

ANTECEDENTES Y MARCO METODOLÓGICO³

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

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

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

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

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

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

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

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

ESTUDIOS RELACIONADOS CON LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS UNIVERSITARIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ESTUDIOS SOBRE EXPERIENCIAS DOCENTES PARA CUALIFICAR LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INVESTIGACIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD

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

La perspectiva metodológica y de análisis que orienta este trabajo es principalmente de base cualitativa e interpretativa. Específicamente, se adopta la perspectiva conceptual y metodológica proveniente de los estudios sobre los mecanismos de influencia educativa propuestos por Coll & Onrubia (1996), y la concepción de la investigación como proceso de acción colaborativa propuesto por Wells (2001). La unidad básica de análisis es la Secuencia Didáctica (SD), definida, entre otras cosas, en función de la preocupación por el factor temporal en los procesos educativos⁵.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MARCO METODOLÓGICO

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

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

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

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

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

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

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

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