

RESULTADOS DE LA FASE I

ANÁLISIS DE LOS DOCUMENTOS DE POLÍTICA INSTITUCIONAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La Universidad, sus unidades académicas y los profesores velarán por que se ofrezca de manera permanente una formación en los principios constitucionales (...) el buen uso del Español, el Deporte Formativo y la utilización de las lenguas extranjeras, sea como asignaturas específicas, contenido transversal de otras asignaturas o actividades que trascienden el currículo formal, de acuerdo con la Constitución y la Ley (Art. 60., parágrafo 2).

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

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

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

Por su parte, la Resolución del Consejo Académico No. 027 de marzo 8 de 2001⁹, en su Artículo 1o., define el Crédito como la unidad de medida del trabajo académico que debe realizar el estudiante en cada una de las actividades formativas establecidas como requisito para la obtención de título en un programa de pregrado. El trabajo académico medido por el crédito, señala el literal b de dicha Resolución, *incluye el trabajo independiente que el estudiante dedica a su estudio personal, a realizar consultas y lecturas, preparar trabajos y talleres, elaborar informes, profundizar y ampliar por cuenta propia los conocimientos y capacitación en las diferentes áreas y también a prepararse para las evaluaciones y exámenes.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

11 A partir de un marco teórico en el que se considera el uso del lenguaje como un proceso complejo de interacción dentro de unas circunstancias específicas, lingüísticas y no lingüísticas, generadas por la cultura en la cual están inmersos los participantes, el documento plantea unos objetivos generales relacionados con la posibilidad de que el estudiante adquiera en la Universidad herramientas para poner en acción la capacidad que como hablante de una lengua natural tiene para interactuar tanto en la lengua oral como en la escrita.

Para alcanzar los objetivos previstos, se propone un programa consistente en dos cursos centrados en el discurso escrito y oral, respectivamente, abordando en cada caso los dos aspectos del proceso de interacción: el de la producción y el de la interpretación. En el caso del discurso

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE LOS CURSOS DE LECTURA Y ESCRITURA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 3.1. Objetivos destacados en los programas de los cursos

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

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

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

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

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

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

Tabla 3.2. Objetos más evaluados en los cursos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

>> Sigue

Tabla 3.4. (Cont.)

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

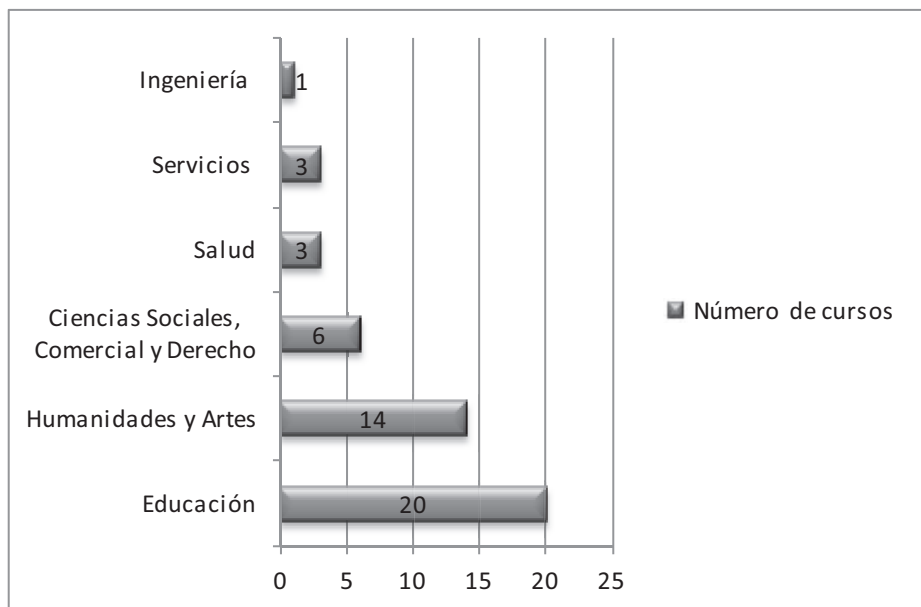
Como se puede notar, más de la mitad de estos cursos se ofrecen para programas académicos directamente relacionados con el estudio de las lenguas, literatura y comunicación. Sin embargo, hay que resaltar cómo otros programas no directamente vinculados con estos temas también ofrecen cursos cuyo objeto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

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

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

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

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

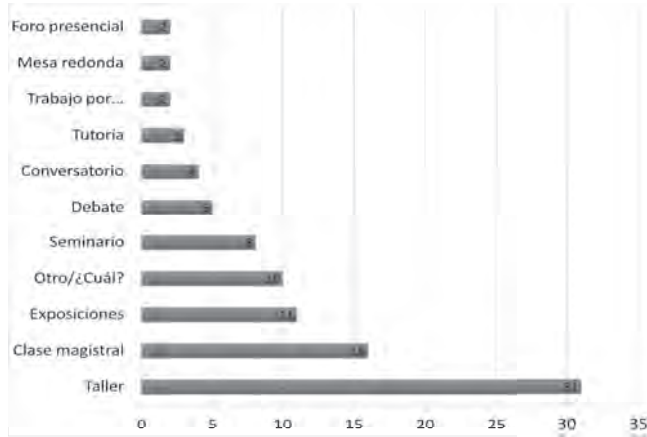


Gráfica 3.1. Frecuencia de programas ofrecidos en relación con la clasificación de áreas Unesco

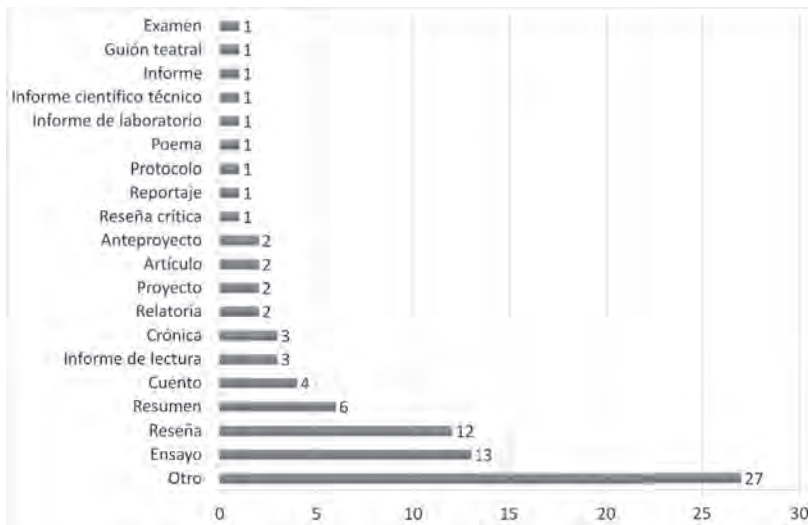
El hecho de que en las áreas de Educación y Humanidades predomine la presencia de cursos donde la lectura y la escritura se abordan en mayor número de cursos integradas al aprendizaje de objetos disciplinares específicos, se explica porque, en la Universidad del Valle, en ellas están incluidos los programas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

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

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



Gráfica 3.2. Estrategias metodológicas predominantes en los cursos específicos



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

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

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

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

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

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

ANÁLISIS DE LA ENCUESTA

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

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

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

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

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

Para llevar a cabo la aplicación de la encuesta contamos con el apoyo de la Vicerrectoría de Investigaciones, instancia desde la que se envió una comunicación a los diferentes decanos para que informaran a los directores de programa sobre esta actividad. Con la ayuda de estos directores ubicamos las asignaturas que en ese momento (primer semestre de 2009) estaban cursando los estudiantes del semestre seleccionado, los horarios y espacios en los que esas asignaturas se estaban realizando¹³.

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

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

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

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

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

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

del proyecto marco, distribuidas por áreas de conocimiento Unesco para cada una de las mismas¹⁴.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los resultados

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

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

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

>> Sigue

Tabla 3.9. (Cont.)

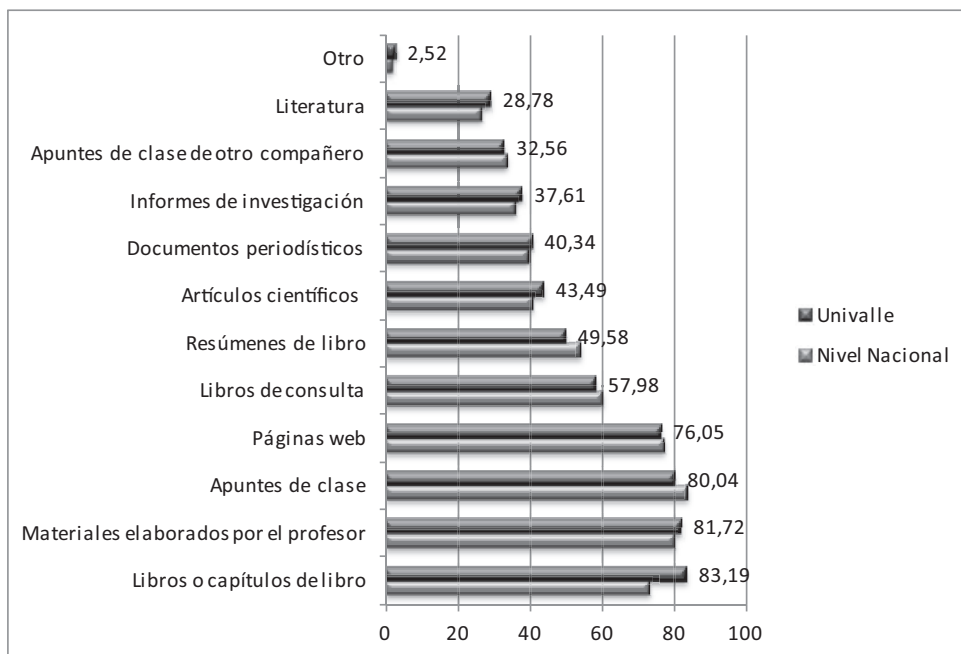
2.- ¿Para qué se pide leer y escribir?	1.- ¿Para cuáles de las siguientes actividades académicas usted lee? 3.- ¿Con qué propósitos lee en las actividades académicas seleccionadas en la pregunta 1? 16.- Para qué se leían documentos en la asignatura seleccionada 2.- ¿Y para cuáles escribe? (Puede marcar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

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

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

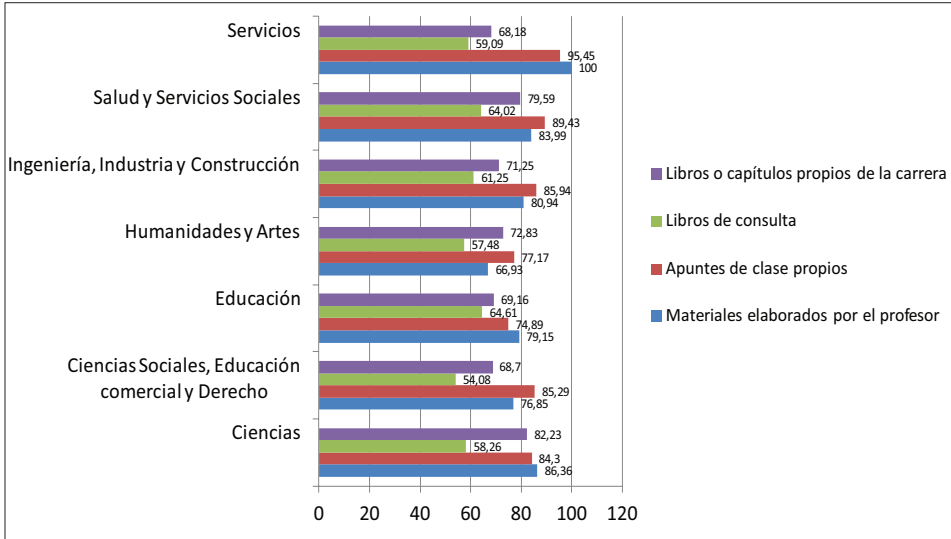
En la Gráfica 3.4 se observa la tendencia de las respuestas sobre la pregunta 5: *Señale los documentos que más leyó, en el semestre pasado, para*

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



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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

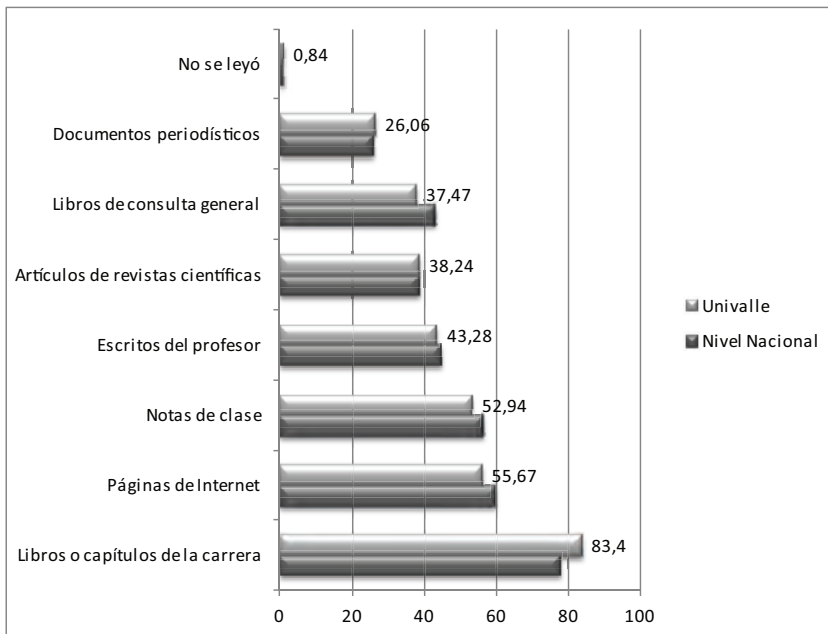
En resumen, los documentos que más leyeron los estudiantes encuestados, de las diversas áreas de saber, fueron aquellos que están asociados a la lectura exigida por la formación disciplinar y profesional, ya sea impuesta por el profesor o por las condiciones académicas universitarias. En otras palabras,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

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

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

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

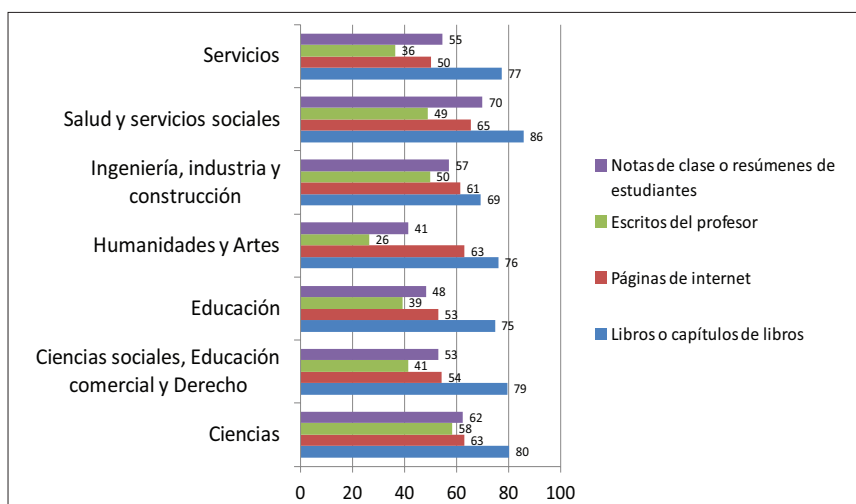
En la Gráfica 3.6 se presenta la tendencia de respuestas a la pregunta 14: *De los siguientes documentos, marque con una x, los que con más frecuencia leyó en la asignatura seleccionada*. Como se puede observar, los documentos que más leyeron los estudiantes en la asignatura seleccionada fueron, en su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



Gráfica 3.6 Documentos de lectura más frecuentes en la asignatura seleccionada

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

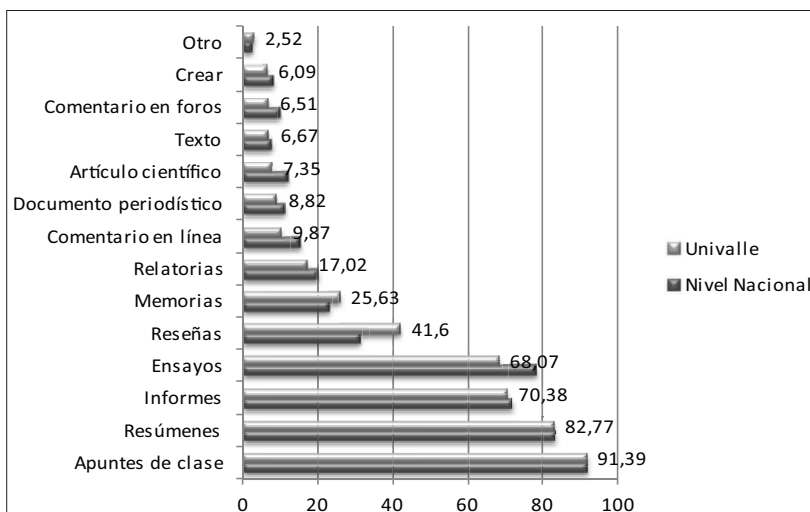
En resumen, al igual que en la pregunta anterior, se mantiene la tendencia a leer más los documentos que están asociados a la formación disciplinar y profesional tales como libros o capítulos de libros de la carrera, notas de clase o resúmenes y escritos del profesor.

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

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

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

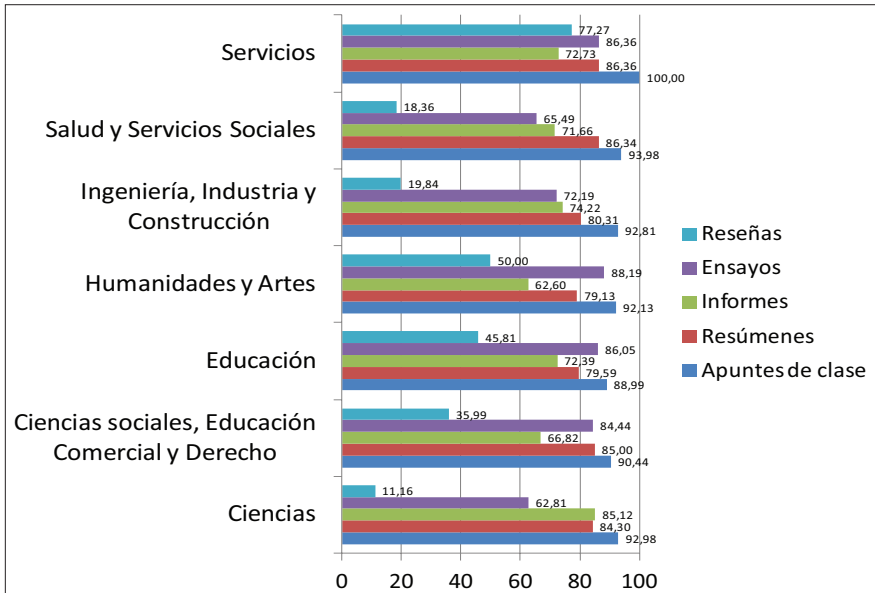
En la Gráfica 3.8 se observa la tendencia de respuestas a la pregunta 6: *Marque con una X los tipos de documentos que escribió, el semestre pasado, para responder a sus compromisos académicos en la universidad*. Los documentos que más se escribieron fueron *apuntes de clase, informes, ensayos, resúmenes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



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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

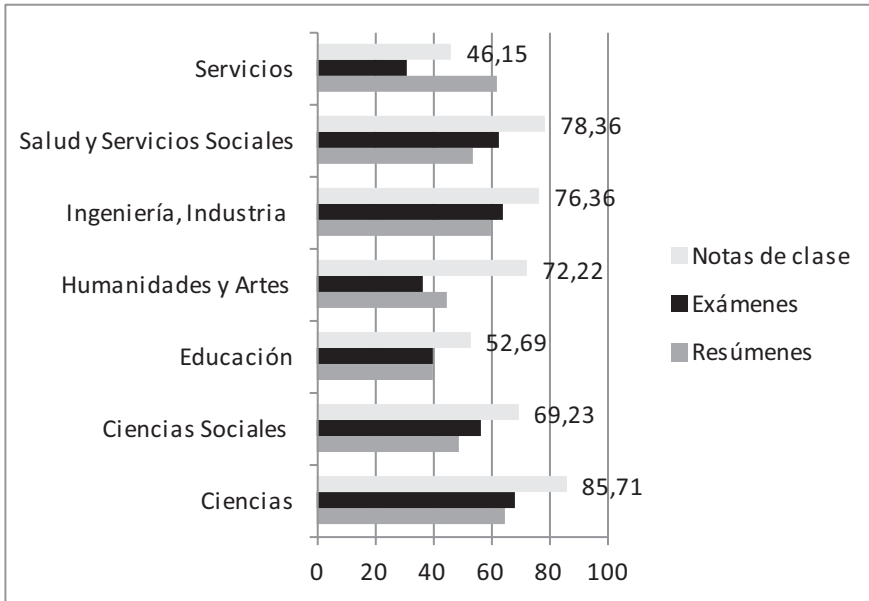
A partir de estos resultados podemos afirmar que se presenta la tendencia a escribir con más frecuencia documentos tales como: apuntes de clase, resúmenes y reseñas. Sin embargo, también se manifiesta la tendencia a que los informes se escriban más en Ciencias y se tiende a escribir más reseñas, ensayos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

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

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

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

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



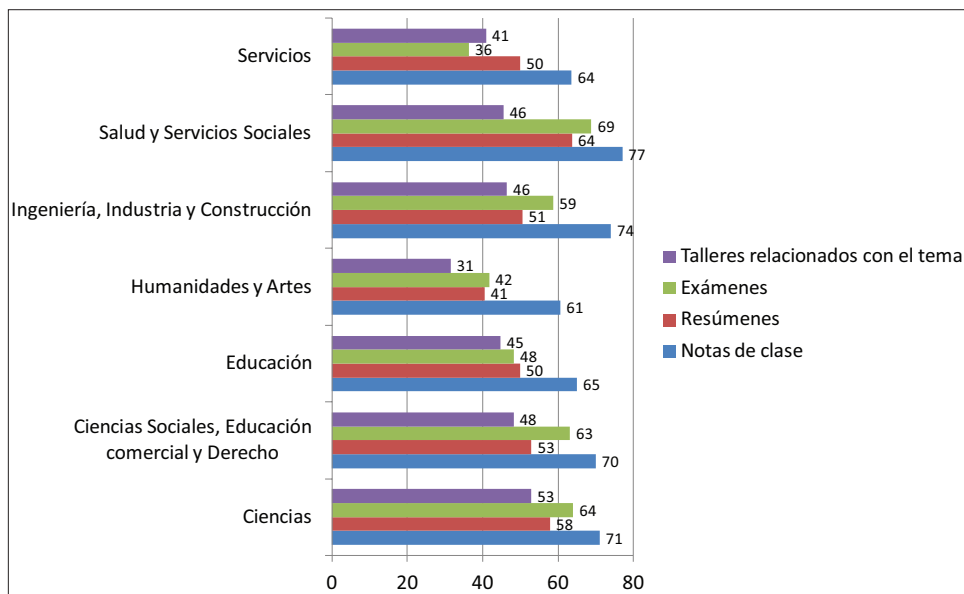
Gráfica 3.10. Tipos de textos que escribió con mayor frecuencia en la asignatura seleccionada

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

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

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

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

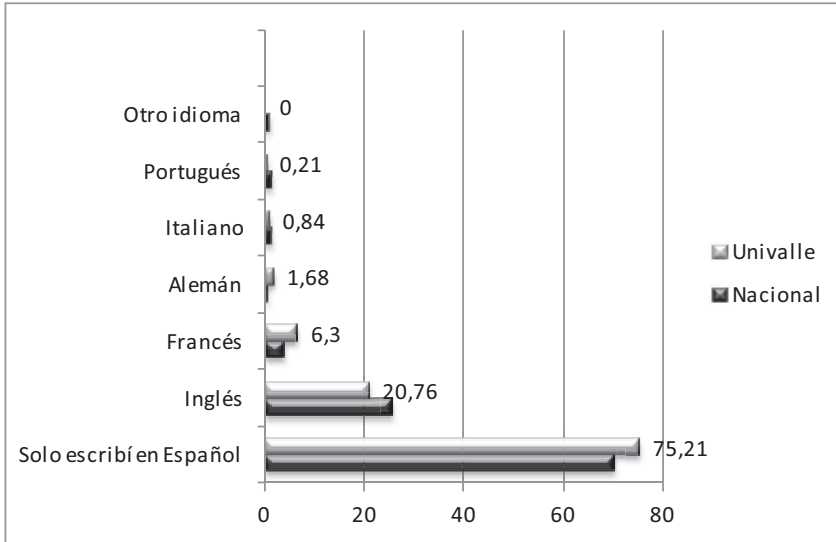


Gráfica 3.11. Tipos de textos que escribió con mayor frecuencia en la asignatura seleccionada, por áreas del saber Unesco

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

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

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

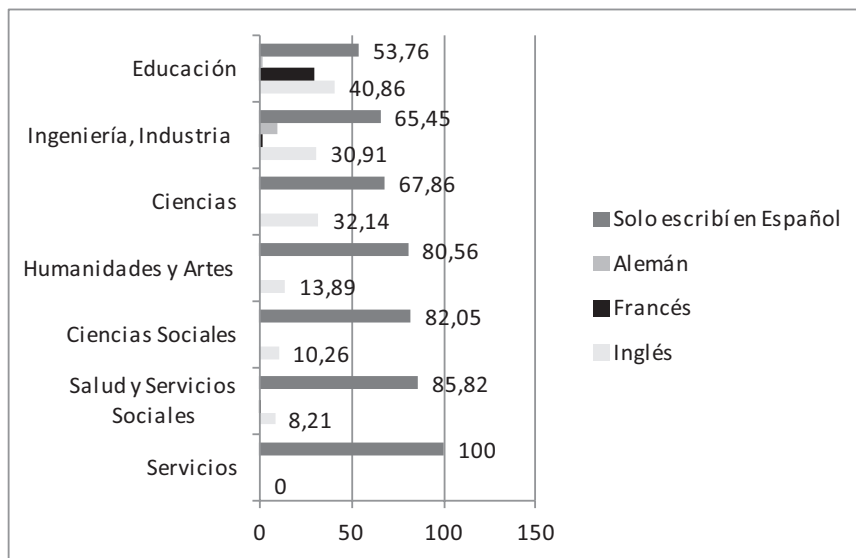


Gráfica 3.12. Idiomas, diferentes al español, en los cuales escribió documentos completos el semestre pasado

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

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

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



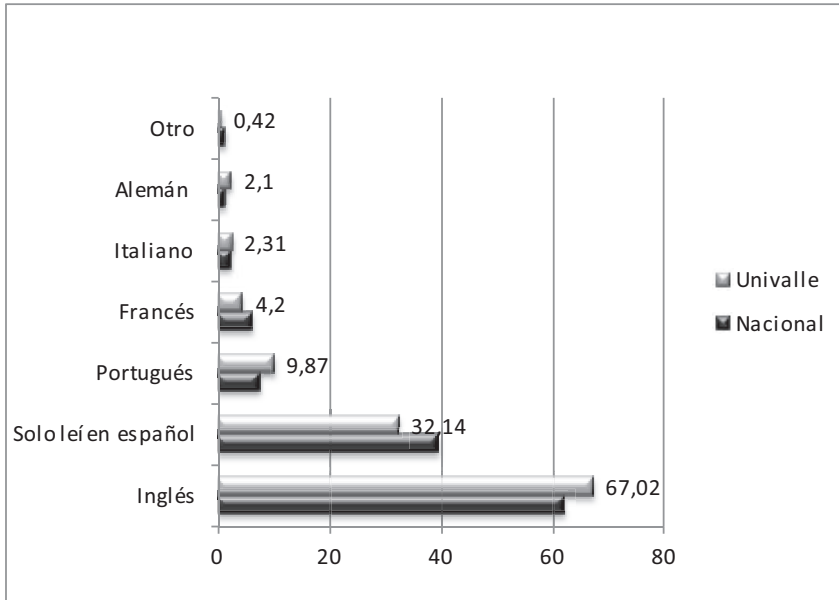
Gráfica 3.13. Idiomas, diferentes al español, en los cuales escribió documentos completos el semestre pasado, por áreas de saber Unesco

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

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

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

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



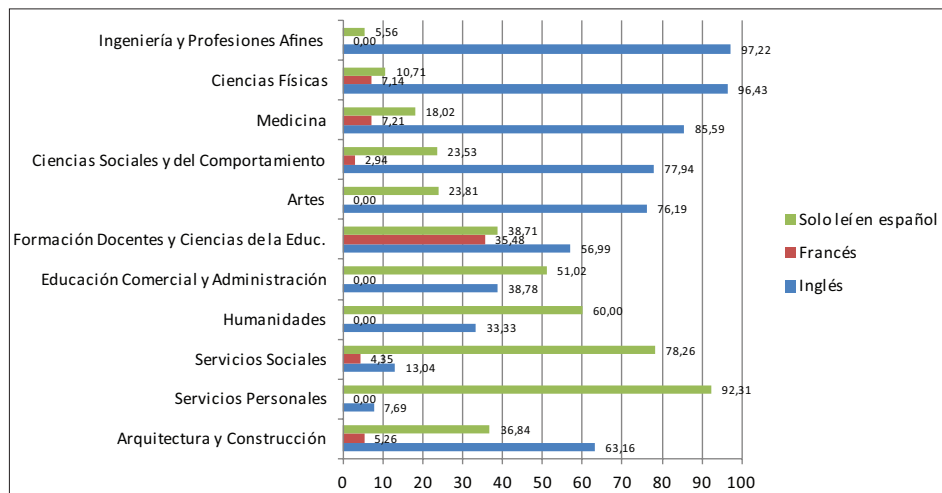
Gráfica 3.14. Idiomas diferentes al español en los que leyó documentos completos el semestre pasado

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

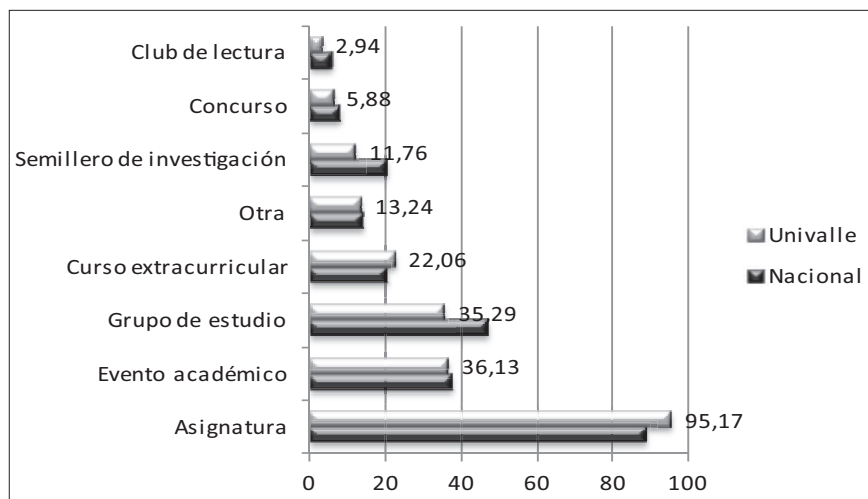
En sentido ligeramente opuesto, en las áreas de corte humanístico o de educación la tendencia es a leer y escribir textos que están más asociados a el desarrollo de competencias críticas o que se cree permiten el desarrollo de las potencialidades, sociales, éticas y políticas del ser humano formación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

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

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

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

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



Gráfica 3.16. Actividades académicas para las cuales se lee.

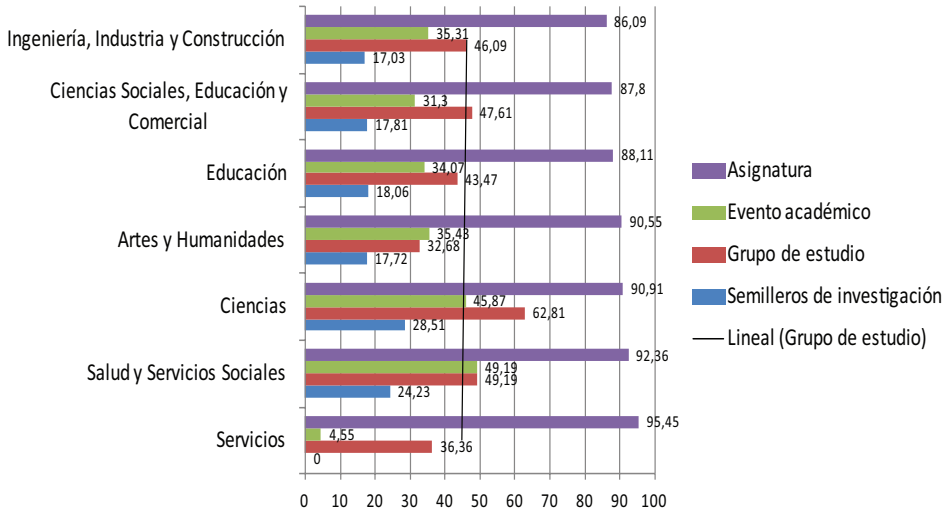
lectura obligatoria sobre otra vinculada con actividades académicas formativas también pero menos controlada y que pueden estar más relacionadas con la investigación y la innovación.

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

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

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

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

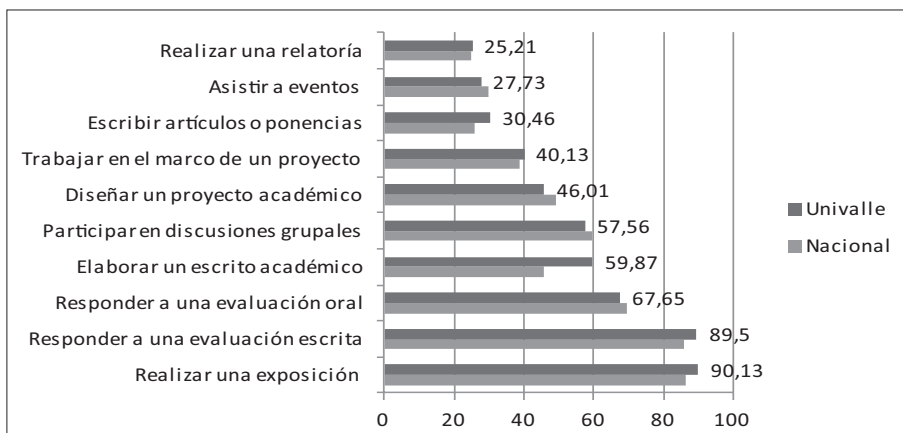


Gráfica 3.17. Actividades académicas para las cuales se lee, por áreas de saber Unesco

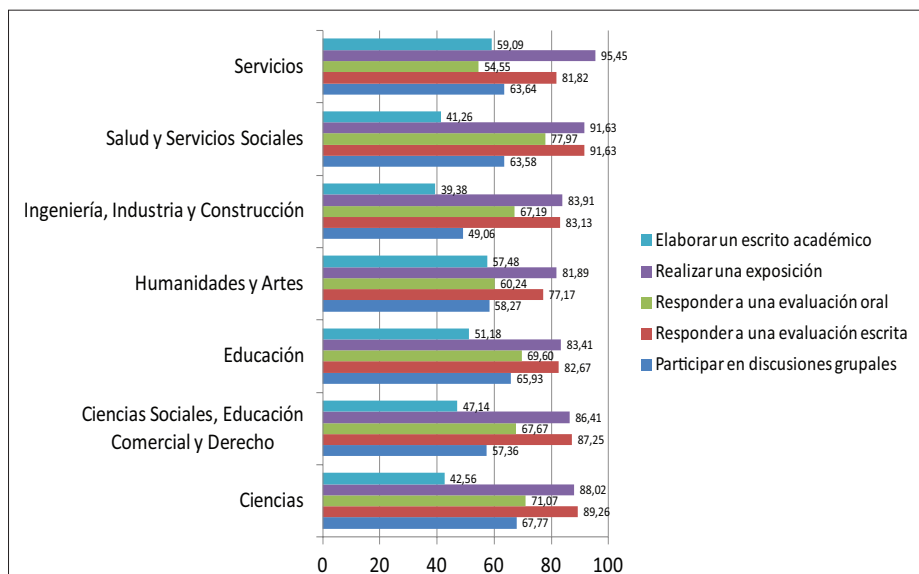
Observamos, igualmente, que en las áreas que más se presenta esta práctica de lectura son Ingeniería, Ciencias y Salud. Un poco más atrás está el área de Humanidades. En el resto de las áreas la *lectura para participar en semilleros de investigación* ocurre en menor frecuencia, pero en Ciencias Sociales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

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

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



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



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

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

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

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

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

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

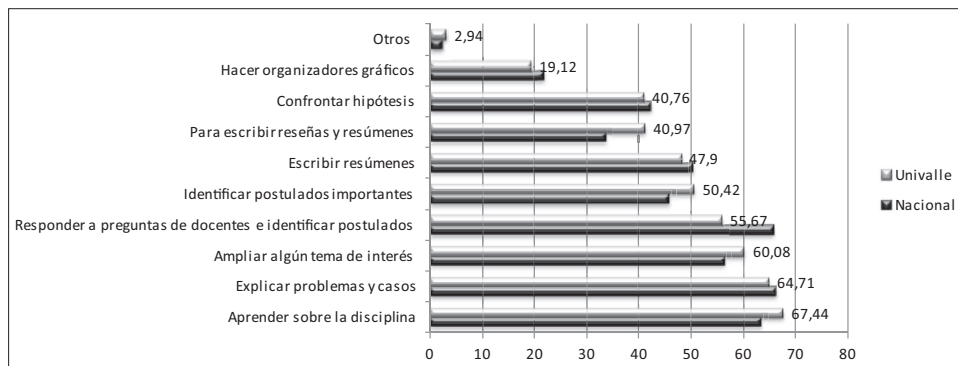
Finalmente, *leer para luego escribir artículos o ponencias* tiene una frecuencia baja. El conjunto de áreas encuestadas están casi todas en el mismo rango de frecuencia. No obstante, este propósito ocurre con mayor frecuencia en Humanidades, Salud y Ciencias; con menos frecuencia en: Ingeniería, Educación,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

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

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

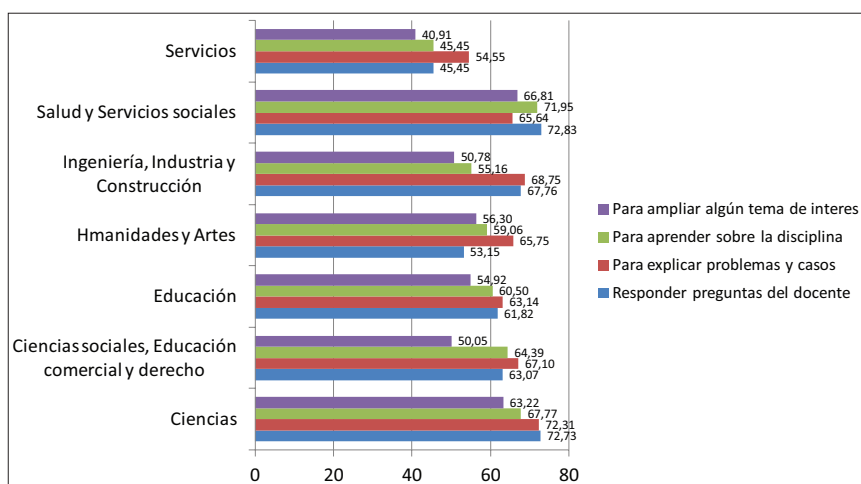
En la Gráfica 3.20 se manifiesta la tendencia de respuestas a la pregunta 16: *¿Para qué se leían documentos en la asignatura seleccionada?* Los propósitos más frecuentes para los cuales se lee en las asignaturas seleccionadas son *aprender sobre la disciplina, explicar problemas y casos, ampliar algún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

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



Gráfica 3.20. Propósitos de lectura en la asignatura seleccionada

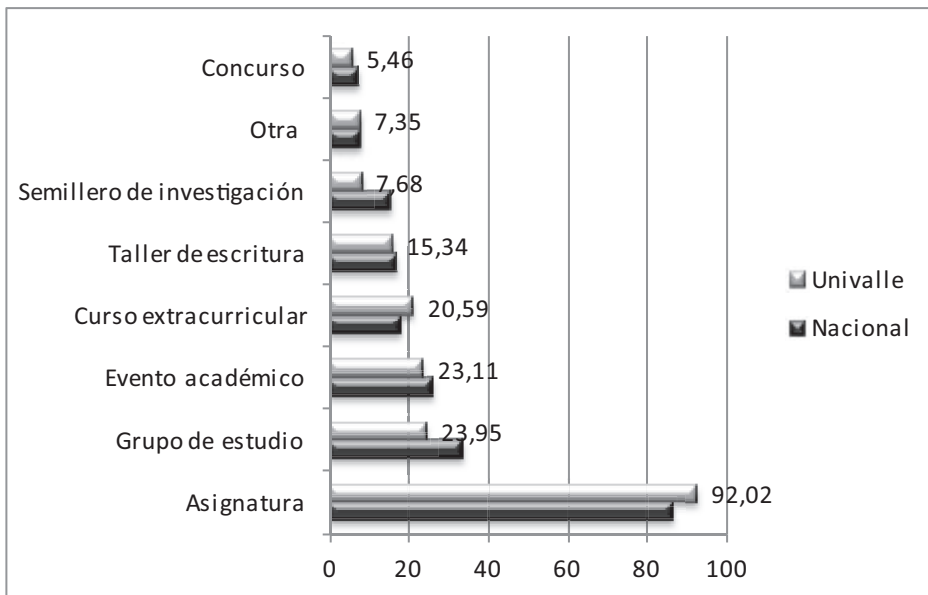
Como lo muestra la Gráfica 3.21, *para aprender sobre la disciplina* es el propósito de lectura que más seleccionan los estudiantes encuestados cuando se refieren a prácticas de lectura en el marco de una asignatura que previamente han seleccionado. Este propósito ocurre con una frecuencia alta en el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



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

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

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



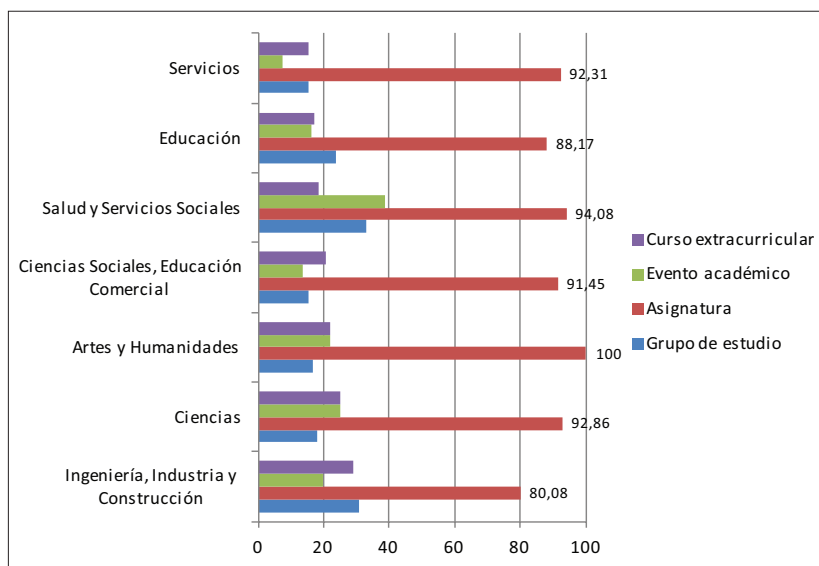
Gráfica 3.22. Actividades académicas para las cuales se escribe

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

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

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

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



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

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

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

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

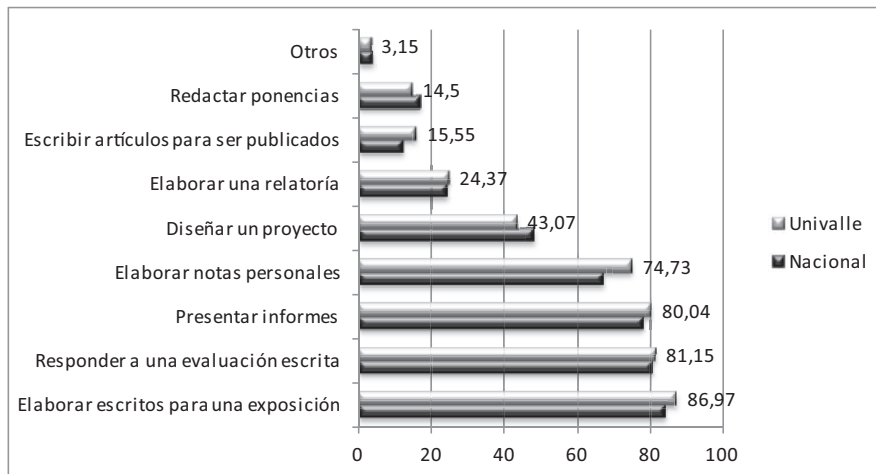
De nuevo, al comparar el ítem *evento académico* con su similar de la pregunta 1, se confirma que la práctica de *leer para un evento académico* se hace con mayor frecuencia que la de escribir para la misma actividad. Como se puede notar en la Gráfica 3.23, la frecuencia con que se escribe para *participar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

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

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

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

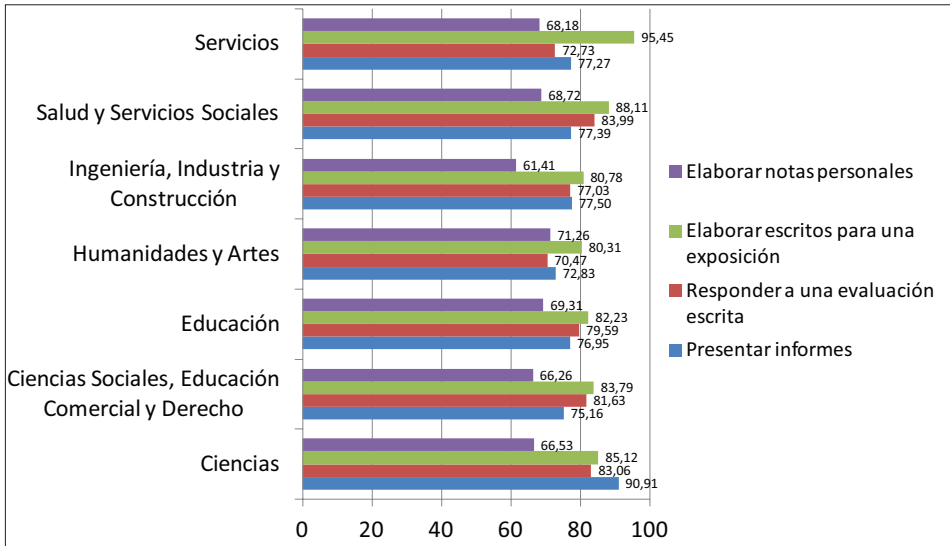
Como en las preguntas anteriores, los ítems que se relacionan con la escritura en las disciplinas son los de mayor frecuencia, a diferencia de aquellos que se pueden relacionar con actividades de autoformación, investigación y desarrollo personal.



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

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

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



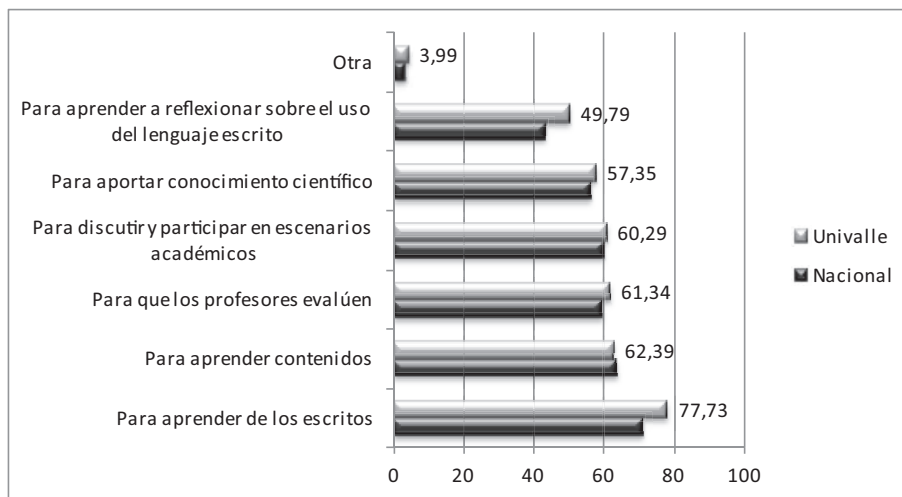
Gráfica 3.25. Propósitos con los que se escribe en las actividades académicas, por áreas de saber Unesco

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

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

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

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



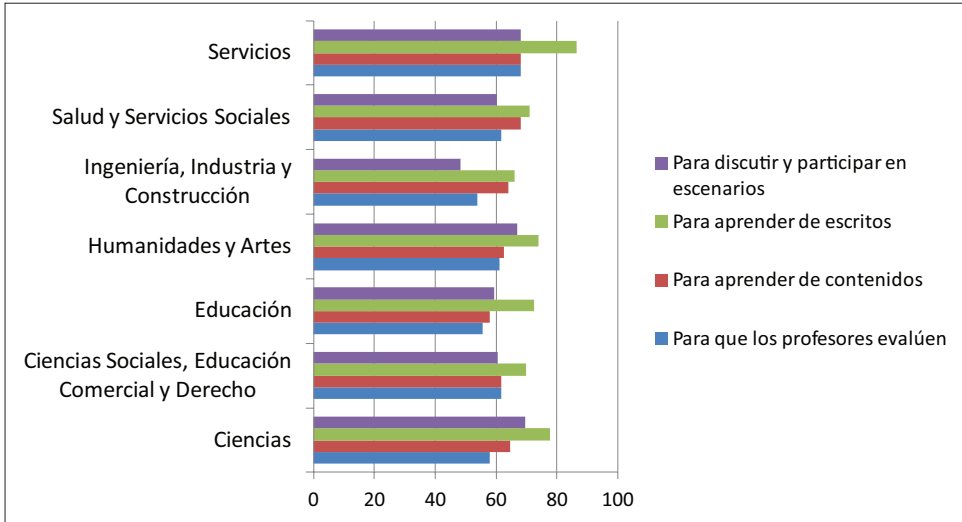
Gráfica 3.26. Creencias sobre para qué se usa la lectura en la Universidad

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

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

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

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



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

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

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

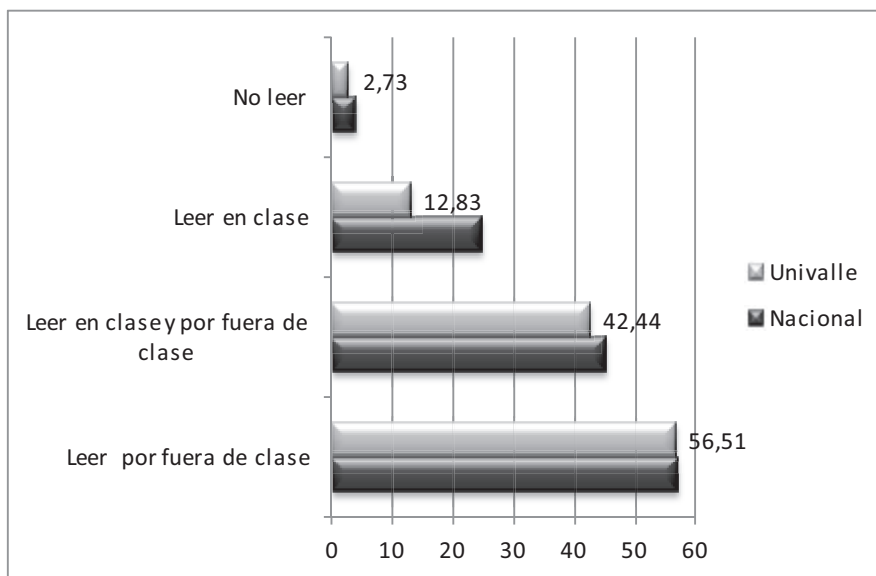
En la Gráfica 3.28 se aprecia la tendencia de respuestas a la pregunta 13: *En esa asignatura, lo más frecuente era*. Los resultados en relación con esta pregunta muestran claramente que la práctica de la lectura en las asignaturas seleccionadas suele ser una actividad mayoritariamente extra clase. No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

En orden de frecuencia tenemos:

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

Con una frecuencia baja: *leer en clase*.

Frecuencia muy baja: *no leer*.



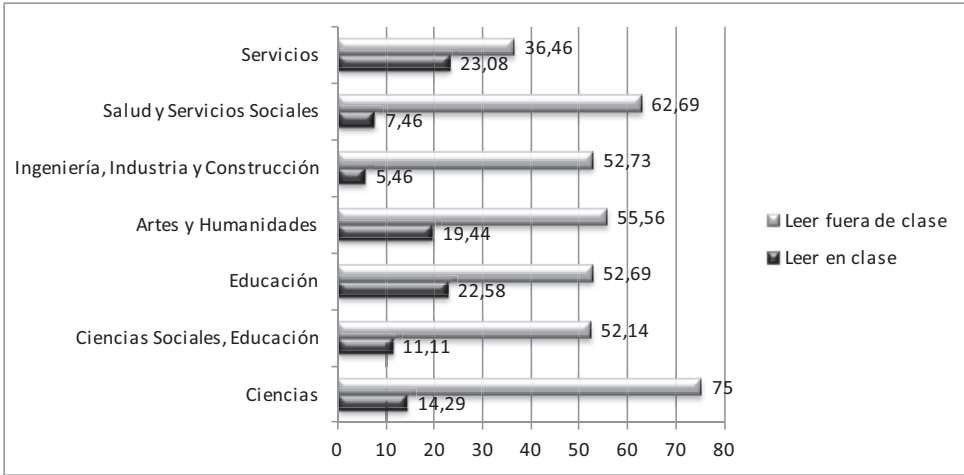
Gráfica 3.28. Tipos de prácticas frecuentes de lectura en la asignatura seleccionada

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

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

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

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

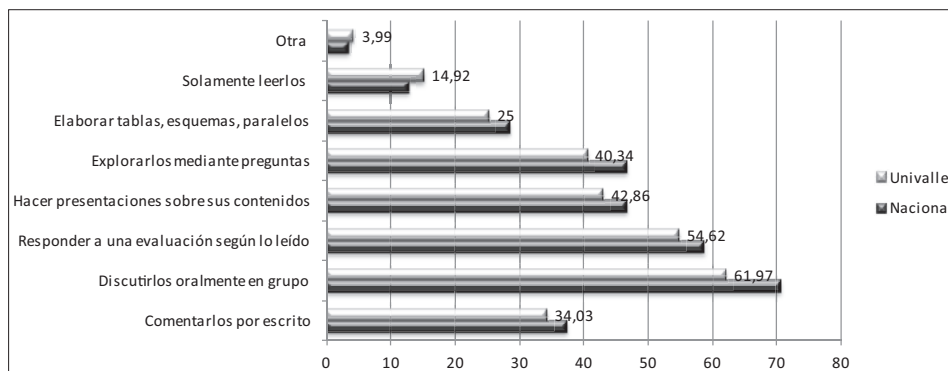


Gráfica 3.29. Tipos de prácticas frecuentes de lectura en la asignatura seleccionada, por áreas de saber Unesco

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

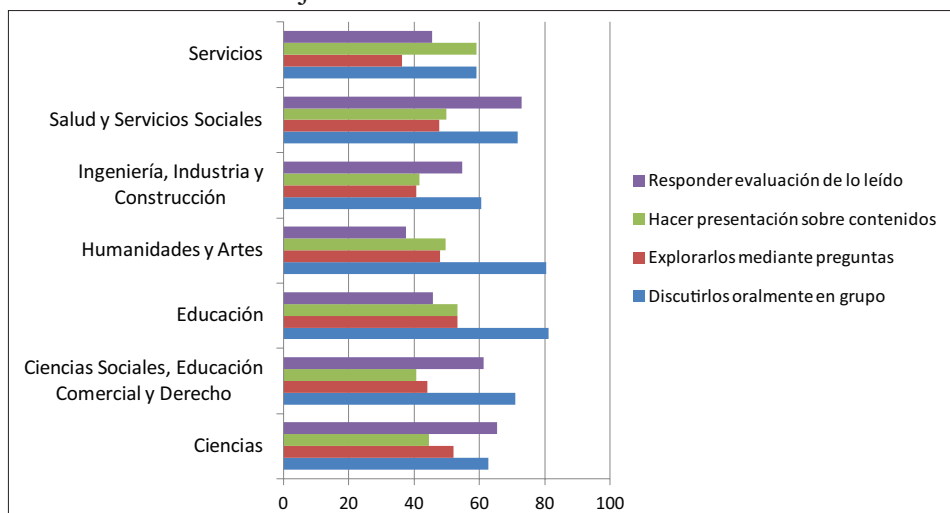
En la Gráfica 3.30 se muestra la tendencia de respuestas a la pregunta 15: *Con la lectura de estos documentos, lo más frecuente era*. Según los resultados, en las asignaturas seleccionadas como significativas, lo más común, después de leer, es *hacer discusiones en el grupo*. Este ítem fue el único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

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



Gráfica 3.30. Actividades posteriores a la lectura de los documentos

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



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

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

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

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

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

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

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

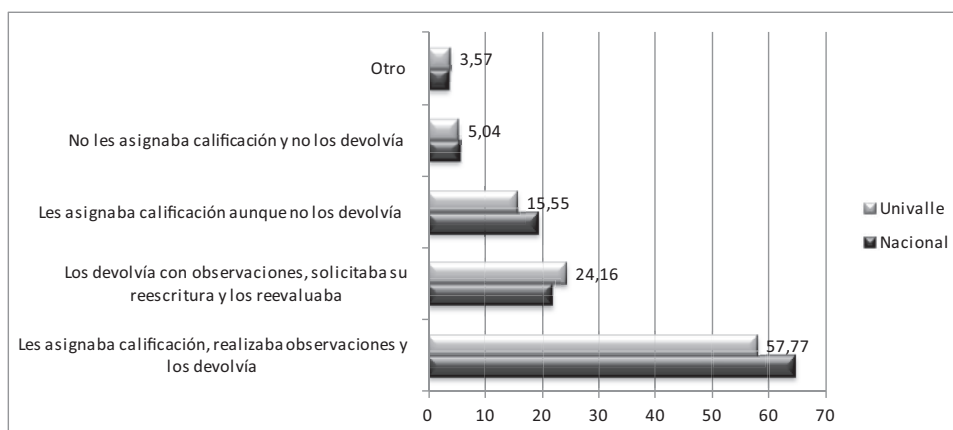
Finalmente, *dejar lecturas para que los estudiantes solamente las lean, las disfruten y/o se informen y aprendan de ellas*, es una práctica exigua (muy baja). Las áreas en las que se presenta más a menudo son Ciencias y Salud. Sigue Ingeniería. Estas tres áreas están notablemente por encima de la frecuencia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

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

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

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

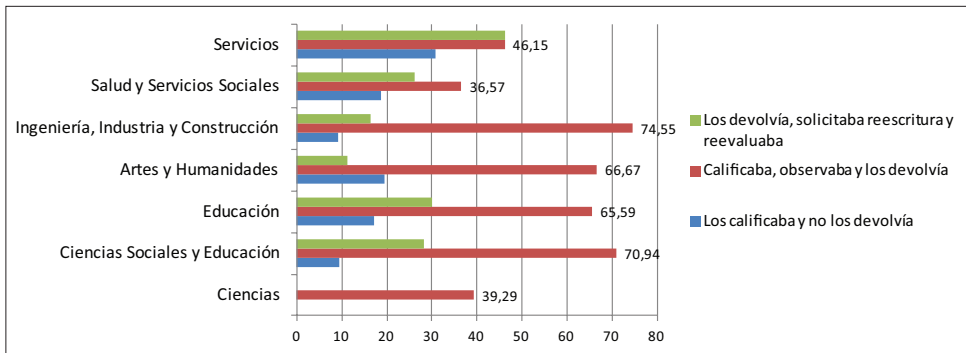
En relación con este núcleo problemático, en la Gráfica 3.32 se aprecia la tendencia de respuestas a la pregunta 21: *Cuando usted entregaba los documentos escritos, el docente generalmente (¿qué hace?)*. En general todas las formas de relación entre los docentes, los textos escritos por los estudiantes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



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

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

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



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

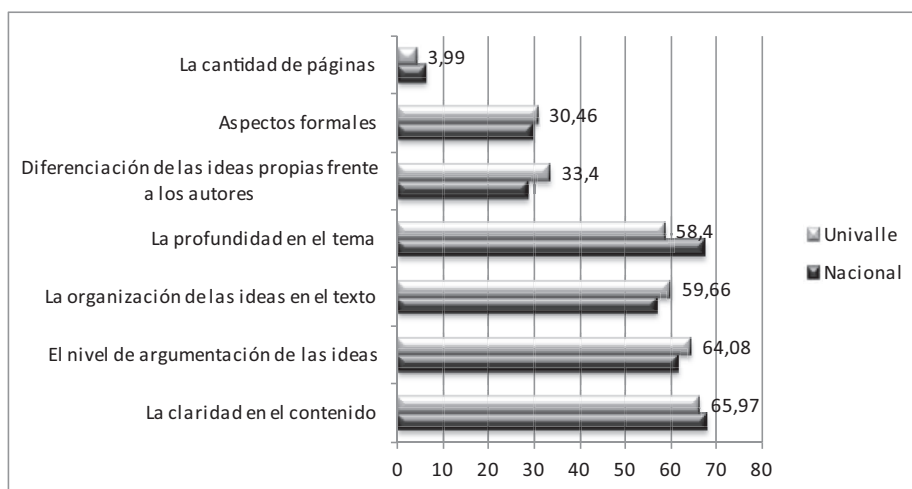
Como se muestra en la gráfica anterior, se puede decir que *devolver los escritos con observaciones, solicitar reescritura y reevaluar*, es una práctica exigua en el contexto de la Universidad. El área de Servicios es en la que esta forma de evaluación es más frecuente. A continuación se ubican, de mayor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

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

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

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

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

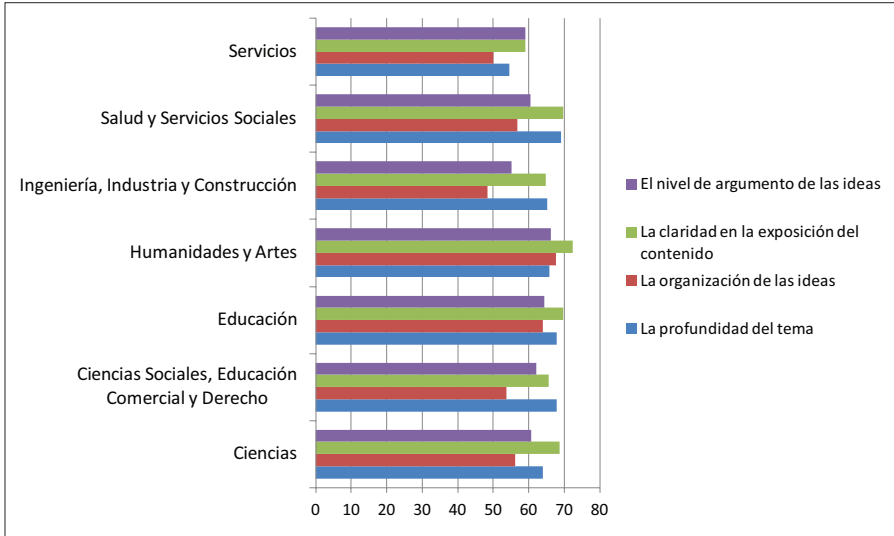


Gráfica 3.34. Aspectos más importantes para el profesor a la hora de evaluar las tareas escritas

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

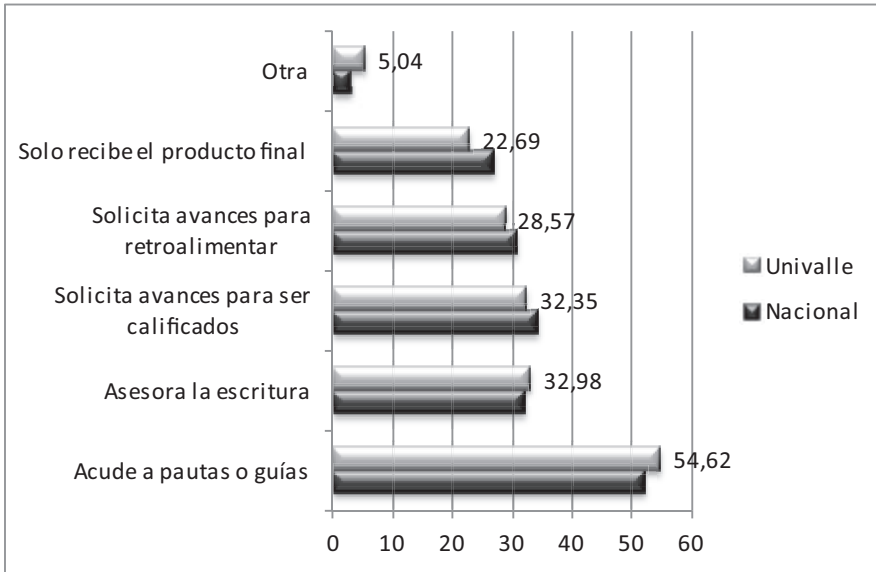
En conclusión, podemos decir que los aspectos de la escritura más importantes para la evaluación son los comunicativos, por encima de los formales o de autenticidad. Por ello, la evaluación de los escritos de los estudiantes se hace con base en *la claridad en la exposición del contenido y el nivel de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

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

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

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

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



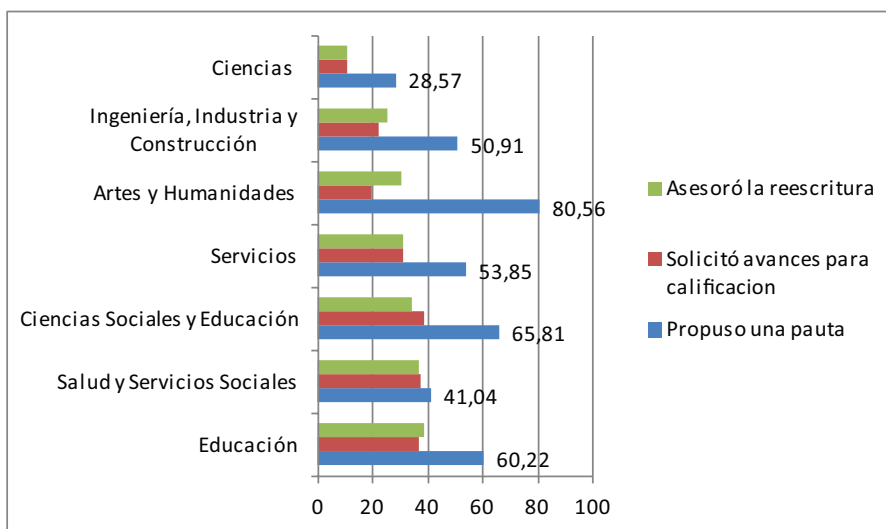
Gráfica 3.36. Tipos de apoyo del profesor en el proceso de escritura de los textos que asignaba

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

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

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

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

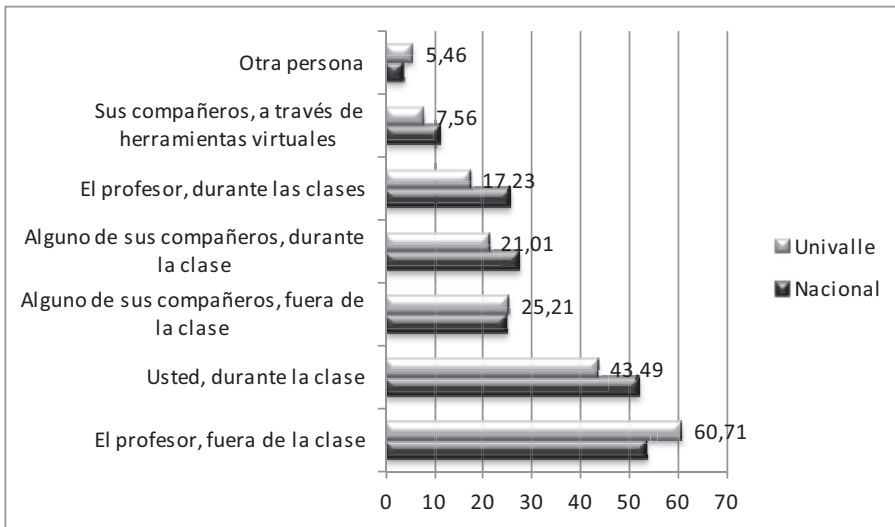


Gráfica 3.37. Tipos de apoyo del profesor en el proceso de escritura de los textos que asignaba, por áreas de saber Unesco

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

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

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

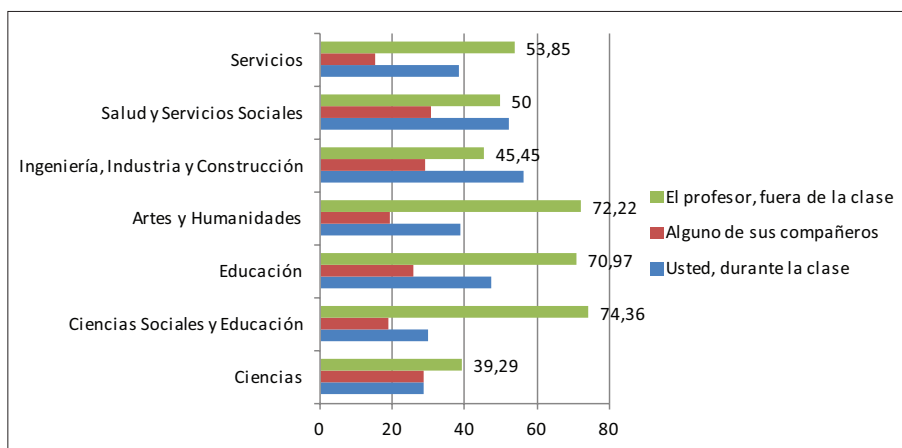


Gráfica 3.38. Quién leía los documentos que el estudiante escribía

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

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

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



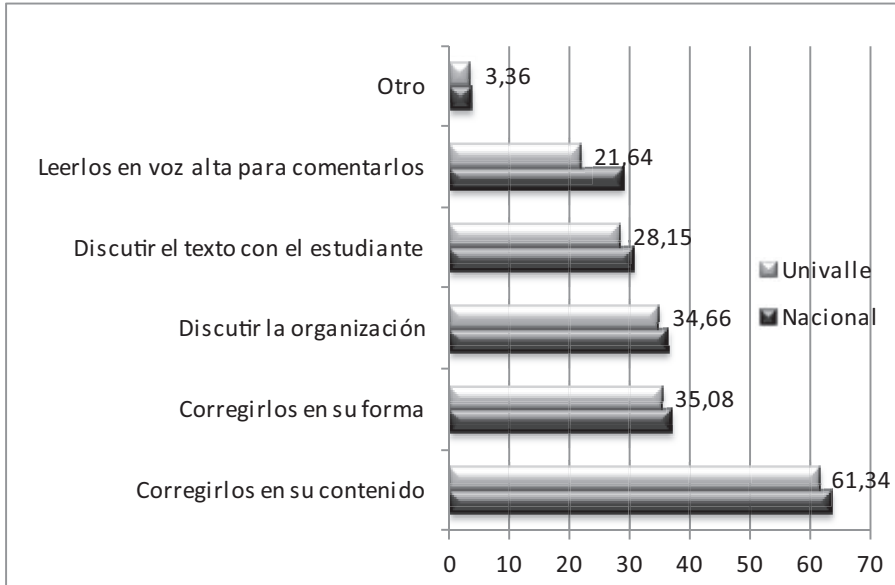
Gráfica 3.39. Quién leía los documentos que el estudiante escribía, por áreas de saber Unesco

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

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

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

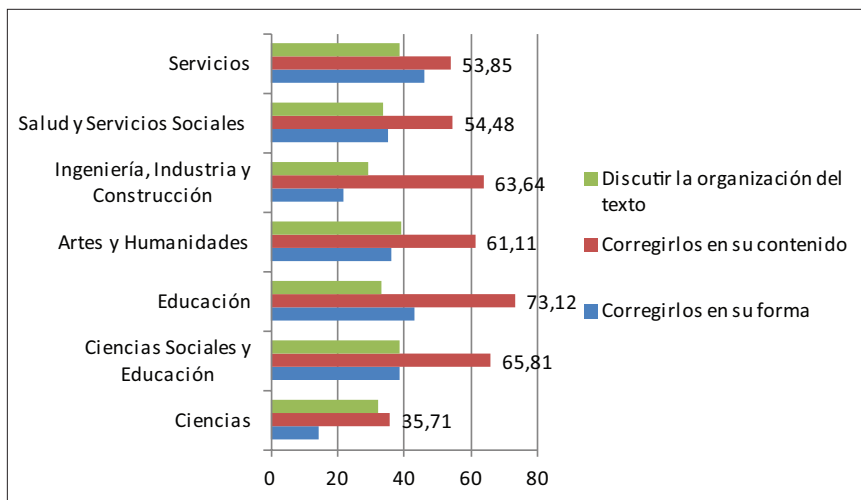
como las de los ítems D y B. Sin embargo, todas estas formas de mediación del docente son importantes para guiar los procesos de lectura y escritura.



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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

ANÁLISIS DE ESPACIOS ALTERNOS DE LECTURA Y ESCRITURA

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

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

Caracterización de los espacios alternos¹⁵

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

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

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

particular, se proponen dos niveles básicos para el análisis de estos espacios en relación con el interés preferencial que tienen algunos estudiantes frente a ellos: 1) Su denominación; y 2) Sus características relevantes en cuanto a propósitos, contenidos y metodologías de trabajo¹⁶.

En la tipología propuesta se definieron los siguientes espacios:

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

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

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

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

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

y susceptibles de ser reconocidas curricularmente. Por esta razón, a veces resulta difícil establecer claramente los límites entre espacios no formales, espacios extracurriculares y espacios no institucionales¹⁷.

Procedimiento para el análisis

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

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

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

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

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

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

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

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

Descripción y análisis

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

Los grupos inicialmente caracterizados fueron los siguientes:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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