

¿Qué universidad queremos?

Leer y escribir en la Universidad del Valle Prácticas y tendencias de los estudiantes

John Saúl Gil

Profesor Universidad del Valle

Gloria Rincón B.

Profesora Universidad del Valle

N°6

Enero - marzo 2014

ISSN: 2322-9764



Universidad
del Valle

Departamento de Filosofía

¿QUÉ UNIVERSIDAD QUEREMOS? NO. 6

LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE Prácticas y tendencias de los estudiantes

John Saúl Gil

Profesor Titular, Escuela de Ciencias del Lenguaje
Universidad del Valle

Gloria Rincón B.

Profesora Titular, (Jubilada)
Universidad del Valle



Departamento de Filosofía

Título: ¿Qué universidad queremos? No.6
Leer y escribir en la Universidad del Valle
Prácticas y tendencias de los estudiantes
John Saúl Gil
Gloria Rincón B.

Publicación trimestral
del Departamento de Filosofía
de la Universidad del Valle

ISSN 2322-9764

Comité Editorial
William Álvarez
Omar Díaz S.
Luis Humberto Hernández M.

Editor
William Álvarez

Director
Luis Humberto Hernández M.

Diagramación
Luis Humberto Hernández M.

Impresión
Unidad de Artes Gráficas
Facultad de Humanidades

Santiago de Cali, marzo del año 2014

Este folleto o parte de él no puede ser reproducido por ningún
medio, sin autorización de los editores.

PRESENTACIÓN

¿Qué universidad queremos? es una publicación periódica del Departamento de Filosofía de la Universidad del Valle que se propone divulgar la producción intelectual orientada a la reflexión crítica sobre la universidad colombiana y, particularmente, de nuestra *alma mater*. Nació en el año 2011, en el contexto de la indignación nacional de los estudiantes, profesores, trabajadores y la ciudadanía en general contra la Reforma a la Ley 30 de la educación superior. ¿Qué universidad queremos? se afirma en la convicción de que la autonomía es un principio fundamental de la universidad y que, una de las tareas más importantes de la universidad pública consiste en pensarse a sí misma, impulsar y garantizar la plena libertad como condición necesaria para el debate y la construcción colectiva del *ethos* universitario, propendiendo por un pensamiento crítico sobre la universidad que, analizando el *ser* universitario con sus fortalezas y debilidades, se oriente a pensar y construir su *deber ser*, indagando las condiciones y posibilidades de la universidad en su compromiso con los grandes problemas nacionales y en el fortalecimiento de la participación ciudadana y la democracia. ¿Qué universidad queremos? está abierta a todos los sectores y estamentos que deseen expresar sus ideas y puntos de vista sobre los fundamentos y el quehacer cotidiano de la universidad, atreviéndose a presentar propuestas alternativas que puedan hacer realidad la universidad que queremos.

LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

Prácticas y tendencias de los estudiantes¹

*John Saúl Gil**
*Gloria Rincón B.***

Presentación

Leer y escribir constituyen y han constituido, con el estudio de los distintos sistemas simbólicos y notacionales, incluidas las matemáticas, los principales objetivos de la escuela moderna en occidente. Sin embargo, el paso a la sociedad industrial y posindustrial

¹ El presente artículo se deriva de la investigación «Prácticas de lectura y escritura académicas en la Universidad del Valle. Tendencias», financiada a través de la convocatoria interna del año 2008 y registrada en la Vicerrectoría de Investigaciones con el código C.I. 4246 de 2009. Un avance de la misma fue publicado en la *Revista Lenguaje*, Volumen 38, número 2 de 2010 y la versión completa se publicó bajo el título «Lectura y escritura académica en la Universidad del Valle. Caracterización de prácticas y tendencias», por el Programa Editorial de la Universidad del Valle, en marzo de 2012.

A nivel nacional, este trabajo de investigación hizo parte del macroproyecto «¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la cultura académica del país», financiada por COLCIENCIAS (1203-452-21206 de 2008), la cual fue realizada por un grupo interinstitucional proveniente de 17 universidades colombianas que estuvo bajo la coordinación de Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón Bonilla.

* Profesor Titular de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.

** Profesora Titular Jubilada de la Universidad del Valle.

en muchas de estas sociedades, inscribió estos componentes básicos del currículum entre otros más específicos y disciplinarios (historia, geografía, biología, química, física, TIC, lenguas extranjeras, etc.) que dieron un viraje a los procesos de enseñanza aprendizaje y a los objetivos mismos de los sistemas escolares. Habría que advertir, sin embargo, que estos nuevos componentes curriculares devienen principalmente de las exigencias de los procesos asociados al desarrollo industrial y del capital.

Ante la complejidad que adquiere el universo de la escolarización (por el acceso multitudinario y casi universal a la educación pública y el paso de tres o cuatro asignaturas, como en el trívium –gramática, lógica y retórica–, y en el quadrivium –aritmética, geometría, astronomía y música– del medioevo, a diez o doce componentes disciplinarios de la educación moderna), nos preguntamos por las dificultades de nuestros estudiantes universitarios en la apropiación del conocimiento de campos de saber específico y sobre sus modos de leer y escribir en el campo académico en general.

Por eso, más que hacer una constatación sobre lo que ya está sobrediagnosticado (que «los estudiantes de todos los niveles no saben leer ni escribir»), nos interesó observar las prácticas concretas de enseñanza de lectura y escritura en el nivel de la formación superior, analizar sus características dominantes en el orden conceptual y pedagógico, interpretar y explicar la manera como estos modos de leer y escribir están

asociados a una orientación epistemológica en particular. Y concluimos que esa orientación forma preferiblemente en una perspectiva instrumental y heterónoma, es decir, «desde afuera», desde exigencias externas mediadas por el cumplimiento de una obligación formal, por ejemplo, una tarea para el profesor y para obtener una calificación, más que desde una fundamentación profunda sobre los procesos de comprensión y producción textual autónoma, asociada a la construcción de una cultura académica de carácter reflexivo.

Este artículo nos permite relacionar algunos elementos de discusión actual en la universidad y preguntarnos, por ejemplo, sobre los principios, el sentido y la pertinencia de hechos recientes como la propuesta de una política lingüística en la Universidad del Valle en la cual no es claro el lugar conceptual, pedagógico y curricular de la formación de todos los estudiantes en los procesos académicos y culturales asociados a la fundamentación en nuestra lengua materna ni la perspectiva para el logro universal de niveles básicos de bilingüismo; la reforma a la Ley de Educación Superior en Colombia sobre la que no hay un consenso necesario; las nuevas medidas para el impulso de la formación magisterial formulado en los últimos días por el MEN, a propósito de la descalificación mediática al magisterio por los resultados de pruebas internacionales como Pisa; y la validez de ese tipo de pruebas estandarizadas para validar la calidad de la educación aunque no el proceso educativo, entre otros.

Proponemos entonces una lectura de este texto sobre el sentido y las formas de leer y escribir en la universidad que les permita a los integrantes de la comunidad académica en general, ubicar el horizonte de nuestros proyectos pedagógicos y curriculares, más allá de los afanes del pragmatismo alfabetizante (memorístico, ritualizado y convencional, en términos de Gardner), de los intereses burocráticos de turno y de la lógica del capitalismo cognitivo que parecen gobernar las decisiones institucionales al respecto, la mayor de las veces de manera invisible para sus principales protagonistas: estudiantes y profesores.

¿Qué universidad queremos? No.6

Introducción

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

Preguntas como éstas 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, al 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 comunicación y la información (TIC).

De acuerdo con estas expresiones y 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 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.

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 aproximación.

Por razones como ésta, si bien no se pueden desconocer 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 M. R. y Street B. V., 1997) y de la 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 socio-cultural (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, el contexto, mas no en el tipo de demandas de lectura o escritura que hace la universidad, ni en los dispositivos didácticos y pedagógicos que esta configura y promueve. Dispositivos que explícita o tácitamente dan lugar a ciertas prácticas lectoras y escritoras, ciertos modos de leer y escribir y 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 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 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 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 académicas, 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.

Antecedentes y marco metodológico²

El análisis de más de 40 investigaciones sobre la lectura y la escritura en la educación superior en Colombia, realizadas entre el 2000 y el 2008, evidencia la siguiente situación:

² 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.

–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 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.

Se propuso desarrollar entonces 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, desarrollada de modo casi simultáneo a la presente. 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, con una muestra intencional de estudiantes de programas académicos representativos de las diferentes áreas de saber (según la clasificación UNESCO).³

La muestra de la investigación nacional para la encuesta estuvo constituida por 3718 estudiantes de 17 universidades colombianas, de las 8 áreas de conocimiento, según esta clasificación. De esta muestra total, en la Universidad del Valle se encuestó a 476 estudiantes de séptimo y octavo semestre (ver Anexo: Tabla 1). Para efectos de integrar el análisis de los resultados de la encuesta en términos de núcleos problemáticos, agrupamos cada una de las preguntas de la misma en relación con la pregunta de investigación hacia la cual se orientaban (ver Anexo. Tabla 2). Luego hicimos un

³ 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 siguió el siguiente procedimiento:

–La cantidad de encuestas a aplicar 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.

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. De este modo fuimos identificando las tendencias de las prácticas de lectura y escritura dominantes y las que eran poco frecuentes. Para complementar esta mirada, realizamos unas breves etnografías sobre experiencias no formales (denominados aquí *espacios alternos*), en las que se llevan a cabo diferentes actividades vinculadas con los procesos de lectura y escritura. En la perspectiva de hacer un aporte a la investigación, en este caso en particular, se propusieron dos niveles básicos para el análisis, en relación con el interés preferencial que tienen algunos estudiantes frente a estos espacios: 1. Su denominación y ámbito de trabajo; y 2. Sus características relevantes en cuanto a propósitos, contenidos y metodologías de trabajo.⁴

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 sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad, para ajustar las descripciones e interpretaciones que teníamos de cada institución. Como nos interesaba profundizar en la información

⁴ Las estudiantes Brenda Valencia y Johana Marín, dirigidas por el profesor John Saúl Gil, realizan su trabajo de grado sobre este tópico, en el cual reportaron y caracterizaron diez grupos estudiantiles que realizan actividades que incluyen modalidades de trabajo en donde la lectura y la escritura tienen un lugar destacado.

En la tipología propuesta se definieron los siguientes espacios: Talleres o clubes de lectura, Talleres de escritura, Revistas, Grupos de estudio, Tertulias, Semilleros, Presentación de obras y lectura en voz alta, Torneos de debate, y otros espacios.

asociada al conocimiento, tales como las actitudes, los sentimientos, las experiencias y las creencias tanto de docentes como de estudiantes, encontramos pertinente realizar los grupos de discusión (en adelante G.D.), por cuanto esta perspectiva nos brindaba la posibilidad rastrear los discursos y representaciones colectivas existentes sobre un fenómeno social que se desea estudiar. Finalmente, con el fin de reconocer la práctica docente *in situ*, se acudió a la metodología de estudios de caso. 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.⁵

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 permitir

⁵ De acuerdo con Stake (1991), 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» (pág. 11). Dado que el estudio de caso 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, 1994: 13). Según este mismo autor, cuando las preguntas son «cómo» y «por qué», el estudio de casos es una buena alternativa de investigación.

mostrar la incidencia de la institución en él.⁶ Esta fase permitió identificar algunos aspectos que caracterizan la labor docente que se destaca.

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,⁷ 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

⁶ 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; no obstante, el criterio central consistió en que la experiencia fuera identificada por los estudiantes como una práctica destacada.

⁷ 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 tanto, estas consideraciones representan la posición desde la que tales conceptos fueron asumidos por el colectivo interinstitucional durante el proceso investigativo.

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 colección 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 y Velasco Maillo, 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),⁸ y un componente físico (significantes y expresiones); y, de otro, el

⁸ Sin desconocer la existencia y relaciones con otros códigos (no verbales), soportes (TIC) y registros (oralidad), que en esta investigación sólo se abordaron tangencialmente.

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.⁹ 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 este sentido, citamos el trabajo «Las fronteras de la escuela» (Mockus et al., 1997), en el cual se define la cultura académica –alga anotar, como idealización– en función de la

⁹ Para ampliar esta concepción conviene revisar el texto de Narváez, A. (2005).

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: 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 ésta 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.¹⁰

¹⁰ 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, éstas son fuentes de conocimiento mediadas, es decir, requieren de procesos especializados y explícitos de transmisión y apropiación diferentes

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 *vs* trabajo; práctica pedagógica *vs* práctica científica; formación *vs* instrucción; producto *vs* proceso; géneros reproductivos *vs* géneros productivos. Es así como, por esas determinadas relaciones de saber-poder-verdad, se visibilizan o invisibilizan, centran o desplazan, valoran o subvaloran ciertas prácticas de lectura y escritura.

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

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.

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).

Las 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.

La indagación de cómo se han dado las prácticas de la lectura y la escritura a lo largo del tiempo y en distintas culturas muestra una diversidad de manifestaciones que, para el caso de la lectura, llevó a 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: 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: 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: 17-8). 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; c) la narración de las hazañas de los reyes.

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 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. La complementariedad de algunas de las miradas disciplinarias antes referidas sobre la lectura y la escritura (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 postulado por el psicólogo ruso Lev Vigotsky y por sus alumnos que desarrollaron la teoría de la actividad.¹¹

Para el caso de la educación superior, los investigadores, docentes y estudiantes comparten un contexto cuyas características específicas 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.

¹¹ 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 y Teale, 1998: 275). 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.

Ahora bien, en esta investigación nos interesaba aproximarnos a «las buenas prácticas», «prácticas destacadas» o «prácticas significativas» que pudieran 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. En esta perspectiva, el propósito principal es la construcción de conocimientos con significado, esto es, situados en contextos sociales y culturales.¹²

La 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

¹² En palabras de Litwin (1997: 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. Así, 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.

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 en relación con la didáctica de la lectura y la escritura en la universidad. Nuestra aproximación a la didáctica como disciplina, parte entonces de una perspectiva que toma distancia de:

- a) La connotación instrumental que suele circular en nuestro contexto.
- b) Su determinación exclusiva de los objetos de conocimiento.
- c) 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 y Díaz, 2003), señala algunas tensiones centrales 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.¹³

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

¹³ 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. Desde los planteamientos de Camps (2004), el objeto de la didáctica de la lengua materna y, por 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. Por su parte, Bronckart y 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 sólo 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.

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.¹⁴

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.¹⁵

c. *Tercera tensión.* En la discusión actual sobre didáctica de la lengua se reconoce que su objeto se ha ido especificando en

¹⁴ Al respecto Freire (1997) afirma que educar es, ante todo, un acto político. Por 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.

¹⁵ 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.

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 ese campo disciplinario. 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.¹⁶

Resultados de la fase I

Análisis de los documentos de política institucional

La revisión de documentos marco de política institucional en la Universidad del Valle ubicó la manera como se instauran y regulan los procesos de lectura y escritura contenidas en Estatutos, Resoluciones, Actas de los cuerpos colegiados, etc.,

¹⁶ Vale señalar la gran relevancia que ha tenido el estudio de la didáctica 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, Garcia-Debanc, Halté, Coltier, Masseron, entre otros. Por limitaciones propias de presente artículo, estos elementos, sin embargo, no se exponen aquí.

y el lugar de dichos procesos no sólo desde las normas declarativas sino en la manera misma como se erige ese discurso en relación con los procesos académicos y formativos que se propone desarrollar la institución.¹⁷

Este análisis permite decir 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 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. 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, han sido descartadas en su

¹⁷ 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.

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.¹⁸

Análisis de los programas de los cursos de lectura y escritura

La caracterización de algunos de los cursos que durante el año 2008 y 2009 se ofrecieron tanto desde la Escuela de Ciencias del Lenguaje como desde diferentes programas académicos, permitió reconocer algunas tendencias metodológicas y conceptuales que sustentan las orientaciones pedagógicas sobre lectura y escritura en la Universidad del Valle.

En total analizamos 71 documentos (Programas), en los que se describen las propuestas de cursos ofrecidos entre los años 2008 y 2009. Al revisarlos encontramos que 21 de ellos son ofertados por la Escuela de Ciencias del Lenguaje para todos los programas académicos de la Universidad del Valle (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 (cursos

¹⁸ 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. Esta discusión ha sido retomada por la DACA en su proyecto de reconfiguración de la política curricular de la universidad.

específicos). De acuerdo con los documentos que describen estos cursos, se presenta una fuerte tendencia a que tomen como objeto, en primer lugar la escritura, un poco menos la lectura y que en ellos se aborden algunos conceptos lingüísticos de manera descontextualizada. Sin embargo, no son objeto de estos cursos los saberes disciplinares específicos (diferentes a los lingüísticos) ni la oralidad.

Al comparar estos resultados con los obtenidos en el trabajo de Rincón, Gil, Perilla y Salas (2004),¹⁹ notamos muchas coincidencias. Se continúa presentando la tendencia hacia un énfasis en el desarrollo de competencias discursivas de manera general, una disminución de contenidos gramaticales y un énfasis en conocimientos procedimentales. Es notorio que el trabajo por proyectos como opción metodológica (y habría que explorar si también conceptual), se continúa incrementando.²⁰ No obstante, 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

¹⁹ Un antecedente directo de este análisis es el realizado por Rincón, Gil, Perilla y Salas (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.

²⁰ 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 a alcanzar y las actividades a llevar a cabo para lograrlos.

coherente con la perspectiva constructivista e interactiva que se enuncia en dichos programas de curso constituye la base conceptual sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Análisis de la encuesta

El análisis de la encuesta muestra coincidencias planteadas en los antecedentes de la investigación y en las representaciones generales manifiestas en los Grupos de Discusión de estudiantes: Que se lee más de lo que se escribe; que la lectura es muy poco vinculada a la producción (más a la reproducción); y que la dominancia de la modalidad magistral de las clases es un factor que no permite acceder a formas de escritura propias. En cuanto a lo que se más se pide escribir, confirman los estudiantes encuestados que es sobre todo la escritura de informes, pero afirman que esta práctica «no es muy consciente» porque no hay una apropiación suficiente de este tipo de texto. Hay consenso en que se escribe y se lee para las evaluaciones. También son conscientes los estudiantes de que van cambiando las prácticas de lectura y escritura a medida que se avanzan en el programa académico respectivo, sobre todo porque se empiezan a ejercer como estudiantes otros roles y por el carácter público de la universidad que permite acceder a experiencias diversas de orden cultural y político que valoran como muy formativas.

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 estos, se realizan prácticas recurrentes 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.²¹ Se puede decir que el estudio de los 10 espacios reseñados, constituyen una parte importante y una expresión sintomática de la cultura académica que circula en la universidad. Las experiencias registradas muestran, además, que en estos espacios se asume 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. Por eso, como lo expresan en las entrevistas, sus integrantes buscan constantemente construir, a través de la lectura, un pensamiento crítico en relación a su contexto y a la manera de relacionarse con el conocimiento. Podemos decir entonces que aunque esta exploración es muy inicial, es indudable que su estudio más profundo permitirá generar un elemento adicional a la caracterización de las prácticas de lectura y escritura en esta institución.

²¹ 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. En la primera parte de este trabajo participó la profesora Gina Quintero de la Universidad de Ibagué.

Resultados de la fase II

Con el propósito de profundizar en la comprensión de los resultados obtenidos en la fase I, que nos permitieron 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 (G.D.)

En la perspectiva epistemológica y metodológica desde la que se realizó la aproximación a la información, en el caso del G.D. de los investigadores, 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*». 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.²²)

Vale precisar que la temática central acordada para el desarrollo de los G.D. tanto de investigadores como de

²² A través de este reconocimiento nos aproximamos a la familiaridad 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 (estudiantes y profesores con experiencias destacadas de lectura y escritura en la Universidad del Valle).

profesores y estudiantes 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 I.

Los Grupos de Discusión de los Investigadores

Señalamos a continuación algunos de los tópicos y tensiones derivados de los G.D. 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 sólo con estos cursos lograr una formación ligada a la especificidad disciplinar. En otras palabras, estos cursos son necesarios pero no suficientes.

–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.

–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.

–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 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

Estudiantes y profesores se refieren a problemas que estos últimos enfrentan, como el descuido en el trabajo sobre aspectos formales de la lengua («*en la época que uno estudio, era tan importante, lo del español, la lectura, la escritura misma*»); la inherencia 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*» (G.D. 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 éstas 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» (G.D. 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 y 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 G.D. de estudiantes y profesores se dan principalmente en términos de las *Aproximaciones conceptuales* que se hacen al problema desde los dos tipos de participantes.

Los estudios de caso

Presentamos ahora una aproximación a los dos estudios de casos sobre prácticas destacadas realizados en la Universidad del Valle (el proyecto *Programa de Alfabetización Académica* realizado en el Programa de Fonoaudiología de la Facultad de Salud y un curso de *Modelos Historiográficos II*, ofrecido por el Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades), con el propósito de identificar algunos de los rasgos que las caracterizan y construir saberes derivados de dichas prácticas.

El balance comparativo de los dos estudios de casos, nos permite precisar rasgos compartidos que sustentan el carácter destacado de estas experiencias que, como también se muestra en la investigación nacional, se pueden considerar rasgos que caracterizan 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.

–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 la escritura 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.

–Ambos actores entienden la lectura y la escritura 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.

–De manera general se percibe que la experiencia con la lectura y 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 definir las.

–Existe una proximidad del docente hacia los estudiantes de forma permanente. Los estudiantes no están solos en sus búsquedas, hay un docente que los acompaña desde la confrontación, revisión y discusión en los procesos que deben adelantar para la construcción de los saberes propuestos en la asignatura.

Conclusiones

En todas las informaciones recogidas se pudo observar que la relevancia de los procesos de la lectura y la 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 lograr 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 (auto reflexión). Se reconoce entonces que, tanto la lectura como la escritura son constituyentes de la cultura académica, al mismo tiempo que posibilitan su apropiación.

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, los 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.

La revisión de documentos marco de política institucional nos permite 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.

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 aproximan de modo general a las prácticas

académicas de lectura y escritura que se viven en esta universidad, en las cuales se marca una fuerte tendencia a que sea el docente quién asigne las lecturas y los tipos de documentos a escribir, así como que sea éste quién tienda a ser el único referente de juicio sobre los desempeños logrados, se reencuentra en el análisis de los cursos genéricos y específicos. Efectivamente, los cursos se ocupan más de enseñar la lectura y escritura de resúmenes, reseñas y ensayos, los mismos tipos textuales que los docentes de todas las áreas piden escribir (sobre todo los dos primeros) a los estudiantes 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.

Por su parte, la exploración sobre los espacios alternos nos 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. Dicha percepción evidencia la necesidad de proponer prácticas recontextualizadoras de los saberes y las disciplinas, ya que no es nuevo el malestar de los estudiantes y de parte importante de las comunidades educativas frente a la tendencia instrumental de la educación y de las propias prácticas de lectura y escritura, tal como lo muestran los propios estudiantes encuestados en el marco de esta investigación.

El análisis de los grupos de discusión (G.D.) permitió hacer explícitas las condiciones en las que llegan los estudiantes a la universidad y lo que se hace al respecto. En los G.D. de los investigadores se señaló que la educación básica forma a los estudiantes, en el mejor de los casos, en maneras genéricas de leer y escribir, es decir, no ligadas a la especificidad de las disciplinas, y por 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.

En el G.D. 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 principalmente 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.

En el G.D. de estudiantes se confirmaron las tendencias dominantes que mostró la encuesta, sobre todo la referida a 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 éstas.

Por último, los resultados obtenidos en los dos estudios de caso, nos muestra la existencia de iniciativas profesoriales importantes en la Universidad del Valle (como también en las otras universidades participantes en la investigación nacional), que se constituyen en valiosas propuestas que muestran caminos sobre cómo abordar la lectura y la escritura al interior de la formación profesional y disciplinar.

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.

El desarrollo de esta investigación nos permitió establecer una reflexión en torno a la 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 previa de una cultura escrita académica. Es necesario, no obstante, 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 logremos percibir la coexistencia de culturas académicas que interactúan 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 incluye a la vez como investigadores y profesores que hacemos parte de su complejidad.

Al poner en relación los resultados de las dos fases de la investigación, podemos concluir que la pregunta por si la lectura y la escritura en el contexto universitario son

competencias genéricas o específicas, nos plantea 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 hay que realizar acciones sistemáticas sobre esas prácticas de lectura y escritura propias, asunto que no ha sido abordado desde las políticas académicas institucionales. Tanto en la encuesta como en los G.D. de los estudiantes, estos 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, entre otras). Nos explicamos este hecho, por un lado, 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, dedicación y 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.

Tal como concluimos en la investigación nacional, esperamos que estos resultados contribuyan a fomentar prácticas pedagógicas transformadoras en las que la lectura y la escritura sean la base de la formación profesional, científica y ciudadana, lo que supone de parte de las universidades

colombianas 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; la consideración del número de estudiantes que pueden ser atendidos por cada docente durante un período académico; las adecuaciones tecnológicas que pueden facilitar las formas de asesoría y acompañamiento a los estudiantes, entre otras posibilidades de realización.

Constatamos que 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 se articula y da lugar al mismo tiempo a prácticas fuertemente ancladas en una tradición pedagógica heteroestructurante que siguen mediando la formación de los estudiantes; es decir, a orientaciones didácticas y pedagógicas, en general, 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 17 universidades de Colombia en la que esta investigación también se realizó.

REFERENCIAS

—ANDERSON, A. y 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.

–BAQUERO y otros (1996) El alumno ingresante a la Universidad. Un abordaje psico-educativo. Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones Nos. 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. y DÍAZ F. (2003). *La investigación curricular en México*. La década de los noventa. México, Consejo Mexicano de investigación educativa.

–BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Gedisa.

–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. (Comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, Graó.

–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. (En línea) Disponible en:

<http://asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/?q=leer-textos-cient-ficos-y-acad-micos-en-la-educaci-n-superior-obst-culos-y-bienvenidas>

_____ (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 Aires, IRA.

–FERREIRO, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo XXI Editores.

–FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI.

–IBÁÑEZ, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid, Siglo XXI.

–LEA, M. R. y 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.

–LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Paidós Educador.

_____ (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.

–MOCKUS, A. et al. (1997). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá, Magisterio, pp. 63-74.

–MORLA, R. y GARCÍA, R. (2007). «Las obras de Platón», en: *Eikasía. 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, Fondo de Cultura Económica.

–RADA y 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.

–RINCÓN, G., GIL, J., PERILLA, A. y 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.

–SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.

–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. En 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.

–WRAY-LEWIS. (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid, Morata.

–YIN, R. (1994). *Case Study Methods*. Cosmos Corporation. Complementary Methods for Research in Education, American Educational Research Association, Washington, D. C.

¿Qué universidad queremos? No.6

ANEXO

Tabla 1. Muestra de estudiantes encuestados en el conjunto de las 17 universidades participantes, por áreas del saber Unesco.*

CATEGORÍAS SEÑALADAS EN EL ARCHIVO DE DATOS	ENCUESTADOS POR CATEGORÍA A NIVEL NACIONAL	ENCUESTADOS UNIVALLE
CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN COMERCIAL Y DERECHO	1 0 6 6	1 1 7
EDUCACIÓN	6 8 1	8 6
SALUD Y SERVICIOS SOCIALES	6 8 1	1 3 4
INGENIERÍA, INDUSTRIA Y CONSTRUCCIÓN	6 4 0	6 2

* 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.

CATEGORÍAS SEÑALADAS EN EL ARCHIVO DE DATO	ENCUESTADOS POR CATEGORIA A NIVEL NACIONAL	ENCUESTADOS UNIVALLE
HUMANIDADES Y ARTES	2 5 4	3 6
CIENCIAS	2 4 2	2 8
AGRICULTURA	1 3 2	0
SERVICIOS	2 2	1 3
Total encuestados	3 7 1 8	4 7 6

¿Qué universidad queremos? No.6

Tabla 2. Agrupación de las preguntas de la encuesta en relación con las preguntas de la investigación

<p>PREGUNTAS EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA</p>	<p>NÚMERO DE PREGUNTA CON LA QUE SE INDAGA EN LA ENCUESTA</p>
<p>1.- ¿Qué se pide leer y escribir a los estudiantes?</p>	<p>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?</p>

<p>2.- ¿Para qué se pide leer y escribir?</p>	<p>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?</p>
<p>3.- ¿Qué se hace con lo que se lee y se escribe?</p>	<p>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)?</p>
<p>4. ¿Cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de lectura y escritura en la universidad?</p>	<p>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 qué hacía con ellos (Marque sólo una opción)?</p>

¿Qué universidad queremos? No.6

¿Qué universidad queremos? No.6

<p>5. ¿Qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de textos?</p>	<p>18.- ¿Cómo apoyó el profesor el proceso de escritura de los textos que asignaba? 19.- ¿Quién leía los documentos que usted escribía? 20.- ¿Cuándo los textos se leyeron en la clase o se asesoraron qué se hacía con ellos?</p>
--	--

¿Qué universidad queremos? se afirma en la convicción de que la autonomía es un principio fundamental de la universidad y que, una de las tareas más importantes de la universidad pública consiste en pensarse a sí misma, impulsar y garantizar la plena libertad como condición necesaria para el debate y la construcción colectiva del *ethos* universitario, propendiendo por un pensamiento crítico sobre la universidad que, analizando el *ser* universitario con sus fortalezas y debilidades, se oriente a pensar y construir su *deber ser*, indagando las condiciones y posibilidades de la universidad en su compromiso con los grandes problemas nacionales y en el fortalecimiento de la participación ciudadana y la democracia.