

### RESULTADOS DE LA FASE II

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

#### LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### ***Los grupos de discusión de los investigadores***

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

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

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

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

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

### ***Los grupos de discusión de estudiantes y profesores***

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

***Tabla 4.1. Referencias básicas de los GD***

<b>Referencias</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Profesores</b>
<b>Fecha:</b>	Septiembre de 2010	12 de septiembre de 2010
<b>Hora:</b>	5 a 7 p.m.	5 a 7 p.m.
<b>No. asistentes:</b>	6 estudiantes	5 docentes
<b>Tiempo:</b>	75 minutos	90 minutos
<b>Unidades académicas a las que pertenecen:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instituto de Educación y Pedagogía</li> <li>- Licenciatura en Matemáticas y Física, décimo semestre</li> <li>- Sociología, sexto semestre</li> <li>- Facultad de Artes: Diseño gráfico, décimo semestre y uno de Licenciatura en Música, sexto semestre</li> <li>- Humanidades: Licenciatura en Filosofía y uno de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, décimo semestre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facultad de Ciencias Naturales y Exactas, del Departamento de Química</li> <li>- Facultad de Ingeniería de la Escuela de Ingeniería Civil Geomática</li> <li>- Facultad de Salud, de la Escuela de Salud Pública</li> <li>- Instituto de Educación y Pedagogía, área de Educación Matemática</li> <li>- Facultad de Artes del Departamento de Diseño. Facultad de Humanidades, los investigadores (2)</li> </ul>

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

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

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

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

### **Resultados**

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

En términos de similitudes encontramos las siguientes:

- a) **Participantes:** En ambos grupos participó un número similar de estudiantes y profesores (6 y 7, respectivamente), de diferentes áreas del saber en la Universidad.
- b) **Duración de la secuencia:** Muy similar: 75 y 90 minutos.

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

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

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

- d) **Secuencias en la interacción:** En ambos casos se presenta una triada cuyos momentos (Fase inicial, intermedia —primera y segunda partes— y final) se corresponden con la dinámica básica de las interacciones y de la manera como se moderó la discusión. Esta dinámica está representada por la intervención inicial de los investigadores, la discusión/interacción entre los participantes invitados, y el cierre nuevamente por parte de los investigadores.
- e) **Aproximaciones conceptuales:** Estudiantes y profesores se refieren a problemas que los estudiantes enfrentan, como el descuido en el trabajo sobre aspectos formales de la lengua (“*en la época que uno estudió era tan importante lo del español, la lectura, la escritura misma*”), y a la injerencia de los modos de leer bajo las nuevas tecnologías: “*ya a la biblioteca casi ni se va, [los estudiantes] se van de una manera muy fácil es, [toman] la pregunta, buscan la pregunta, se van a la página web y la copian y la pegan*”, incluso a la falta de apropiación responsable de las tareas de leer y escribir por parte de los primeros: “*...a unos muchachos les parecía lo más normal del mundo plagiar*”, “*...[hay una] renuencia tremenda a leer en otro idioma*” (GD profesores).

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Tabla 4.3. Estructura de interacción conversacional del GD de estudiantes**

Fase	Turno	Quién	Qué
Inicial: Introducción y presentación	1	Investigadores y estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducción y establecimiento del tema</li> <li>• Presentación de los diferentes asistentes</li> </ul>
Intermedia: Parte I	1	Investigadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de algunos datos arrojados por la encuesta y ubicación del sentido de la misma en el marco de la investigación</li> </ul>
	2	Investigadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualización de otros datos de la encuesta y presentación de resultados</li> </ul>
	3	Estudiante de Diseño Gráfico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hace una consideración sobre los resultados de la encuesta, ilustrados antes.</li> <li>• Llama la atención en la exclusión de la lectura de apuntes de otros compañeros en la encuesta.</li> <li>• Menciona la lectura de textos propios de la carrera de Diseño Gráfico y los califica como menos aptos para la generación de conocimiento.</li> </ul>
	4	Estudiante de Filosofía	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifiesta que llegó al grupo por información que le dio una profesora de Pedagogía</li> <li>• Anuncia que está muy “desenterado” del tema pero le interesa.</li> </ul>
	5	Investigadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualiza al nuevo asistente sobre el propósito de la reunión</li> <li>• Enfatiza en aspectos puntuales de las respuestas dadas por los estudiantes en la encuesta, en particular las relacionadas con los usos de la escritura.</li> </ul>
	6	Estudiante de Licenciatura en Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refiere su propia experiencia de lectura y destaca la presencia del libro en su formación y en el perfil de la formación en el área de Ciencias.</li> <li>• Refiere el hecho de que los apuntes de clase como texto de lectura aparezcan en tercer lugar en Univalle, mientras que en otras universidades aparezcan en primer lugar.</li> <li>• Justifica el hecho de que en las áreas básicas los libros son el referente básico de las clases.</li> <li>• Explica por qué en otras áreas hay otros textos de referencia más frecuentes, como en el caso de pedagogía, por ejemplo.</li> </ul>
	7	Estudiante de Sociología	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Precisa que va a hablar desde una posición muy personal.</li> <li>• Se refiere a su experiencia académica en la Universidad y menciona la dominancia de la modalidad magistral de las clases como un factor que no permite acceder a formas de escritura propias.</li> <li>• Menciona algunos protocolos de escritura que se exigen pero que no permiten ir hacia lo que ella denomina “solucionar un problema”.</li> <li>• Se refiere a la escritura de informes, práctica no muy consciente ya que a pesar de que se da con frecuencia en su programa, no se explicita el procedimiento para realizarlos.</li> </ul>
	8	Estudiante de Música	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refiere igualmente desde su experiencia el hecho de afrontar muy poco la lectura de textos de otras áreas del saber y centrarse en los textos propios de su formación, sobre todo en el ciclo de fundamentación.</li> <li>• Menciona el poco compromiso personal que suelen tener los estudiantes para enfrentar o explorar otras fuentes de escritura ante la ausencia de una orientación más precisa por parte de la Universidad.</li> <li>• Señala el punto de vista expresado por uno de los participantes anteriores para afirmarlo e insistir en la responsabilidad personal de la formación.</li> </ul>

>> Sigue

**Tabla 4.3. (Cont.)**

	9	Estudiante de Lenguas Extranjeras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insiste en que va a hablar desde su experiencia personal. Refiere las gráficas de las encuestas para señalar que efectivamente en Univalle se lee y se escribe principalmente para ser evaluado.</li> <li>• Refiere su transición desde los cursos iniciales hasta los más avanzados, para mostrar la diferencia que siente en la exigencia que se hace a sí mismo y en la manera como la universidad va metiendo a los estudiantes en otros roles frente al proceso de lectura y escritura.</li> <li>• Finalmente apunta hacia la importancia de espacios como el GD para hacer estas reflexiones, las prescripciones que hace el sistema de matrícula de las asignaturas que impiden al estudiante una mirada más amplia del conocimiento y el poco fundamento de los estudiantes para reconocer las dinámicas formativas de la universidad.</li> </ul>
	10	Estudiante de Filosofía	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Referencia las anteriores intervenciones y menciona algunos problemas estructurales de la formación en lectura y escritura, tanto en la universidad como en la educación básica, en cuanto a la perspectiva crítica.</li> <li>• Cuestiona la formación disciplinaria ya que no permite el diálogo con otros saberes, lo cual, sumado a las prescripciones que a veces se hacen a la hora de dar consignas para leer y escribir, según el estudiante, niega la oportunidad creativa de descubrir y de afrontar el conocimiento desde sí mismo.</li> </ul>
	11	Estudiante de Diseño Gráfico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retoma el tema de la formación en lectura y escritura, previa a la universidad.</li> <li>• Se refiere al caso particular de un tipo de pedagogía y de una experiencia previa que, según el estudiante, resulta bastante deplorable para su formación.</li> <li>• Trata de establecer relación entre el saber universal que se propone en la universidad y la estructura de la educación en los diferentes niveles (primaria, universidad), y cuestiona la falta de articulación conducente a la capacidad de investigar.</li> </ul>
	12	Estudiante de Licenciatura en Matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toma de nuevo la palabra, para referirse al tema de la educación previa a la universidad y relacionarla con los resultados de la encuesta referidos a que los estudiantes en la universidad escriban preferiblemente para responder a las tareas o evaluaciones.</li> <li>• Cuestiona el hecho de que a pesar de reconocerse en el mundo académico esta realidad, no se vinculen los desarrollos investigativos con la solución del problema.</li> <li>• Igual, cuestiona a partir de las intervenciones anteriores, cómo la universidad tampoco ha podido entrar en diálogo con la educación inicial y con la comunidad educativa para resolver el asunto del acceso a nuevos modos de leer y de escribir.</li> </ul>
Intermedia: Parte II	1	Investigador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interviene para llamar la atención sobre las prácticas significativas que los estudiantes puedan haber tenido en lectura y escritura en la universidad, sobre cómo las caracterizan más allá del marco común que han señalado anteriormente.</li> </ul>
	2	Investigadora moderadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refuerza la cuestión anterior e indaga a los estudiantes sobre cómo interpretar el surgimiento de esas actitudes diferentes en su caso y si es posible relacionarlas con experiencias significativas, cómo caracterizarlas.</li> </ul>
	3	Estudiante de Sociología	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se refiere principalmente a su experiencia personal en la universidad en términos de vivencias cotidianas que en general valora positivamente, sobre todo en sus primeros semestres, para luego dar un lugar muy importante a la lectura y la escritura como mediadores en el enriquecimiento cualitativo de esa experiencia.</li> <li>• Asocia elementos de su formación política con otros de la formación académica, mediados según dice, por tareas de lectura y escritura que le han permitido entender la complejidad del mundo académico y del mundo social.</li> <li>• Finalmente, reconoce la necesidad de que otras personas (posiblemente se refiera a los mismos estudiantes) aprovechen la oportunidad de formarse considerando las condiciones favorables que da la universidad para lograrlo.</li> </ul>
	4	Investigadora	<p>Luego de una pausa más o menos prolongada, la investigadora moderadora exhorta nuevamente a los estudiantes a participar sobre experiencias significativas en la universidad.</p>

&gt;&gt; Sigue



**Tabla 4.3. (Cont.)**

	5	Estudiante de Filosofía	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interviene por tercera vez y se refiere a su experiencia personal en la universidad y la califica como favorable, sobre todo poniendo en contraste las instituciones de carácter público con las de interés privado.</li> <li>• En el caso de la Universidad del Valle, valora la posibilidad de deliberación académica y extracurricular y el lugar de los cursos iniciales de su formación en donde la lectura y la escritura tienen un lugar determinante.</li> <li>• Insiste en la valoración de los espacios públicos y cuestiona fuertemente las inercias o las actitudes de profesores y estudiantes que no se apropian de estos para potenciarlos para, en sus términos, “construir nuevas formas de relación”.</li> </ul>
	6	Estudiante de Música	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retoma la intervención anterior, destaca la familiaridad con los textos desde su casa y cuestiona cómo se ha perdido el hábito de leer y escribir en las familias, en la vida social e incluso en la vida académica.</li> <li>• Se refiere a la necesidad de aprovechar las condiciones que da la universidad para aprender y al hecho de que algunos profesores no logran la empatía con los estudiantes en el proceso pedagógico.</li> <li>• Se refiere a la manera como en su relación con otros textos y otras personas fue logrando el interés y la potencia para afrontar lecturas y entender situaciones, tanto en su proceso formativo como escritor de Rap, por ejemplo, como en su formación personal y académica en general.</li> </ul>
	7	Estudiante de Sociología	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toma la palabra por tercera vez, para afirmar el caso de su experiencia personal en oposición a la experiencia de uno de los estudiantes (Diego) quien había hecho su intervención con respecto a leer y escribir antes de la universidad, para él caracterizada como pobre o muy elemental.</li> <li>• Precisa que su experiencia intelectual anterior a la universidad fue muy fuerte y que incluso como estudiante de la universidad logró reconocer que su militancia política la desbordaba a la hora de tener que enfrentarse a las exigencias propias del mundo académico en su área en particular, lo cual la condujo a “tomar distancia” de esa militancia.</li> <li>• La estudiante intenta establecer la relación entre los procesos de lectura y escritura y la comprensión de los fenómenos sociales de manera crítica, por lo menos en su caso personal, más allá de una militancia ideológica o política en particular.</li> </ul>
	8	No se logra identificar al locutor, estudiante hombre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se refiere, igual que algunos participantes anteriores, a la experiencia inicial en la universidad y a la manera como ésta lo transformó en su visión tanto del mundo académico como del mundo social.</li> <li>• Afirma la manera como el mundo de la universidad le permitió reconocer una opción más razonable para transformar el estado de cosas y cómo el mundo académico le permite esa madurez intelectual y personal para actuar de un modo diferente.</li> </ul>
	9	No se logra identificar al locutor, estudiante mujer.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se refiere al crecimiento académico que permite la universidad y en particular al espacio de la investigación.</li> <li>• Cuestiona el hecho de que el trabajo de investigación en la universidad, incluso en lectura y escritura, no involucre a los estudiantes desde los primeros semestres, más allá de ponerles tareas instrumentales que no los forman con mayor fundamento.</li> <li>• Igual, cuestiona que los estudiantes no afrontan trabajos de lectura y escritura más exigentes desde la formación inicial en la universidad.</li> </ul>
Cierre	1	La investigadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interviene para agradecer la asistencia a los estudiantes participantes.</li> </ul>
	2	Los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agradecen la invitación. No hay solicitudes ni réplicas adicionales.</li> </ul>

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

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

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

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

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

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

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

centra la atención en los textos propios de su formación, sobre todo en el ciclo de fundamentación.

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

En cuanto a las divergencias tenemos que:

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

En el segundo momento, relativo a las intervenciones sobre sus prácticas personales de lectura y escritura en relación con la manera como aprendieron estas prácticas antes y después de haber ingresado a la universidad, tenemos los siguientes encuentros:

- El énfasis a referirse desde principalmente a su experiencia personal.
- La experiencia personal en la universidad en términos de vivencias cotidianas que en general valoran positivamente, sobre todo en sus primeros semestres.
- El lugar muy importante de la lectura y la escritura como mediadores en el enriquecimiento cualitativo de la experiencia formativa (académica y personal) en la universidad.
- El hecho de que la universidad permitió reconocer una opción más razonable para transformar el estado de cosas y cómo el mundo académico propicia esa madurez intelectual y personal para actuar de un modo diferente.
- El cuestionamiento sobre la situación según la cual los estudiantes no se enfrentan a trabajos de lectura y escritura más exigentes desde la formación inicial en la universidad.

En cuanto a las divergencias encontradas en este punto, tenemos:

- La caracterización de la experiencia de lectura y escritura anterior a la universidad como una experiencia pobre o muy elemental.
- El valor de la experiencia intelectual anterior a la universidad, como muy fuerte.

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

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

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

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

*¿Qué se pide leer y escribir al estudiante?*

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

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

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

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

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

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

*texto guía que el profesor tiene, que desde la misma clase, y es debido a que la clase obviamente se convierte en... eh... el colocar ese libro allí en el tablero escrito, entonces muchos de nosotros lo que hacemos es: “bueno, si eso está en el libro, mejor lo leo allí, ¿ya? y estudio del libro”. Creo que esa es una de las razones por las cuales en Univalle nosotros leemos más libros escritos, y además materiales elaborados; fíjense que los apuntes están en tercer lugar aquí en Univalle, mientras que en el promedio nacional es de primero. Sí, es porque valoramos mucho más lo que hay en los libros, lo que hay en documentos (...)*

*Desde la otra parte, por ejemplo Pedagogía, allí sí hay un acceso más a investigaciones, realizadas aquí, en otras universidades... eh... que nos permiten de alguna manera entender qué está pasando en investigación a nivel de Colombia y entonces por eso sí se leerían artículos científicos y pues los resúmenes de libros... Personalmente accedo a páginas web o blogs muy poco, muy poco, realmente en mi carrera no, no accedemos mucho a eso. Eso es todo.*

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

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

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

otras áreas del saber y centrarse principalmente en los textos propios de su formación, sobre todo en el ciclo de fundamentación<sup>18</sup>.

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

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

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

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

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

Por su parte, el profesor de Ingenierías (asignatura Resistencia de materiales) comenta que justamente debido a que en Univalle se pide mucho leer libros y capítulos de libros propios de la carrera como medio para el apren-

18 En la estructura curricular de la Universidad del Valle, los programas de pregrado están organizados en dos grandes ciclos: Fundamentación y Profesionalización. El primero equivale aproximadamente al 60% de los créditos totales y el segundo al restante 40% de los mismos.

dizaje, y ante la constatación de las dificultades de los estudiantes para comprenderlos y así, aprender de ellos, decidió realizar una experiencia para ayudar a los estudiantes a aprender a resumir lo que leen.

El profesor de Diseño Gráfico se refiere a la poca frecuencia de la escritura de artículos científicos así:

*(...) bueno, digamos en general, las otras... los otros números que aparecen en las otras tablas pues podrían ser explicables, un poco también dentro de nuestro ejercicio, eh... pues [entendiendo] un poco, si quisiéramos entrar como en las preocupaciones del escribir artículos para ser publicados parece ser un ítem muy bajo en el... en esa misma pregunta, ¿no?, digamos que... como la profe dijo hace un momento, yo creo que [quizás] hay cosas interesantes, y desafortunadamente se quedan en... en los anaqueles (...)*

Esta afirmación genera reacciones de identificación por lo que varios de los asistentes hacen gestos afirmativos y la profesora de Salud complementa:

*Yo creo que en Salud si son mucho más... robustos en ese aspecto, de pronto. Pero, pero, porque es distinta la forma de escribir, pero a ver, yo les digo, ni siquiera eso, porque yo no creo que tengamos ni el uno por ciento de las tesis de maestría publicadas, porque para el estudiante el ejercicio de su trabajo de grado es cumplir el requisito para; acuérdense que por eso uno dice: “requisito para optar al título de”, y creo que en eso nos estamos quedando cortos, pues incluso lo hemos llegado a discutir como lo tienen muchas universidades extranjeras, es que no deberíamos pedir una tesis sino deberíamos pedir un artículo.*

Como se puede observar, él y otros de los presentes piensan que sí hay producción científica de los estudiantes, pero no se da “visibilidad” a estas producciones.

*¿Para qué se pide leer y escribir?*

En la séptima intervención, la estudiante de Sociología se refiere a la escritura de informes para mencionar que esta práctica no es muy consciente, ya que a pesar de que se da con frecuencia en su programa, no hay una apropiación suficiente de este tipo de procesos y mucho menos frecuentes son las prácticas de explorar fuentes no directamente vinculadas con la asignatura:

*Con respecto... no sé, pienso que también aquí que presentar un informe, bueno, que representa a la mayoría en el gráfico... es que [a veces se siente también] mucho la presión de la carrera, a veces... eh... uno está como tan inserto en estas dinámicas que es más el presentar, el cumplir con una res-*



*ponsabilidad que la apropiación misma de un conocimiento... y si... aunque en sociología pues muchas veces... pues no muchas veces, pocas realmente, hemos hecho... como... hemos leído, digamos, literatura o... a ver... literatura, documentos periodísticos, obviamente, sí hay siempre una línea a seguir que es leer lo que es propio de tu carrera.*

En la duodécima intervención, una estudiante de una licenciatura menciona los resultados de la encuesta referidos a que los estudiantes en la universidad escriban preferiblemente para responder a las tareas o evaluaciones. Cuestiona el hecho de que a pesar de reconocerse en el mundo académico esta realidad, no se vinculen los desarrollos investigativos con la solución del problema:

*(...) en la segunda gráfica vemos que la tendencia es a que nosotros utilizemos el escrito para hacer exposiciones, para responder a evaluaciones escritas, y eso de alguna manera me lleva a pensar que la universidad se quedó relegada en esas prácticas evaluativas solamente... y es que nosotros tenemos aquí desarrollos, desde el área de Educación, que no han trascendido dentro de la misma universidad, ¿ya?... Hay investigación, de pronto... porque cuando uno asiste a esos congresos, a esos coloquios se da cuenta que las universidades están hablando de lo mismo —y afuera también—, pero dentro de la universidad no se ha reconocido esa investigación que se ha hecho y no ha permeado toda la universidad, por eso es que todavía tendemos solamente a evaluar de manera escrita, ¿sí? y por eso es que hacemos un uso de la escritura allí mayor. Eso con respecto a... a... porque utilizamos más la escritura para las evaluaciones (...)*

En la novena intervención, un estudiante de una licenciatura se refiere a las gráficas de las encuestas para señalar que efectivamente, según su parecer, en Univalle se lee y se escribe principalmente para ser evaluado:

*(...) en términos generales lo que las gráficas me dicen a mí, a nivel personal, es que en Univalle se escribe y se lee para ser evaluado, se escribe para sacar una nota, para pasar un curso, eso es lo que me dice a mí, a nivel personal la gráfica. Ahora, también a nivel personal y a través de mi experiencia, me doy cuenta que para mí es una verdad lo que acabo de decir, porque uno aquí cuando arranca una carrera primero lee y escribe solamente para sacar una nota —más de tres—, para no perder el curso. Esa es la preocupación primordial.*

Luego, el estudiante habla de su transición desde los cursos iniciales hasta los más avanzados, para mostrar la diferencia que siente en la exigencia que se hace a sí mismo y en la manera como la Universidad va metiendo a los estudiantes en otros roles frente al proceso de lectura y escritura:

*En mi caso, hasta... digamos que hasta quinto o sexto semestre así lo viví, o sea, yo me limitaba a los textos que exponía o que me dejaba el profesor en la fotocopidora, porque... de alguna manera la escuela no me motivaba a ir más allá. Cuando yo paso a sexto semestre empiezo una experiencia completamente distinta porque... precisamente en relación con lo que antes decía el compañero... la universidad ofrece cursos que de alguna manera despiertan el interés por la lectura y la escritura.*

*Dentro de la escuela, dentro de mi escuela siento que hay, que hay como una... que hay como una división ahí que tiene que ver con la manera de cómo acercar al estudiante al conocimiento... Hay una línea, digamos, que lo mete a uno por el pensamiento crítico y que sí lo invita a uno a curiosear, a leer, a ir más allá, a hacer un seminario, por ejemplo... a asumir un tema para no exponerlo sino simplemente manejarlo y comunicarlo a los compañeros, y llevar a cabo una discusión, un debate. Eso lo viví yo desde sexto semestre en adelante, y en quinto semestre con cursos de pedagogía, ni siquiera los cursos de literatura, digamos... que ofrece la escuela, me motivaron a mí a meterme en el mundo de la literatura, o sea, yo soy una persona que leo más ahora, en estos momentos en mí carrera, más que leer la copia que deja el docente... que en este caso, o sea, podría decir que no la leo, voy más bien a la fuente gruesa, al autor, al libro (...)*

En la décima intervención, este mismo estudiante critica a la formación marcadamente disciplinaria que no entra en diálogo con otros saberes, lo cual, sumado a las prescripciones que a veces se hacen a la hora de dar consignas para leer y escribir, según él, niega la oportunidad creativa de descubrir y de afrontar el conocimiento desde sí mismo:

*(...) Por otro lado, pienso que uno de los problemas que también son generadores de la falta del interés, del estudiante, en el ejercicio de la escritura y la lectura, es que los profesores en su... en su intento de enseñar su especialidad, por ejemplo el médico en su medicina, el ingeniero en su ingeniería; el abogado, pues en caso de otra universidad, en su derecho, eh... también separa como las posibilidades... también se separa el nexo que tienen esas disciplinas particulares con el resto de disciplinas, con el resto de..., las humanidades... ¿Sí?, la biología, el medio ambiente, todo lo que... todo el contexto en el que vivimos... ¿sí? ...que no se, se... o sea que no se enfoca en un solo, en un solo ámbito, sino que son muchos los horizontes que nosotros recorremos, en la sociedad, en la universidad, cuando vamos a un centro comercial, nos vemos con una cantidad de imágenes y a veces nos atormentamos de ver tantas imágenes y a veces no sabemos ni el significado que ellos nos quieren decir ¿sí?... Entonces en ese sentido los profesores cometen yo creo que tremendo error; incluidos los de Humanidades, que uno supondría que los de Humanidades deberían de ser más... de tener más en cuenta el ejercicio académico desde las múltiples disciplinas... eh... por ejemplo la*

*literatura con la filosofía, la filosofía con la sociología, la historia... ¿sí?, convocar a los estudiantes de Educación que es tan importante, los de Pedagogía, ¡no!, ahí cada uno va por su lado, ¿sí? en su saber desligado de los otros saberes, entonces, de alguna manera eso limita al estudiante para tener una postura más holística, más amplia y más crítica del fenómeno que estamos viviendo en este momento (...)*

*(...) entonces a uno le dicen: haga un ensayo acerca de un autor, de un pensador, pero entonces uno no puede pensar por sí mismo y hacer las críticas, desde lo que uno piensa, desde como uno piensa, de lo que uno ha vivido, de las experiencias que uno ha tendido, sino que uno tiene que citar lo que el autor dice... o lo que el filósofo dice, lo que el literato dice, porque si no, el pretexto es que uno no tiene los conocimientos o la experiencia suficiente para uno enfrentar pues un debate, para uno opinar de un autor; entonces eso también limita al estudiante... o nos limita a todos, incluido yo, el poder entrar en relación con otras áreas del saber (...)*

Sobre el lugar de la lectura y la escritura en la Universidad, en la décimo tercera intervención, una estudiante refiere principalmente a su experiencia en términos de vivencias cotidianas que en general valora positivamente, sobre todo en sus primeros semestres, para luego dar un lugar muy importante a la lectura y la escritura como mediadores en el enriquecimiento cualitativo de esa experiencia:

*(...) pero es que la universidad es como un despertar, despertar de la conciencia, de la mente, del pensamiento... entonces a nivel personal pienso que ese ejercicio de la protesta social y ese ejercicio del pensamiento libre, y del espacio de cátedra, aquí en la Universidad me sirvió muchísimo para madurar el pensamiento, para descubrir mis capacidades... además de que el ejercicio de la lectura y la escritura —porque es el tema de hoy— me ha llevado también a desenvolverme mucho más en temas que son de la vida cotidiana; no solamente dentro de la política, dentro de lo social, sino también (...) también dentro de cualquier conversación que sostenga con cualquier persona, ¿ya?... bien sea de religión, de sexo, de cualquier cosa... eso es una experiencia inquietante, una experiencia maravillosa... porque pienso que... es una experiencia que se logra casi que solo en la universidad... y más si es pública, ¿ya?... entonces a mí, de manera personal, de verdad le agradezco muchísimo a la Universidad como... como, ese instrumento y ese espacio en el que convergen todo tipo de ideas, y de pensamientos, y que me ha enseñado muchísimo, a mí en esa parte de la lectura y de la escritura... eh... también uno empieza a tener mejor ortografía, uno empieza a tener un mejor manejo discursivo al hablar... eh... la lectura deja eso... uno empieza a notar qué persona es la que lee y qué persona es la que no lee, ¿ya?*

También en la décimoquinta intervención, un estudiante de Filosofía se refiere a su experiencia general en la Universidad y la califica como favorable, sobre todo poniendo en contraste las instituciones de carácter público con las de interés privado. Valora la posibilidad de deliberación académica y extracurricular en la Universidad y el lugar de los cursos iniciales de su formación en donde la lectura y la escritura tienen un lugar determinante:

*Desde la experiencia de... estudiante de filosofía... pues... eh... puedo decir que es importante lo que se da allí, porque primero hay una parte que es introductoria en la carrera de filosofía donde... es una cátedra del profesor; ¿no es cierto?; y entonces el profesor es el que habla, y explica, lo introduce a uno en temas, digamos en episodios de la historia, y de la filosofía, posteriormente a esas introducciones vienen los seminarios, donde es el estudiante el que tiene la posibilidad de deliberar en torno a unos temas que se han planteado, unos temas específicos... entonces... eh... pues el ejercicio de la lectura y la escritura es allí donde salen a flote... donde inicialmente pues uno comete cualquier cantidad de errores, y los sigue cometiendo... porque, pues, es un proceso de aprendizaje largo e inacabado, pero que... comparto lo que dice el compañero..., de pronto lo..., eh..., ¿cómo decirlo?... lo engrandecen a uno, ¿sí? lo alimentan... lo llenan a uno de motivos para seguir estudiando (...)*

En la décimocuarta intervención, un estudiante de música se refiere a la manera como en su relación con otros textos y otras personas fue logrando el interés y la potencia para afrontar lecturas y entender situaciones, tanto en su proceso formativo, como escritor de Rap, por ejemplo, como en su formación personal y académica en general:

*Digamos, personalmente ¿qué me llevó a que me interesara, digamos, un poquito por leer y por escribir?... pues yo soy músico, yo escribo... yo escribo rap hace diez años, y... yo siento que desde que entré a la Universidad, y haberme alimentado de otros textos, de cosas que encontraba, digamos en la cafetería tiradas... documentos... eh..., cosas que compartía con algún compañero, me llevaron a que... mi experiencia como escritor de rap, como rapero, fuera mejorando, entonces ví que podía fortalecer mi profesión y mi experiencia como músico desde ahí, desde la lectura y no desde lo coloquial, de las palabras que ya todo mundo conoce, si no... poder ir mucho más allá, entonces eso fue... ha sido muy importante como para mi proceso como artista, como músico...*

En la decimoséptima intervención, una estudiante de una licenciatura se refiere al crecimiento académico que permite la Universidad y en particular al espacio de la investigación. Cuestiona el hecho de que el trabajo de in-

vestigación en la Universidad, incluso en lectura y escritura, no involucren a los estudiantes desde los primeros semestres, más allá de ponerles tareas instrumentales que no los forman con mayor fundamento. Esto, unido a que los estudiantes no se enfrentan a trabajos de lectura y escritura más exigentes desde los primeros semestres, indica el acuerdo de la estudiante con sus compañeros que refieren la pobre formación inicial en la Universidad y al lugar instrumental de las tareas de lectura y escritura académicas:

*Yo quisiera agregar algo... eh... yo creo que espacios que... dentro de... de lo académico hacen crecer mucho a un estudiante, y pues obviamente hace que produzca más, y son esos espacios en donde uno encuentra las investigaciones que se están realizando en el momento... ¿ya? No sé cómo funcionan las otras carreras... sé que... sé que, por ejemplo, eh... en el Instituto se trabaja por líneas de formación e investigación, y de allí se muestra lo que se está haciendo en el país; eh... personalmente eso fue lo que me llevó a interesarme por la escritura y por la lectura... pero yo creo que eso hace falta en la universidad... Nosotros decimos que Univalle es una universidad investigadora, pero fíjese que hasta después de sexto-séptimo semestre, se empiezan a hacer esas prácticas investigativas; y como decían muchos compañeros, es allí donde ellos empiezan a desarrollar todo eso que tiene que ver con la escritura y la lectura, pero eso debería empezar desde primer semestre... si queremos formar investigadores acá... críticos, autónomos, etc., eso tiene que empezar desde la base, desde los cimientos, desde primer semestre... que ellos empiecen a... pertenecer a grupos de investigación; pero que no sean solamente los que vaya “lea y cuénteme qué entendió, sino no, venga, estamos en este proyecto de investigación, pero va a ser parte de este proyecto de investigación, va a aportarle a este proyecto”, y en ese sentido se va creando una conciencia más amplia de lo que es investigar en el país, creo yo.*

Por su parte, en el GD de docentes, una profesora, la de Salud, aborda esta relación investigación-escritura así:

*“(...) para poder publicar usted tiene que investigar y nosotros ya estamos llegando a ese planteamiento porque es que tenemos un promedio de entre 20 y 50 estudiantes graduados anuales, y ni una publicación de maestría. Están publicando más los estudiantes de pregrado que los de posgrado y eso es preocupante”.*

La profesora explica que esta situación se está dando por las siguientes razones:

*A ver... Tenemos publicaciones en “Colombia Médica” que es una revista clasificada ya como “A1”, pero tenemos en revistas clínicas, porque tam-*

*bién a veces las revistas tienen mucha exigencia, entonces... pero... pero están publicando; además ahora tenemos una cosa que nos favorece más a incentivar a los estudiantes, y es que para las residencias clínicas, ya empezaron a exigir que los estudiantes deben tener publicaciones en investigación, ya ahora, por ejemplo, por primer año empezamos a tener internado en investigación a solicitud de los estudiantes, internado especial, entonces internado especial es que, en vez de estar un año en ejercicio clínico para estudiantes de enfermería, para estudiantes de bacteriología que son los que van con..., y medicina, entonces van a estar seis meses como grupos de investigación que tenemos en la facultad, pero el producto para ellos, para el internado es tiene que tener algo para... publicar (...) y creo que nos va a ayudar mucho en toda la Universidad ahora la formalización de semilleros, porque (...) entramos muy tarde al programa de semilleros, a diferencia de otra cantidad de universidades.*

Los otros profesores no hacen mención explícita a esta pregunta.

*¿Qué se hace con lo que se lee y se escribe?*

En la octava intervención, una estudiante se refiere al punto de vista expresado por uno de los participantes anteriores para afirmarlo e insistir en la responsabilidad personal de la formación y hace notar cómo las tareas de lectura y escritura de la clase se quedan en el plano del cumplimiento de las mismas sin llegar a ser consideradas más allá que como productos “evaluables” de la clase:

*(...) Como decía el compañero de diseño ahorita, eh... no se está produciendo, digamos, eh... que aparte de escribir, cuenta que ser críticos, digamos con lo que estamos escribiendo, porque ponen un texto y el estudiante simplemente por cumplir hace la reseña... o hacemos la reseña y ya, pero eso se queda allí porque tenemos que ser críticos del ejercicio de la lectura y de la escritura.*

Pese a esta generalidad que confirma la tendencia encontrada en la encuesta, son abundantes las intervenciones, tanto de estudiantes como de docentes, que hacen referencia a la diversidad de prácticas según los distintos programas y campos de saber. Así, en la décimoquinta intervención, una estudiante de Sociología intenta establecer la relación entre la comprensión de los fenómenos sociales de manera crítica y las orientaciones y exigencias académicas de los profesores de su disciplina de formación:

*(...) ciertas luchas que a veces uno siente que... que, pues, son tan complejas y que... o sea... tienen conectadas tantas cuestiones, que va más allá de ciertas soluciones que muchas personas puedan plantearse... y que eso ha sucedido gracias al proceso de escritura y de lectura... porque allá, en*

*Sociología, desde primer semestre eso sí como que lo cultivan, y es la posición crítica: te lees esto, eh... haces preguntas, compáralo, critica al autor, y desde, desde el inicio te están poniendo a hacer trabajos que de alguna manera implican cierta madurez, y cierta apropiación del conocimiento, que lo va llevando a uno por ese camino. Obviamente no diré que todos los que estudiamos Sociología, han tenido ese mismo proceso (...)*

La profesora de Salud hace notar la diferencia en los modos de leer que hay incluso entre los componentes de un programa como el suyo:

*En la Facultad las prácticas de lectura y escritura no son homogéneas en los siete programas académicos y seis escuelas; hay por lo menos dos modos dominantes a los que están expuestos los estudiantes... pero si hablan ustedes con un estudiante, van a tener la mezcla, ¿no?; la, la mayoría de clases magistrales que da la escuela de Ciencias Básicas, porque esos son los que dan biomoléculas, una serie de asignaturas, que además no, no facilitan mucho que le digan al estudiante lea y vamos a discutir de eso, pero las asignaturas que nosotros (Salud Pública) damos sí.*

En relación con la pregunta 4: *¿Cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de lectura y escritura en la universidad?*, y con la pregunta 5: *¿Qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la escritura de textos?*, en general, ni los docentes ni los estudiantes hacen observaciones ni intervenciones. Los docentes, al narrar las experiencias específicas que están haciendo en sus áreas, sí se refieren indirectamente a estas preguntas. Por ejemplo, la profesora de Salud comenta esta estrategia para ayudar a los estudiantes a convertirse en escritores de artículos científicos:

*(...) empezar a tener ese tipo de ejercicio (insertarlos en grupos de investigación) con los estudiantes, o sea de mirar, como en grupos pequeños, se empieza a trabajar esas temáticas del escribir, porque yo creo que eso nos va a ayudar mucho a que ellos mismos, porque en general la Universidad está trabajando durante los tres últimos semestres para todas las facultades, los trabajos de grado, estamos trabajándolos a partir de séptimo, pero resulta que si no empezamos a que el muchacho haga el ejercicio y el estudiante antes, como exigir que hagan un proyecto, y entonces nosotros empezamos a decir: “¡eso no sirve!, ¡esa descripción del problema está mala!, ¡eso está pobre!”*, pero entonces si empezamos y aprovechando que, pues, nosotros como universidad tenemos el apoyo de ustedes.

Ante el entusiasmo casi generalizado que esta propuesta genera, otro de los profesores participantes (el de Educación) plantea este llamado de atención:

*Yo considero un poco, bueno, que es necesario, pero a la vez también se vuelve un poco peligrosa la cuestión ésta de... por lo regular hay una especie... una variedad, pero no es muy amplia, eh... de estilos, de... digamos de redacción se podría decir, de documentos científicos... Por lo... que casi la gran mayoría, digamos, de los trabajos... de los artículos y los trabajos de investigación se hacen en un formato, digamos en el sentido de quedar como de un carácter científico, eso es muy, digamos es muy bueno incentivarlo, en la medida en que nosotros notamos que casi que la gran mayoría de los estudiantes lo adolecen, pero tampoco yo esperarí que eso, como dicen, fuera una camisa de fuerza, porque no es la única manera, digamos... uno a veces leyendo a esta... escritora Doris [Leasing] ella... ella... criticaba eso, ella decía: “nosotros estamos coartando al estudiante diciéndole que lo haga de esta manera, porque si no lo hace de esta manera entonces está mal”. Entonces, digamos, dónde le dejamos a veces la libertad y la imaginación al estudiante, la cuestión es como de tratar de llegar a una especie de transacción y también, digamos, depende del campo en el cual uno se encuentre, ¿no? Porque por ejemplo en literatura es claro que [nosotros] no es evidente, no es... eh... elaborar un informe científico, digamos no es... digamos el carácter fundamental, digamos, de un trabajo... de una investigación pero (...) si es... entonces yo pienso que es necesario pero digamos que no se vaya a constituir como la solución, ¿no?, ajá.*

Uno de los ejemplos sobre las diferencias entre los modos de leer y escribir según las áreas fue la intervención del profesor de Diseño Gráfico, quien inicia situando su área así:

*(...) a diferencia, pues, creo que, de los colegas, nosotros estamos más cerca de las Humanidades y de las Ciencias Sociales, digamos, que de otras áreas, digamos, o de otros... de otras áreas del saber. No somos exactamente ni lo uno ni lo otro tampoco, en Diseño quiero decir, pero la naturaleza misma de la profesión hace pensar que las prácticas nuestras están relacionadas con personas y con sistemas culturales, y cosas de ese estilo, que nos obligan, se quiera, queramos o no, a tratar de entender algunas dimensiones de la antropología, sociología, de la filosofía, del lenguaje, la semiótica y cosas de ese orden, y particularmente el programa nuestro acá, a diferencia de varios programas del país, pues tiene... por la estructura de los fundadores, tiene una base muy, digamos, robusta en las materias de historia, teoría, fundamentos filosóficos, semiótica, como les digo.*

Afirma que esta concepción del programa académico les conduce a unos modos particulares de relacionarse con la lectura y la escritura:

*Entonces eso a nosotros nos ha hecho entrar, creo yo, o eso queremos creer nosotros como profesores de la unidad, en que la lectura y la escritura funciona en dos sentidos, principalmente: uno en la manera... como una forma*



*de construir un enfoque, de aprender, digamos, de entender las dinámicas de la sociedad, y de construir una perspectiva crítica de la vida, incluso, que esa es, digamos, la más abstracta, la más difícil de ver, la que es más difícil obviamente de evaluar... en fin. Pero digamos hay una dinámica mucho más instrumental que como yo veo puede estar dividida en tres partes: una que tiene que ver con la apropiación de nociones que pueden ser propias de la disciplina del diseño, o de otras disciplinas, como decía ahora, por ejemplo cosas que tienen que ver en algunos casos para el diseño industrial con la ingeniería mecánica, ciertas prácticas de ese estilo por hablar de algo así ahora; otras que tienen que ver con la metodología del diseño propiamente, el lenguaje del diseño es el lenguaje de la forma, quisiéramos decirlo así, no es exactamente el lenguaje escrito, o verbal, es el lenguaje de la tridimensionalidad o la bidimensionalidad, pero finalmente el lenguaje de la forma, pero aparentemente hay una corriente muy fuerte en la tradición de la carrera que es que el lenguaje de la forma es en sí mismo la traducción del lenguaje verbal, entonces dentro de la metodología del diseño la habilidad, para poder leer y escribir un texto, implica de cierta forma el insumo para poder describir una forma digámoslo de esa manera y otra más que tiene que ver con la metodología general de la investigación, que es la que trata de entender las dinámicas culturales y cosas así.*

A partir de esta caracterización, describe que las acciones para formar a los estudiantes en estas prácticas las hacen así:

*Nosotros en esas materias hacemos cosas que van desde las fichas más técnicas de contexto de la historia del arte, de estética, de semiótica, como decía ahora, de... bueno, no sé, a veces incluso de economía, pasando por ensayos en los cuales ya los estudiantes están haciendo apuestas relacionales, lo que nosotros llamamos pseudo artículos porque no terminan siendo artículos, hasta ahora no, que yo sepa, no se han publicado artículos de ninguno de nuestros estudiantes en ninguna parte, ni se han expuesto como ponencias en ningún lugar, pero de cierta forma tenemos cierta conciencia con que eso es algo que debemos conquistar en el... en los próximos meses, años, no sé, y obviamente, ya lo más formal, que es la escritura de los anteproyectos y de los informes que tienen que ver precisamente con el proyecto de grado, que es, digamos, por lo que veo, la mayoría de nuestros programas le apuesta como a la dinámica de la investigación con más claridad.*

Un tema general fue la ausencia de políticas sobre lectura y escritura en sus unidades académicas. Son más esfuerzos gestionados por un profesor o por un grupo de trabajo en particular, que decisiones institucionales al respecto.

## LOS ESTUDIOS DE CASO

Presentamos ahora una aproximación a dos estudios de casos sobre prácticas destacadas realizados en la Universidad del Valle, con el propósito de identificar algunos de los rasgos que las caracterizan y construir saberes derivados de dichas prácticas.

Partimos del supuesto de que es posible tomar la práctica como fuente de saber, que existe una epistemología de la práctica que puede tomarse como fuente de conocimiento (Schön, 1992), por lo cual el proyecto le apostó a estudiar experiencias docentes que se destacaran por ser espacios en los que leer y escribir fueran prácticas vividas por los estudiantes como experiencias formativas importantes.

Un componente fundamental de nuestra investigación consiste en aproximarnos, desde una perspectiva cualitativa, al menos a dos casos: dos ejemplos de prácticas “destacadas” en cada universidad, con el fin de reconstruir los rasgos que las caracterizan, para situar esos rasgos en el “mapa general” derivado de la caracterización generada en las otras fuentes. La opción metodológica que se planteó en el proyecto, desde su inicio, fue el *estudio de casos*. De acuerdo con Stake (1999), una de las ventajas de este método es que “permite el estudio de la particularidad mediante la interacción de los contextos, lo cual permite entender su complejidad” (p. 11).

Dado que el estudio de casos como metodología de investigación en las Ciencias Sociales nace de la necesidad o deseo de comprender un fenómeno social complejo —nuestro objeto de investigación lo es—, a través de su realización buscamos otras respuestas a las preguntas planteadas en ella. En este sentido, conceptualizamos el estudio de caso, de modo general, como “una investigación empírica de un fenómeno contemporáneo, tomado en su contexto, en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son evidentes” (Yin, 2004, p. 13). Según este mismo autor, cuando las preguntas son “cómo” y “por qué”, el estudio de casos es una buena alternativa de investigación.

En el desarrollo de un estudio de caso, se acude a varias metodologías con el fin de tener la mayor aproximación posible a la experiencia y a su contexto. Como dice Stake: “No existe un momento determinado en el que se inicie la recogida de datos. Empieza antes de que lo haga la dedicación plena al estudio: antecedentes, conocimiento de otros casos, primeras impresiones. Una gran proporción se basan en la impresión, se recogen de modo informal en los primeros contactos del investigador con el caso” (Op. cit., p. 51).

Como fuentes de información, además de la observación *in situ*, en la que habrá que definir la mejor manera de registrar (notas manuales, grabadora o video), se pueden llevar a cabo varias entrevistas en profundidad. Una de ellas puede efectuarse al iniciar el estudio de caso, para documentar algunos aspectos que no lo estén suficientemente en lo que ya hay escrito, para definir con el protagonista del estudio cuándo y cuántas sesiones son las más adecuadas para la observación según la o las preguntas en las que vamos a focalizar. Habrá que hacer también entrevistas a otros participantes en este proceso. Igualmente, hay que analizar los documentos relacionados con la experiencia que estamos investigando en el estudio de casos: sistematizaciones, ponencias, artículos, notas del profesor, materiales que utiliza, que se producen, programas o propuestas, en fin, los documentos que nos ayuden a comprender el objeto de nuestro estudio. Como dice Stake: “(...) *cada investigador es diferente; cada uno debe ensayar los métodos que le hacen efectivo en la comprensión y en la descripción del caso*” (Ibíd., p. 57). De todos modos, es importante acudir a varias fuentes de información y metodologías para hacer posible la triangulación entre ellas (en el sentido de poder confirmar o fundamentar los asertos que se hagan).

En el marco de las preguntas de nuestra investigación acudimos al estudio de casos para buscar respuestas a una o unas de éstas. Precisamos que el caso podía tener como escenario una asignatura, un semillero de investigación, un centro de escritura, un club de lectura, un espacio alternativo, etc. De todos modos, debía incluir *estudiantes de pregrado* y mostrar la incidencia de la institución en él.

Para seleccionar las experiencias, se definió una matriz de criterios relacionada con la trayectoria de la misma en el tiempo, la solidez conceptual, el nivel de reflexión adelantada por los docentes que la lideran, el reconocimiento por parte de los pares como experiencia destacada y la existencia de elaboraciones escritas que conceptualicen sobre la experiencia; pero el criterio central consistió en que la experiencia fuera identificada por los estudiantes como una práctica destacada.

Es importante señalar que el concepto de “destacadas” en esta investigación es más un efecto del estudio que una noción previa, pues precisamente el interés de la investigación consistía en identificar cuáles eran algunos rasgos que caracterizaban las prácticas que en las universidades son reconocidas como destacadas.

Metodológicamente se procedió así: a) Se realizó una relectura del estado de arte y de los conceptos clave de la investigación, con el fin de ir discutiendo los criterios de selección de las experiencias y los tópicos de análisis; b) se decidió como opción metodológica “los estudios de caso” de-

bido, entre otras razones, a que facilita la comprensión del fenómeno social estudiado desde diversidad de fuentes y desde las condiciones concretas de su existencia; igualmente porque posibilita, desde la interacción directa con los contextos, comprender su complejidad (Stake, 1999; Flyvbjerg, 2005; Yin, 2004); y c) Se definió una estructura de tópicos comunes, mínimos, así como una guía para el análisis, con el fin de abordar el estudio de cada uno de los casos.

Los criterios que se tuvieron en cuenta para seleccionar definitivamente los estudios de caso fueron:

- Garantizar que la experiencia contaba con una trayectoria verificable; esto significa que fuese posible evidenciar que no se trata de una experiencia coyuntural, que se hubiese implementado, por ejemplo, en una sola ocasión. Para verificar este criterio se debió acudir a otras fuentes.
- Que fuera reconocida por sus pares (docentes) como una práctica destacada.
- Que contara con materiales que permitieran su sistematización: documentación, registros audiovisuales, fotográficos, textuales, testimonios, etcétera.
- Que contara con escritos de reflexión, ponencias, etcétera, publicaciones referidas a la práctica.
- Que contara con una apuesta conceptualmente consistente.
- Que preferiblemente, si se trataba de una asignatura, se estuviera llevando a cabo con estudiantes que ya hubiesen cursado la mitad del programa (de quinta matrícula en adelante).

En la Universidad del Valle, para seleccionar los casos que se iban a estudiar, tuvimos en cuenta las respuestas que los estudiantes dieron en las preguntas abiertas de la encuesta (Nos. 10 y 11), en las que referían profesores y cursos que, les parecía, les habían hecho posible vivir una experiencia importante en relación con los procesos de lectura y escritura académicas. Como algunos de estos profesores participaron en los grupos de discusión, también los planteamientos que en este evento se hicieron fueron una entrada clave para seleccionar los dos casos. Fue así como llegamos a la decisión de tomar como nuestros casos los siguientes: Un programa de alfabetización académica del programa de Fonoaudiología (PAA de F), de la Facultad de Salud, coordinado por la profesora Nora Lucía Gómez; y un curso de “Modelos historiográficos II” del programa de Historia, de la Facultad de Humanidades, que orientaba el profesor Gilberto Loaiza Cano.

Cuando ya tomamos la decisión de los casos, realizamos la *negociación* con los profesores implicados<sup>19</sup>, con el propósito de dejar claro tanto los objetivos como las actividades que se debían realizar, así como las condiciones (posibles fechas y tiempos) en los que se harían y el uso con fines académicos que tendrían los registros y el trabajo investigativo en general.

Uno de los aspectos muy importantes de esta negociación fue la *definición de los derechos de autor de los productos que se realicen en el estudio (informes, artículos, videos, etc.)*, y la *firma de la carta de consentimiento donde autoriza la investigación*. En general, buscamos respetar al máximo las condiciones y el contexto natural en el que los participantes se desenvolvían habitualmente. Dedicamos todo el semestre 02 de 2010 a recoger los datos. Para orientar el análisis, a nivel nacional definimos los siguientes tópicos comunes:

#### **Nivel general de la experiencia:**

- ¿Cuál es la historia y la trayectoria de la experiencia?
- ¿Qué transformaciones, en el tiempo, ha sufrido la propuesta?
- ¿Qué transformaciones conceptuales y de enfoque ha sufrido la propuesta?
- ¿Cómo funciona actualmente la experiencia en su estructura: interacciones, temáticas, problemáticas, roles, metodologías, tiempos, productos académicos?
- ¿Qué roles e interacciones desempeñan estudiantes y docentes?
- ¿Cómo se concibe la evaluación y cómo se desarrollan los procesos evaluativos?
- ¿Cuál es el sentido de la experiencia, más allá de los aspectos estrictamente didácticos o disciplinares?
- ¿Hay una orientación política o una pregunta por la formación en un sentido más amplio?

#### **Sobre lectura y escritura:**

- ¿Cuál es el concepto de lectura y/o escritura que subyace a la propuesta?
- ¿Cómo operan las prácticas de lectura y de escritura?
- ¿Cuáles son las situaciones didácticas que se promueven?

---

<sup>19</sup> Para el caso del PAA de F, se conversó y obtuvo la aceptación para participar en este proceso, por un lado, con la directora del programa académico y con la mayor parte de las profesoras que asistieron a una reunión de rediseño curricular y, por otro lado, con la profesora coordinadora del programa de alfabetización académica.

- ¿Cuál es el enfoque de lectura y/o escritura?
- ¿Qué tipos de textos se trabajan?
- ¿Cuáles son los productos (parciales y finales) que se esperan tanto para la lectura como para la escritura?
- ¿Cuál es la función que se otorga a la lectura y a la escritura en la formación de los profesionales?
- ¿La lectura y la escritura son “un medio para”, un “fin de aprendizaje” o se trata de unas “competencias genéricas”?
- ¿De qué manera se relacionan la lectura y la escritura con la disciplina específica?

#### **Sobre los sujetos participantes:**

- ¿Cuáles son las características de los estudiantes y sus relaciones con la lectura y la escritura?
- ¿Cuáles son las relaciones de los docentes con la lectura y la escritura?
- ¿Cuál es el campo temático y disciplinar de los docentes vinculados a la experiencia?

#### ***Análisis de los estudios de caso realizados en la Universidad del Valle***

En la Tabla 4.4 se esquematizan las fuentes de información consideradas para el estudio de caso.

***Tabla 4.4. Fuentes de información de los estudios de caso en la Universidad del Valle***

<b>CASO 1: Programa de Alfabetización Académica del programa de Fonoaudiología (PAA de F)</b>	<b>CASO 2: Curso “Modelos historiográficos II” del programa académico de Historia (C. de H.)</b>
Entrevistas a la directora del programa académico, a la coordinadora del Programa de Alfabetización Académica, a dos profesoras de la asignatura Laboratorio de Práctica y a una profesora de Metodología de Investigación. También se entrevistaron estudiantes de los cursos de estas profesoras.	Entrevistas al profesor del curso y a una estudiante del mismo
Observación de dos sesiones de clase	Observación de seis sesiones de clase
Lectura y revisión de algunos documentos escritos: Programa de alfabetización, una monografía, rejillas, escrito de un estudiante con revisiones del grupo de apoyo tutorial.	Lectura y revisión de algunos documentos escritos: Programa del curso, protocolos de control de lectura, relatorías y reseñas de los estudiantes.

La descripción, procesamiento y análisis de la información, en el caso de las observaciones de clase, se hicieron a partir de registros en un diario de campo. En el caso 1 se utilizó además la grabación en audio de las sesiones. Por su parte, las entrevistas se grabaron en audio y se hizo transcripción literal de las mismas, los textos escritos se analizaron en sus aspectos discursivos, textuales y formales. Además, en el caso 2, para tener una mejor referencia del perfil del docente responsable del curso, se retomó el registro del grupo de discusión en el cual participó, en el marco del mismo proyecto de investigación.

Para efectos del análisis de los datos se retomaron algunas de las preguntas orientadoras antes mencionadas (las que consideramos más pertinentes), para poner en relación todas las fuentes (Ver Anexo 3). Del caso 1 se hizo una presentación del informe al colectivo de profesores del Programa de Fonoaudiología, obteniendo buenos comentarios y algunas aclaraciones que se tuvieron en cuenta en el texto que aquí se presenta.

### ***Resultados del análisis***

#### **¿Cuál es la estructura de la experiencia y cuáles son los elementos claves de la propuesta?**

CASO 1 - PAA de F: Esta experiencia se desarrolla a través de dos actividades:

1. Un taller de diseño de tareas de lectura y escritura académica ofrecido a los docentes. Es una consultoría colaborativa en la que se ayuda a diseñar programas de curso, planear actividades pedagógicas “que promuevan la escritura académica como herramienta de aprendizaje, fundamentalmente para el diseño de tareas de lectura y de escritura y de estrategias de evaluación de los productos escritos” (p. 6 del documento escrito en el que se presenta la propuesta).
2. Un grupo de apoyo tutorial para estudiantes, que “busca trabajar con los estudiantes para ayudarles a resolver los problemas de escritura que surgen en las situaciones de aprendizaje en los diferentes momentos de su formación universitaria”.

CASO 2 - C. de H.: Un elemento importante en la definición de la estructura del curso objeto de estudio de caso es el que aparece escrito en el *syllabus* del mismo denominado “Descripción y objetivos del curso”, en el cual se señala que los estudiantes van a conocer los modelos historiográficos desplegados en el siglo XX; es decir, el proceso complejo en que la historiografía ha querido consolidarse como una práctica científica.

Esta orientación permite inferir de entrada que se trata de una asignatura con un importante contenido de lecturas y cierta densidad bibliográfica, lo cual derivó en el ejercicio complementario de frecuentes trabajos de escritura. De hecho, se asignan tres libros de lectura obligatoria, más otras referencias tangenciales, sobre los cuales se centra la evaluación del curso.

Efectivamente, tal como se propone en la Metodología del curso, en la cual se establece que en cada sesión habrá una exposición magistral del profesor, se programarán exposiciones de los estudiantes y habrá tres lecturas obligatorias comunes, además de controles de lectura y reseñas finales de cada uno de los libros escogidos como lecturas obligatorias (en total tres). Estas dos actividades fueron frecuentes a través del curso y los estudiantes, en unas ocasiones más que en otras, participaron activamente en las tareas previstas, particularmente y de manera más eficaz, en los ejercicios de escritura.

### **¿Cuáles son los supuestos conceptuales en relación con lectura, escritura, cultura académica, didáctica?**

CASO 1 - PAA de F: Para sustentar esta propuesta se parte de interrogantes como los siguientes: ¿Por qué asumir la orientación de la comprensión y la producción de textos escritos en la universidad?, ¿Cómo se relaciona la escritura con el aprendizaje y la identidad de los estudiantes en la universidad?, ¿Cómo se ha abordado la enseñanza de la escritura?

Se afirma que se sigue "... un enfoque ecológico en el que convergen teorías que estudian la influencia de los factores del contexto social en la producción escrita con teorías que integran las dimensiones relacionadas con los procesos cognitivos, metacognitivos y con el funcionamiento lingüístico de las personas".

Se retoman también los presupuestos conceptuales de la perspectiva sociocognitiva que dan cuenta de los procesos cognitivos que se ponen en marcha al escribir teniendo en cuenta que estos son siempre dependientes de un contexto y que, de manera complementaria, se retoman los planteamientos de lo que se conoce como alfabetización académica, enfoque que ve las prácticas de escritura como prácticas en las que se construye significado, identidad, se adquiere poder y autoridad. Este enfoque pone en primer plano la naturaleza institucional de lo que cuenta como conocimiento en un contexto académico particular. Ve los procesos implicados en adquirir un uso apropiado y efectivo de las prácticas de alfabetización como complejas, dinámicas, situadas e involucrando tanto procesos epistemológicos como sociales, incluyendo relaciones de poder entre las personas, instituciones e identidades sociales. Se sustenta en los aportes de Lea & Street (1997, 1998) y Carlino (2004a, 2004c, 2005, 2005a).



CASO 2 - C. de H.: El lugar de tareas específicas de lectura y escritura, en algunos momentos con un carácter epistémico y no solamente informativo, los protocolos de control de lectura que señalan instrucciones muy concretas respecto de este tipo de tareas y la actitud del profesor al acudir al conocimiento de la disciplina para articular los usos de la lectura y la escritura como ejes articuladores del proceso de aprendizaje de los estudiantes, resultan determinantes no solo por su pertinencia didáctica y pedagógica, sino porque implican un lugar epistemológico en la acción de leer y escribir en el ámbito académico y formativo de los estudiantes.

### **¿Cuáles son las condiciones que favorecen la propuesta?**

CASO 1 - PAA de F: Se trata de un programa académico que tiene que ver con el estudio del lenguaje y que funciona en las siguientes condiciones:

- La propuesta hace parte del componente de la práctica profesional.
- La propuesta se desarrolla en un programa académico en continuo ajuste curricular, en el que se definen unos lineamientos para tratar de desarrollar las denominadas habilidades lingüísticas.
- El entusiasmo y compromiso de un grupo de estudiantes tutores que dan su tiempo para realizar esta actividad.
- La vinculación de la realización de monografías a este programa para aportar elementos para su desarrollo (2 realizadas y dos en curso).
- Una profesora que asume este proyecto como “una exploración personal” y por eso lo dirige, forma tutores, hace un seminario para profesores, escribe guías (...) en las 50 horas que le conceden en su labor académica para dedicarse a esta actividad.

CASO 2 - C. de H.: Sobre todo, el interés personal del profesor por la formación de los estudiantes. Efectivamente, el profesor del curso manifiesta un interés muy particular por la formación de los estudiantes tanto en el área específica de su asignatura (Modelos historiográficos) como en los aspectos generales de la formación de los futuros historiadores. Estos elementos son notorios en el discurso de la clase, en el programa del curso, así como en la entrevista concedida.

La permanente conjugación de los rasgos propios de la disciplina con correlatos narrativos, históricos y culturales que definen un interés particular y por momentos muy subjetivo sobre aspectos que probablemente serían secundarios en un curso centrado en la formación disciplinaria, constituyen los elementos que más favorecen la búsqueda de una fuerte cualificación para los estudiantes.

También, el orden y la coherencia conceptual del programa del curso. Aunque en general los programas de los cursos en la Universidad del Valle se caracterizan por un aparente orden, sobre todo de carácter formal, es importante notar que al observar con cuidado ese orden y su coherencia en los planos didáctico y conceptual, solemos encontrar que no siempre se establecen las relaciones coherentes entre tiempos y espacios, modos de organización de la clase, cantidad y densidad de textos de referencia y formas de evaluación. Particularmente en las asignaturas ubicadas en nuestro medio en las áreas de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, suele darse una desproporción entre estos elementos, cuando no una inconsistencia conceptual derivada del cruce de epistemologías y referencias poco conducentes.

### **¿Cuáles son las condiciones que obstaculizan la propuesta?**

CASO 1 - PAA de F: Es una propuesta que si bien cuenta con el reconocimiento y apoyo de la dirección del programa académico y de los profesores, ello no significa que se pongan en marcha los mecanismos para consolidarlo, para involucrar a los diferentes actores en su desarrollo.

- No se divulgan los documentos escritos que serían evidencias, así como algunos productos elaborados por los estudiantes, como revistas impresas y virtuales, cartillas, manuales, un e-book y algunos *blogs*. Sólo en 2008 se hizo una feria de trabajos académicos.
- Unas tradiciones en los docentes y estudiantes que no dejan ver la necesidad de detenerse en los procesos de comprensión y producción de textos escritos: los docentes piden lectura crítica, esperan textos adecuados, planteamiento de puntos de vista en relación con las ideas de los textos seleccionados, pero no son explícitos sobre el cómo se hace; no orientan la apropiación de la lógica de producción del discurso académico y las especificidades de lectura de esos textos, al mismo tiempo que se hace la apropiación de los conceptos estructurantes de un campo del saber.
- Los estudiantes llegan con unas prácticas de lectura y escritura que consideran “naturales”, sienten dificultades pero creen que son sólo problema de ellos, por eso, ante propuestas como ésta no acuden, no las buscan ni las promueven. Viven la lectura y la escritura como “aburridoras”.
- La escasa motivación de algunos docentes, unida a la corta duración de los semestres.
- La propuesta es muy interesante, pero presentada de un modo muy general. Tal como está escrita, podría servir para cualquier programa.

- Justamente si se está de acuerdo con la perspectiva sociocultural en la que más que habilidades, la lectura y la escritura se consideran prácticas sociales (perspectiva que también se considera en la propuesta como antes se mencionó), entonces la propuesta debe contextualizarse a los usos, repertorios, prácticas y en general géneros discursivos presentes en el espacio de la formación y la labor profesional de la fonoaudiología. Ésta se dificulta porque, según la profesora coordinadora del PAA: “(...) *en el campo de la fonoaudiología hay una producción investigativa muy pobre. Habría que pensar en las relaciones de poder y desde aquí no se alcanzan a abordar*”. Además, al ampliar a otros programas académicos (como es la pretensión): “(...) *esto implicaría pensarlo en cada una. Hasta allá no ha llegado la reflexión, habría que profundizar más*”.
- En este programa se hace énfasis en las prácticas de escritura del espacio de la formación: aprender a hacer autobiografías, resúmenes, reseñas, ensayos, pero poco se explora el espacio de la escritura en el ejercicio profesional investigativo. Es importante pensar cómo se asumen ambas si se busca la inserción de los sujetos, mientras son aprendices, en comunidades académicas y profesionales.
- Se hacen muchas acciones “seltas”.

A pesar de todo el compromiso y entusiasmo de la coordinadora del PAA, ella afirma: “*Yo no estoy dispuesta a profundizar en esto. A mí me interesa otro campo, la discapacidad*”. Es decir, al programa, por la fuerte dependencia de la iniciativa de su actual coordinadora, que ya se mencionó, no se le auguran todos los años que requeriría para consolidarse.

CASO 2 - C. de H.: Entre los elementos que obstaculizan el desarrollo de esta propuesta tenemos:

- El perfil de los estudiantes en relación con las exigencias del curso. En términos generacionales, se puede observar que en la clase es notoria la juventud de los estudiantes a pesar de ser un programa vespertino. En general tienden a ser muy tímidos en sus posturas corporales y expresivas y participan casi siempre de la clase por solicitud directa del profesor o a través de frases cortas, cuando no de monólogos. Esta condición parecería indicar que, con contadas excepciones de 4 o 5 estudiantes muy destacados en su participación en clase, la cultura letrada e historiográfica de la mayoría del grupo es pobre, al igual que sus experiencias en escenarios de socialización más complejos.

- En cuanto al perfil académico, se nota que la participación oral es poca aunque hay un buen nivel de atención al discurso del profesor. Las intervenciones en la clase se limitan casi en su totalidad a las preguntas del profesor y en el caso de las exposiciones orales se notó mucho nerviosismo y poco dominio del discurso propio de la disciplina.
- En los talleres escritos se destacan más, en muchos casos, que en la expresión oral; aunque se mantiene una tendencia del grupo al déficit en el manejo de aspectos formales y en el desarrollo argumentativo de los textos observados.
- Vale decir que en la Universidad del Valle y en particular en los programas de Ciencias Sociales, los estudiantes generalmente pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2 de la población.
- El énfasis magistral de la clase y el trabajo del docente sobre supuestos desconocidos por los estudiantes: Tal vez el elemento que más obstaculiza el desarrollo favorable de la propuesta lo constituye el énfasis que hace el profesor en la clase magistral y, casi que complementariamente, la percepción que tiene de supuestos conceptuales y metodológicos desconocidos por los estudiantes.
- Efectivamente, es común que la clase magistral derive en una asimetría discursiva a favor del docente, lo cual es evidente que sucede en esta clase, conduciendo a los estudiantes por acción u omisión en la toma de los turnos de habla a no asumir la palabra (incluso, más allá de su incipiente formación), con lo cual su voz no resulta relevante en la dinámica de la clase y en el desarrollo conceptual previsto.

Estos elementos configuran un escenario en el cual existe poca posibilidad para que los estudiantes tomen la palabra y asuman una posición crítica en la clase, esto sumado a su actitud tímida y a la pobre cultura enciclopédica y disciplinaria señalada anteriormente. Así, se restringe y no hay posibilidad de que emerja un dialogismo necesario que enriquezca las posibilidades de aprendizaje y la formación académica del grupo.

En este sentido, es clave señalar, en relación con el contenido temático del curso y con los protocolos de lectura y escritura exigidos en la clase, que la tendencia del profesor es a enfatizar con frases y preguntas retóricas, en el primer caso, y con consignas o definiciones muy taxativas, en el segundo, la manera como se debe proceder, lo cual no siempre parece resultar tan claro para los estudiantes. Es decir, no se tiende a trabajar en la clase los protocolos de lectura y escritura de manera sistemática (por ejemplo, a indagar sobre los errores y tratar de darles una solución a través de estrategias es-

pecíficas), ni a indagar de manera conjunta sobre los ejercicios de lectura y escritura de manera que se dé lugar a una formación más autoestructurante.

### ¿Cuáles son los rasgos que la hacen destacada?

#### CASO 1 - PAA de F:

- Ocuparse (no sólo preocuparse) de la escritura de textos académicos.
- Ayudar a planificar a las docentes las tareas de escritura que se van a proponer en la enseñanza de las asignaturas.
- En este sentido, reflexionar sobre el lugar de la lectura y la escritura en la enseñanza, intentando integrar la concepción de la escritura como herramienta epistémica. Involucrar en este proceso a los estudiantes: unos como pares (compañeros de escritura) y otros (práctica profesional) como tutores.
- Tomar el proceso como objeto de aprendizaje; por esto, el ejercicio de sistematización permanente, de vincular al proceso la realización de monografías y tesis.
- El trabajo sobre prácticas “reales” de escritura, el abordaje de éstas en el marco del desarrollo de las asignaturas, la colaboración y cooperación entre los participantes.
- El asumir esta propuesta como un proceso “vivo”: se transforma y ajusta de acuerdo con las condiciones que se van dando; por ejemplo, incluir las TIC para la tutoría.

#### CASO 2 - C. de H.:

- El perfil del profesor: Si bien es cierto que el énfasis en la modalidad de la clase magistral tiende a disminuir las posibilidades de participación de los estudiantes, también lo es que esta forma de enseñanza, cuando es bien orientada, implica un dominio conceptual muy fuerte del profesor y una pasión por el conocimiento que se expresa en su discurso.
- La caracterización anterior no es ajena al perfil académico y personal del profesor. Es necesario notar su formación y sus representaciones sobre el ejercicio formativo observado para valorar lo que tiene de personal y subjetivo la práctica evaluada.
- En cuanto a la manera como el profesor se representa el proceso formativo, particularmente en términos de la relación disciplinaria con los ejercicios de lectura y escritura académica, es notoria su preocupación por formar a los estudiantes en el discurso de la disciplina y en la toma de conciencia sobre el lugar de la lectura y la escritura en esta formación, no sólo en los protocolos que propone para el desa-

rrollo de la clase (programa del curso, consignas y tareas de reseñas, relatorías y controles de lectura), sino en sus consideraciones más personales (manifiestas en la entrevista y en el discurso de la clase).

- En este curso la lectura y la escritura académica orientan la casi totalidad de las acciones del profesor (pedagógicas, discursivas y conceptuales) hacia la apropiación del saber disciplinario, como él mismo lo dice:

*Es la medula de toda la estructura del curso, es la esencia de ese curso, es lo que le da sentido a la forma como organizo las clases; pienso en los objetivos que debe tener un curso de historia, no solo en esa asignatura sino en cualquier asignatura porque yo parto de unas premisas formativas en las que considero que si un estudiante lo deseamos formar como historiador debe ser una persona que tenga una cultura historiográfica, un conocimiento muy sistemático de la tradición de su disciplina y que se ponga en contacto con la tradición de su disciplina mediante la lectura de textos y autores considerados paradigmáticos; al mismo tiempo que sepa que parte de la formación no solo es comunicarse con esa cultura historiográfica, con esa tradición, sino ir aprendiendo como debe hacerlo cualquier historiador.*

*Un historiador no solamente es quien adquiere cultura historiográfica, no solamente alguien que va a los archivos, no solamente quien conoce modelos de interpretación o un método de investigación, sino que también es además... —y ese es como el corolario de la formación—, el historiador es alguien que puede escribir historia, que puede explicar y contar algo porque aprendió a escribir la historia.*

*Un curso es un grano de arena que se debe aportar a esa formación como un buen lector, como un buen conocedor de su tradición y como alguien que va a estar dispuesto a enfrentarse al reto de escribir.*

La estudiante entrevistada también hace referencia a esta fuerte relación entre aprendizaje de los contenidos disciplinares y las prácticas de lectura y escritura:

*Pues sí, yo sentí que todos nos esforzamos mucho por escribir esas reseñas, porque todos sabemos que el profesor exige nivel, entonces uno se esfuerza así. Hay otros profesores que casi no exigen y me parece que eso es mal porque siendo historiadores desde un principio tenemos que coger técnicas para escribir.*