

Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias ¹

Gloria Rincón

John Saúl Gil²

Escuela de Ciencias del Lenguaje
Universidad del Valle
Cali, Colombia

El propósito de esta investigación es hacer una aproximación a unos determinados modos de leer y escribir presentes en la formación que se imparte en la Universidad del Valle. Esta investigación constituye las dos primeras fases de un proyecto más amplio cuyo objetivo general es describir, caracterizar, analizar e interpretar las prácticas de lectura y escritura dominantes en la universidad colombiana. El análisis de los datos, de naturaleza cuantitativa, permitió la identificación de una tendencia dominante según la cual a los estudiantes se les solicita leer y escribir 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. Se constata, además, una orientación didáctica anclada en la tradición pedagógica heteroestructurante.

Palabras clave: Lectura, escritura, alfabetización académica, comunidades discursivas, orientaciones didácticas, prácticas pedagógicas.

Academic Practices of Reading and Writing at the Universidad del Valle: Trends

The purpose of this research is to examine certain types of reading and writing in the academic formation at the Universidad del Valle. This research is part of two previous phases of a much wider project whose main objective is to describe, characterize, analyze and interpret the dominant practices of reading and writing in Colombian universities. Data analysis, of quantitative nature

1 Este artículo se deriva de la investigación en curso *¿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), realizada por un grupo interinstitucional proveniente de 17 universidades colombianas. Para la primera parte de este proyecto en la Universidad del Valle se obtuvo financiación a través de una convocatoria interna, proyecto 4246 de 2009, registrado en la Vicerrectoría de Investigaciones.

2 Agradecemos la participación del profesor Luis Carlos Castillo Garzón en la primera parte de este proyecto.

allowed the identification of a dominant trend in which students are asked to write and read in order to respond, above all, to academic requirements of the academic programs offered by this university more than practices related to research, academic divulgation, and citizen formation. It is important to note that a didactical orientation based on a heterogeneous pedagogical tradition was identified.

Key words: Reading, writing, academic literacy, discourse communities, educational guidance, pedagogical practices.

Pratiques académiques de lecture et d'écriture à l'Université du Valle: tendances

L'objectif de cette recherche, c'est d'approcher certaines manières de lire et d'écrire sous-tendant les formations données à l'Université du Valle. Cette recherche n'est que les deux premières étapes d'un projet plus large dont l'objectif général est celui de décrire, caractériser, analyser et interpréter les pratiques de lecture et d'écriture qui prévalent aux universités colombiennes. L'analyse quantitative des données, nous a permis d'identifier une pratique selon laquelle on ne fait lire et écrire aux étudiants que dans le cadre des activités quotidiennes académiques au détriment des activités plutôt de recherche, de diffusion et d'utilisation sociale. Nous avons constaté aussi l'existence d'une pratique pédagogique ancrée dans la tradition pédagogique hétérostructurelle.

Mots clés : Lecture, écriture, alphabétisation académique, communautés discursives, approches didactiques, pratiques pédagogiques.

INTRODUCCIÓN

Un trabajo sostenido para garantizar altos niveles de lectura, escritura, análisis y argumentación, con las exigencias propias de cada nivel del sistema educativo o de los diversos ámbitos de la actividad científica, social y cultural, es un reto permanente que se justifica porque estas prácticas están fuertemente relacionadas con las condiciones del desarrollo de un país y del funcionamiento de la 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 de un país; 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 el funcionamiento de la vida democrática y de la vida social, hoy en general, está mediado por la lectura y la escritura. Actividades centrales de una democracia 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 muy difícil entender un proyecto de nación por fuera del dominio de estas herramientas básicas. En este marco, es viable pensar que la crisis de la producción académica y científica está estrechamente relacionada con la crisis de la lectura y la escritura, pues la academia y la investigación se juegan, fundamentalmente, a través de la cultura escrita.

La crisis de la lectura y de la escritura en el contexto universitario se hace evidente en la frecuente queja de los docentes sobre las deficiencias de los estudiantes atribuidas al notorio desinterés de éstos por los libros y por la lectura y a la escritura académica. También, es habitual que la explicación a esta problemática tome como sustento desde el análisis de los procesos cognitivos de los estudiantes, o de factores asociados a la lectura y la escritura –déficit de lectura en el estudiante-, hasta factores de orden sociocultural que determinan la trayectoria de lectura de los sujetos –déficit socio-cultural del estudiante-; se menciona, igualmente, el auge de las tecnologías de la información y la comunicación y sus interferencias con el proceso de lectura de los estudiantes universitarios y las críticas a la escuela básica y media porque no logra la formación de lectores y escritores competentes. De acuerdo con estas expresiones y explicaciones, los problemas que enfrentan nuestros estudiantes en la universidad se consideran *previamente generados y externos* 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). La formación universitaria, al constituir un espacio escolar más específico y profesionalizante de los que le preceden, exige prácticas de lectura y escritura también más específicas y especializadas, nuevas para los estudiantes que ingresan a ella. 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 (por ejemplo, el tecnológico, el científico y el jurídico), que contienen textos organizados en modos predominantemente expositivos y argumentativos, con temáticas especializadas, la mayoría de gran complejidad, que requieren modos especializados de aproximación.

Por razones como ésta, si bien se reconoce que no se pueden desconocer los aportes que brindan 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. & Street B. V., 1997) y de hacer la inserción de los aprendices en las comunidades discursivas específicas.

En la tradición investigativa colombiana, son muy pocas las investigaciones que intentan comprender los factores pedagógicos y didácticos que explican los modos de leer y escribir de los universitarios, es decir, el tipo de demandas de lectura o escritura que se hace en la formación que se imparte en cada universidad, o los dispositivos didácticos y pedagógicos que cada una de éstas configura y promueve y que, explícita o tácitamente, causan ciertas prácticas de lectura y de escritura, ciertos modos de leer y de escribir y que, en última instancia, promueven un tipo de cultura académica.

Tal vez por lo anterior, la tendencia dominante de los estudios en Colombia ha sido comprender el fenómeno desde el análisis de los procesos cognitivos de los estudiantes, asociados a la lectura y la escritura, y describir sus déficits. Efectivamente, tal como lo señalan los estados de arte recientes, tales como los adelantados por Colciencias (Henoa, 2000) sobre investigación en educación en Colombia y el efectuado en el marco de la investigación nacional a la que más adelante nos referiremos.

En este estado del arte se revisaron 30 trabajos de investigación científica sobre la lectura y la escritura en la educación superior en Colombia, que se recolectaron de ponencias, seminarios, talleres, simposios, libros y artículos de revistas especializadas, y que fueron realizados entre 2000 y 2008. Un análisis general de estos trabajos muestra que la población sujeto de análisis se centra en los estudiantes de pregrado con una proporción del 77 % frente a un 23% que focaliza a los profesores universitarios; los grupos que se investigan pertenecen al primero y segundo semestre (75%); el otro 25% está repartido en los demás semestres; la problemática abordada se relaciona básicamente con

dos tópicos: las dificultades que presentan los estudiantes del ámbito universitario para comprender y producir textos académicos (32%) y el diagnóstico sobre el estado de sus procesos como lectores y escritores (32%). Le siguen, en su orden, la preocupación por el uso apropiado de estrategias cognitivas y metacognitivas (15%), el desarrollo de competencias (10%), los aspectos actitudinales (8%) y la preocupación por los procesos (3%). En cuanto a la metodología, se tiende a utilizar una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas. Las perspectivas teóricas que predominan en los informes de investigación hacen referencia en forma mayoritaria al enfoque lingüístico textual y al análisis del discurso (60%); otros enfoques son: el sociocultural (10%), el cognitivo (8%), el psicolingüístico (7%), el constructivista (5%), el semántico-comunicativo (3%) y otros enfoques (7%).

En síntesis, en esta revisión se observa que la investigación se concentra en la evaluación de habilidades generales de comprensión escrita y en la intervención con propuestas para mejorar los desempeños de los estudiantes de pregrado y poco se contemplan los docentes o los profesionales como egresados. Los estudios coinciden en afirmar que los estudiantes universitarios necesitan leer y escribir en la universidad como profesionales o académicos de sus campos; sin embargo, concluyen que “cierta cantidad” de cursos o la orientación de éstos desde determinados enfoques sobre la comprensión y producción escrita enfrentarán las problemáticas de los estudiantes. Esto parece indicar que la lectura y la escritura se entienden como habilidades genéricas.

La situación en Latinoamérica es similar. 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 (Carlino, 2004). Según esta autora, ha sido recientemente que la escritura requerida en la universidad empezó a ser entendida como una práctica académica que varía según las culturas institucionales en las que tiene lugar, de acuerdo con concepciones compartidas por sus miembros, generalmente de forma tácita. Las investigaciones destacan las diferencias entre los modos de lectura y escritura esperados y favorecidos en la educación universitaria respecto de la secundaria; también han señalado diferencias entre las disciplinas. Dentro de este marco, la autora muestra cómo en EE.UU., Australia e Inglaterra, los estudios han sido motivados por la constatación de las

dificultades que supone para los estudiantes incorporarse a dichas prácticas discursivas. En los dos últimos países, se han indagado las perspectivas de alumnos y profesores acerca de lo que se suele exigir pero no enseñar en la educación superior, poniendo de manifiesto la escasa enseñanza explícita de los géneros académicos (Carlino, 2007, pp. 3- 4).

Según lo anterior, en la investigación sobre este campo se ha dejado de lado las demandas de lectura o escritura que hace la universidad, así como los dispositivos didácticos y pedagógicos que configura y promueve. Dispositivos que, consideramos, explícita o tácitamente causan ciertas prácticas de lectura y de escritura, ciertos modos de leer y escribir y, en última instancia, promueven un tipo de cultura académica.

Con el propósito de efectuar una investigación que abordara la problemática de la lectura y la escritura en la universidad colombiana desde las apuestas pedagógicas y didácticas que en ella hoy se concretan, de manera explícita o tácita que buscara explicaciones a los problemas de lectura y escritura en el estudiante desde el tipo de demandas de lectura o escritura que hace la universidad, se constituyó un grupo interuniversitario con el apoyo de Colciencias y cada una de las 17 universidades participantes, para adelantar la investigación *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país.*

Las preguntas concretas que orientan esta investigación son: ¿Cuáles son las características y las condiciones de posibilidad de las prácticas académicas de lectura y escritura en la universidad colombiana? ¿Cuáles de estas prácticas son valoradas positivamente por los estudiantes? ¿Cómo se explica la presencia de estas prácticas en algunos contextos universitarios? 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?

En el marco de este proyecto, inicialmente interesa identificar, describir e interpretar las prácticas académicas de lectura y escritura que

ocurren en el ámbito de las universidades participantes, considerando inicialmente *lo que se dice* en los documentos de política institucional como en los documentos en los que se describen los cursos de lectura y escritura que cada universidad ofrece (primera fase), y lo que a través de una encuesta informan los estudiantes sobre las prácticas de enseñanza que viven en los diferentes programas de formación profesional (segunda fase); posteriormente se trata de hacer una mayor aproximación a *lo que se hace* (reconstrucción de configuraciones didácticas) en algunas experiencias pedagógicas que son valoradas positivamente por los estudiantes. Todo esto con el fin de proponer directrices de política sobre lectura y escritura para el fortalecimiento de la cultura académica en la universidad colombiana.

El presente artículo muestra una síntesis del desarrollo y de los resultados obtenidos en las dos primeras fases de esta investigación, en una universidad en particular de las 17 participantes: en la Universidad del Valle.

El objetivo general de esta primera parte de la investigación fue entonces describir, caracterizar, analizar e interpretar *lo que se dice* en la Universidad del Valle acerca de las prácticas de lectura y escritura académicas, para desde estos datos analizar las tendencias y los enfoques dominantes. Como ya se dijo antes, la construcción de este primer estado de tendencias es la entrada a una indagación que pretende una mayor aproximación a las prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad.

EL MARCO TEÓRICO

Cultura académica y prácticas de lectura y de escritura

Partimos de reconocer que la universidad promueve ciertos modos de leer y escribir, ciertas prácticas de lectura y escritura, en atención a un tipo de cultura académica que intenta favorecer. Este punto de partida exige entonces realizar una aproximación al difícil concepto de cultura académica, en tanto opera como escenario (espacio de coordenadas, referentes y tensiones) de unos determinados modos de leer y escribir que se promueven desde prácticas pedagógicas universitarias concretas.

En este caso, es necesario ampliar 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)³, y un componente físico (significantes y expresiones); y, de otro, el de la cultura en tanto práctica en la que circulan símbolos a manera de saberes, se realizan prácticas como producto de las relaciones entre el trabajo, el poder, la producción y la reproducción, y se producen nuevos símbolos o nuevos saberes y sentidos⁴. 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, independientemente del tipo de profesión y de las disciplinas que la constituyen, implica siempre un proceso formativo en una cultura académica. Es decir, lo que se espera es que un profesional se haya apropiado de unas fuentes de conocimiento que las instituciones educativas privilegian, dada la naturaleza de su origen y formación.

En su trabajo "Las fronteras de la escuela", Mockus et al. (1997) definen esta cultura académica -valga anotar, como idealización- en función de la imbricación de cuatro fuentes de conocimiento: la discusión racional; la tradición escrita; el cálculo y el diseño posibilitados por el uso de la escritura y otros procedimientos de representación simbólica, y la acción orientada y organizada racionalmente, como en el caso de la experimentación científica. Sin embargo, aun cuando se privilegien unas

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

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

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 disciplinario, que también está escrita o codificada alfabéticamente (cf. Mockus et al., 1997, pp. 63-74).

De lo anterior se colige que tanto la escritura como la lectura están en el eje estructurado y estructurante de la cultura académica, son constituyentes en sí mismos de esta cultura al tiempo que posibilitan su apropiación. La imagen que se presenta, para quien ha asimilado los cánones de esta cultura, es la del alumno que frente a un problema de conocimiento cree que una discusión aclara, 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.

Por eso, leer las prácticas pedagógicas en el contexto complejo de la cultura académica precisa, sin duda, de una concepción amplia de lo pedagógico, lo didáctico y de las prácticas de lectura y escritura, ya que estos conceptos constituyen los lentes que nos servirán para potenciar una mirada didáctica que se resista a discursos centrados exclusivamente en lo cognitivo, normativo, técnico, administrativo e instrumental. Esta opción se avizora (de diferentes maneras) en planteamientos de Leme Britto, Becher y Carlino; esta última autora señala, por ejemplo, la presencia de ese asunto invisible pero determinante en la alfabetización académica, cuando dice que “es el carácter implícito –tanto del conocimiento contenido en los textos como de las prácticas lectoras, que los docentes consideran naturales (y no culturales)- lo que plantea obstáculos al desempeño de muchos estudiantes.” (2005, p. 70); afirma, además, la necesidad de que los maestros expliciten lo implícito y señala que para ello precisan, a su vez, del apoyo de sus instituciones, porque hacerlo no resulta natural sino que implica profundos cambios en la cultura docente e institucional (p. 70). Lo implícito no se limita, pues, a la enunciación de procedimientos ni a la verbalización de procesos cognitivos y estrategias por parte de los profesores expertos de cada disciplina; se ubica en el ámbito de relaciones de saber-poder-verdad situadas cultural e históricamente⁵.

5 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

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

Desde la perspectiva de la alfabetización académica, se asume al estudiante de la educación universitaria como un sujeto que si bien trae unos “habitus” propios de la educación básica y media, al ingresar a esta nueva comunidad académica tendrá que modificar su identidad como pensador y analizador. Es decir, antes que concebirlo desde sus dificultades para comprender o producir textos (como deficiencias personales o desmotivaciones), lo podemos considerar como extranjero o novato de dichas prácticas, debido a la complejidad de las formas discursivas de las comunidades académicas y profesionales que se encuentran en la universidad. En este marco, resultan claves las mediaciones, los modos de incluir o excluir a estos sujetos en esa “nueva” cultura. Así, resulta definitivo el concepto de práctica⁶, en tanto permite aproximarnos a la manera como se construyen esas relaciones y tensiones que determinan el carácter de la cultura académica en el entramado

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. Esta perspectiva apenas se insinúa en esta parte de la investigación pero se propone discutir e integrar en la segunda fase de la misma, articulada a prácticas de lectura y escritura en espacios alternos al currículo formal, entre otros escenarios y opciones interpretativas del concepto de cultura académica.

⁶ Este apartado se construyó con base en el documento presentado por los profesores Hermínsul Jiménez y Guillermina Rojas, de la Universidad de la Amazonia, presentado y discutido en el marco de la investigación nacional ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?, el día 10 de diciembre de 2009.

mundo de la universidad en general y a algunas formas discursivas académicas que la definen.

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

La indagación de cómo se han dado las prácticas de la lectura y la escritura a lo largo del tiempo y en distintas culturas nos 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, p. 16). 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.⁷

Tenemos entonces que la presencia de la lectura y la escritura en las instituciones educativas, en diferentes niveles de formación del sistema educativo y en el marco de la actividad didáctica –caracterizada por la relación de los procesos del enseñar y del aprender– exige estudiar con detenimiento la posibilidad de sus configuraciones particulares en cada evento en el cual, por ejemplo, puedan utilizarse los textos para fines diferentes pero simultáneos. Por ejemplo, escribir un texto, un ensayo, en el cual el estudiante expone su comprensión de un determinado fenómeno tratado en clase; ese mismo texto puede ser visto como parte del trabajo del estudiante para dar sentido a una parte de su vida en

⁷ En cuanto a las prácticas de escritura, los historiadores han reconstruido, sobre documentos diversos, la conexión entre las sociedades urbanas primitivas, con modos de vida sedentarios, procesos económicos que permitían la acumulación de excedentes agrícolas; y, en concomitancia, estructuras sociales jerarquizadas que tenían relaciones de propiedad, herencia de bienes, compra y venta de productos.

cuanto a la clarificación de su formación como un profesional; puede ser un síntoma de elaboración de conocimiento disciplinario que fundamenta un saber profesional; puede ser, desde la perspectiva doble del estudiante y del docente, objeto de evaluación de lo que ha aprendido el estudiante, etc. La descripción de este evento desde un observador neutral o la reconstrucción del mismo desde la perspectiva de los participantes en la interacción o la complementación de las miradas de observadores y participantes para proponer nuevas formas de actuación futura son elementos que deberán tenerse en cuenta para asumir las decisiones metodológicas del caso.

Los investigadores, docentes y estudiantes universitarios compartimos un contexto cuyas características específicas inciden en nuestras 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 –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.⁸

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

⁸ Siguiendo la línea histórica, en los años 90 en Inglaterra y Australia, surgen nuevos estudios sobre las culturas académicas. Estos estudios derivan hacia la consideración sociológica del proceso de escritura: identidad social y poder institucional. Los resultados de estas indagaciones muestran brechas entre los principales actores del proceso de enseñanza y aprendizaje “las expectativas de los docentes acerca de la producción escrita en los alumnos no sólo permanece implícita, sino que suele incurrir en desencuentro entre lo que los primeros esperan de los segundos y viceversa” (Carlino, 2004, p. 2).

APROXIMACIÓN A UNA PERSPECTIVA SOBRE DIDÁCTICA Y DIDÁCTICA DE LA LENGUA⁹

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 con la enseñanza y el aprendizaje de la(s) lengua(s) (caracterizados por prestar atención a los problemas del lenguaje en sus contextos educativos).

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

- a) de la connotación instrumental que suele circular en nuestro contexto,
- b) de su determinación exclusiva de los objetos de conocimiento,
- c) de su consideración como campo de aplicación de saberes provenientes de otros campos disciplinarios: 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, 2003), señala algunas tensiones centrales que consideramos relevantes para quienes trabajamos en el terreno de la enseñanza.

Como dicen Bronckart y Schneuwly (1996, p. 62): “La didáctica tiene como terreno de aplicación el conjunto de los problemas relativos a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en vigor, en situación escolar”. Por su parte, desde los planteamientos de A. Camps (2004), el objeto de la didáctica de la lengua materna y, por tanto, su campo de investigación

⁹ Este apartado se construyó con base en el documento elaborado por Graciela Uribe, Zahyra Camargo, Mauricio Pérez Abril, Mónica Bermúdez, Zulma Patricia Zuluaga, Milena Barrios, Pilar Chois, Gina Quintero, Fanny Blandón y Camilo Vargas. Fue presentado y discutido en el marco de la investigación *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?*, el 10 de diciembre de 2009.

específico, se fundamenta en el estudio de los complejos y dinámicos procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua con la finalidad de comprender, interpretar, elaborar conocimiento sistemático para poder intervenir y, de esta manera, mejorar las situaciones problemáticas. La comprensión de los procesos se orienta, entonces, a la transformación de la práctica. Esto significa que la didáctica de la lengua es una disciplina de intervención porque sus resultados han de conducir a mejorar el aprendizaje de la lengua y de sus usos.

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

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua materna, por lo tanto, suponen unos agentes activos -profesor y estudiantes- que, por su participación conjunta en una diversidad de operaciones discursivas, cognitivas y socioculturales, llegan a apropiarse de conocimiento nuevo, no sólo sobre unos contenidos específicos, sino, además (en el caso concreto que investigamos), sobre los modos de leer y escribir en el ámbito académico. Estos procesos no pueden concebirse, entonces, como la transmisión de saberes o de conceptos teóricos ya elaborados por otros, sino como el desarrollo estratégico de una serie de actividades, demostraciones y prácticas significativas relacionadas con el campo del saber específico al que pertenecen los estudiantes, para que éstos no se conviertan en simples “repetidores”, sino que movilicen los procesos de comprensión y producción discursiva necesarios para la construcción de conocimiento en sus respectivas disciplinas.

El proceso de aprendizaje, por su parte, tiene que ver con los cambios cognitivos y de comportamiento que resultan de la participación activa e intencional de los estudiantes en la construcción de conocimiento y de sentido. En dichos procesos, de alguna manera,

lo que los estudiantes hacen es crear modelos propios, determinados por las relaciones significativas que establecen entre lo nuevo del texto y lo que ya conocen (y que no siempre coincide con lo pretendido por el profesor). Los estudiantes, además, terminan por llegar, con mayor o menor grado de conciencia, a sus propias conclusiones acerca de lo que se les enseña, de su propósito, de su pertinencia, de su utilidad, e infieren el sentido de lo aprendido y de todo el proceso pedagógico. Asumir los procesos de enseñanza y de aprendizaje de esta manera presupone, como es evidente, cierta intencionalidad y disposición de profesores y estudiantes para involucrarse e interactuar permanentemente entre sí y con el conocimiento a través de los textos.

En esta línea de discusión y como soporte teórico de nuestra investigación, consideramos que la didáctica de la lengua, en tanto sistema conceptual, se nutre de los saberes de otras disciplinas pero tiene su especificidad porque se ocupa de un objeto particular: las prácticas de enseñanza de cara al aprendizaje, prácticas claramente marcadas por la voluntad de enseñar, situadas en contextos particulares y controladas por tensiones derivadas de los ámbitos disciplinario, institucional, político, ideológico, entre otros. Estas características diferencian la práctica de enseñanza de las demás prácticas sociales.

MÉTODO

Tipo de investigación

Esta investigación, en estas dos primeras fases, fue de carácter descriptivo e interpretativo, basada en información y datos de naturaleza cuantitativa. Las fuentes centrales de información fueron:

- a) Los documentos de política institucional que en las dos últimas décadas han regulado la enseñanza de la lectura y la escritura en la Universidad del Valle.
- b) Los programas curriculares de los cursos que en los años 2008 y 2009 se ofrecieron en la Universidad del Valle, cuyo objeto central fueron los procesos de lectura y escritura.
- c) Las informaciones dadas, a través de una encuesta, por una muestra de estudiantes de pregrado de las diferentes áreas de saber que se ofrecen en la Universidad del Valle.

- d) Las informaciones dadas por algunos estudiantes universitarios de pregrado, miembros de experiencias no formales (alternativas) en las que se llevan a cabo diferentes actividades vinculadas con los procesos de lectura y escritura.

La muestra

La definición de la muestra se hizo con la asesoría de un equipo de expertos estadísticos. Debido a que la organización curricular de las universidades participantes en la investigación nacional es muy diversa, se acogió la clasificación UNESCO que se compone de las siguientes áreas: Educación; Humanidades y Artes; Ciencias sociales, Educación comercial y Derecho; Ciencias; Ingeniería, Industria y Construcción, Salud y Servicios sociales; y Recreación.

La cantidad de encuestas por aplicar dependió de la totalidad de la población de estudiantes inscritos en el primer semestre de 2009, en los programas académicos que a su vez están asignados a los campos de saber antes mencionados. Como interesaba recoger información de estudiantes con experiencia universitaria de más cuatro semestres, se determinó que se encuestaría a aquellos estudiantes que hubieran cursado más del 45% de los créditos de su currículo.

La distribución por áreas de conocimiento UNESCO y el número de encuestas para cada una de las mismas se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1: Muestra para la encuesta según las áreas de saber UNESCO

ÁREAS DE SABER UNESCO	UNIVALLE
CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN COMERCIAL Y DERECHO	117
EDUCACIÓN	86
SALUD Y SERVICIOS SOCIALES	134
INGENIERÍA, INDUSTRIA Y CONSTRUCCIÓN	62
HUMANIDADES Y ARTES	36
CIENCIAS	28
AGRICULTURA	0
SERVICIOS	13
TOTAL ENCUESTADOS	476

En cuanto a los programas que se incluyeron en cada área de saber en la Universidad del Valle, el recuento y porcentaje se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2: Porcentaje de la muestra según los programas académicos a los que pertenecían los estudiantes encuestados

ÁREA	PROGRAMA	RECUESTO	%
EDUCACIÓN	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN MATEMÁTICAS	15	3,1512605
	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN	15	3,1512605
	LICENCIATURA EN LENGUA EXTRANJERA	34	7,14285714
	LICENCIATURA EN FILOSOFÍA	13	2,73109244
	LICENCIATURA EN MÚSICA	9	1,8907563
HUMANIDADES Y ARTES	MÚSICA	10	2,10084034
	PROFESIONAL EN FILOSOFÍA	4	0,84033613
	HISTORIA	11	2,31092437
	DISEÑO GRÁFICO	11	2,31092437
CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN COMERCIAL Y DERECHO	ECONOMÍA	26	5,46218487
	SOCIOLOGÍA	28	5,88235294
	GEOGRAFÍA	14	2,94117647
	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	49	10,2941176
CIENCIAS	QUÍMICA	15	3,1512605
	FÍSICA	13	2,73109244
INGENIERÍA, INDUSTRIA Y CONSTRUCCIÓN	ARQUITECTURA	19	3,99159664
	INGENIERÍA ELECTRÓNICA	14	2,94117647
	INGENIERÍA DE MATERIALES	10	2,10084034
	INGENIERÍA CIVIL	19	3,99159664
SALUD Y SERVICIOS SOCIALES	MEDICINA Y CIRUGÍA	67	14,0756303
	ENFERMERÍA	20	4,20168067
	TRABAJO SOCIAL	23	4,83193277
	FONO AUDIOLÓGIA INFANTIL	24	5,04201681
SERVICIOS	RECREACIÓN	13	2,73109244
	TOTAL	476	100

Instrumentos:

a. La encuesta

La encuesta aplicada a los estudiantes contenía 22 preguntas con opción múltiple que indagaban, inicialmente y de modo general, sobre la presencia de la lectura y la escritura en diversas actividades académicas –además de las asignaturas–, los tipos de documentos leídos y escritos, los idiomas y los propósitos de la lectura y la escritura en dichas actividades académicas. Posteriormente, las preguntas fueron planteadas para

conocer la presencia y las características de las prácticas de lectura y escritura en una asignatura de la formación profesional; para esto, el estudiante debía responder tomando como referente una asignatura del campo profesional, cursada el semestre anterior a la aplicación de la encuesta, que considerara significativa para su formación. Se indagaba sobre las actividades de lectura, los propósitos, los tipos de documentos leídos y las actividades que se gestionaban con ellos, así como sobre el tipo de documentos que se escribían y leían y la clase de apoyos dados, incluyendo las características de la revisión y la evaluación.

Para la aplicación de la encuesta se contó con el apoyo de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Valle, instancia que se comunicó con los diferentes decanos para que informaran a los directores de programa académico sobre esta actividad. Con la ayuda de los directores de programa se ubicaron las asignaturas que en ese momento (primer semestre de 2009) estaban cursando los estudiantes del semestre seleccionado, los horarios y espacios en los que se estaban realizando. Así, se logró que los profesores concedieran media hora de la clase para aplicar la encuesta.¹⁰

b. Formatos para la información de los programas de curso

Para recoger los programas de los cursos, se envió a los directores de los programas académicos una carta en la que se les solicitaba responder las siguientes preguntas:

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

Se descartaron las asignaturas en las que se hace un uso instrumental de la lectura y la escritura, es decir, aquellas en donde están presentes las

¹⁰ En unos pocos casos –por ejemplo con los estudiantes del VIII semestre de Arquitectura, o los de ese mismo semestre de Ingeniería de alimentos- se presentaron dificultades porque las asignaturas exigen poca presencialidad y más desarrollo de proyectos dirigidos por lo que los estudiantes asisten cuando requieren de asesorías; igualmente en programas académicos de currículo flexible como Filosofía, es difícil encontrar a los estudiantes en unas pocas asignaturas.

actividades de lectura y escritura en la metodología y la evaluación del curso, como medios para el aprendizaje, pero no necesariamente como objetos de reflexión.

Para analizar los programas recogidos, se creó un formulario Acces (ver anexo 1) de tres secciones y un glosario. La primera recoge aspectos sobre la institución y la identificación general del curso: nombre, modalidad, ubicación curricular, obligatoriedad, número de créditos, dependencia responsable, objeto de enseñanza, público y estrategias metodológicas. La segunda y tercera partes recogen información sobre los tipos de escritos que se solicita leer y producir a los estudiantes y también los que utiliza el profesor para evaluar el aprendizaje; también se determina –si es posible– el tipo de evaluación que se realiza. La última sección recoge información sobre la perspectiva de enseñanza y aprendizaje y las estrategias de evaluación.

c. Procedimiento para el análisis.

De los datos arrojados por la encuesta y por el formato Acces, se hizo un análisis descriptivo que tomó como referencia los porcentajes obtenidos en cada uno de los ítems de cada pregunta (en la encuesta) o de cada categoría (en el formato). Para describir y analizar los resultados estadísticos obtenidos en la encuesta, inicialmente se hace referencia a los ítems que alcanzaron los promedios más altos y, luego, en orden descendente, a los que alcanzaron los más bajos en cada una de las áreas. De este modo, se identificaron las tendencias dominantes en las prácticas de lectura y escritura de cada una de las áreas, así como las tendencias poco frecuentes. Las comparaciones y análisis se establecieron entre los porcentajes obtenidos, primero en el análisis global y luego en cada una de las áreas, indicando las variaciones.

En la descripción de los resultados se consideran los porcentajes de frecuencia según la siguiente escala: Muy alto: 81% a 100%; Alto: 61% a 80%; Medio: 40% a 60%; Bajo: 20% a 39%; Muy bajo: 1.0% a 19%

El análisis de los datos del formato Acces permitió hacer una caracterización de los cursos. Para esto, se compararon los resultados obtenidos en los cursos que se ofrecen para los diferentes programas académicos desde la Escuela de Ciencias del Lenguaje con los que se están ofreciendo desde diferentes programas académicos.

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

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

En cuanto al estudio de los espacios alternos, se acogió una orientación de tipo etnográfico y descriptivo, definida igualmente por tres momentos:

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

RESULTADOS

Al analizar e interpretar los datos recogidos a través de las fuentes seleccionadas, sobre lo que se dice acerca de las prácticas de lectura y escritura académicas en la Universidad del Valle, con el propósito de identificar un primer estado de tendencias y enfoques dominantes, encontramos que no se presenta una articulación efectiva entre estas declaraciones y consensos teóricos y las definiciones institucionales de orden curricular en general, las dinámicas concretas de oferta y recepción de estas definiciones desde las unidades académicas que proponen o direccionan los espacios académicos respectivos y las actividades y prácticas más frecuentes que viven los estudiantes para su formación.

Veamos el sustento de esta aseveración:

De acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los estudiantes, podemos decir que las tendencias más recurrentes en términos de sus prácticas de lectura y escritura más recientes están relacionadas de manera general con actividades pragmáticas o instrumentales, tal como lo muestran las tendencias marcadas en las Figuras 1 y 2.

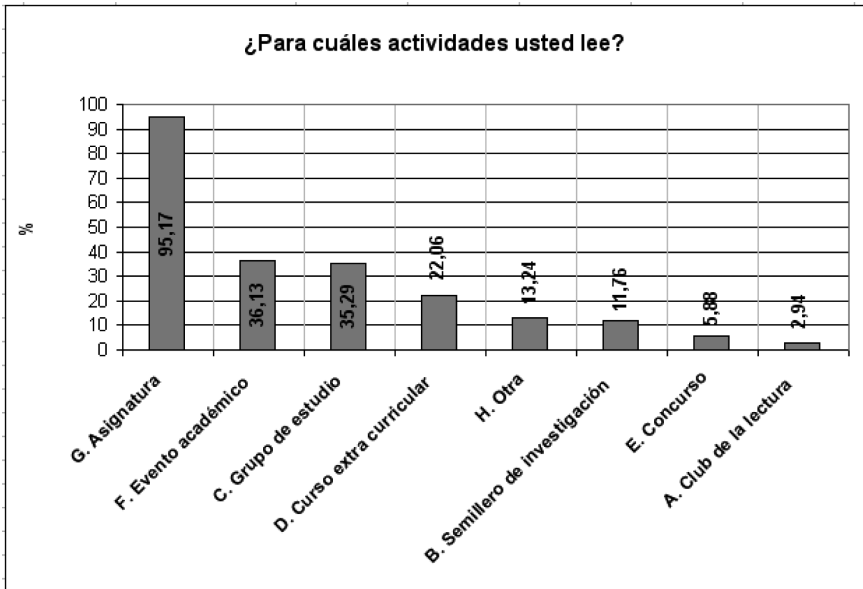


Figura 1. Porcentajes de las actividades de lectura por parte de los estudiantes encuestados

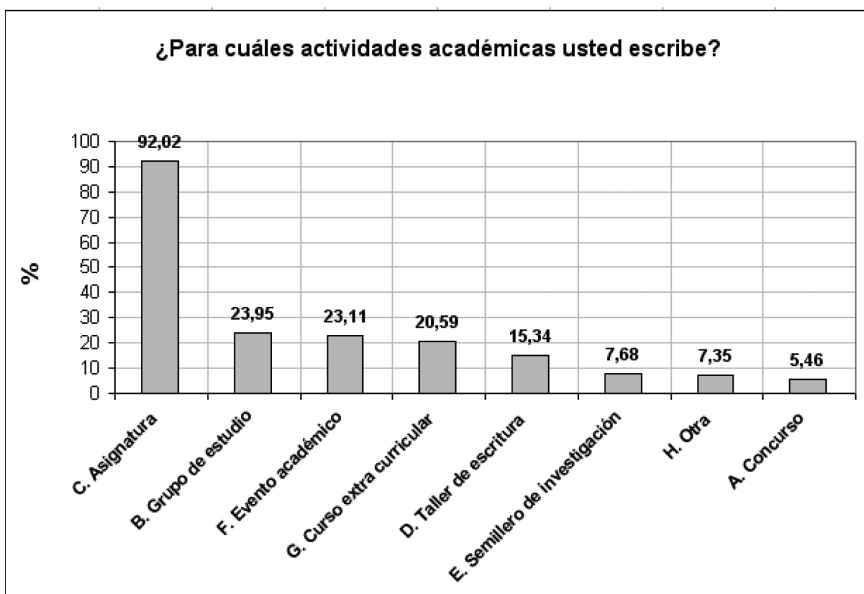


Figura 2. Porcentajes de las actividades de escritura de los estudiantes encuestados

De acuerdo con esta misma fuente, los textos que más se leen en la universidad son los capítulos de libros, los materiales elaborados por los profesores y los apuntes de clase; y los que más se escriben son los apuntes de clase, los resúmenes, los informes y los ensayos. Ambos grupos están asociados a la formación disciplinaria y profesional y, por tanto, son los que imponen los profesores o las exigencias académicas universitarias. Que las notas de clase sean los textos que más se leen y escriben, subraya un carácter autoreferenciado del saber escolar que se circunscribe al discurso de la mediación oral del profesor. En este proceso didáctico, dimensiones como la intertextualidad, la ampliación de referencias y la dimensión crítica apoyada en la lectura de textos de diversas fuentes queda soslayada. En síntesis, estos datos nos permiten afirmar que los textos que más se leen y escriben en las diferentes áreas del saber son aquellos asociados al control y evaluación de los aprendizajes específicos de cada disciplina, tal como se evidencia en las Figuras 3 y 4.

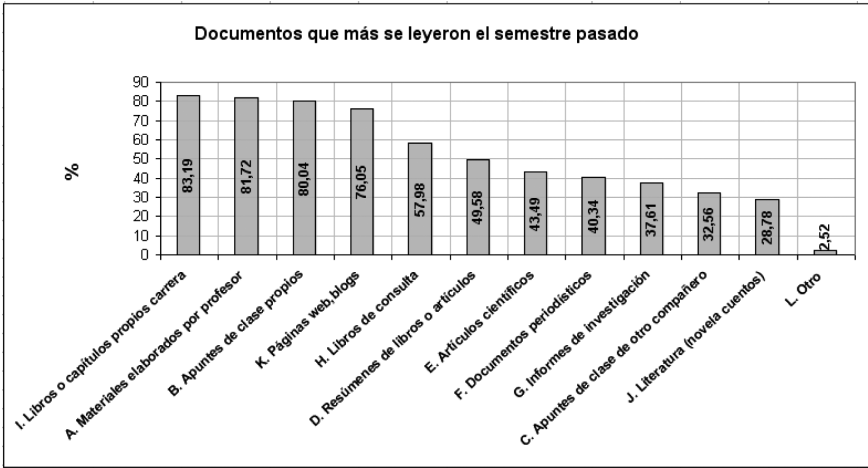


Figura 3. Porcentajes del tipo de documentos que leen los estudiantes encuestados

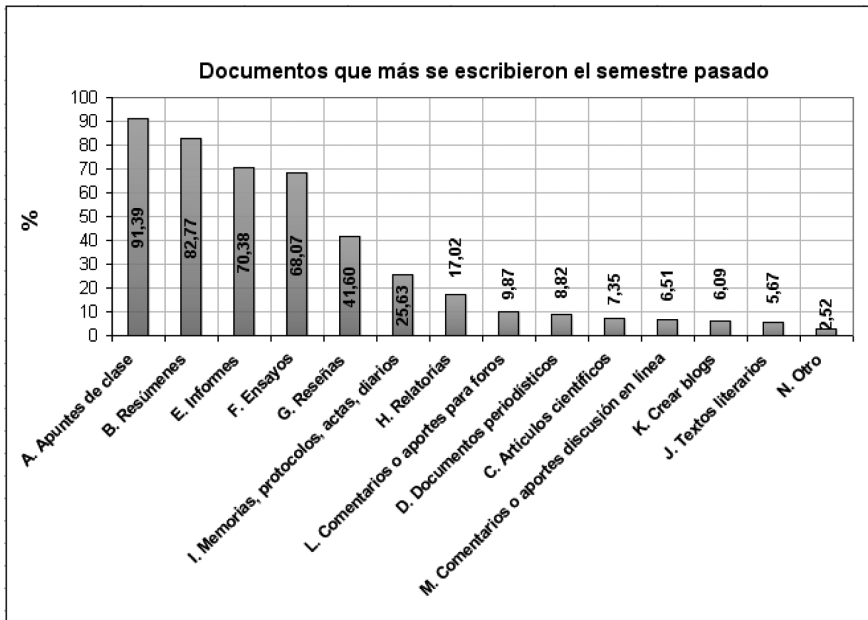


Figura 4. Porcentaje del tipo de documentos que escriben los estudiantes encuestados.

De lo anterior, también se deduce que la diversidad textual presente en el acervo de lecturas y escrituras de los estudiantes universitarios de

pregrado no es muy amplia, dato que coincide con el que aportan otras investigaciones que al comparar las prácticas de lectura en el nivel de educación secundaria con los de la universidad encuentran que a medida que avanza el nivel educativo tiende a disminuir “el abanico de prácticas de lectura y escritura que se realizan” (Miras, Solé et. al., 2008).

Ahora bien, los resultados de los ítems que indagan sobre las actividades más recurrentes en el marco de las cuales se solicitan las prácticas de lectura y escritura en el marco de las asignaturas, nos indican una tendencia dominante según la cual se lee y se escribe para realizar acciones que persiguen fines básicamente de control o comprobación de la apropiación de los conocimientos específicos de las disciplinas: leer para participar en las discusiones grupales o como referencia de evaluaciones escritas –seguramente para confirmar la apropiación y dominio de conceptos o procedimientos-, o para exponer contenidos.

Así, puesto que la tendencia es a que sea el profesor quien determine las valoraciones y los juicios sobre las realizaciones de estas actividades por parte de los estudiantes, afirmamos que predomina una concepción heterónoma en estos mecanismos (en desventaja de procesos más cooperativos (interestructurantes) o autónomos); también se encuentra la tendencia a que se evalúan más los productos que los procesos.

En cuanto a qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de textos, los resultados informan que estos apoyos son escasos. En general, se tiende a usar la revisión y calificación de trabajos escritos por fuera de las clases, más que la orientación de los procesos de producción escrita, lo que confirma la tendencia al uso de pedagogías heteroestructurantes, sobre todo en algunas áreas (Ciencias e Ingeniería), aunque se nota también la tendencia hacia pedagogías interestructurantes en áreas de Humanidades y Educación.

Los resultados también nos muestran la tendencia a que la mediación de los docentes, cuando se trata de solicitar documentos escritos, se limita a la etapa inicial del proceso escritural, mediante pautas o guías que se entregan a los estudiantes; después de escribir, el énfasis se pone en la corrección del contenido, asunto crucial al que es fundamental integrar otros aspectos lingüísticos y retóricos (dependientes del género discursivo o de las intenciones comunicativas), para que se logre que los procesos de lectura y escritura logren una mayor incidencia en los aprendizajes.

La revisión de los documentos marco de política institucional en la Universidad del Valle 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 Acuerdos, 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. Por eso, en esta Universidad abundan las proposiciones de orden declarativo y exhortativo que apuntan hacia el deber ser de los procesos y prácticas de lectura y de escritura académicas 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.

Por su parte, el análisis de los cursos que ofrece la Universidad del Valle para apoyar la formación de los estudiantes en procesos de lectura y de escritura se efectuó sobre 71 descripciones de cursos y se encontró que 21 de ellos son ofrecidos por la Escuela de Ciencias del Lenguaje para todos los programas académicos de la Universidad del Valle (que en adelante denominaremos cursos generales¹¹), y 50 que fueron remitidos por los directores de Programa como cursos en los que se hace énfasis en los procesos de lectura y escritura (en adelante, a estos últimos cursos los denominaremos específicos).

Los cursos que tienen el carácter de genéricos se ofrecen sobre todo en los dos primeros semestres de los programas y tienen como objetivo central abordar la lectura y la escritura de resúmenes, reseñas y ensayos. Estos textos, como lo muestran los resultados de la encuesta, son los mismos que los docentes de todas las áreas piden escribir a los estudiantes univallunos para lograr la aprehensión, comprensión y dominio de las disciplinas. En cuanto a la evaluación, se afirma que se toman en cuenta aspectos del proceso y del producto, con mayor énfasis en el primero cuando se escribe y menos cuando se lee. La casi totalidad de las propuestas de estos cursos dejan ver el rol del profesor como único evaluador, sólo en un pequeño porcentaje se menciona que

11 En los últimos años, la cantidad promedio de estos cursos que se ofrece por semestre en la Universidad del Valle es de 50. Aunque, a partir de los resultados de investigaciones como las del grupo GITECLE, se ha propuesto que se organicen para grupos de estudiantes según campos de saber generales (Humanidades, Ciencias básicas, Ciencias aplicadas, Artes, etc.); esto no se ha logrado.

se hace co-evaluación y autoevaluación. Por su parte, los objetos de la evaluación, correspondiente con el énfasis que se está haciendo en la escritura, son las producciones escritas. También, la mayoría declara que se estructuran desde enfoques constructivistas e interactivos del aprendizaje y discursivos del lenguaje.

Los cursos denominados específicos asumen como objeto de trabajo los textos propios de las disciplinas en el marco de asignaturas propias de cada programa. Más de la mitad de estos cursos se ofrecen para programas académicos directamente relacionados con el estudio de las lenguas, la literatura y la comunicación. Sin embargo, hay que resaltar cómo otros programas no directamente vinculados con estos objetos también ofrecen cursos cuyo objeto es abordar los procesos de lectura y de escritura al mismo tiempo que se abordan saberes específicos disciplinarios, como se muestra en la Figura 5.

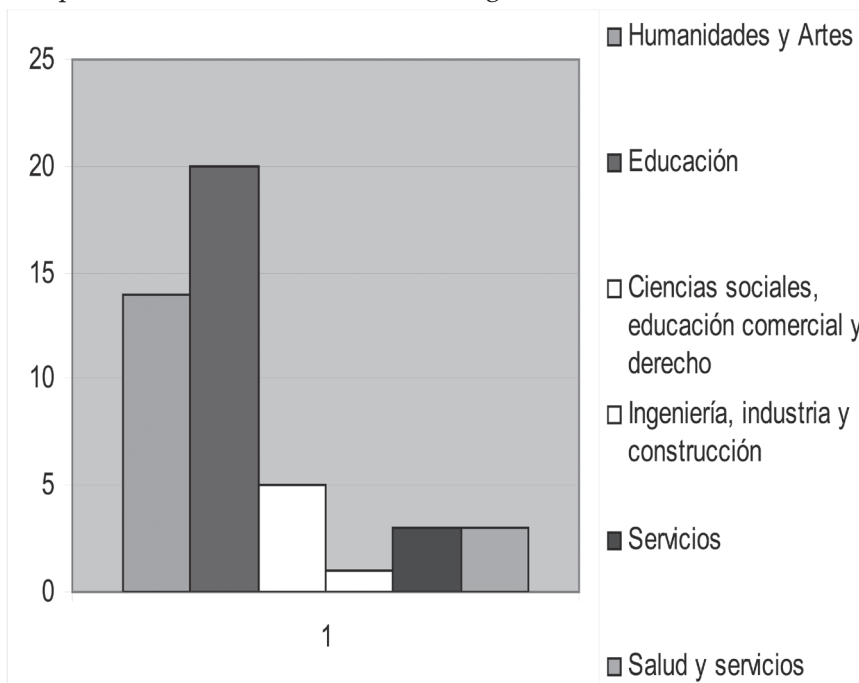


Figura 5. Distribución de cursos específicos por áreas de saber

Que las áreas de educación y humanidades sean en las que predomina la presencia de cursos en los que la lectura y la escritura está integrada al aprendizaje de objetos disciplinarios específicos, se

explica porque en ellas, en la Universidad del Valle, están incluidos los programas académicos directamente relacionados con el estudio del lenguaje, la comunicación, la lengua y la literatura, además porque otros programas de estas áreas han incluido estos cursos al valorar el lugar de los procesos específicos de lectura y escritura como fundamento de la formación disciplinaria.

A diferencia del anterior grupo, la mayoría de los cursos específicos se ofrecen como parte del ciclo de fundamentación de la formación disciplinaria. El análisis también muestra que en ellos se trabaja una mayor diversidad textual. En cuanto a la evaluación, ésta se centra en las producciones escritas de los estudiantes, tomando como foco más los productos que el proceso. El profesor es quien se encarga de esta función y sólo en un programa de curso se menciona la autoevaluación y la coevaluación. Correspondiente a esta perspectiva, el enfoque pedagógico dominante es heteroestructurante y se precisan menos los enfoques que se adoptan para la enseñanza de la lectura y la escritura.

De otra 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 los que encontramos elementos significativos en la caracterización de dichas prácticas en la Universidad, las cuales permiten un tipo de aproximación complementaria al problema planteado. En la Universidad del Valle, se indagó sobre la dinámica de cinco grupos cuyas actividades estaban relacionadas con prácticas de lectura y escritura, aunque sus propósitos e intereses fueran diversos, disciplinarios e interdisciplinarios, en todo caso, asociados a modos particulares de trabajo extracurricular.

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

DISCUSIÓN

En las informaciones recogidas se pudo observar que la relevancia de los procesos de la lectura y la escritura en la Universidad del Valle es indiscutible. Los distintos actores académicos e institucionales reconocen que formarse en ellos consiste, en gran parte, en estar en condiciones de comprender, interpretar y producir los textos que son propios del campo disciplinario 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 (autoreflexión), la disposición a asumir tareas de largo aliento, la capacidad de establecer una comunicación orientada a la comprensión compartida y la conciencia de la responsabilidad social que implica el poder que se deriva del conocimiento (Hernández et al., 2002). Se reconoce entonces que tanto la lectura como la escritura son constituyentes de la cultura académica, al mismo tiempo que posibilitan su apropiación.

Destacamos que los trabajos de investigación propiciados desde algunas unidades académicas o desde grupos de trabajo en particular e incluso la oferta de cursos específicos van más allá de la inercia institucional y logran implementar acciones puntuales bien fundamentadas que, como antes dijimos, no son consideradas para construir una política más coherente que ayude a superar los problemas que enfrentan los estudiantes en la comprensión y producción de textos académicos especializados, así como a transformar las tradiciones pedagógicas cuestionadas y, en general, a proponer un trabajo adecuado, pertinente y efectivo con los textos, para el conjunto de la comunidad universitaria.

En perspectiva, tal como lo han sugerido en distintos ámbitos y reportes académicos grupos de investigación como GITECLE, se trata de lograr reestructuraciones curriculares en relación con el componente de comprensión y producción de textos académicos para los programas de pregrado de la Universidad del Valle. Estas medidas pasan por la revisión de algunos de los paradigmas teóricos y pedagógicos de base que tienen relación con estos procesos, así como por la necesidad de incrementar y diversificar los espacios de trabajo para este componente curricular, entre otras acciones necesarias.

Al confrontar los resultados del análisis de los cursos con los de la encuesta, se encuentra que es recurrente que la evaluación ubica al docente como único referente de juicio sobre los desempeños logrados en lectura y escritura por parte de los estudiantes. Igualmente, aunque en algunos cursos se proponen perspectivas pedagógicas constructivistas o discursivas, los modos de proceder en la legitimación, valoración y evaluación se corresponde más con enfoques pedagógicos heteroestructurantes.

Por otro lado, la comparación entre los dos grupos de cursos que se ocupan de la lectura y la escritura en la Universidad del Valle, muestra significativas diferencias sobre todo en relación con el lugar que ocupan en la estructura curricular, los objetos que se abordan, los textos que se leen y se escriben, las metodologías que se privilegian, lo que se evalúa (proceso o producto) y la claridad en relación con los enfoques adoptados para enseñar estos objetos. Las semejanzas tienen que ver con el rol del maestro como sujeto evaluador privilegiado y la tendencia a la presencia de perspectivas pedagógicas heteroestructurantes.

Las experiencias registradas en la aproximación a los espacios alternos muestran que en estos espacios se toma la lectura como un modo de profundizar en aspectos que están ausentes o son poco trabajados en las clases formales, tanto en el orden de las disciplinas como en el de la formación complementaria que requieren los estudiantes en nuestro tiempo. Por eso, como queda manifiesto en las entrevistas realizadas, sus integrantes buscan constantemente construir, a través de la lectura, un pensamiento crítico en relación con su contexto y su situación social. Los resultados de esta aproximación hacen evidente la necesidad de prácticas pedagógicas recontextualizadoras de los saberes y las disciplinas, ya que no es nuevo el malestar de los estudiantes y de parte de las comunidades educativas frente a la tendencia instrumental de la educación y de las propias prácticas de lectura y escritura, tal como lo muestran los propios estudiantes participantes en estos grupos.

En síntesis, tal como se planteó en el problema de investigación, es evidente que la Universidad del Valle está promoviendo 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. Además, se hace evidente que circulan discursos en las políticas universitarias que no encuentran sus correlatos en las prácticas cotidianas de las aulas.

Según nuestro análisis, se constata la presencia de prácticas fuertemente ancladas en la tradición pedagógica heteroestructurante, las cuales siguen mediando la formación de los estudiantes; es decir, las orientaciones didácticas y pedagógicas, en general, están asociadas a concepciones instrumentales de lo que significa leer y escribir en el mundo académico. Más preocupante aún es la comprobación de que estos resultados son los que dominan en el conjunto de las universidades en la que también se está realizando esta investigación.

Para hacer más específico este análisis, en la investigación nacional de la que hace parte el presente trabajo, se llevarán a cabo dos fases adicionales: los grupos de discusión de estudiantes y profesores; y los estudios de caso, como insumos para la elaboración de unos lineamientos de políticas universitarias en este campo. Con esto, pretendemos seguir aportando a la consolidación de la cultura académica en Colombia.

REFERENCIAS

- Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento universitario*, 16 (1), 56-77.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bronckart, J. P. & Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía imprescindible. *Textos*, 9, 61-78. Barcelona: Graó.
- Camargo Z. & Uribe, G. (2009). Estado del arte de las prácticas docentes en la universidad colombiana. Documento presentado y discutido en el marco de la investigación ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Universidad del Quindío.
- Camilloni, A. (2000). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Barcelona. Paidós.
- Camps, A. (Comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica. *Lenguaje*, 32, 7-27.
- 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>
- Carlino, P. (2004). Los estudios sobre escritura en la universidad: reseña para una línea de investigación incipiente. CONICET, Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.
- Carlino, P. (2007). Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad, Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril.
- Ferreiro, Emilia (1997). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Henao, M. (2000). Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia 1989 - 1999. Bogotá: Colciencias.
- Hernández, Carlos Augusto & Carrascal, Juliana (2002). *Las disciplinas*. Bogotá: ICFES.
- Lea M. R. y Street B. V. (1997) *Writing at University. A guide for students*. Traducido al español como *Escribir en la Universidad*. Primera edición, septiembre de 2000. Barcelona: Gedisa.
- Leme Britto, L. (2003). La cultura escrita y la formación del estudiante universitario. *Lenguaje*, 31,78-92.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Miras, M. et al. (2008). La representación de las tareas de lectura y escritura para aprender: el punto de vista de los alumnos. En *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Anna Camps & Martha Milian (Coordinadoras). Barcelona: Graó.
- Mockus, A. et al. (1997). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá. Magisterio. 63-74
- Narváez, A. (2005). ¿Qué entender por cultura? En *Sujeto, cultura y dinámica social*. Bogotá: Antrophos
- Not, L. (1994). *Las pedagogías del conocimiento*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Solé Gallart, I. (2001). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? En Bofarull, M. Teresa et al. *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Grao.

SOBRE LOS AUTORES

Gloria Rincón Bonilla

Doctora en Ciencias de la Educación. Área de especialización en la enseñanza del lenguaje escrito. Profesora e investigadora de tiempo completo en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. Pertenece al grupo de investigación en Textualidad y Cognición (GITECLE). Es una de las investigadoras principales del proyecto de investigación del que se deriva este artículo. Áreas de interés: la Didáctica de la lengua y la interacción en el aula.

Correo electrónico: glincon@univalle.edu.co

John Saúl Gil Rojas

Especialista en Enseñanza de la lectura y la escritura y Magíster en Lingüística y Español de la Universidad del Valle. Profesor de tiempo completo en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la misma universidad. Áreas de docencia e investigación: el análisis crítico del discurso, la didáctica de la narrativa y la enseñanza del español en Colombia. Pertenece al grupo de investigación en Textualidad y Cognición (GITECLE).

Correo electrónico: johnsaul.1@hotmail.com

Fecha de recepción: 13-8-2010

Fecha de aceptación: 8-11-2010

Anexo: Formato Acces para la clasificación de la información de los programas de los cursos

Microsoft Access

Archivo Edición Ver Insertar Formato Registros Herramientas: Vértana 2

Calibri 10

Formulario : Formulario

¿Para qué se lee y se escribe en la Universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica país.

1. Ciudad: [] 2. Universidad: [] 3. Código: []

4. Nombre del curso: [] 5. Modalidad: [] otra modalidad: []

6. Se puede identificar a qué ciclo del plan de estudios pertenece [] Especifique el ciclo: [] Cual ciclo: []

7. Nº de créditos: [] 8. Qué dependencia lo ofrece: [] Cual dependencia: []

9. Para qué campo del saber se ofrece: [] Cualquier campo del saber [] Educación [] Humanidades y artes [] Ciencias sociales, educ comerci:
 Ciencias [] Servicios [] Ingeniería, industria y construcción [] Agricultura [] Salud y servicios sociales [] Otros sectores no []

10. El curso es obligatorio [] Especifique si el curso es: [] Cual: []

11. El curso se ocupa de: [] Lectura [] Escritura [] Oralidad [] Aprendizaje del lenguaje y los textos [] Saber: []

12. El curso está destinado a: [] Cual destinatario: []

13. El curso se ofrece a manera de: [] Cual []

14. Estrategias metodológicas: [] Ninguna [] Laboratorio [] Trabajo por proyectos [] Debate [] Simposio [] Foro virtual [] Panel [] Coloquio [] Seminario [] Blog [] Exposiciones estudiantiles [] Mesa redonda [] Taller []

Registros: 1 de 1

Vista Formulario

Inicio proyecto leu - Articul... ANÁLISIS DE LA ENC... revisión cursos junio Formulario : Formulario

NUM 16:35 ES