

Temas y subtemas ¿Qué se dijo?

A pesar de ya haber mencionado su propia experiencia, retoma el planteamiento y lo expone en extenso.

> *Nosotros tenemos en una materia una modalidad de trabajo que es… hay un problema general en todo el semestre, como un gran problema en el cual los estudiantes se van insertando, es como un seminario, ellos van, de acuerdo con la temática de cada una de las sesiones del seminario, van como… haciéndose a la idea de una pregunta gradual durante todo el periodo académico.*

DUODÉCIMA INTERVENCIÓN:

Temas y subtemas ¿Qué se dijo?

Igual, siguiendo ese hilo conductor de la interacción discursiva, retoma su propia experiencia y nuevamente la expone, agregando esta vez la precisión sobre la ausencia de lineamientos formales y definitivos en su Facultad, relativos a trabajo de leer y escribir con los estudiantes de pregrado:

> *Lo primero que tengo que decir es que no hay un lineamiento como facultad, no lo tenemos, no tenemos un lineamiento para decir… aquí la posición para los trabajos de grado es… No. Están los lineamientos de la universidad, con las normas de la universidad, pero no podemos decir que dentro del plan de desarrollo de la facultad tengamos eso. Hay diversidad, hay diversidad porque los… los, las asignaturas de metodología, son manejadas desde cada disciplina [por un grupo] docente… Entonces no hay un lineamiento… yo asisto al comité de curriculum de la facultad y uno de los comentarios generales es: "los estudiantes no están leyendo, los estudiantes no leen", es un comentario repetitivo de parte de todos los docentes. Entonces ahí sí creo*

> *que hay una problemática, que es clara y, y… unificada en la facultad pero no les puedo decir que en este momento la facultad como tal tenga un… un proyecto de… ¿qué vamos a hacer?, no lo hay, precisamente hoy se estaba trabajando en lo que es plan de facultad y eso quedó… o sea está ahí explicitado, pero apenas está… como planteamiento del problema, en ese desarrollo se va a hacer, pero… no tenemos nada, como facultad no lo tenemos.*

DÉCIMOTERCERA INTERVENCIÓN:

Temas y subtemas ¿Qué se dijo?

En ese mismo sentido plantea que en el caso de su unidad académica no se puede hablar de política pero sí de lineamientos generales. Agrega información sobre cursos que apuntan hacia la investigación y refiere la experiencia que realizan algunos profesores en relación con los procesos formativos en lectura y escritura, generalmente de manera aleatoria y sin un horizonte bien definido de trabajo, ni en lo teórico ni en lo metodológico:

> *En nuestra unidad tampoco en este momento hay, digamos, unas políticas; bueno, sí hay unos lineamientos, unas políticas particularmente para el desarrollo de los trabajos de grado que son… un abanico en un espectro amplio; sin embargo, pues por lo regular se ha optado por… la gran mayoría casi el 80% son… están entre monografías (…) diseño de situaciones (…) y traducciones.*

Comenta un cuestionamiento que hizo en una ocasión a una traducción porque no eran claros los criterios de pertinencia para la selección. En relación con cursos de investigación informa:

> *Nosotros, por ejemplo, no tenemos, digamos, definido un… un curso o, digamos, un… un espacio en el que se manejen metodologías, porque las metodologías son (…) variadas, solamente en… en lo que yo trabajo, que es historia [y] epistemología, no hay documentos escritos, y de hecho, en eso es que estoy: elaborando un documento al respecto, sobre metodología de investigación en historia, solamente ahí… porque a los que les toca hacer trabajo de campo, tienen otro tipo de metodologías diferentes, porque están los que recogen metodologías cuantitativas, cualitativas, desarrollos, diseños y creaciones, nosotros tenemos otro tipo de metodologías diferentes, entonces por eso no hay definido al respecto, digamos, un curso de metodologías de investigación.*

Se refiere a dos experiencias que están realizando:

> Estamos tratando, digamos, de crear espacios para ellos (…). Nosotros tenemos es seminarios, pero no seminarios formales sino que son, sencillamente... yo convoco un grupo de estudiantes y si les interesa que nos reunamos...

> Evidentemente eso no tiene calificación, eso no es una materia, y nos reunimos para hablar de ciertas cosas, entonces es lo único que hacemos ahí.

Se produce luego un silencio.

FASE DE CIERRE

Temas y subtemas ¿Qué se dijo?

La investigadora comenta acerca del desarrollo de la investigación en curso. Una profesora solicita permiso para utilizar los datos de la investigación en una reunión del Comité de Currículo de su Facultad. Finalmente, el otro investigador toma la palabra para hacer una síntesis de la conversación.

GD de estudiantes

A continuación, las secuencias básicas de la interacción dada a través del grupo de discusión:

Introducción

Temas y subtemas ¿Qué se dijo?

PRIMERA INTERVENCIÓN:

En la introducción, los investigadores explican en qué consiste el grupo de discusión que motiva la reunión y la implicación de este espacio en el marco de la investigación que se viene realizando a nivel nacional (¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?). Además se anuncia la presentación de algunos resultados de la encuesta que se hizo a los estudiantes de las universidades participantes en el proyecto. Los investigadores proceden a presentarse y piden a los estudiantes que lo hagan individualmente. Cada uno de ellos menciona su nombre, programa académico y semestre que cursa.

FASE INTERMEDIA: PRIMERA PARTE

Primera intervención:

Los investigadores presentan algunos datos arrojados por la encuesta y tratan de ubicar el sentido de la misma en el marco de la investigación.

Segunda intervención:

Los investigadores tratan de contextualizar más los datos de la encuesta y presentan otros resultados para incitar la participación de los estudiantes.

Tercera intervención:

Inicia la intervención de los estudiantes, haciendo una consideración sobre los resultados de la encuesta ilustrados antes:

> *Bueno, respecto a los gráficos, podemos ver que en la primera parte se excluye un poquito la idea de leer los apuntes del otro compañero, ¿ya?, lo que hace ver de pronto que hacemos obviamente más importante, el leer nuestros propios apuntes, pero más, que de pronto los escritos de personas que se han destacado por especializarse en, en algún tema, sobre todo en lo que concierne a la carrera. Y también… eh… la preferencia por... eh… distintas razones, puede ser de leer o de escribir, sobre todo en lo que concierne a la carrera que uno cursa, y no a otras… a otros campos como la literatura, como las novelas. En mi caso, pues de diseño gráfico… eh… de verdad los contenidos que se leen, los que se leen y los que se escriben, siempre han sido en su gran totalidad en el campo del diseño gráfico y la teoría de la imagen, del movimiento; en algunos casos de la teoría del cine… ¿ya? de todo lo que compone los elementos del cine y de la comunicación visual… eh… eso de pronto sí es cierto cuando muestra la gráfica de libros o capítulos propios de la carrera… leyendo contenidos de la carrera que uno está cursando... eh… otra cosa es… que de pronto los gráficos muestran en un menor porcentaje, la capacidad de producir conocimiento ¿ya?…*

En general, llama la atención en la exclusión de la lectura de apuntes de otros compañeros en la encuesta y se refiere al énfasis que hacen los estudiantes en leer los apuntes propios antes que leer referencias externas. En su caso, menciona la lectura de textos propios de la carrera de Diseño Gráfico y los califica como menos aptos para la generación de conocimiento.

Cuarta intervención:

Se hace presente el estudiante de la Licenciatura en Filosofía, quien manifiesta que llegó al grupo por la información que le dio una profesora y anuncia que está muy "desenterado" del tema pero le interesa.

Quinta intervención:

La investigadora moderadora lo trata de contextualizar sobre el propósito de la reunión y enfatiza en aspectos puntuales de las respuestas dadas por los estudiantes en la encuesta, en particular, las relacionadas con los usos de la escritura:

> *Bueno, a grandes rasgos lo que queremos es conversar alrededor de unos resultados obtenidos en una investigación que estamos realizando, en un equipo nacional, es una investigación que se está haciendo en 17 universidades de Colombia. Es un poco para saber, para qué se lee y escribe en*

> *la universidad colombiana, no solamente en un área, sino en general, en la Universidad.*

Luego de contextualizar al nuevo participante, la investigadora moderadora invita a tomar la palabra a los estudiantes.

Sexta intervención:

Toma la palabra la estudiante de la Licenciatura en Matemática, para referirse a su propia experiencia de lectura y destaca la presencia del libro en su formación y en el perfil de la formación en el área de Ciencias. Igual, se refiere al hecho de que los apuntes de clase como texto de lectura aparecen en tercer lugar en Univalle, mientras que en otras universidades aparecen en primer lugar. Lo justifica en el hecho de que en las áreas básicas los libros son el referente básico de las clases. Finalmente, retoma la palabra para explicar por qué seguramente en otras áreas hay otros textos de referencia más frecuentes, como en el caso de Pedagogía, por ejemplo:

> *Yo voy a hablar, pues, desde mi propia experiencia. Yo creo que en Univalle se lee mucho más el libro… el libro, pues, de clase, debido a las mismas prácticas educativas que hay. Voy a hablar de la experiencia que he tenido con las clases de la Facultad de Ciencias. Obviamente muchas veces es mucho más fácil acceder a ese conocimiento por medio de la lectura del texto guía que el profesor tiene, que desde la misma clase, y es debido a que la clase obviamente se convierte en… eh… el colocar ese libro allí en el tablero escrito, entonces muchos de nosotros lo que hacemos es: "bueno, si eso está en el libro, mejor lo leo allí, ¿ya? y estudio del libro". Creo que esa es una de las razones por las cuales en Univalle nosotros leemos más libros escritos, y además materiales elaborados; fíjense que los apuntes están en tercer lugar aquí en Univalle, mientras que en el promedio nacional es de primero. Sí, es porque valoramos mucho más lo que hay en los libros, lo que hay en documentos…*

Séptima intervención:

Interviene la estudiante de Sociología, precisando que va a hablar desde una posición muy personal. Se refiere a su experiencia académica en la Universidad y menciona la dominancia de la modalidad magistral de las clases como un factor que no permite acceder a formas de escritura propias. Igual, menciona algunos protocolos de escritura que se exigen pero que contribuyen a lo que ella denomina "solucionar un problema":

> *(…) yo creo que… también el hecho de escribir para, para.. bueno, redactar ponencias o como proyectos, puede haber [en uno] es también como poco*

> *interés, digamos, de los profesores o desde las mismas directivas académicas en… todo el conocimiento que te pueda aportar… que pueda aportar el estudiante, o sea y siempre, igual allá en sociología las clases son muy catedráticas, todos son como muy intelectuales; entonces siempre si se valora mucho el conocimiento, que, pues, ya... que está dado de los clásicos y etcétera.*

> *(…) entonces falta como, de pronto…, generar como cierto interés, además porque pienso yo que… aquí cuando se dice diseñar un proyecto, muchos de los trabajos que hacemos, pienso yo, que podrían enmarcarse en esa categoría… porque va… muchas veces, va mucho más allá de, simplemente, hacer una reseña, un ensayo acerca de un autor…*

Finalmente se refiere al hecho de la escritura de informes a partir de los datos de las encuestas, para mencionar que esta práctica no es muy consciente ya que a pesar de que se da con frecuencia en su programa, no hay una apropiación suficiente de este tipo de procesos y mucho menos de explorar otras fuentes.

> *(…) no sé, pienso que también aquí que presentar un informe, bueno, que representa a la mayoría en el gráfico… es que [a veces se siente también] mucho la presión de la carrera, a veces… eh… uno está como tan inserto en estas dinámicas que es más el presentar, el cumplir con una responsabilidad que la apropiación misma de un conocimiento… y sí… aunque en sociología pues muchas veces… pues no muchas veces, pocas realmente, hemos hecho… como… hemos leído, digamos, literatura o documentos periodísticos, obviamente, sí hay siempre una línea a seguir que es leer lo que es propio de tu carrera.*

Octava intervención:

El estudiante de Música se refiere igualmente desde su experiencia al hecho de afrontar muy poco la lectura de textos de otras áreas del saber y centrarse principalmente en los textos propios de su formación, sobre todo en el ciclo de fundamentación[22].

> *(…) realmente, como decía la estudiante anterior, uno… digamos, en el ciclo de fundamentación, nosotros en música y es de primero a sexto… está metido, digamos, de lleno en el… las materias básicas de, de su carrera, digamos. Nosotros tenemos materias de… de 6 créditos y que tienen una exigencia de 12 horas… 8, 10 horas a la semana y en el cual, digamos,*

22 En la estructura curricular de la Universidad del Valle, los programas de pregrado están organizados en dos grandes ciclos: Fundamentación y Profesionalización. El primero equivale aproximadamente al 60% de los créditos totales y el segundo al restante 40% de los mismos.

> *en música estamos leyendo pero estamos leyendo desde la música, desde la partitura y de esas cosas; literatura y otras cosas no hay acceso.... o sí tenemos acceso, pero digamos la misma, la misma presión académica de… digamos de ese ciclo de fundamentación es complicado, ya uno pasa de ahí, digamos, empieza a ver las pedagogías, pues, yo estudio una licenciatura, en pedagogía ya obviamente uno accede a otro tipo de materiales, va a conocer otras, otras propuestas, digamos, propuestas que han sido desde la parte pedagógica musical, hechas en Europa o en América, y cosas que… aplicadas aquí en nuestro contexto, entonces tenemos como acceso a eso, a esos materiales.*

Menciona, además, el poco compromiso personal que suelen tener los estudiantes para enfrentar o explorar otras fuentes de escritura ante la ausencia de una orientación más precisa por parte de la Universidad:

> *(…) también creo que es cosa de nosotros como estudiantes interesarnos por eso, entonces en escuela [viva] bastante no sé…como diría yo no sé… complicación, han habido bastantes … tropiezos de muchos compañeros, cuando pasan al ciclo profesional, por el poco acceso, digamos a la lectura, porque no sabemos hacer una reseña o un ensayo y es por eso mismo, digamos en ese ciclo de fundamentación, no hay materias que te hagan meter, digamos, en ese campo, pienso que… como personas y seres humanos, e… la lectura tiene que ser pues parte fundamental, y más como estudiantes de una universidad y una universidad pública…*

Novena intervención:

Interviene el estudiante de Lenguas Extranjeras, insistiendo en que, como en los demás casos, va a hablar desde su experiencia personal. Refiere las gráficas de las encuestas para señalar que efectivamente, según su parecer, en Univalle se lee y se escribe principalmente para ser evaluado:

> *(…) también, pues, obviamente voy a hablar desde mi experiencia personal, y recogiendo un poco lo que han dicho mis compañeros y, saliéndome también un poquito de las gráficas, en términos generales lo que las gráficas me dicen a mí a nivel personal es que en Univalle se escribe y se lee para ser evaluado, se escribe para sacar una nota, para pasar un curso, eso es lo que me dice a mí, a nivel personal la gráfica. Ahora, también a nivel personal y a través de mi experiencia, me doy cuenta que para mí es una verdad lo que acabo de decir, porque uno aquí cuando arranca una carrera primero lee y escribe solamente para sacar una nota —más de tres—, para no perder el curso, esa es la preocupación primordial. En mi caso hasta… digamos que hasta quinto o sexto semestre así lo viví, o sea, yo me limitaba a los textos que exponía o que me dejaba el profesor en la fotocopiadora, porque… de alguna manera la escuela no me motivaba a ir más allá...*

Luego, el estudiante habla de su transición desde los cursos iniciales hasta los más avanzados, para mostrar la diferencia que siente en la exigencia que se hace a sí mismo y en la manera como la universidad va metiendo a los estudiantes en otros roles frente al proceso de lectura y escritura:

> *Dentro de la Escuela, dentro de mi Escuela siento que hay, que hay como una… que hay como una división ahí que tiene que ver con la manera de cómo acercar al estudiante al conocimiento... Hay una línea, digamos, que lo mete a uno por el pensamiento crítico y que sí lo invita a uno a curiosear, a leer, a ir más allá, a hacer un seminario, por ejemplo… a asumir un tema para no exponerlo sino simplemente manejarlo y comunicarlo a los compañeros, y llevar a cabo una discusión, un debate. Eso lo viví yo desde sexto semestre en adelante, y en quinto semestre con cursos de pedagogía, ni siquiera los cursos de literatura, digamos… que ofrece la Escuela, me motivaron a mí a meterme en el mundo de la literatura, o sea, yo soy una persona que leo más… ahora, en estos momentos en mí carrera, más que leer la copia que deja el docente… que en este caso, o sea, podría decir que no la leo, voy más bien a la fuente gruesa, al autor, al libro…*

Finalmente, en esta larga disertación, el estudiante apunta hacia la importancia de espacios como el grupo de discusión para hacer estas reflexiones, las prescripciones que hace el sistema de matrícula de las asignaturas que impiden al estudiante una mirada más amplia del conocimiento y el poco fundamento de los estudiantes para reconocer las dinámicas formativas de la universidad:

> *(…) me gustaría sentar como… no es una especie de crítica, pero sí un comentario… y decir que este tipo de investigación y de ejercicio que estamos haciendo aquí lo considero muy importante, y creo que debe, debe de alguna manera la universidad tenerlo en cuenta porque el deseo y la manera como me relaciono yo, ahora que estoy terminando la carrera, con el conocimiento, debe ser algo que se despierte desde primer semestre...*

Décima intervención:

En esta secuencia de intervenciones referenciadas entre sí, interviene una vez más el estudiante de Filosofía, para mencionar algunos problemas estructurales de la formación en lectura y escritura, tanto en la Universidad como en la educación anterior, particularmente en el sentido crítico:

> *(…) a modo de complemento, pues comparto de alguna manera lo que ustedes han dicho, pero igual pienso que las fallas que se generan y que se ven en la universidad desde primer semestre hasta último semestre en cuanto a escritura y lectura… las raíces están en el colegio, pues como sabemos todos, en las escuelas… el panorama es crítico, ¿sí?... son cuarenta, cincuenta*

> *estudiantes en un aula, con un profesor que quizá no está con el objetivo de enseñar y cultivar un espíritu crítico a los estudiantes ¿no?… sino…como una vaina, eh… o sea, la situación se refleja como en fines y en medios, o sea, el medio es la escuela y… ¿cuál es el fin?, ¿cuál sería el fin para el profesor?, ¿enseñarle a los estudiantes?, ¿ponerlos a pensar críticamente, o sencillamente el fin del profesor es ir, enseñar una clase a su modo, pues, independientemente de los intereses de… de la institución educativa, del proyecto educativo?*

Luego de esta disertación que se torna muy filosófica y se restringe en su extensión en esta transcripción, se puede notar la crítica del estudiante a la formación disciplinaria que no entra en diálogo con otros saberes, lo cual, sumado a las prescripciones que a veces se hacen a la hora de dar consignas para leer y escribir, según el estudiante, niega la oportunidad creativa de descubrir y de afrontar el conocimiento desde sí mismo:

> *(…) Por otro lado pienso que uno de los problemas que también son generadores de la falta del interés, del estudiante, en el ejercicio de la escritura y la lectura, es que los profesores en su intento de enseñar su especialidad, por ejemplo el médico en su medicina, el ingeniero en su Ingeniería; el abogado, pues en caso de otra universidad, en su derecho… también separa como las posibilidades… también se separa el nexo que tienen esas disciplinas particulares con el resto de disciplinas, con el resto de… las Humanidades… ¿Sí?, la biología, el medio ambiente, todo lo que… todo el contexto en el que vivimos…*

Undécima intervención:

Nuevamente pide la palabra el estudiante de Diseño Gráfico, para retomar el tema de la formación en lectura y escritura, previa a la universidad:

> *(…) bueno, precisamente quería complementar lo que decía el compañero y hablar también de la parte de la época del colegio como un elemento fundamental en la formación educativa… eh… estamos visualizando dos panoramas: uno que es como algo subjetivo y que nos invita a que el ejercicio de la lectura y la escritura debe ser una convicción personal, una cosa de que yo soy el que decide qué aprendo y hasta dónde aprendo, ¿no?… y hasta donde también produzco conocimiento para otros, ¿ya?... cuando uno está en la universidad uno aprende a ver que el colegio del que uno sale... uno es un mar de conocimientos con un centímetro de profundidad, como dicen algunos, en donde no se crea la capacidad, o no se da la capacidad, o no se le forma la capacidad al estudiante de ser crítico, y mucho menos de investigar y de hacer una extensión de su saber…*

Luego se refiere al caso particular de un tipo de pedagogía y de una experiencia que, según el estudiante, resulta bastante deplorable para su formación:

> *(…) hablo en particular, en el caso de la pedagogía conceptual, que es la metodología ahorita usada por la mayoría de colegios, por lo menos aquí en Cali… la metodología, a la cual de manera personal me opongo y que me tocó ver en el colegio, en el bachillerato, que es por la cual uno… pone un tema en consideración, cualquier tema… hasta temas de matemáticas y de ciencias exactas y uno le busca un grupo al que pertenecen, en la parte de arriba por los llamados mentefactos conceptuales... ese mentefacto ilustra todo el tema, y la parte, digamos, de escritura, que nosotros ejercemos con ese modelo de pedagogía conceptual… en donde se nos queda corta la capacidad de investigar y producir conocimientos… es que estamos ante un modelo y ante una estandarización de la educación bastante [deplorable], ¿ya?*

Termina el estudiante señalando la rigidez de la estructura curricular de la Universidad como impedimento para avanzar hacia una formación más integral que establezca el vínculo con la investigación y la labor social:

> *De pronto de que haya materias o asignaturas que yo matricule, que me permitan investigar, porque es que estamos ante un problema y es la presión académica. Nosotros a veces no podemos asistir a espacios alternativos y extra académicos por la presión académica, entonces por qué no vincular otros espacios y otras disciplinas en aras de interdisciplinarizar la carrera o el oficio… con materias que sean homólogas… que sean representadas en créditos si es que a eso nos vamos… porque nos toca cumplir con unos créditos y unas notas, ¿ya?, entonces el problema también es de estructura educativa en Colombia… y mucho más en la universidad pública, en donde a veces se pierde, o es prácticamente nulo el ejercicio de la investigación y de la extensión en el ámbito social, ¿ya?…*

Duodécima intervención:

La estudiante de Licenciatura en Matemáticas toma por segunda ocasión la palabra, para referirse al tema de la educación previa a la universidad y relacionarla con los resultados de la encuesta referidos a que los estudiantes en la universidad escriban preferiblemente para responder a las tareas o evaluaciones. Cuestiona el hecho de que a pesar de reconocerse en el mundo académico esta realidad, no se vinculen los desarrollos investigativos con la solución del problema:

> (*…) a mí me ha llamado bastante la atención en… la segunda gráfica donde vemos que la tendencia es a que nosotros utilicemos el escrito para hacer*

> *exposiciones, para responder a evaluaciones escritas, y eso de alguna manera me lleva a pensar que la universidad se quedó relegada en esas prácticas evaluativas solamente… y es que nosotros tenemos aquí desarrollos, desde el área de Educación, que no han trascendido dentro de la misma universidad, ¿ya?… hay investigación, de pronto… porque cuando uno asiste a esos congresos, a esos coloquios, se da cuenta que las universidades están hablando de lo mismo —y afuera también—, pero dentro de la universidad no se ha reconocido esa investigación que se ha hecho y no ha permeado toda la universidad, por eso es que todavía tendemos solamente a evaluar de manera escrita, ¿sí? y por eso es que hacemos un uso de la escritura allí mayor. Eso con respecto a por qué utilizamos más la escritura para las evaluaciones…*

Igual, cuestiona a partir de las intervenciones anteriores, cómo la universidad tampoco ha podido entrar en diálogo con la educación anterior y con la comunidad educativa para resolver el asunto del acceso a nuevos modos de leer y de escribir:

> *(...) pero, además, eso me lleva a pensar algo que decían los compañeros acerca de qué ocurre en la escuela, y es que la universidad… con ese problema que tenemos aquí adentro tampoco ha podido trascender y llegar a esos espacios de la escuela… no ha podido afectarla… eh… de una manera mucho más eficaz y esa es la razón por la cual los compañeros afirman que desde las escuelas hay malas bases o no se forma al sujeto para que pueda acceder a los libros, a la escritura y a la lectura de una mejor manera, de una forma crítica ¿ya? Yo creo que es necesario que los intelectuales y los académicos de acá de la universidad se piensen ese problema de cómo articularse como comunidad educativa investigadora…para que puedan llegar a trascender a otros espacios y poder empezar a trabajarle en eso…*

FASE INTERMEDIA: SEGUNDA PARTE

Primera intervención:

El investigador interviene para llamar la atención sobre las prácticas significativas que los estudiantes puedan haber tenido en lectura y escritura en la universidad, sobre cómo las caracterizan más allá de ese marco más o menos común que han señalado anteriormente.

Segunda intervención:

La investigadora moderadora interviene para reforzar la cuestión anterior e indagar a los estudiantes sobre cómo interpretar el surgimiento de esas actitudes diferentes en su caso y si es posible relacionarlas con experiencias significativas, cómo caracterizarlas:

Tercera intervención:

La estudiante de Sociología toma por segunda ocasión la palabra, esta vez con respecto a la solicitud hecha por los investigadores. Como lo notaremos en su relato, se refiere principalmente a su experiencia general en la universidad en términos de vivencias cotidianas que en general valora positivamente, sobre todo en sus primeros semestres, para luego dar un lugar muy importante a la lectura y la escritura como mediadores en el enriquecimiento cualitativo de esa experiencia:

> *Pues, bueno, yo siempre he comentado un caso muy especial que quiero, pues, compartirlo aquí en el conversatorio… y es, eh… en los primeros días de clase, de primer semestre… eh… yo nunca había visitado la Universidad del Valle anteriormente… ¿ya?…, vengo de un colegio católico, de la arquidiócesis de Cali: es privado, y obviamente, como describí anteriormente, bajo el modelo de la pedagogía conceptual, ¿ya?… entonces venía a la universidad en el bus, me bajé y me encontré con un grupo de encapuchados y encapuchadas… eh… afuera de la universidad… eh… lo primero que yo me dije… le dije a una compañera nueva, que también iba conmigo… eh… es la guerrilla ¿ya… porque yo nunca había visto encapuchados, y porque yo nunca sabía que aquí se hacían esas cosas, ¿ya?… entonces yo pongo siempre ese ejemplo de esta vivencia que tuve en el primer semestre; ya obviamente me interesé por empezar a conocer ese tipo de cosas… eh… durante el segundo-tercer semestre empecé a…, digamos a militar en ciertos movimientos estudiantiles, en aras de… de defender la educación pública, ¿ya?…, entonces empecé a tener muchísimas experiencias, conocí muchísimas personas de todos los pensamientos posibles y… y, bueno, en algunos otros encuentros estudiantiles en Bogotá y aquí en Cali y en Palmira empecé a despertar mi interés por las cosas del país, especialmente, sobre todo en el campo de la política y del movimiento social, ¿ya?.... y en la casa… eh… como suele sucedernos a muchos, empecé a ser rechazado por empezar a pensar diferente… Es que a mí me decían: es que usted no salió del Santa Librada, ni del INEM para pensar así… pero es que… yo decía, pero es que precisamente yo no salí de ahí, pero es que la universidad es como un despertar, despertar de la conciencia, de la mente, del pensamiento… entonces a nivel personal pienso que ese ejercicio de la protesta social y ese ejercicio del pensamiento libre, y del espacio de cátedra, aquí en la universidad me sirvió muchísimo para madurar el pensamiento, para descubrir mis capacidades… además de que el ejercicio de la lectura y escritura —porque es el tema de hoy— me ha llevado también a desenvolverme mucho más en temas que son de la vida cotidiana; no solamente dentro de la política, dentro de lo social, sino también… también dentro de cualquier conversación que sostenga con cualquier persona, ¿ya?…*

Es importante notar cómo la estudiante asocia elementos de su formación política con otros de la formación académica, mediados, según dice,

por tareas de lectura y escritura que le han permitido entender la complejidad del mundo académico y del mundo social. Finalmente, reconoce en esta intervención la necesidad de que otras personas (posiblemente se refiera a los mismos estudiantes) aprovechen la oportunidad de formarse considerando las condiciones favorables que da la universidad para lograrlo.

Cuarta intervención:

Luego de una pausa más o menos prolongada, la investigadora moderadora exhorta nuevamente a los estudiantes a participar sobre experiencias significativas en la universidad.

Quinta intervención:

A continuación interviene por tercera vez el estudiante de Filosofía. Se refiere a su experiencia general en la universidad y la califica como favorable, sobre todo poniendo en contraste las instituciones de carácter público con las de interés privado. Sobre las primeras, como en el caso que refiere de la Universidad del Valle, valora la posibilidad de deliberación académica y extracurricular y el lugar de los cursos iniciales de su formación en donde la lectura y la escritura tienen un lugar determinante:

> *Desde la experiencia de… estudiante de filosofía… pues… eh… puedo decir que es importante lo que se da allí, porque primero hay una parte que es introductoria en la carrera de filosofía donde… es una cátedra del profesor, ¿no es cierto?; y entonces el profesor es el que habla, y explica, lo introduce a uno en temas, digamos en episodios de la historia, y de la filosofía, posteriormente a esas introducciones vienen los seminarios, donde es el estudiante el que tiene la posibilidad de deliberar en torno a unos temas que se han planteado, unos temas específicos… entonces… eh… pues el ejercicio de la lectura y la escritura es allí donde salen a flote… donde inicialmente pues uno comete cualquier cantidad de errores, y los sigue cometiendo… porque pues es un proceso de aprendizaje largo e inacabado, pero que… comparto lo que dice el compañero… de pronto lo… eh… ¿cómo decirlo?… lo engrandecen a uno, ¿sí? lo alimentan… lo llenan a uno de motivos para seguir estudiando…*

Insiste en la valoración de los espacios públicos y cuestiona fuertemente las inercias o las actitudes de profesores y estudiantes que no se apropian de estos para potenciarlos para, más adelante, en sus términos, "construir nuevas formas de relación":

> *(…) pues esta universidad pública… a pesar de…, digamos, del ataque sistémico del Estado frente a las posibilidades que ella brinda, de tener un*

> *pensamientos crítico, reflexivo, abierto… eh… se dan cosas importantes… en las asambleas, en la reunión con los amigos… en los pocos espacios que hay… de todas maneras hay que rescatar que se dan manifestaciones artísticas-culturales, donde se da cuenta de toda una problemática o de una realidad [cultural] o una realidad de la educación, entonces… sin embargo, sin embargo creo que hace falta muchísima, muchísima disposición, tanto de nosotros como estudiantes, de apropiarnos de espacios… eh…de la reflexión., de la crítica, de la cultura… de apropiarnos de espacios, de asumir esos espacios con responsabilidad… no a espaldas de la sociedad sino en relación con ella… de frente a la sociedad, con un objetivo de construir unas formas nuevas de relación…*

Sexta intervención:

Hace su segunda intervención el estudiante de Música, quien retoma la intervención anterior y destaca la familiaridad con los textos desde su casa y cuestiona cómo se ha perdido el hábito de leer y escribir en las familias, en la vida social e incluso en la vida académica:

> (…) *retomando algo de lo anterior… tocaba la familia… digamos, afortunadamente cuento con unos padres que se preocuparon… desde… no sé, desde que yo estaba niño, o desde antes… digamos, de hacerse a una biblioteca, o conseguir una enciclopedia… libros… ahorita voy a algunas casas, digamos de amigos, de vecinos en el barrio y… hay familias que tienen 5 televisores pero que uno no encuentra un libro (se escuchan risas), y eso es una cosa que me parece absurda, y familias con niños, con adolescentes, muchachos estudiando, yo creo que… eso… mirando la raíz del problema, está allí… y eso se ha perdido, y ahorita tenemos el [sic] Internet, el [sic] Internet, sí, fabuloso, maravilloso, pero tenemos que saberlo utilizar; pero también tenemos que mirar que hay escuelas, digamos, en los barrios que no tienen computador… entonces la situación del país y toda esa… incide tal vez en el bajo nivel cultural, en la lectura, en la escritura, me parece que eso es… eso es claro. Y ya con respecto a la universidad… eh… tengo un dicho, digamos: muchos pasamos por la universidad… muchos, miles, pero creo que a pocos la universidad realmente pasa por ellos… no sé si me hago entender, la universidad nos ofrece… como decía el compañero: es un universo… cantidad de cosas…*

Se refiere a la necesidad de aprovechar las condiciones que da la universidad para aprender y al hecho de que algunos profesores no logran la empatía con los estudiantes en el proceso pedagógico:

> *(…) entonces sí creo que las condiciones están para que asumamos, digamos, nuestra formación, obvio… los profesores, como decía el compañero… no sé, tienen que bajarse un poquito a nivel de los estudiantes… muchas veces… ofrecen un tema y tal vez no lo entendemos… tal vez… y simplemente con un 2,5 o un 3 se soluciona. Eso ¡no!, hay que ir más allá.*

Finalmente se refiere a la manera como en su relación con otros textos y otras personas fue logrando el interés y la potencia para afrontar lecturas y entender situaciones, tanto en su proceso formativo, como escritor de Rap, por ejemplo, como en su formación personal y académica en general:

> *Digamos, personalmente ¿qué me llevo a que me interesara, digamos, un poquito por leer y por escribir?… pues yo soy músico, yo escribo… yo escribo rap hace diez años, y… yo siento que desde que entré a la universidad, y haberme alimentado de otros textos, de cosas que encontraba, digamos en la cafetería tiradas…documentos… eh…, cosas que compartía con algún compañero, me llevaron a que… mi experiencia como escritor de rap, como rapero, fuera mejorando, entonces ví que podía fortalecer mi profesión y mi experiencia como músico desde ahí, desde la lectura y no desde lo coloquial, de las palabras que ya todo mundo conoce si no… poder ir mucho más allá, entonces eso fue… ha sido muy importante como para mi proceso como artista, como músico…*

Séptima intervención:

Toma la palabra por tercera vez la estudiante de Sociología, para afirmar el caso de su experiencia personal en oposición a la experiencia de uno de los estudiantes quien había hecho su intervención con respecto a la experiencia de leer y escribir antes de la universidad, para él caracterizada como pobre o muy elemental. Precisa que su experiencia intelectual anterior a la universidad fue muy fuerte y que incluso como estudiante de la universidad logró reconocer que su militancia política la desbordaba a la hora de tener que enfrentarse a las exigencias propias del mundo académico en su área en particular, lo cual la condujo a "tomar distancia" de esa militancia:

> *…eh… bueno… eh… yo en realidad no sé, creo que me pasó lo contrario que le pasó al compañero y… yo sí siento, o sea, voy a hablar a modo personal… que… que hubo un cambio muy radical en mí y en lo que soy, digamos, en mi construcción de identidad, como persona… antes de entrar a la universidad… como que era más…, digamos, como revolucionaria… hasta que milité en el Polo, etcétera… cuestiones como esas… y que al llegar a la universidad… y que apropiarse del conocimiento sociológico, eh… conlleva a cierta… que vos tomés una posición muy objetiva en lo que tenés en frente y cierta actitud de distanciamiento, que a veces lo lleva a uno como a tener una posición más bien fatalista de… como que de los problemas, o como de estar ahí, "hagamos esto, hagamos aquello" y como que estar incentivando.*

Finalmente, la estudiante intenta establecer la relación entre los procesos de lectura y escritura y la comprensión de los fenómenos sociales de manera

crítica, por lo menos en su caso personal, más allá de una militancia ideológica o política en particular:

> *(…) ciertas luchas que a veces uno siente que… que pues son tan complejas y que… o sea… tienen conectadas tantas cuestiones, que va más allá de ciertas soluciones que muchas personas puedan plantearse… y que eso ha sucedido gracias al proceso de escritura y de lectura… porque allá, en Sociología, desde primer semestre eso sí como que lo cultivan, y es la posición crítica: te lees esto, eh… hace preguntas, compáralo, critica al autor, y desde el inicio te están poniendo a hacer trabajos que de alguna manera implican cierta madurez, y cierta apropiación del conocimiento, que lo va llevando a uno por ese camino, obviamente no diré que todos los que estudiamos sociología, han tenido ese mismos proceso pero… pues sí… no, ya…. eso (risa de la estudiante).*

Octava intervención:

En la transcripción no se logra identificar al locutor, estudiante hombre. Se refiere, igual que algunos participantes anteriores, a la experiencia inicial en la universidad y la manera como ésta lo transformó en su visión tanto del mundo académico como del mundo social. Afirma la manera como el mundo de la universidad le permitió reconocer una opción más razonable para transformar el estado de cosas y cómo el mundo académico le otorga esa madurez intelectual y personal para actuar de un modo diferente:

> *Yo viví lo mismo, pero todo acá en la universidad, o sea cuando empecé a conocer me volví bastante radical, hasta el punto de, de, de decir… empecé a leer sobre ciertos grupos y entonces eh… de pensamientos de la izquierda radical, y empecé a…. a… a… a hacerme la idea de que yo me iba a graduar para irme para la guerrilla, ¿ya?, ese era mi pensamiento, ¿ya?…cuando comencé a contradecirme otra vez, como a repensarme el asunto, empecé, digamos, a escoger la opción de más bien producir un conocimiento y… a hacer crítica desde el espacio que es la universidad… cuando empecé a notar que de pronto, eh… las personas que ingresan a un grupo como la guerrilla, sobre todo aquí en Colombia, han sido personas que no han tenido la oportunidad, seguramente que yo he tenido, ¿ya? de educarme y de producir conocimiento; y de criticar al gobierno; si hay que criticarlo, desde mi postura como intelectual y como académico, ¿ya?… entonces en ese sentido también maduré el conocimiento… eh…, bueno, uno se vuelve más como socialdemócrata… más (se escucha un risa), yéndose más hacia el lado de la educación, de… de ¿ya? de la no violencia.*

Novena intervención:

No se logra identificar al locutor, estudiante mujer. Se refiere al crecimiento académico que le brinda la universidad y en particular al espacio de

la investigación. Cuestiona el hecho de que el trabajo de investigación en la universidad, incluso en lectura y escritura, no involucre a los estudiantes desde los primeros semestres, más allá de ponerles tareas instrumentales que no los forman con mayor fundamento. Esto, unido a que los estudiantes no afrontan trabajos de lectura y escritura más exigentes desde los primeros semestres, indica el acuerdo de la estudiante con sus compañeros que refieren la pobre formación inicial en la universidad:

> *Yo quisiera agregar algo… yo creo que espacios que… dentro… de lo académico hacen crecer mucho a un estudiante, y pues obviamente hace que produzca más, y son esos espacios en donde uno encuentra las investigaciones que se están realizando en el momento… ¿ya? no sé cómo funcionan las otras carreras… sé que… sé que, por ejemplo, eh… en el Instituto*[23] *se trabaja por líneas de formación e investigación, y de allí se muestra lo que se está haciendo en el país… personalmente eso fue lo que me llevó a interesarme por la escritura y por la lectura… pero yo creo que eso hace falta en la universidad… Nosotros decimos que Univalle es una universidad investigadora, pero fíjese que hasta después de sexto-séptimo semestre, se empiezan a hacer esas prácticas investigativas; y como decían muchos compañeros, es allí donde ellos empiezan a desarrollar todo eso que tiene que ver con la escritura y la lectura, pero eso debería empezar desde primer semestre… si queremos formar investigadores acá… críticos, autónomos, etc., eso tiene que empezar desde la base, desde los cimientos, desde primer semestre… que ellos empiecen a… pertenecer a grupos de investigación; pero que no sean solamente los que vaya lea y cuénteme qué entendió, sino no, venga, estamos en este proyecto de investigación, pero va a ser parte de este proyecto de investigación, va a aportarle a este proyecto, y en ese sentido se va creando una conciencia más amplia de lo que es investigar en el país, creo yo.*

FASE DE CIERRE

Primera intervención:

La investigadora moderadora interviene para agradecer la asistencia a los estudiantes participantes.

Segunda intervención:

No hay solicitudes ni réplicas adicionales de los participantes. Todos los estudiantes agradecen la invitación.

ANEXO 2

23 Se refiere al Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle.

PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA

Estudio de casos

Programa de Alfabetización Académica del programa de Fonoaudiología

Esta experiencia está bastante documentada por escrito, por lo que no fue difícil acceder a la estructura de la misma. A través de las entrevistas se logró conocer los cambios que en ella se han ido implementando. También las observaciones y análisis de documentos relacionados fue vital para comprenderla.

En general, se encontró mucha consistencia en las informaciones tomadas con los diferentes actores y contextos. Solo hubo una confusión en relación con el objeto denominado "Programa de Alfabetización Académica" al conversar con la directora del programa académico de Fonoaudiología y con la coordinadora del Programa de Alfabetización Académica. Para la primera, se trata de todas las acciones y esfuerzos que se vienen haciendo en el programa académico (por diferentes docentes y a través de distintas asignaturas) y para la segunda, es un proyecto concreto. Esta "confusión" fue evidente el día que se hizo pública la presentación de los resultados de este estudio de caso. De todos modos, en este estudio el objeto es el Programa de Alfabetización y las otras acciones se consideran como complementarias y parte del contexto que lo favorece.

Este estudio de caso lo mostraremos en el siguiente orden: Primero se contextualizará el programa de Fonoaudiología; luego, se hará una presentación del Programa de Alfabetización Académica, tanto desde el documento que lo sustenta como desde la visión de la Directora del Programa y su coordinadora. Paralelamente, se hace referencia a sus bases conceptuales.

Por último, se propone un análisis de las condiciones que favorecen y/o obstaculizan la propuesta y los rasgos que la destacan.

El programa de Fonoaudiología de la Universidad del Valle

Como se puede leer en la página institucional de la Universidad del Valle, este programa fue creado mediante la Resolución del Consejo Superior de la Universidad del Valle No. 003 de enero 22 de 1981, adscrito al Departamento de Medicina Física y Rehabilitación de la Facultad de Salud. Posteriormente, se lo adscribió a la Escuela de Rehabilitación Humana, junto con los programas académicos de Fisioterapia y Terapia Ocupacional. Desde lo curricular, se pueden constatar continuos ajustes, a través de los cuales se busca dar respuesta a las necesidades científicas y sociales que demandan una adecuación del perfil profesional y ocupacional de los fonoaudiólogos. Además, se ha pretendido incentivar el desarrollo de los saberes utilizando métodos adecuados para el conocimiento científico y para la toma de decisiones correctas. De manera que ni lo uno ni lo otro se limiten a ser meras descripciones empíricas de los fenómenos que configuran variaciones y discapacidades de comunicación, sino que intenten ser explicaciones sistemáticas o toma de decisiones razonables para ofrecer soluciones profesionales tendientes a garantizar la comunicación interindividual, que es condición fundamental en la cualificación de la vida civilizada. Fue acreditado como programa de alta calidad, por 4 años, en febrero de 2010.

El Programa de Alfabetización Académica (PAA)

Según la directora del programa académico de Fonoaudiología, en el Comité de Programa se tomó el PAA como un acuerdo para concretar y generar ciertos espacios, prácticas, acciones, para mejorar el desempeño de los estudiantes como lectores o productores de textos, delimitando acciones en los programas de curso.

La coordinadora del PAA relata que éste se inició en el año 2008, como un ejercicio hecho con un grupo de estudiantes en un trabajo de grado, en la asignatura de *Laboratorio de intervención fonoaudiológica en escolares*, en la que solicitó que plantearan las inquietudes que tuvieran, que pudieran convertirse en su trabajo de grado. Allí surgió la experiencia de apoyo tutorial; es decir, la conformación del equipo de tutoras que orientaban a los estudiantes del programa de Fonoaudiología a realizar tareas de escritura.

En el documento escrito se presenta la propuesta a partir de interrogantes como: ¿Por qué asumir la orientación de la comprensión y la producción de textos escritos en la universidad?, ¿Cómo se relaciona la escritura con el aprendizaje y la identidad de los estudiantes en la universidad?, ¿Cómo

se ha abordado la enseñanza de la escritura? Se presentan los presupuestos conceptuales en los que se apoya desde un enfoque ecológico en el que convergen teorías que estudian la influencia de los factores del contexto social en la producción escrita, con teorías que integran las dimensiones relacionadas con los procesos cognitivos, metacognitivos y con el funcionamiento lingüístico de las personas.

En el apartado que da a conocer la metodología de este programa, se informa que se desarrolla a través de dos actividades:

- Un taller de diseño de tareas de lectura y escritura académica ofrecido a los docentes. Es una consultoría colaborativa en la que se ayuda a diseñar programas de curso, planear actividades pedagógicas "que promuevan la escritura académica como herramienta de aprendizaje, fundamentalmente para el diseño de tareas de lectura y de escritura y de estrategias de evaluación de los productos escritos" (p. 6).
- Un grupo de apoyo tutorial para estudiantes "busca trabajar con los estudiantes para ayudarles a resolver los problemas de escritura que surgen en las situaciones de aprendizaje en los diferentes momentos de su formación universitaria".

Para ambas actividades se plantean unas estrategias y actividades para que la enseñanza de la escritura se aborde como una actividad no solo esencialmente cognitiva, sino como una actividad social que está situada en contextos socioculturales e históricos determinados, que son: actividades introductorias, actividades que preceden la escritura y actividades que acompañan la escritura.

Con las primeras se busca que tanto estudiantes como docentes reconozcan que las experiencias que han tenido en el manejo del lenguaje escrito les han permitido desarrollar ciertas competencias pero que la universidad requiere que las transformen; las segundas para contextualizar, dar funcionalidad y generar formas de autoevaluar la escritura, entre las que se mencionan "leer para escribir" y "hablar para escribir" (retomadas de Castelló). Las actividades que acompañan la escritura son propiamente las que tienen que ver con la textualización. Debido a la predominancia del enfoque cognitivo, el propósito es que se conozcan los procesos cognitivos que les ayudan a transformar lo que saben en función de un determinado problema retórico al que la escritura puede enfrentarles (p. 7).

El taller con docentes para diseñar tareas

El documento contiene la propuesta del Taller de Diseño de Tareas de

Lectura y de Escritura Académica (presentación, objetivos, metodología y cronograma de trabajo), luego la planeación de las primeras cuatro sesiones, de las 13 previstas en el cronograma, a cada una de las cuales se les anexa algunos instrumentos y guías del trabajo que se va a realizar.

El apoyo tutorial

El apoyo tutorial se lleva a cabo con la participación de las estudiantes del programa que cursan el último año de práctica profesional[24]. Los tutores son considerados compañeros de escritura más experimentados. Para asumir este rol, se requiere que sean estudiantes de cualquiera de los programas de la Escuela de Rehabilitación Humana y pueden vincularse por iniciativa propia o porque son remitidos por los profesores; reciben un entrenamiento, que se inicia con la caracterización de su propia escritura (a través de la revisión en el grupo de un texto escrito por el aspirante) y revisan el material bibliográfico.

Según el documento escrito sobre este programa[25], una función principal del tutor es mostrar a los estudiantes que el aprendizaje de la escritura académica no termina nunca pues las prácticas discursivas se modifican en los diversos contextos y son transicionales, es decir, que no son estáticas en el tiempo. Como objetivo general se plantea que los estudiantes adquieran un conocimiento sobre el proceso de producción de textos escritos y regulen su actuación como escritores en situaciones específicas; y tiene como objetivos específicos los siguientes:

- Que los estudiantes identifiquen las exigencias cognitivas y sociales de las diversas situaciones de escritura en que se ven inmersos.
- Que los estudiantes conozcan los recursos disponibles para gestionar los procesos de planificación, textualización y revisión implicados en la producción escrita.
- Que el estudiante aplique los conocimientos adquiridos para tomar decisiones ajustadas a las condiciones específicas de cada situación de escritura y utilice de forma estratégica los procesos de planificación, textualización y revisión.

En la primera sesión de trabajo los tutores indagan sobre las necesidades puntuales de los estudiantes relacionados con sus actividades académicas,

24 Seis estudiantes han participado en la creación y el diseño del proyecto desde su práctica en los periodos 2008 - 2009 y 2009 - 2010.

25 Se describe el programa de apoyo tutorial desde la página 22 a la 30.

se define el tipo de texto que se va a trabajar y se establece el cronograma de actividades. De igual forma, se aplica una entrevista inicial sobre concepciones y prácticas de lectura y escritura académicas, se lee un texto corto sobre alfabetización académica y se discuten las ideas principales del mismo, enfatizando en el rol del estudiante como lector y escritor. Las siguientes sesiones del grupo tutorial se desarrollan en función de los requerimientos de la tarea de cada asignatura, de las necesidades puntuales de los estudiantes, de sus intereses e inquietudes. Después de cada sesión el tutor registra un formato individual de desarrollo de la sesión y un formato de logros alcanzados en la misma. Las sesiones se realizan de forma grupal cuando los estudiantes tienen que responder a una misma tarea de escritura (pp. 25 - 26).

Además de los procedimientos y recomendaciones que se deben seguir, se hacen explícitos los principios del grupo y las competencias que, se cree, desarrollan los estudiantes que participan en el proyecto. Finalmente se anexa el formato para referir estudiantes, para caracterizar la escritura de los estudiantes y para una guía de escritura.

Para ampliar la información sobre la actividad del grupo de apoyo tutorial se observó una sesión de laboratorio de práctica. Justamente ese día dos estudiantes (una ya hacía parte del grupo de apoyo tutorial y otra que estaba interesada en participar en él) estaban revisando las observaciones y la rejilla de evaluación que una de las dos estudiantes había hecho (la que quiere hacer parte del grupo tutorial), de la primera entrega de una de las autobiografías presentadas en el curso "Desarrollo humano I". Para la directora del proyecto, este espacio es formativo para los tutores. Por eso, más que todo limita su papel a escuchar los intercambios que hacen los estudiantes y aprovecha para hacer interpelaciones que ayuden a aclarar conceptos o planteamientos que se hacen sobre la evaluación de los textos.

Avances y dificultades

Los elementos encontrados, que favorecen esta propuesta, son:

- Un programa académico que tiene que ver con el estudio del lenguaje.
- Un programa académico que está en continuo ajuste curricular, en el que se definen unos lineamientos para tratar de desarrollar las denominadas "habilidades lingüísticas".
- La vinculación de la realización de monografías a este programa para aportar elementos para su sistematización y desarrollo (dos realizadas y dos en curso).
- La propuesta de PAA está integrada al componente de práctica.
- Una profesora que asume este proyecto como "una exploración per-

sonal" y por eso lo dirige, forma tutores, hace un seminario para profesores y escribe guías en las 50 horas que le conceden en su labor académica para dedicarse a esta actividad.
- El entusiasmo y compromiso de un grupo de estudiantes tutores que dan su tiempo para realizar esta actividad.

Tal como lo señala la misma coordinadora, en esta experiencia se han logrado los siguientes aprendizajes:
- Va quedando claro que el trabajo no puede ser remedial.
- Se debe involucrar a estudiantes y profesores. Apoyar a los primeros de modo directo, explícito, intencional; y con los profesores, ayudarles a revisar sus guías y las tareas que involucran procesos de escritura.
- Tiene que liderarse una propuesta institucional que defina unos lineamientos que den un mayor respaldo.

Acerca de la evaluación y sistematización de esta propuesta, si bien no hay un proceso explícito, sí se ha recurrido a documentar por escrito todas las acciones y a apoyar la realización de monografías de grado que aporten conocimiento y recojan lo realizado.

En cuanto a las mayores dificultades para que este proceso avance, la directora identifica la motivación de los docentes y la corta duración de los semestres:

> *Porque es muy, muy común que se asuma como un trabajo extra o una carga más, sobre todo si uno no lo logra como trabajar para uno mismo en el ejercicio del trabajo docente. (...) o por otro lado, que considere el docente que eso no le toca, que eso no es de su competencia, que él no es el docente de español, que él no es, incluso que él no es, como competente para poder dar el modelo, como cosas así; lo otro: el tiempo, el tiempo es muy corto en el sentido real de 16 semanas de semestre en el que uno tiene que armonizar muy bien los contenidos de la asignatura y los objetivos profesionales o formativos de la disciplina y estos otros, porque digamos, en alguna medida, no son específicamente disciplinarios, sino que para nosotros, afortunadamente, sí lo son; o sea, sí llega uno a reconocer, no bueno, yo voy a dedicar un trabajo preciso, detallado tanto a que ellos escriban autobiografía, eso también les va a servir más adelante, ¿sí? Y también mirar eso, o sea mirar el currículo, no siempre todos los profesores miran el currículo, no siempre... eh... hay que recalcarlo, hay que recordarlo.*

Esta es una propuesta que si bien cuenta con el reconocimiento y apoyo de la dirección del programa académico y de los profesores, ello no signifi-

ca que se pongan en marcha los mecanismos para consolidarlo, para involucrar a los diferentes actores en su desarrollo:

> *Los documentos escritos en el marco del programa, así como algunos productos elaborados por los estudiantes tales como revistas impresas y virtuales, cartillas, manuales, un e-book y algunos blogs, no se divulgan; solo en 2008 se hizo una feria de trabajos académicos en la que a través de presentaciones en power point se mostraron estos productos. También, "en la práctica de comunidad tenemos publicados los encuentros de investigación de fonoaudiología a nivel nacional, ya hay dos o tres artículos publicados".*

> *Unas tradiciones en los docentes y estudiantes que no dejan ver la necesidad de detenerse en los procesos de comprensión y producción de textos escritos: los docentes piden lectura crítica, esperan textos adecuados, planteamiento de puntos de vista en relación con las ideas de los textos seleccionados, pero no hacen explícito cómo se hace; no orientan la apropiación de la lógica de producción del discurso académico y las especificidades de lectura de esos textos, al mismo tiempo que se hace la apropiación de los conceptos estructurantes de un campo del saber.*

> *Los estudiantes llegan con unas prácticas de lectura y escritura que consideran "naturales", sienten dificultades pero creen que son solo problema de ellos; por eso, ante propuestas como ésta no acuden, no las buscan ni las promueven. Viven la lectura y la escritura como "aburridoras".*

En síntesis, en el proyecto se evidencian los siguientes avances y dificultades:

- La propuesta es muy interesante, pero presentada de un modo muy general. Tal como está escrita, podría servir para cualquier programa. Justamente si se está de acuerdo con la perspectiva sociocultural en la que más que habilidades, la lectura y la escritura se consideran prácticas sociales (perspectiva que también se tiene en cuenta en la propuesta, como antes lo mencioné), entonces la propuesta debe contextualizarse a los usos, repertorios, prácticas y géneros discursivos presentes en el espacio de la formación y la labor profesional de la fonoaudiología. Si bien reconozco que asumir esta concepción no es fácil, porque hay que estar contextualizando las prácticas (dónde, cuándo, para qué se dan), hay poca coherencia del documento con esta posición.
- Prima un enfoque cognitivo así se mencione en los documentos uno sociocultural; esto es evidente, se sigue hablando de la lectura y la escritura como habilidades generales y no como prácticas situadas, concretas. Por esto, en los documentos no hay referencia a cuáles son

las prácticas específicas de lectura, de escritura, propias de este campo de formación y profesión. Los instrumentos (rejillas) son generales, no especifican los modos de organización propios de los diversos textos. También hay confusiones en las consignas que se dan a los estudiantes para producir textos.

- Se hace énfasis en las prácticas de escritura del espacio de la formación, pero poco se explora el espacio de la escritura en el ejercicio profesional: aprender a hacer autobiografías, resúmenes, reseñas, ensayos… Es importante pensar cómo se asumen ambas si se busca la inserción de los sujetos, mientras son aprendices, en comunidades académicas y profesionales.

Como se puede notar, en esta experiencia se encuentran propuestas muy valiosas que, a pesar de las acciones realizadas, siguen conviviendo con problemáticas ya reiteradamente diagnosticadas en la educación superior, incluso en el mismo programa académico en el que se ejecuta el PAA.

¿Cuáles son los rasgos que hacen destacada esta propuesta?

- Ocuparse (no sólo preocuparse) de la escritura de textos académicos.
- Ayudar a planificar a las docentes las tareas de escritura que se van a proponer en la enseñanza de las asignaturas.
- En este sentido, reflexionar sobre el lugar de la lectura y la escritura en la enseñanza, intentando integrar la concepción de la escritura como herramienta epistémica.
- Involucrar en este proceso a los estudiantes: unos como pares (compañeros de escritura) y otros (práctica profesional) como tutores:

> *(...) la ayuda del grupo de alfabetización académica ha sido fundamental, que me hubieran ayudado a hacer la guía, en la que quedaba claro qué era lo que se esperaba del trabajo de los estudiantes, cómo debían hacer las tareas, qué texto se les pedía, para cuándo, con qué condiciones, fecha y lugar de entrega, etc. Creo que hacer esta guía me ayudó a organizar mi trabajo y a los estudiantes a tener un control sobre ella. También, es muy importante la interlocución con los tutores porque estos le ayudan a los estudiantes y a mí a mejorar las escrituras, a evaluarlas…*

- Tomar el proceso como objeto de aprendizaje; esto justifica el ejercicio de sistematización permanente, de vincular al proceso la realización de monografías y tesis.
- El trabajo sobre prácticas "reales" de escritura, el abordaje de éstas en el marco del desarrollo de las asignaturas, la colaboración y co-

operación entre los participantes.
- El asumir esta propuesta como un proceso "vivo": se transforma y ajusta de acuerdo con las condiciones que se van dando; p. e. incluir las TIC para la tutoría

Curso "Modelos historiográficos II"

Esta asignatura está incluida en el currículo del programa de Licenciatura en Historia para 4o. semestre y, en el semestre en que se hizo el estudio, asistían a éste 30 estudiantes de dicho programa.

Estructura y elementos claves de la propuesta

Un elemento importante en la definición de la estructura del curso objeto de estudio de caso es la *Descripción y objetivos del curso,* en los cuales se señala que los estudiantes van a conocer los modelos historiográficos desplegados en el siglo XX, es decir, el proceso complejo en que la historiografía ha querido consolidarse como una práctica científica. Para lograr lo anterior, dice el programa en este punto, los estudiantes tendrán que ser capaces de distinguir por lo menos entre los que fueron los modelos del siglo XIX, cuándo se institucionalizó como ciencia la Historia, y los modelos predominantes en el siglo XX.

Esta orientación permite inferir de entrada que se trata de una asignatura con un importante contenido de lecturas y cierta densidad bibliográfica, lo cual derivó en el ejercicio complementario de frecuentes trabajos de escritura. De hecho, se asignan tres libros de lectura obligatoria, más otras referencias tangenciales, sobre los cuales se centra la evaluación del curso.

Efectivamente, tal como se propone en la *Metodología del curso*, en la cual se establece que en cada sesión habrá una exposición magistral del profesor, se programarán exposiciones de los estudiantes y habrá tres lecturas obligatorias comunes, además de controles de lectura y reseñas finales de cada uno de los libros escogidos como lecturas obligatorias (en total tres); fueron frecuentes estas dos actividades a través del curso y los estudiantes, en unas ocasiones más que en otras, participaron activamente en las tareas previstas, particularmente y de manera más eficaz, en los ejercicios de escritura.

Este último elemento se podría justificar, según la observación de la clase, en la modalidad magistral de la misma (con un desarrollo centrado preferiblemente en el discurso del profesor) y en la fuerte exigencia de referencias bibliográficas del mismo (mediante citas y relatos intertextuales de su parte o la solicitud a los estudiantes para ejemplificar o ampliar un horizonte interpretativo determinado), en muchas ocasiones desconocida o poco refe-

rida por los jóvenes de manera oral, sea por su escasa cultura historiográfica o por su aún temprana formación académica.

Veamos algunas secuencias de la clase para identificar ciertas tendencias en la dinámica de la misma en términos de tareas asignadas y respuesta de los estudiantes ante esas exigencias[26]:

Primera sesión observada: 6 de septiembre de 2010

Asisten 32 estudiantes. El profesor inicia la clase indagando por las referencias anteriores del curso.

Llama a lista y solicita la lectura de la relatoría de la clase anterior.

Un estudiante la lee.

Se hacen las precisiones a la relatoría por parte del profesor.

No hay observaciones por parte de los estudiantes.

El profesor agrega algunas referencias bibliográficas respecto del curso y advierte sobre un control de lectura que se realizará el 20 de septiembre. Solicita que los estudiantes traigan los libros de referencia completos (no fragmentos) a la clase. Igual, que se hagan las lecturas de las introducciones de los tres libros de referencia propuestos.

Tercera sesión observada: 27 de septiembre

Continúa la relatoría de un estudiante.

El profesor solicita las relatorías escritas y las reseñas anteriores.

El estudiante indaga por algunas referencias y anexa tres páginas a la reseña sobre Voltaire (*La Enciclopedia*).

Se hacen algunas acotaciones del profesor y de un estudiante sobre la reseña presentada. Continúa la clase.

El profesor solicita precisar el resumen de la exposición anterior por parte de los estudiantes responsables ya que estuvo algo dispersa (Sobre la obra de Ranke).

El estudiante hace las precisiones a partir de sus propias notas. Acota que no tuvo tiempo para hacer las precisiones del caso en su presentación inicial.

El profesor hace algunas propuestas para la lectura de Ranke y Michelet: sugiere la relación con las fuentes documentales, la elección narrativa y la

26 Vale precisar que aunque se registraron las seis sesiones de clase anunciadas, las observaciones se hacen sobre todo en la primera parte de la misma, dado que allí se trataba principalmente del desarrollo temático y el orden de tareas que se realizarían. En otros casos se registró la parte final. Esto permitió observar las consignas básicas relativas a los ejercicios de lectura y escritura propuestos.

concepción de estos autores sobre los procesos históricos.

Sexta sesión observada: 22 de noviembre

El profesor pide leer la relatoría de la clase anterior.

Un estudiante improvisa una breve relatoría ante la ausencia del responsable de la misma, asignado en la clase anterior.

El estudiante menciona las tareas previstas, reseñas y lecturas realizadas en la clase anterior.

El profesor propone realizar un mapa conceptual a partir de la presente clase, particularmente en torno a la noción de tiempo geográfico en Braudel. Traza el itinerario de la manera como se llevará la clase.

Como podemos notar, la exigencia bibliográfica y de actividades de lectura y escritura en el curso es bastante exigente y la respuesta de los estudiantes, sobre todo de modo oral, apenas se insinúa o responde a preguntas o tareas directamente asignadas. Sin embargo, se debe decir que en las tareas escritas, tal como lo notaremos más adelante, se puede evidenciar un mejor desarrollo conceptual y formal de tales tareas.

Otro elemento importante en la estructura del curso observado lo constituye el tipo de tareas asignadas y la manera como éstas son definidas en términos de consignas específicas por parte del profesor. Por ejemplo, en el caso del primer control de lectura (septiembre 20), notamos consignas orientadas concretamente a: a) El reconocimiento del orden conceptual del texto de referencia; b) Las estrategias documentales utilizadas en su constitución; y c) El desarrollo temático del mismo, con lo cual se exige a los estudiantes no solo un control del orden proposicional del texto sino una apropiación de los modos de escritura disciplinar que revela, así como de algunas nociones básicas contenidas en el mismo. En el orden mencionado, algunas de estas preguntas se enuncian de la siguiente manera en el ejercicio propuesto:

a) En la introducción de su libro, cuáles son los principales conceptos que explica Fernand Braudel. Haga un resumen de máximo 12 líneas.
b) Según el primer capítulo de *El Mediterráneo*, mencione tres fuentes documentales que demuestren el diálogo del autor con disciplinas distintas a la Historia. Máximo 10 líneas.
c) En máximo 10 líneas, diga de qué tratan los diez primeros capítulos del libro de Carlo Ginzburg. Mencione la tesis central de ese capítulo.

A propósito de las consignas referidas a actividades específicas de lectura y escritura y de su lugar en la orientación del curso, en el *Programa* y lue-

go del *Temario,* el profesor enuncia del siguiente modo las correspondientes a la exposición y la reseña crítica:

> ***Acerca de la exposición:*** *Toda exposición deberá estar organizada en torno a un autor o a una lectura principal que será objeto de descripción, comentario y síntesis por parte de los expositores; deberá entregarse previamente al profesor un plan temático de la exposición, que contenga: objetivos de la exposición, tesis principales; conclusiones generales; ayudas didácticas; bibliografía básica sobre el tema. (Programa del curso).*
>
> ***Acerca de la reseña crítica:*** *La reseña es un texto argumentativo breve que debe contener una síntesis y una valoración de la obra (entre tres y cinco páginas, tamaño carta, letra times new roman, 12 puntos). Es, por lo tanto, un ejercicio de lectura inteligente y crítica. Se evaluará: claridad de la introducción; capacidad de síntesis: capacidad de análisis; uso pertinente de citas y de notas de pie de página; claridad y pertinencia de las conclusiones; coherencia argumentativa general. Debe haber por lo menos una sesión dedicada a presentar y leer las reseñas de cada libro. (Programa del curso).*

Como se puede notar, resultan definitivas estas orientaciones en términos de definiciones y procedimientos precisos para las tareas de lectura y escritura a través del curso, en cuanto a los modos de lectura y formas de organización de los textos de referencia, protocolos de exposición y presentación de los mismos, uso de referencias y desarrollo temático.

Un tercer elemento estructural del curso que fortalece las tareas de lectura y escritura, derivado de los dos anteriores, es el relativo a la organización de las actividades de la clase. Estas están definidas principalmente en torno a tres momentos: relatorías, exposición magistral del profesor, reseñas críticas y controles de lectura; estos últimos, realizados por parte de los estudiantes. Como lo notamos en las secuencias referidas al inicio de este punto, veamos en la secuencia observada cómo se manifiesta este orden en el discurso del profesor y en algunas respuestas de los estudiantes:

Primera sesión observada: 6 de septiembre

(El profesor) Da algunas pautas de lectura: sobre el lugar de las introducciones, el objeto de estudio de cada texto, cómo ha sido la construcción de un objeto de estudio en cada caso, el problema que anuncian resolver con cada libro, qué propone cada uno como historia relatada, cuál es la idea de temporalidad en cada autor, etc.

Continúa el desarrollo temático de la clase. Se hacen algunas preguntas retóricas por parte del profesor: Qué sucedió con el camino de la Ilustración,

en Braudel. Continúa con la exposición sobre el sentido de la Ilustración.

Un estudiante expone la tarea acordada: la biografía de Voltaire a modo de ilustración para el curso. Continúa la clase magistral con el tema anterior. El profesor menciona algunos aspectos de las lecturas que quedan pendientes. Entre ellos retoma a Voltaire y el sentido de la historia.

Segunda sesión observada: 13 de septiembre

El profesor pregunta a qué esquema obedecen esas introducciones (se refiere a la superestructura de los textos).

Algunos estudiantes participan haciendo su propia aproximación al contenido básico de los textos. Coinciden en que ambos libros anuncian la división estructural del libro. Presentan el objeto de estudio (3:42 p.m.).

El profesor pregunta qué definen los autores como objeto de estudio.

Algunos estudiantes responden, por ejemplo: que se trata de la metodología, de las fuentes…

El profesor insiste sobre cuál es el objeto de estudio en Thompson, según la introducción de su libro. Y en el caso de Braudel.

Algunos estudiantes responden o tratan de hacerlo.

El profesor continúa la indagación sobre qué preguntas, qué problemas intentaron resolver estos libros. Qué se preguntó cada autor. Dice que volver a esas preguntas es sustancial para los estudiantes como historiadores (se refiere al lugar de la pregunta en la definición de un problema de investigación. A cuál es la pregunta en cada caso. En volver el objeto de estudio una pregunta).

Cuarta sesión observada: 04 de octubre

El profesor hace algunas precisiones finales (p. ej. sobre el metodismo como religión propia de Inglaterra) y recomienda ser más concisos, tratar de sintetizar en 10 líneas de qué trata cada capítulo. Anuncia que en adelante los estudiantes deben hacer exposiciones semanales sobre capítulos distintos de las lecturas pendientes. Llama la atención sobre la necesidad de considerar algunos elementos particulares del texto (p. ej. Referencias, cursivas, autores citados, notas, etc.). Continúa llamando la atención sobre aspectos de forma y contenido en el texto, p. ej., contexto y escritura, referencia externa (*Seis propuestas para el próximo milenio,* de I. Calvino), encontrar huellas de ruptura entre los autores, etc.

Estas actividades se convierten en parte fundamental del desarrollo de la clase ya que permiten un monitoreo del profesor y un reconocimiento de los estudiantes respecto de las tareas y el orden de las mismas en el desarrollo conceptual y metodológico del curso. Por supuesto que el nivel de partici-

pación e interacción con los estudiantes es muy desigual y en muchos casos se deriva de prescripciones o exhortaciones directas por parte del profesor para lograr la participación de estos últimos.

Supuestos conceptuales en relación con lectura, escritura, cultura académica, didáctica

Veamos a continuación cómo se manifiestan algunos supuestos conceptuales en relación con categorías de base relativas a los procesos de lectura y escritura académica y a su lugar en el proceso formativo observado.

El programa del curso, por ejemplo, es definitivo en establecer en su *Descripción y objetivos,* y en su *Metodología,* el lugar de tareas específicas de lectura y escritura, en algunos momentos con un carácter epistémico y no solamente informativo. Así, se señala cómo "los estudiantes tendrán que ser capaces de discernir, de distinguir, por lo menos entre los que fueron los modelos historiográficos del siglo XIX, cuando se institucionalizó la Historia, y los modelos que predominaron en el siglo XX" (*Descripción y objetivos*); "(…) se programarán exposiciones de los estudiantes y habrá tres lecturas obligatorias comunes. Habrá controles de lectura y deberá elaborarse una reseña final acerca de cada uno de los libros escogidos" (*Metodología*); y en un subíndice del programa aparecen las referencias completas bajo el título de *Lecturas obligatorias;* además, como ya se señaló antes, el programa explicita las consignas referentes a la metodología para las exposiciones de los estudiantes (*Acerca de la exposición*) y de la elaboración de las reseñas (*Acerca de la reseña crítica*).

Por su parte, los protocolos de control de lectura ya referidos señalan instrucciones muy concretas respecto de este tipo de tareas, en las cuales podemos identificar orientaciones conceptuales específicas, algunas implícitas y otras explícitas, sobre la lectura y la escritura académica. Por ejemplo, encontramos preguntas como: "En la introducción del libro, ¿cuáles son los principales conceptos que explica Edwar P. Thompson. Haga un resumen de máximo 12 líneas" (Primer control de lectura); "Cite una frase del libro de Ginzburg (indicando página exacta) y explique su significado (12 líneas, máximo)", (Segundo control de lectura); "En su obra, ¿cómo sustenta Braudel la tesis según la cual el espacio tiene historia? Intente citar una frase del propio autor, indicando página (12 líneas máximo)", (Segundo control de lectura). Como podemos notar, este tipo de preguntas implican por parte del profesor una concepción discursiva del lenguaje en su dimensión formal como disciplinaria, la cual induce a los estudiantes a interactuar con los textos de manera reflexiva, desde el saber disciplinario, sin obviar sus elementos constitutivos en el plano literal o formal; es decir, sin dejar de

reconocer los protocolos del caso.

En la entrevista con el profesor igualmente se expresan algunos elementos conceptuales sobre los procesos de lectura y escritura académica con los que pretende orientar a los estudiantes a través del curso, principalmente desde una acepción epistémica y no solamente formal. Por ejemplo, en la pregunta: ¿Cuál es el lugar que ocupan la lectura y la escritura en el proceso que se lleva a cabo en el curso de historia que usted dirige?, el profesor manifiesta que:

> *Es la médula de toda la estructura del curso, es la esencia de ese curso, es lo que le da sentido a la forma como organizo las clases; pienso en los objetivos que debe tener un curso de historia, no solo en esa asignatura sino en cualquier asignatura porque yo parto de unas premisas formativas en las que considero que si un estudiante lo deseamos formar como historiador debe ser una persona que tenga una cultura historiográfica, un conocimiento muy sistemático de la tradición de su disciplina y que se ponga en contacto con la tradición de su disciplina mediante la lectura de textos y autores considerados paradigmáticos; al mismo tiempo sepa que parte de la formación no solo es comunicarse con esa cultura historiográfica, con esa tradición, sino ir aprendiendo como debe hacerlo cualquier historiador.*
>
> *Un historiador no solamente es quien adquiere cultura historiográfica, no solamente alguien que va a los archivos, no solamente quien conoce modelos de interpretación o un método de investigación sino que también es, además, y ese es como el corolario de la formación, el historiador es alguien que puede escribir historia, que puede explicar y contar algo porque aprendió a escribir la historia.*
>
> *Un curso es un grano de arena que se debe aportar a esa formación como un buen lector, como un buen conocedor de su tradición y como alguien que va a estar dispuesto a enfrentarse al reto de escribir.*

Notamos, entonces, que el profesor acude al conocimiento de la disciplina para articular los usos de la lectura y la escritura como ejes articuladores del proceso de aprendizaje de los estudiantes y al mismo tiempo exhorta a la dimensión filosófica de la relación con el conocimiento.

Estas consideraciones resultan determinantes no solo por su pertinencia didáctica y pedagógica, sino porque implican un lugar epistemológico en la acción de leer y escribir en el ámbito académico y formativo de los estudiantes.

Condiciones que favorecen y/o obstaculizan la propuesta

Hay elementos directos e implícitos y explícitos que favorecen y obsta-

culizan la propuesta de trabajo en la perspectiva del desarrollo de los procesos de lectura y escritura académica. Entre los que la favorecen tendríamos que mencionar:

- El interés personal del profesor por la formación de los estudiantes: Efectivamente el profesor del curso manifiesta un interés muy particular por la formación de los estudiantes en el área específica de su asignatura (Modelos historiográficos) como en los elementos generales de la formación de los futuros historiadores. Estos elementos son notorios en el discurso de la clase, en el programa del curso, así como en la entrevista concedida. Veamos algunos de ellos:

Segunda sesión observada: 13 de septiembre

(Luego de una exposición por parte de una estudiante) El profesor ayuda a la estudiante a reconstruir la idea que tiene de la lectura, sobre el lugar de la cultura popular, de la oralidad en la obra. Referencia a Bajtin y a Foucault. Habla de su método de trabajo. Se pregunta por las fuentes, sobre cómo retomar las fuentes. Sobre la tradición oral. Sugiere leer la segunda parte del prefacio (se lee en clase) y llama la atención sobre la historia de la cultura popular y la ausencia de fuentes. Lee y explica algunos aportes del texto.

Algunos estudiantes participan con observaciones.

El profesor pregunta si los estudiantes han leído las introducciones de los dos o de los tres libros de referencia y qué encuentran ellos en común, en sus términos, para que saquen en limpio qué hay en común en la introducción de un libro de historia.

Los estudiantes participan.

El profesor pregunta a qué esquema obedecen esas introducciones (se refiere a la superestructura de los textos).

Algunos estudiantes participan haciendo su propia aproximación al contenido básico de los textos. Coinciden en que ambos libros anuncian la división estructural del libro. Presentan el objeto de estudio. (3:42 p.m.).

El profesor pregunta qué definen los autores como objeto de estudio.

Algunos estudiantes responden. Por ejemplo: que se trata de la metodología, de las fuentes…

El profesor insiste sobre cuál es el objeto de estudio en Thompson, según la introducción de su libro. Y en el caso de Braudel.

Algunos estudiantes responden o tratan de hacerlo.

El profesor continúa la indagación sobre qué preguntas, qué problemas intentaron resolver estos libros. Qué se preguntó cada autor. Dice que volver a esas preguntas es sustancial para los estudiantes como historiadores

(se refiere al lugar de la pregunta en la definición de un problema de investigación). A cuál es la pregunta en cada caso. En volver el objeto de estudio una pregunta. Hace una síntesis antes de pasar a la segunda parte de la clase: se trata del problema de la documentación, de la interpretación, de la narración, en tanto problemas de los historiadores.

(…) Explica el lugar de las lecturas iniciales en la comprensión de otros textos y de obras en su conjunto. Insiste en las obras canonizadas y las referencias necesarias de la formación como historiadores. En la necesidad de hacer un inventario de las fuentes, sobre el lugar de las obras de ficción/literarias en la formación del estilo escritural del historiador, en su lugar como fuentes historiográficas. p. ej., en Braudel cuando cita al Quijote, en la intertextualidad y la conversación entre las fuentes.

Tercera sesión observada: 27 de septiembre

(Luego de que el profesor solicita las relatorías escritas y las reseñas anteriores) Se pregunta sobre la relación entre la escritura de un novelista y la de un historiador y cita a algunos autores literarios. Utiliza algunas metáforas (la del carpintero) para explicar el método de la escritura histórica (para preguntarse cómo identificar el objeto de estudio). Habla de dos versiones opuestas:

1. Que la escritura no es importante (que es un instrumento del historiador).
2. Que lo importante es la escritura (como manera de resolver el problema con el objeto de estudio).

Sugiere notar las tres unidades temporales en el libro de Braudel (como tres unidades narrativas). Cita otro ejemplo. Esta vez el de la Carta de Jamaica de Simón Bolívar. Dice que si se entregan las mismas fuentes, cada uno de los lectores escribirá y leerá sobre ella de distintas maneras. Visto de forma diferente, obliga a que la escritura sea realizada de manera particular.

Llama la atención sobre las distintas formas de aproximarse al texto histórico (la semiótica, la numástica y la paleontológica). Ranke: el pasado, la historia está en el documento. Luego de la caracterización de Ranke y de su método histórico trata de proponer las semejanzas con Michelet (en el método y en el contenido). Hace algunas acotaciones sobre el sentido de la historia en nuestro medio y sobre el oficio del historiador en Colombia. Sobre actitudes y necesidades de la sociedad en relación con lo que los historiadores deben y pueden hacer en cada momento de la historia.

El profesor propone abordar a Michelet. Hace una primera observación: Son varias las elecciones que hace el historiador. Se cuestiona el propio ofi-

cio de los estudiantes, sus dificultades y expectativas. La idea de artesanía intelectual que constituyen los libros de los historiadores. Sobre la escritura y la arquitectura del libro, sobre la necesidad de estudiar las fuentes, de reconocerlas en la propia arquitectura del libro. Debemos aprender a escribir como historiadores. Ahora sí, Michelet.

Es notorio en estas dos sesiones (aunque en las demás también), el énfasis disciplinario e interdisciplinario del profesor en el proceso formativo de los estudiantes. La permanente conjugación de los elementos propios de la disciplina con la referencia a correlatos narrativos, históricos y culturales define un interés particular y por momentos muy subjetivo por aspectos que probablemente serían demasiado secundarios en un curso centrado en la formación disciplinaria.

En cuanto al programa del curso, ya habíamos señalado en su *Descripción y objetivos* el interés por unos contenidos y unos objetivos amplios y densos, en los cuales se señala que "los estudiantes van a conocer los modelos historiográficos desplegados en el siglo XX; es decir, el proceso complejo en que la historiografía ha querido consolidarse como una práctica científica". En cuanto a los contenidos (definidos en el programa como *Lecturas obligatorias*), es importante notar la exigencia de leer tres obras completas de autores clásicos de la disciplina (Braudel, Ginzburg y Thompson), además de requerir en la *Evaluación* actividades permanentes (exposiciones, controles de lectura y reseñas sobre los libros asignados), que implican un esfuerzo del docente por estar atento a las producciones escritas y ejercicios interpretativos de los estudiantes.

En tercer lugar, en la entrevista concedida por el docente, resulta definitiva la apropiación de su lugar protagónico en el proceso formativo y la búsqueda de una fuerte cualificación por parte de los estudiantes. Veamos un par de respuestas específicas a las preguntas sobre la referencia a distintas fuentes y a la dinámica de la clase en relación con los ejercicios de lectura y escritura (Respuesta a la preguntas 5 y 6):

> *Creo que es excepcional el caso del estudiante que se aventure a buscar más allá, que tenga como la imaginación de ver dónde encuentra soluciones. Casi todos los que tenían dificultades me buscaban para que les diera referencias bibliográficas adicionales o dónde encontraban la solución.*
> *(...)*
> *Trato de recordar la relatoría final, les pedí a un par de estudiantes que hicieran un balance del curso y me lo presentaran; de los dos, me presentó uno, al otro estudiante le ocurrió una calamidad domestica. La apreciación apuntaba a establecer el contraste con lo que tradicionalmente están tenien-*

> *do como cursos, a ellos les parecía una novedad que tuvieran que enfrentarse tanto a leer y a escribir, que no era un curso que estaba unilateralmente concentrado en la lectura o unilateralmente concentrado en la escritura sino que era un curso que les había exigido combinar lectura con escritura.*
>
> *La segunda observación era que esas lecturas eran de libros completos que los ponían al día con una disciplina y que fueron lecturas conversadas, es decir que no fueron lecturas que pasaron y que solamente se hablaba de ellas cuando había un examen oficial o el día de hacer el control de lectura; ellos sintieron que la lectura fue acompañada, que el profesor estuvo leyendo con ellos. Eso le percibí a la chica que hizo esa relatoría.*

Efectivamente es notoria la disposición del profesor para atender a los estudiantes cuando demandan ayudas adicionales para la presentación de sus trabajos y la auto representación positiva que tiene de la pertinencia e importancia de la clase en su formación, particularmente a la hora de referirse a la dinámica del curso.

- El orden y la coherencia conceptual del programa del curso: Aunque en general los programas de los cursos en la Universidad se caracterizan por un aparente orden, sobre todo de carácter formal, es importante notar que a la hora de observar con cuidado ese orden y su coherencia en los planos didáctico y conceptual, solemos encontrar que no siempre se establecen las relaciones coherentes entre tiempos y espacios, modos de organización de la clase, cantidad y densidad de textos de referencia y formas de evaluación. Particularmente en las asignaturas ubicadas en nuestro medio en las áreas de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, suele darse una desproporción entre estos elementos, cuando no una inconsistencia conceptual derivada del cruce de epistemologías y referencias poco conducentes[27].

Efectivamente, en el orden programático del curso tenemos descriptores precisos y progresivos en la disposición del mismo, referidos básicamente a la *Descripción y objetivos*, la *Metodología*, las *Lecturas obligatorias*, la *Evaluación*, el *Temario* y la *Bibliografía básica*. Además, se establecen consignas específicas con respecto a dos tipos de tareas básicas del curso en los apartes *Acerca de la exposición* y *Acerca de la reseña crítica*. (Anexo: programa del curso referido).

27 Una aproximación a este problema a nivel local y en el área de Lenguaje la encontramos en los registros de los programas de curso realizados por Rincón, Gil, Perilla & Salas (2005) y en la primera parte de esta investigación referida al análisis de los programas de curso de lenguaje o de lectura y escritura en la Universidad del Valle (Rincón & Gil, 2010).

En el nivel formal podemos notar en este programa por lo menos dos rasgos bien destacados: la precisión en la definición de sus contenidos y la mención de protocolos específicos para la realización de las tareas asignadas. Por su parte, en el orden conceptual, el programa define de manera taxativa los conceptos de base que se trabajarán, así como el universo básico de las referencias bibliográficas efectivamente trabajadas, según la observación del mismo.

Entre los elementos que obstaculizan la propuesta tendríamos:

- El perfil de los estudiantes en relación con las exigencias del curso: En términos generacionales, se puede observar que en la clase es notoria la juventud de los estudiantes a pesar de ser un programa vespertino. En general tienden a ser muy tímidos en sus posturas corporales y expresivas y participan casi siempre de la clase por solicitud directa del profesor o a través de frases cortas, cuando no de monólogos. Esta condición parecería indicar que, con contadas excepciones de 4 o 5 estudiantes muy destacados en su participación en clase, la cultura letrada e historiográfica de la mayoría del grupo es pobre al igual que sus experiencias en escenarios de socialización más complejos[28].

En cuanto al perfil académico, se nota que la participación oral es poca aunque hay un buen nivel de atención al discurso del profesor. Las intervenciones en la clase se limitan casi en su totalidad a las preguntas del profesor y en el caso de las exposiciones orales se notó mucho nerviosismo y poco dominio del discurso propio de la disciplina.

En los talleres escritos se destacan mejor en muchos más casos que en la expresión oral, aunque se mantiene una tendencia del grupo al déficit en el manejo de aspectos formales y en el desarrollo argumentativo de los textos observados.

- El énfasis magistral de la clase y el trabajo del docente sobre supuestos desconocidos por los estudiantes: Tal vez el elemento que más obstaculiza el desarrollo favorable de la propuesta lo constituye el énfasis que hace el profesor en la clase magistral y, casi que complementariamente, la percepción que tiene de supuestos conceptuales y metodológicos desconocidos por los estudiantes.

Efectivamente, es común que la clase magistral derive en una asimetría discursiva a favor del docente, lo cual es evidente que sucede en esta clase,

28 Vale decir que en la Universidad del Valle y en particular en los programas de Ciencias Sociales, los estudiantes generalmente pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2 de la población.

conduciendo a los estudiantes por acción u omisión en la toma de los turnos de habla a no asumir la palabra (incluso, más allá de su incipiente formación), con lo cual su voz no resulta relevante en la dinámica de la clase y en el desarrollo conceptual previsto.

Estos elementos configuran un escenario en el cual existe poca posibilidad para que los estudiantes tomen la palabra y asuman una posición crítica en la clase, esto sumado a su actitud tímida y a la pobre cultura enciclopédica y disciplinaria señalada anteriormente. Así, se restringe y no hay posibilidad de que emerja un dialogismo necesario que enriquezca las posibilidades de aprendizaje y la formación académica del grupo.

En este sentido, es clave señalar, en relación con el contenido temático del curso y con los protocolos de lectura y escritura exigidos en la clase, que la tendencia del profesor es a enfatizar con frases y preguntas retóricas, en el primer caso, y con consignas o definiciones muy taxativas, en el segundo, la manera como se debe proceder, lo cual no siempre parece resultar tan claro para los estudiantes. Es decir, no se tiende a trabajar en la clase los protocolos de lectura y escritura de manera sistemática (por ejemplo, a indagar sobre los errores y tratar de darles una solución a través de estrategias específicas), ni a indagar de manera conjunta sobre los ejercicios de lectura y escritura de manera que se dé lugar a una formación más autoestructurante.

Rasgos que hacen destacada esta práctica

- **El perfil del profesor:** Si bien es cierto que el énfasis en la modalidad de la clase magistral tiende a disminuir las posibilidades de participación de los estudiantes, sea por su desconocimiento de los referentes temáticos y/o bibliográficos o por timidez frente al discurso del profesor, también lo es que esta forma de enseñanza, cuando es bien orientada, implica un dominio conceptual muy fuerte del profesor y una pasión por el conocimiento que se expresa en su discurso. Según nuestra observación, esta es la situación en el curso de Modelos historiográficos, lo cual constituye un valor agregado a la tipificación que hacen los estudiantes en la encuesta sobre esta práctica o experiencia como favorablemente destacada.

La caracterización anterior no es ajena al perfil académico y personal del profesor. Es necesario notar su formación y sus representaciones sobre el ejercicio formativo observado para valorar lo que tiene de personal y subjetivo la práctica evaluada.

En cuanto a la manera como el profesor se representa el proceso formativo, particularmente en términos de la relación disciplinaria con los ejerci-

cios de lectura y escritura académica, es notoria su preocupación por formar a los estudiantes en el discurso de la disciplina y en la toma de conciencia sobre el lugar de la lectura y la escritura en esta formación, no solo en los protocolos que propone para el desarrollo de la clase (programa del curso, consignas y tareas de reseñas, relatorías y controles de lectura) , sino en sus consideraciones más personales (manifiestas en la entrevista y en el discurso de la clase).

- **El lugar epistémico de la lectura y la escritura académica en el curso:** Como se ha mostrado a través de la observación y análisis de distintos espacios de trabajo del curso, es evidente el lugar epistémico que da el profesor a los procesos de lectura y escritura en el proceso formativo de los estudiantes. Este tal vez constituye el rasgo que hace más destacada la experiencia, ya que orienta la casi totalidad de las acciones del profesor (pedagógicas, discursivas y conceptuales) hacia la apropiación del saber disciplinario desde los procesos de lectura y escritura de la misma.

Efectivamente, frente a la pregunta sobre el lugar que ocupan la lectura y la escritura en el proceso que se ha llevado a cabo en el curso, es importante reiterar la respuesta del profesor en la entrevista, reportada sobre los supuestos conceptuales de la clase:

> *Es la medula de toda la estructura del curso, es la esencia de ese curso, es lo que le da sentido a la forma como organizo las clases; pienso en los objetivos que debe tener un curso de historia, no solo en esa asignatura sino en cualquier asignatura porque yo parto de unas premisas formativas en las que considero que si un estudiante lo deseamos formar como historiador debe ser una persona que tenga una cultura historiográfica, un conocimiento muy sistemático de la tradición de su disciplina y que se ponga en contacto con la tradición de su disciplina mediante la lectura de textos y autores considerados paradigmáticos, al mismo tiempo sepa que parte de la formación no solo es comunicarse con esa cultura historiográfica, con esa tradición sino ir aprendiendo como debe hacerlo cualquier historiador.*
> *Un historiador no solamente es quien adquiere cultura historiográfica, no solamente alguien que va a los archivos, no solamente quien conoce modelos de interpretación o un método de investigación sino que también es, además, y ese es como el corolario de la formación, el historiador es alguien que puede escribir historia, que puede explicar y contar algo porque aprendió a escribir la historia.*
> *Un curso es un grano de arena que se debe aportar a esa formación como un buen lector, como un buen conocedor de su tradición y como alguien que va a estar dispuesto a enfrentarse al reto de escribir.*

En el caso de la estudiante entrevistada, algunas de sus respuestas permiten identificar la orientación del curso hacia la interpretación crítica de los textos a partir del reconocimiento de los elementos constitutivos del lenguaje de la disciplina. Por ejemplo, al indagarle sobre la especificidad de la escritura en la dinámica del curso, la estudiante responde:

> *Pues sí, yo sentí que todos nos esforzamos mucho por escribir esas reseñas, porque todos sabemos que el profesor exige nivel entonces uno se esfuerza así, hay otros profesores que casi no exigen y me parece que eso es mal porque siendo historiadores desde un principio tenemos que coger técnicas para escribir.*

De otra parte, es interesante citar algunos apartes de la relatoría general realizada por una de las estudiantes al final del curso, en los cuales resulta definitiva la percepción del lugar de los procesos de lectura y escritura en la configuración conceptual del saber disciplinario de los estudiantes:

Primera parte de la relatoría:

> *(...) El profesor Loaiza a lo largo del curso abordó diferentes temáticas exponiendo sus puntos de vista críticos tanto en los temas que nos competen, como de la historiográfica [sic] colombiana y el estado actual de la misma, proporcionando a los estudiantes una amplia bibliografía recomendada, así como temas prácticos ante nuestros problemas cotidianos con la disciplina histórica [sic].*
>
> *(...) A partir de la lectura de los libros propuestos por el profesor, éste ejemplifica la importancia de tener en cuenta en los libros de historia que abordaremos a detenernos [sic] en las introducciones en donde el autor postula su objeto de estudio, tiempo y espacio, así como el método que va a utilizar al abordar el objeto de estudio, fuentes que el autor utiliza y cómo éste dialoga con las fuentes en la obra, el contexto en que se encuentra el autor al tiempo de escribir la obra , y qué otros textos escribieron mientras escribían la obra que leemos. Estas consideraciones nos las presenta el profesor a tener en cuenta mientras estamos ante cualquier obra histórica para una comprensión profunda de la misma.*

Parte final de la relatoría:

> *(...) La importancia de la interdisciplinariedad en la historia como de campos como la geografía, paleografía, literatura etnográfica, sociología y las diferentes corrientes de las Ciencias Sociales son claras a lo largo del curso, en la formación que he recibido personalmente este curso [ha] significado una comprensión bastante clara de la historiográfica [sic] del siglo XVI, XVII,*

> *XVIII, XIX y XX y del contexto en que se desarrolla las condiciones a que se enfrenta la historia, resalto la importancia de la bibliografía suministrada por el profesor y su interés de no dejar en nuestras mentes algunas lagunas que nos deja la historia y que por mi parte logré superar.*

Observaciones finales

El estudio de caso trabajado permitió aproximarnos de manera general a una consideración particular sobre lo que los estudiantes en algún momento han definido, no sin razones válidas, como una experiencia significativa de lectura y escritura académica en la Universidad del Valle.

Efectivamente, el programa del curso, los protocolos de lectura y escritura trabajados, el perfil del docente y la observación de seis sesiones de clase, nos hacen confirmar esta calificación de los estudiantes. Sin embargo, se debe acotar que se dan igualmente elementos problemáticos que no logran resolverse en el plazo de esta observación y que en principio pueden obedecer a factores intrínsecos a la dinámica de la clase (por ejemplo, a su carácter magistral, a la falta de una mayor revisión y evaluación conjunta de los ejercicios de lectura y escritura, a la asimetría discursiva generada por la modalidad de la clase, entre otros), y extrínsecos (como el perfil psicosocial de los estudiantes, su poca cultura enciclopédica y disciplinaria, su corta edad en relación con las exigencias del curso, entre otras).

Tendríamos que decir que las evidencias no se trabajaron de manera lo suficientemente sistemática para afinar el análisis y la evaluación de la propuesta. Elementos como la transcripción de las clases que a veces resulta demasiado dispendioso y extenuante, la insuficiente evaluación de los ejercicios de lectura y escritura realizados por los estudiantes, las pocas entrevistas y la falta de un seguimiento más fino de los controles de lectura, reseñas y relatorías de la clase, dan lugar a una aproximación muy tenue de la real y compleja trama de relaciones que se tejen implícita y explícitamente en el desarrollo de la propuesta.

Se debe destacar, en todo caso y en términos metodológicos, el lugar de las preguntas orientadoras trazadas desde el equipo de investigación para lograr una primera aproximación al caso y la manera como éstas guiaron una caracterización que, sin agotarse ni percibir los elementos suficientes, logró generar posibilidades interpretativas que nos acercan a la realidad de las prácticas de lectura y escritura académica en casos particulares y nos sirve de referencia para cualificar este tipo de metodologías.

En síntesis, la observación del caso referenciado nos lleva a concluir de manera preliminar lo siguiente:

- Sobre la estructura y los elementos claves de la propuesta. El contenido y orden de las lecturas, la densidad bibliográfica y la organización de las actividades de la clase resultan determinantes en el reconocimiento de la validez e importancia del proceso formativo logrado a través del curso.
- Sobre los supuestos conceptuales en relación con la lectura y la escritura académica. El lugar de tareas específicas de lectura y escritura, en algunos momentos con un carácter epistémico y no solamente informativo, los protocolos de control de lectura que señalan instrucciones muy concretas respecto de este tipo de tareas y la actitud del profesor al acudir al conocimiento de la disciplina para articular los usos de la lectura y la escritura como ejes del proceso de aprendizaje de los estudiantes, resultan determinantes no solo por su pertinencia didáctica y pedagógica, sino porque implican un lugar epistemológico en la acción de leer y escribir en el ámbito académico y formativo de los estudiantes.
- Sobre las condiciones que favorecen y/o obstaculizan la propuesta. El interés del profesor del curso por la formación de los estudiantes en el área específica de su asignatura (Modelos historiográficos) como en los elementos generales de la formación de los futuros historiadores, así como la permanente conjugación de los elementos propios de la disciplina con la referencia a correlatos narrativos, históricos y culturales que definen un interés particular y por momentos muy subjetivo por aspectos que probablemente serían demasiado secundarios en un curso centrado en la formación disciplinaria, constituyen los elementos que más favorecen la búsqueda de una fuerte cualificación por parte de los estudiantes. En cuanto a los elementos que obstaculizan la propuesta, resultan determinantes la juventud de los estudiantes, la timidez en sus posturas corporales y expresivas, y el énfasis que hace el profesor en la clase magistral que conduce, casi que complementariamente, a su percepción de supuestos conceptuales y metodológicos desconocidos por los estudiantes.
- Sobre los rasgos que la hacen destacada. En el análisis del perfil académico y personal del profesor, es necesario notar su formación y sus representaciones sobre el ejercicio formativo y valorar lo que tiene de personal y subjetivo en la práctica evaluada. Efectivamente, la manera como el profesor se representa el proceso formativo, particularmente en términos de la relación disciplinaria con los ejercicios de lectura y escritura académica, hace notoria su preocupación por formar a los estudiantes en el discurso de la disciplina y en la toma de

conciencia sobre el lugar de estos procesos en la formación. Este tal vez constituye el rasgo que hace más destacada la experiencia ya que orienta la casi totalidad de las acciones del profesor (pedagógicas, discursivas y conceptuales) hacia la apropiación del saber disciplinario desde los procesos de lectura y escritura de la misma.

ANEXO 3

Encuesta aplicada a los estudiantes a nivel nacional

PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS EN LA UNIVERSIDAD

En el marco de un proyecto de investigación sobre lectura y escritura académica en la educación superior, inscrito en Colciencias con código PREOO439015708, las universidades responsables estamos recogiendo información que permita comprender estas prácticas y cualificarlas. Agradecemos su valiosa colaboración en este proceso.

SECCIÓN 1: DATOS GENERALES

Fecha: _____ de _____ 2009

Programa académico: _____

Semestre que cursa: _____

Nombre: _____

Código: _____ Edad: _____

e-mail:_____ Teléfono: _____

Sexo: F ☐ M ☐

SECCIÓN 2: EXPERIENCIA COMO LECTOR Y ESCRITOR EN LA UNIVERSIDAD

1. ¿Para cuáles de las siguientes **actividades académicas** usted **lee**? (Puede marcar varias opciones)

Actividades académicas para las que lee	**Marque con X**
a. Club de lectura	
b. Semillero de investigación	
c. Grupo de estudio	
d. Curso extracurricular	
e. Concurso	
f. Evento académico (congreso, seminario, coloquio, simposio, etc.)	
g. Asignatura	
h. Otra ¿Cuál? _____	

2. ¿Y para cuáles **escribe**? (Puede marcar varias opciones)

Actividades académicas para las que escribe	**Marque con X**
a. Concurso	
b. Grupo de estudio	
c. Asignatura	
d. Taller de escritura	
e. Semillero de investigación	
f. Evento académico (congreso, seminario, coloquio, simposio, etc.)	
g. Curso extracurricular	
h. Otra ¿Cuál? _____	

3.¿Con qué **propósitos lee** en las actividades académicas seleccionadas en la pregunta 1? (Puede marcar varias opciones)

Propósitos para leer	**Marque con X**
a. Diseñar un proyecto	
b. Realizar una relatoría	
c. Participar en discusiones grupales	
d. Asistir a eventos académicos	
e. Escribir artículos o ponencias	
f. Trabajar en el marco de un proyecto de investigación	

g. Responder a una evaluación escrita	
h. Responder a una evaluación oral	
i. Realizar una exposición	
j. Elaborar un escrito académico ¿De qué tipo? _____	
k. Otros ¿Cuál? _____	

4. ¿Con qué **propósitos escribe** en las actividades académicas seleccionadas en la pregunta 2? (Puede marcar varias opciones)

Propósitos para escribir	**Marque con X**
a. Diseñar un proyecto	
b. Elaborar una relatoría	
c. Redactar ponencias	
d. Presentar informes	
e. Responder a una evaluación escrita	
f. Elaborar escritos para una exposición (guías, resúmenes, acetatos, diapositivas, etc.)	
g. Elaborar notas personales	
h. Escribir artículos para ser publicados	
i. Otros ¿Cual?_____	

5. Señale los documentos que más **leyó,** en el semestre pasado, para responder a sus compromisos académicos. (Puede marcar varias opciones).

Tipo de documento	**Marque con X**
a. Materiales elaborados por el profesor (talleres, guías, notas de clase)	
b. Apuntes de clase propios	
c. Apuntes de clase de otro (s) compañero (s)	
d. Resúmenes de libros o de artículos	
e. Artículos científicos	
f. Documentos periodísticos (noticias, crónicas, artículos de opinión, editoriales)	
g. Informes de investigación	
h. Libros de consulta general (enciclopedias y diccionarios)	
i. Libros o capítulos propios de la carrera	
j. Literatura (Novelas, cuentos, poesía)	
k. Páginas web, *blogs*	
l. Otro ¿Cual?_____	

6. Marque con una X los tipos de documentos que **escribió**, el semestre pasado, para responder a sus compromisos académicos en la universidad (Puede marcar varias opciones).

Tipo de documento	**Marque con X**
a. Apuntes de clase	
b. Resúmenes	
c. Artículos científicos	
d. Documentos periodísticos (noticias, crónicas, artículos de opinión, editoriales)	
e. Informes	
f. Ensayos	
g. Reseñas	
h. Relatorías	
i. Memorias, protocolos, actas, diarios	
j. Textos literarios (novelas, cuentos, poesía)	
k. Crear *blogs*	
l. Comentarios o aportes para foros o grupos de discusión presenciales o en línea	
m. Comentarios o aportes para foros o grupos de discusión en línea	
n. Otro ¿Cuál? _____	

7. ¿En qué **otros** idiomas, diferentes al español, **escribió** documentos completos, el semestre pasado? (Puede marcar varias opciones).

Idiomas en los que escribió documentos	**Marque con X**
a. Inglés	
b. Francés	
c. Portugués	
d. Alemán	
e. Italiano	
f. Sólo escribí en español	
g. Otro idioma ¿Cuál? _____	

8. ¿En qué **otros** idiomas, diferentes al español, **leyó** documentos completos, el semestre pasado? (Puede marcar varias opciones).

Idiomas en los que leyó documentos	**Marque con X**
a. Inglés	
b. Francés	
c. Portugués	
d. Alemán	
e. Italiano	
f. Sólo leí en español	
g. Otro idioma. ¿Cuál? _____	

9. ¿Para qué cree usted que se utiliza la **escritura** en la universidad? (Puede marcar varias opciones).

Usos de la escritura en la Universidad	**Marque con X**
a. Para que los profesores evalúen a los alumnos	
b. Para que los estudiantes aprendan los contenidos de las clases	
c. Para que los estudiantes aprendan a realizar el tipo de escritos que utilizarán como profesionales	
d. Para aportar conocimiento a los campos de saber científico o profesional	
e. Para discutir y participar en escenarios académicos	
f. Para aprender y reflexionar sobre el uso del lenguaje escrito	
g. Otra ¿Cuál? _____	

SECCIÓN 3: EXPERIENCIA ACADÉMICA QUE RESALTA

10. Escriba el nombre del profesor o coordinador de la mejor experiencia de lectura o escritura que ha tenido en la Universidad:

_____

11. Escriba el nombre de la asignatura o de la actividad en la que vivió dicha experiencia:

_____

SECCIÓN 4: ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN UNA ASIGNATURA PROFESIONAL

12. Escriba el nombre de la asignatura de su campo profesional, que cursó el semestre pasado, que le pareció la más significativa para su formación:

_____

(Para responder las preguntas de la 13 hasta la 22, tome como referente esta asignatura).

13. En esa asignatura lo más frecuente era (Puede marcar varias opciones):

Actividades de lectura frecuentes en esa asignatura	**Marque con X**
a. Leer en clase	
b. Leer fuera de clase	
c. Ambos	
d. No leer (Si marca esta opción, pase a la pregunta 15)	

14. De los siguientes documentos, marque con una X los que con más frecuencia leyó en la asignatura seleccionada:

Documentos	**Marque con X**
a. Libros de consulta general (enciclopedias y diccionarios)	
b. Libros o capítulos de libros del campo profesional	
c. Artículos de revistas científicas	
d. Documentos periodísticos (noticias, crónicas, artículos de opinión, editoriales)	
e. Páginas de Internet (boletines, noticias de asociaciones, *blogs*, etc.)	
f. Escritos del profesor	
g. Notas de clase o resúmenes de estudiantes	
h. No se leyó	
i. Otro ¿Cuál? _____	

15. Con la lectura de estos documentos, lo más frecuente era (Puede marcar varias opciones):

¿Qué se hacía con estos documentos?	**Marque con X**
a. Comentarlos por escrito	
b. Discutirlos oralmente en grupo	
c. Explorarlos mediante preguntas	

d. Solamente leerlos	
e. Hacer presentaciones sobre sus contenidos	
f. Elaborar tablas, esquemas, paralelos	
g. Responder a una evaluación con base en el documento leído	
h. Otra ¿cuál? _____	

16. Para qué se leían documentos en la asignatura seleccionada (Puede marcar varias opciones):

¿Para qué se leían estos documentos?	**Marque con X**
a. Para buscar respuesta a preguntas planteadas por el o la docente	
b. Para buscar respuestas a preguntas de los estudiantes	
c. Para identificar los postulados más importantes que representan a un autor o una teoría	
d. Para hacer organizadores gráficos y/o mapas mentales	
e. Para explicar problemas, casos o ejemplos	
f. Para confrontar hipótesis y explicaciones	
g. Para aprender sobre la disciplina	
h. Para escribir reseñas, resúmenes y comentarios	
i. Para ampliar algún tema de interés	
j. Otra ¿Cuál? _____	

17. Seleccione los tipos de textos que escribió con mayor frecuencia, en la asignatura seleccionada, indicando **el número** de documentos que produjo (Puede marcar varias opciones):

Tipos de escritos	**No. de documentos**
a. Notas de clase	
b. Informes de lectura	
c. Resúmenes	
d. Exámenes	
e. Reseñas	
f. Ensayos	
g. Textos literarios	
h. Relatorías	
i. Talleres relacionados con un tema abordado	

j. Talleres relacionados con un documento leído	
k. Análisis de casos	
l. Ponencias	
m. Presentaciones en power point, acetatos o carteleras	
n. Artículos para periódicos o revistas (especializadas, periodísticas o institucionales)	
o. Foros virtuales, *blogs* u otras herramientas digitales electrónicas	
p. Otra ¿Cuál?_____	

18. ¿Cómo apoyó el profesor el proceso de escritura de los textos que asignaba? (Puede marcar varias opciones):

Apoyos que ofreció el profesor	**Marque con X**
a. Propuso una pauta o guía que permitiera planificar el escrito	
b. Solicitó avances del escrito para su calificación	
c. Solicitó avances del escrito para su retroalimentación, independiente de que fuera o no calificado	
d. Asesoró la re-escritura	
e. Sólo recibió el producto final para su calificación	
f. Otra ¿Cuál? _____	

19. ¿Quién leía los documentos que usted escribía? (Puede marcar varias opciones):

¿Quién leía los documentos que usted escribía?	**Marque con X**
a. Usted, durante la clase	
b. Alguno de sus compañeros, durante la clase	
c. El profesor, durante la clase	
d. Alguno de sus compañeros, fuera de clase	
e. El profesor, fuera de la clase	
f. Sus compañeros, a través de herramientas virtuales (foros, *blogs*, páginas web)	
g. Otra persona ¿Quién?_____	
h. Nadie los leía	

20. Cuando los textos se leyeron en la clase o se asesoraron, ¿qué se hacía con ellos? (Puede marcar varias opciones):

¿Qué se hacía luego de la revisión?	**Marque con X**
a. Corregirlos en cuanto a forma (gramática, ortografía, puntuación, etc.)	
b. Corregirlos en cuanto a contenido (claridad y precisión de las ideas, de acuerdo con el tema)	
c. Discutir la organización del texto (estructura, orden de ideas, etc.)	
d. Discutir el texto con el estudiante autor y otros estudiantes	
e. Leerlos en voz alta para comentarlos	
f. Otro ¿Cuál?_____	

21. Cuando usted entregaba los documentos escritos, el docente generalmente... (Marque **solo una** opción):

¿Qué hacía el docente con sus textos?	**Marque con X**
a. No les asignaba calificación y no los devolvía	
b. Les asignaba calificación aunque no los devolvía	
c. Les asignaba calificación, realizaba observaciones y los devolvía	
d. Los devolvía con observaciones, solicitaba su reescritura y los reevaluaba	
e. Otro ¿Cuál? _____	

22. Según su experiencia, ¿cuáles eran los aspectos más importantes para su profesor a la hora de evaluar sus tareas escritas? (Puede marcar varias opciones):

Aspectos considerados como más importantes para evaluar tareas escritas	**Marque con X**
a. La cantidad de páginas	
b. La profundidad del tema	
c. La organización de las ideas en el texto (el orden de todo el texto, el seguimiento de una tipología, la relación entre los párrafos)	
d. La claridad en la exposición del contenido	
e. El nivel de argumentación de las ideas presentadas	
f. Aspectos formales (la presentación, normas Icontec, APA, la ortografía, la puntuación, etc.)	
g. Diferenciación de las ideas propias frente a las de los autores consultados	



Programa Editorial

Ciudad Universitaria, Meléndez
Cali, Colombia
Teléfonos: (+57) 2 321 2227
321 2100 ext. 7687
http://programaeditorial.univalle.edu.co
programa.editorial@correounivalle.edu.co