

Informe técnico final de investigación

Sentidos de la cultura académica en las prácticas de lectura y escritura en la formación de maestros

Investigador principal
Carlos Andrés Parra Mosquera

Coinvestigadora
Gloria Inés Yepes Correa

Auxiliares de investigación
Paola Andrea Agudelo Acevedo
Juan Fernando García Castro

Estudiantes en formación
Yudy Andrea Gómez
María Isabel Peláez

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas
Facultad de Educación
Universidad de Antioquia
Junio 14 de 2011

Tabla de contenido

Tabla de contenido	2
Resumen divulgativo	4
Referentes conceptuales	6
Cultura académica, lectura y escritura en la formación de maestros: una aproximación desde el ámbito pedagógico y didáctico.....	6
Cultura académica y prácticas de lectura y escritura.....	8
Las prácticas de lectura y escritura: una perspectiva discursiva	10
Las prácticas de lectura y escritura desde una perspectiva pedagógica y didáctica en la universidad y en la formación de maestros.....	11
Referentes metodológicos	12
Tres líneas de sentido para situar la dimensión pedagógica y didáctica de la cultura académica en el contexto de la formación de maestros y universidad.	18
Intersecciones entre Educación Básica y Media: frontera o brecha en la dimensión pedagógica y didáctica de la cultura académica en la formación de maestros.....	20
Sentidos de la lectura y la escritura en la formación de maestros	22
<i>Leer (y escribir) es crear relaciones</i>	22
<i>Leer y escribir es trabajar con conceptos</i>	25
<i>Tensiones entre cultura mediática y cultura escrita (escolar-académica): una veta de trabajo pendiente de ser ahondada desde la dimensión pedagógica y didáctica de la cultura académica en la formación de maestros</i>	34
La evaluación: una coordenada fundamental en la cultura académica y un vértice fecundo para comprender los sentidos que le dan los estudiantes de primeros semestres a la lectura y la escritura en la Facultad de Educación Universidad.....	35
Una aproximación a los sentidos de la cultura académica: las prácticas pedagógicas de profesores universitarios en un	

contexto de transformación curricular y de diálogo con la escuela	41
.....	
Cultura... Cultura académica: hacia la construcción de una noción estratégica.	44
.....	
Bibliografía.....	46
Lista de relación de productos.....	49
Lista de relación de otros anexos.....	50
Anexo 1. Carta de aprobación de artículo publicado en revista indexada, categoría C.	51
Anexo 2. Participación en un evento regional dirigido a docentes de la básica y media.	52
Anexo 3. Documento sobre orientaciones de política de lectura y escritura para la Facultad de Educación y la Universidad de Antioquia.	53
Anexo 4. Un taller con profesores de la Facultad de Educación.....	58
Anexo 5. Un taller con profesores de la Facultad de Educación y del Nodo de Lenguaje de Antioquia.	61
Anexo 6. Una conferencia-Taller para la comunidad universitaria.....	63
Anexo 7. Ponencia. Producto adicional del proyecto, que no hacía parte de los compromisos obligatorios.	64
Anexo 8. Informe sobre el desempeño de las estudiantes que participaron en el proyecto, con copia a su respectiva hoja de vida.	65
Anexo 9. Notas encuentro de trabajo 19 de enero de 2011.....	67
Anexo 10. Gráficos de los resultados descriptivos de la encuesta.	68
Anexo 11. Informe financiero	83

Resumen divulgativo

Los sentidos de la cultura académica no remiten a entes invisibles que gravitan estáticos entorno a las actividades diarias en la universidad para ser inventariados, manipulados y confinados en listas, gráficas o páginas. El interés y la perspectiva desde la cual hablamos de sentidos, se debe, justamente, a que permiten oponerse a la inercia de la receta didáctica diseñada por un experto o el deber ser institucional. Porque, además, las miradas sobre la lectura y la escritura en la Universidad y en la formación de maestros son tan diversas como los saberes, agentes e intereses desde donde se construyen. La gama y la multiplicidad de discursos y sentidos que se ocupan y entretajan en la lectura y la escritura en la universidad es tan amplia, que va desde los sentidos que agencian profesores, estudiantes y directivos mientras recorren aulas y pasillos, hasta las miradas de las teorías psicológicas y sociológicas que hacen de la educación objeto de conocimiento; pasa incluso por las políticas educativas que se erigen en decretos, procesos de transformación curricular, de autoevaluación y acreditación institucional, y en la lógica de la calidad, el rendimiento, la eficacia, la evaluación y los indicadores. Este es el horizonte de esta investigación al indagar por los sentidos que subyacen en las prácticas de lectura y escritura que se promueven en los primeros semestres de la formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

En cuanto al trayecto y referentes metodológicos que permiten indagar, comprender y enmarcar esta problemática, conviene indicar el carácter descriptivo e interpretativo de esta investigación, mediante dos fases centrales, una referida a la exploración y recolección de información y otra a la organización, sistematización, análisis e interpretación de tal información. Las fuentes centrales de información fueron: a) los programas curriculares de los cursos que se ofrecen en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia relacionados con el tema, b) la voz de los estudiantes universitarios de pregrado, representativos de los diferentes programas académicos y de los primeros semestres académicos, a través de una encuesta y un grupo de discusión, c) la voz de diversos profesores de primeros semestres de los programas de la Facultad de Educación, a través de entrevistas en profundidad y un grupo de discusión.

La complejidad de las prácticas de lectura y la escritura en la Universidad y lo poco exploradas que han sido en el ámbito de la formación de maestros desde la dimensión pedagógica y didáctica de la cultura académica, nos lleva a proponer tres líneas de sentido para trazar un panorama inicial. La primera delimita la dimensión pedagógica y didáctica de la cultura académica en el escenario de la formación de maestros en el contexto de universidad y, a su vez, documenta la presencia y relevancia de la frontera entre la educación básica y media y la educación superior. La segunda línea de sentido caracteriza los sentidos más

relevantes que se entretujan entre las voces, prácticas y experiencias de profesores y estudiantes sobre la lectura y la escritura. La tercera, da una apertura a la problemática en términos de alternativas en relación con las prácticas pedagógicas de profesores universitarios, en un contexto de transformación curricular y diálogo con la escuela.

La alusión a la educación básica en relación con la lectura y la escritura es una de las problemáticas recurrentes en el discurso de estudiantes y profesores, aunque con disímiles lecturas. Aunque no vemos que exista, entre la educación básica y media y la educación superior, una continuidad homogénea y lineal, ni pretendemos que así sea, resulta indispensable reconocer cómo las relaciones entre ambos niveles educativos tienen presencia y efectos en la lectura y la escritura en la Universidad y más aún en el caso de la formación de maestros, a través de imaginarios, prácticas y discursos de profesores y estudiantes, en la experiencia de sujetos, en formas de escolarización, en documentos curriculares y prácticas de evaluación.

En relación con las prácticas pedagógicas de profesores universitarios, en un contexto de transformación curricular y diálogo con la escuela, antes que mostrar o sugerir que se pueden transponer y homogenizar las prácticas y sentidos sin distingo entre profesores, áreas del conocimiento y momentos de la formación de los estudiantes, se reconoce que las formas de enseñanza de los profesores, que fueron destacados por estudiantes o de quienes mostraron un interés y búsqueda en sus cursos por incluir la problemática de la lectura y la escritura, están ubicados en apropiaciones singulares en el componente metodológico de los cursos –no solo en la casilla del formato de los programas de curso-. Precisamente, en las entrevistas y grupos de discusión con profesores y estudiantes, identificamos que la “biografía” del curso (su antigüedad y ubicación en el plan de estudios); la relación del objeto disciplinar con el perfil profesional, con el mundo de la vida y otros discursos –disciplinares y no-; así como la organización y formas de trabajo entre docentes del curso, se constituyen en criterios de suma relevancia para valorar las prácticas destacadas más allá de la casuística. Esto es central a la hora de pensar en recomendaciones y para superar el abismo instrumental del mandato y de la fórmula didáctica. Finalmente, para la formación en metodología y la transformación curricular, hablar y reconstruir el sentido de las prácticas está más cerca de las tácticas que de las estrategias, las primeras parecen aludir a micro-transformaciones curriculares medulares, imperceptibles a nivel de Facultad, vitales “didácticamente” en comparación con las otras transformaciones, llenas de pares evaluadores, reuniones de comités y de núcleos académicos, decretos y formatos, en la mayoría de los casos, movimientos estáticos.

Referentes conceptuales

Cultura académica, lectura y escritura en la formación de maestros: una aproximación desde el ámbito pedagógico y didáctico.

La importancia de la lectura y la escritura en la universidad es indiscutible. De algún modo, la formación universitaria consiste en estar en condiciones de comprender, interpretar y producir textos que son propios del campo disciplinar y profesional específico. Además de ser prácticas propias de la cultura académica universitaria, leer y escribir son condiciones básicas del desarrollo de un país, porque, en gran medida, es a través de la lectura y la escritura que se produce y socializa los avances científicos y tecnológicos por tanto, un país¹ con débiles niveles de lectura y escritura no tiene las condiciones necesarias para generar cambios significativos en sus niveles de desarrollo, ni en el funcionamiento de la vida democrática y de la vida social, en general.

Por lo anterior, un trabajo sostenido para garantizar altos niveles de lectura, escritura, análisis y argumentación, se justifica por tratarse de condiciones del desarrollo de un país y del funcionamiento de la democracia; en este sentido, es muy difícil entender un proyecto de nación por fuera del dominio de estas herramientas básicas y es viable pensar que la crisis de la producción académica y científica está estrechamente relacionada con la crisis de la lectura y la escritura, en tanto la academia y la investigación se manifiestan, fundamentalmente, a través de la cultura escrita.

En nuestro contexto, es ya un lugar común, y una queja recurrente por parte de los docentes universitarios, en general, señalar las deficiencias de los estudiantes universitarios en cuanto a la lectura y la escritura. Generalmente se considera que hay un alto desinterés por los libros, la lectura y la escritura rigurosa; en muchos casos se busca explicación a esta problemática, por un lado con las críticas a la escuela básica y media que no logra resolver el problema de la formación de lectores y escritores competentes y, por otro lado, con los factores relacionados con la procedencia familiar y sociocultural que, al parecer, determina de modo fuerte los modos de leer y escribir de los estudiantes, y en general sus capacidades académicas.

Las miradas sobre esta problemática, así como los saberes e intereses desde donde se construyen, son tan diversos como los agentes que tienen y han tenido a la educación superior en su horizonte de intereses. La gama y multiplicidad de

¹ Veamos las cifras arrojadas por uno de los índices más reconocidos a nivel internacional para medir la productividad científica de un país. América Latina sólo contribuye con un 1,7 por ciento a la productividad científica internacional. De los países que componen la región, los que van a la cabeza en producción de ciencia son Brasil, México, Argentina y Chile, en orden de mayor a menor. En el resto, la producción es menor e, incluso, hay países que no producen en ciencia. Colombia produce el 0.03 % de ese gran total.

discursos que se ocupan de la lectura y la escritura en la universidad es tan amplia que va desde las creencias de profesores, estudiantes y directivos que recorren aulas y pasillos hasta la mirada de las teorías psicológicas y sociológicas que hacen de la educación objeto de conocimiento y pasa incluso por las políticas educativas ministeriales que se erigen en decretos, procesos de transformación curricular, de autoevaluación y acreditación institucional y en la lógica de la calidad, el rendimiento, la eficacia y los indicadores.

Esta complejidad de lecturas, por supuesto, puede documentarse en una buena cantidad de estudios producidos mundialmente y otros cuantos en el país. Sin embargo, pocos estudios han situado su mirada en la dimensión pedagógica y didáctica de la lectura y la escritura en la Universidad, desde referentes que no circunscriban la reflexión y las propuestas a la verificación de teorías psicológicas del aprendizaje, ni a la promulgación de listados de recomendaciones generales o en forma de recetas didácticas. En efecto, en la tradición investigativa de nuestro país son muy pocas las investigaciones que intentan comprender los factores pedagógicos y didácticos que explican los modos de leer y escribir de los universitarios (Colciencias, 2000). En estas investigaciones, la tendencia dominante ha consistido, básicamente, en comprender el fenómeno desde el análisis de los procesos cognitivos de los estudiantes, asociados a la lectura y la escritura. En esta tendencia, generalmente se busca un déficit lector en el estudiante, o se pretende explicar los modos de leer y escribir, así como los intereses y expectativas al respecto, desde factores de orden sociocultural que determinan la trayectoria lectora de los sujetos, es decir, se explica el fenómeno desde otro déficit del estudiante: el déficit socio-cultural (Baquero, 1996).

En las investigaciones predominantes no se pone un acento en marcos explicativos propios de lo pedagógico y didáctico, ya que predominan los lingüísticos, cognitivos y sociológicos (y no precisamente desde una perspectiva transdisciplinar). Además, en la revisión del estado del arte son menos aún los estudios que se interesan por lo que acontece en el caso particular de la formación de maestros; ámbito clave para comprender el fenómeno, en tanto permite abordar *la cultura académica* en que se forman los maestros y que, a su vez, reproducen (o no) en la básica, un lugar en el que, de alguna manera, podríamos decir que se encuentra el futuro de las próximas generaciones de profesionales del país y, por tanto, podría pensarse que es este uno de los dominios en los que habría que incidir de lleno.

Desde la perspectiva de Mockus y otros (1997), la escritura y la lectura están en el eje estructurado y estructurante de la cultura académica. Podemos afirmar que son constituyentes en sí mismos de esta cultura, al tiempo que posibilitan su apropiación, como se ve: el alumno que frente a un problema de conocimiento cree que una discusión clarifica, el que para resolver ese problema busca un libro o se sienta a escribir, o el que dispone metódicamente los medios para llevar a cabo de manera racionalmente prefigurada una determinada acción; estas son

imágenes predominantes de quien ha asimilado los cánones de ésta cultura. Aunque, lo interesante es que estas imágenes o sentidos son matizados y permeados por su coexistencia con otras prácticas, discursos y circunstancias, que resultan insoslayables y condicionantes de los modos en que se lee y se escribe en la Universidad, y, claro está, en la Facultad de Educación, como es el caso de los distintos niveles, efectos y formas en que se materializan en prácticas y discursos, las políticas educativas, las disciplinas, las profesiones, el mundo de la vida de los sujetos, la pedagogía y la didáctica.

En suma, el interés por las prácticas de lectura y de escritura que circulan en la cultura académica universitaria y más concretamente en la Facultad de Educación daría pistas para pensar, la lectura y la escritura como una de las problemáticas centrales de la educación superior. Por eso consideramos que los modos de leer y escribir de los estudiantes están condicionados por las prácticas pedagógicas que promueve la cultura académica y por factores de orden sociocultural que es necesario reconocer. Se entiende entonces, el interés por caracterizar e interpretar las concepciones de cultura académica que subyacen en los modos de leer y escribir que se promueve en la formación de Licenciados en los dos primeros semestres de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia a través del análisis documental, entrevistas cualitativas y grupos de discusión; con el fin de proponer orientaciones para la construcción de una política de escritura y lectura para la Facultad.

Cultura académica y prácticas de lectura y escritura

Asumimos que la cultura académica está constituida por sistemas de acciones e interacciones que se articulan en varias dimensiones: las prácticas pedagógicas (por ejemplo, las prácticas de enseñanza en aula, de formación de investigadores noveles); las prácticas de investigación; las prácticas de producción intelectual; y las prácticas de divulgación escrita del conocimiento científico. En tal complejidad de interacciones tiene lugar el interés en las prácticas de enseñanza o dispositivos pedagógicos en el marco de la didáctica universitaria, sin desconocer los efectos que otros discursos y prácticas tienen en ese ámbito, como por ejemplo, las políticas educativas, el campo profesional y el mundo de la vida de los sujetos.

En este sentido, la formación universitaria no acontece, completamente, al margen del tipo de profesión y de las disciplinas que la conforman, aunque implica siempre un proceso de formación en una cultura académica. Es decir, lo que se espera es que un profesional se haya apropiado de unas fuentes de conocimiento que las instituciones educativas privilegian, dada la naturaleza por la cual fueron creadas. Mockus y otros (1997), en su trabajo *Las fronteras de la escuela*, definen esta cultura académica -valga anotar, como idealización- en función de la imbricación de cuatro fuentes de conocimiento: la discusión racional; la tradición escrita; el cálculo y el diseño posibilitados por el uso de la escritura y otros procedimientos

de representación simbólica; y la acción orientada y organizada racionalmente como en el caso de la experimentación científica. Sin embargo, aun cuando se privilegien unas u otras fuentes de conocimiento (aunque, según los autores, la integración de las mismas es lo que constituye en rigor la cultura académica) la experiencia o el conocimiento acumulado se traduce siempre en forma escrita y la deliberación o argumentación se da siempre en razón del reconocimiento de una tradición en un campo científico o disciplinar, que también está escrita o codificada alfabéticamente (Mockus et al, 1997).

La lectura y la escritura, como formas de expresión y de comprensión del código escrito, constituyen las formas privilegiadas en la escuela y en la universidad precisamente por el tipo de cultura que está en juego allí (no es un asunto discrecional o de capricho de los maestros). Incluidas como parte de la tradición letrada, éstas son fuentes de conocimiento mediadas, es decir, requieren de procesos especializados y explícitos de transmisión y apropiación diferentes de las fuentes de conocimiento inmediatas, que aunque también provienen de un acervo cultural en el sujeto y ponen en juego la experiencia, la percepción y la imaginación, no requieren un aplazamiento en la toma de posición o en la estructuración deliberada de actividades que medien entre una pregunta y su solución, como sucede en la cultura académica.

En la universidad se reconoce la diversidad epistemológica como una condición natural y deseable de su esencia académica. Esto significa que asume como una de sus responsabilidades sociales ser potencializadora en la generación del conocimiento científico en los distintos campos de saber. El modo como se construye el conocimiento en los distintos campos disciplinares y profesionales en la vida universitaria, reposa en factores como: el contenido y el método del campo, los patrones de investigación y rendimiento, las relaciones con los estudiantes graduados y las prácticas de enseñanza (Becher, 1993).

Por esa razón, explorar las distinciones de dichos factores permite hacer una aproximación al lugar que ocupa la lectura y la escritura en la construcción de los conocimientos. En concreto Becher (1993) explica cuatro ámbitos que darían cuenta sobre la manera como se consolida la cultura académica de los distintos campos de saber o profesionales: a) Procedimientos de iniciación; b) Patrones de interacción social; c) Especialización y d) Movilidad y cambio: esta categoría hace referencia al relevo generacional intelectual de los integrantes de la comunidad y a las razones por las cuales los profesionales emigran de una de las disciplinas a otra o a otras. Para efectos de este estudio en este apartado, nos interesa resaltar la manera como la lectura y la escritura coexisten con algunos de los fenómenos relacionados con las dos primeras variables, a saber: los procesos de iniciación y los patrones de interacción social, desde la dimensión pedagógica y didáctica de la cultura académica, y no a partir de una perspectiva sociológica, antropológica, ni psicológica.

Las prácticas de lectura y escritura: una perspectiva discursiva

Los procesos de lectura y escritura en la universidad son actividades que median y estructuran la formación de la cultura académica de los estudiantes y el acceso a los códigos de formación propios de sus disciplinas y de sus profesiones. Sin embargo, habría que señalar aquí, que estos procesos no se restringen a un uso exclusivo de transmisión de la cultura académica como una generalidad. Por el contrario, circulan múltiples prácticas asociadas a la cultura académica que develan usos diferenciados tanto en la comprensión de los textos como en la producción de los mismos, ligadas también a las formas de discurso que circulan en las comunidades científicas y académicas y que cumplen a su vez diferentes propósitos, como se señalará en adelante.

Bajtín (1998), señala que la actividad discursiva o lo que él llama "comunicación discursiva" ocurre a través de los géneros discursivos y que dicha actividad se inscribe al interior de prácticas determinadas social y culturalmente. De una manera más concreta, Olson (1995) señala que las instituciones se pueden caracterizar por los discursos y textos que les son propios y los modos de circulación y uso de los mismos. En este marco, las prácticas discursivas son prácticas socioculturales, o hacen parte integral de éstas.

Si consideramos desde esta perspectiva las prácticas discursivas académicas, vemos que cumplen con esa doble determinación: sociocultural e institucional. La universidad como institución se puede describir por los géneros discursivos que allí circulan y por los usos que se hacen de estos, y a la vez, las prácticas discursivas que allí ocurren, por ejemplo las prácticas de lectura y escritura, están determinadas por variables de orden social, cultural e histórico. Por lo anterior, consideramos que las prácticas de lectura y escritura académica son de índole social e institucional, que hacen parte de una tradición y tienen un carácter situado en un tiempo y en un espacio. Es decir, son prácticas socioculturales.

Dichas prácticas implican el dominio de ciertos géneros discursivos que les son propios; es decir, un conjunto de enunciados (entiéndase por ejemplo intercambios orales o escritos y tipos de documentos) que comparten características que les dan estabilidad y los diferencian de otros. Por eso, dichas prácticas académicas con la lectura y la escritura en la universidad, así como sus géneros discursivos, varían en función de las características de los diferentes grupos sociales y en atención a los campos de saber específicos, para el caso de esta investigación, las profesiones y la formación de maestros. De allí el interés por las funciones de lectura y escritura para comprender los modos de leer y escribir en la universidad en la medida que un sujeto configura sus modos de leer y escribir en atención a propósitos y finalidades concretas (Lerner, 2001). Por estas razones se suele hablar de prácticas académicas de lectura y escritura, para diferenciarlas de otras como la lectura de literatura o la lectura informativa, entre otras. De este modo,

podemos afirmar que en la universidad se lee con unos propósitos particulares y se leen y escriben ciertos tipos de textos determinados por ciertas pretensiones.

Las prácticas de lectura y escritura desde una perspectiva pedagógica y didáctica en la universidad y en la formación de maestros

De acuerdo con la caracterización realizada sobre cultura académica, puede considerarse que las prácticas de enseñanza son específicas, presentadas como parte de los procedimientos de iniciación en la formación de maestros. En términos generales, estos procesos de iniciación en el campo de conocimientos científicos y ámbitos profesionales haría referencia a los saberes y las profesiones que se enseñan y, por consiguiente, a los formatos, contenidos, metas, acciones, creencias, entre otros elementos que circulan y se realizan entre docentes, equipos docentes y estudiantes en los distintos procesos formativos gestionados por la universidad (Guisasola, 2001). Es así como las prácticas de enseñanza serían parte de la cultura académica que se materializa en la organización escolar, en las condiciones de las prácticas de las culturas académicas de la universidad y en los valores institucionales, en el trabajo docente en equipo, en la organización de las tareas de los alumnos y en la adaptación de la tareas a los ritmos de aprendizaje.

El interés por la perspectiva pedagógica y discursiva se debe a la relevancia de reconocer y comprender que los aspectos que se concretan en las prácticas de lectura y de escritura que constituyen y son constituyentes de cierta cultura académica son formativos y, además, sostienen los marcos de interpretación de los maestros y la comunidad científica; por eso desbordan cualquier reducción de una aproximación lingüística, formal o superficial de las producciones e interpretaciones textuales en el marco de la formación universitaria. Así, la lectura y la escritura se podrían entender como interacciones, episodios y “rituales” de formación y con ello se potenciaría una mirada pedagógica crítica que enriquezca y redimensione los discursos fundados en lo cognitivo, normativo, técnico, administrativo e instrumental.

De este modo se avizora la importancia del interés por significaciones culturales (Leme Britto, 2003; Becher, 1993; Carlino, 2005), que son determinantes en la alfabetización académica mediante los modos de lectura y escritura que se promueven desde ciertas formas de enseñanza en la universidad. Justamente, “es el carácter implícito –tanto del conocimiento contenido en los textos como de las prácticas lectoras, que los docentes consideran naturales (y no culturales)- lo que plantea obstáculos al desempeño de muchos estudiantes.” (Carlino, P., 2005, p. 70); afirma, además, la necesidad de que los maestros expliciten lo implícito y señala que para ello precisan, a su vez, el apoyo de sus instituciones, porque hacerlo no resulta natural sino que implica profundos cambios en la cultura docente e institucional. (p. 70).

De otro lado, para aproximarnos comprensivamente a las prácticas de enseñanza universitaria que potencian la lectura y la escritura para formar maestros en la especialidad de sus campos de saber, retomaremos los aportes de la investigación en didáctica, específicamente la didáctica de la lengua. La discusión y revisión crítica reciente sobre el estatus de la didáctica, en tanto campo de reflexión e investigación (Camps, 2003; Litwin, 1997; Díaz Barriga, 2003), señala algunas tensiones centrales que consideramos relevantes para quienes trabajamos en el terreno de la enseñanza. Veamos de manera breve tres de esas tensiones.

La primera se sustenta en la discusión actual sobre la didáctica que postula una doble función y un doble carácter de la misma (Litwin 1997; Camps 2004). De un lado, hay un consenso sobre el hecho que la didáctica pretende describir y explicar las prácticas o situaciones de enseñanza y aprendizaje, en tanto prácticas sociales, hecho que le otorga su carácter de disciplina teórica. De otro lado, sigue quedando claro que la didáctica pretende generar alternativas consistentes para orientar las prácticas de enseñanza, hecho que le otorga un carácter propositivo. La segunda tensión refiere que es insostenible la idea de la estandarización de los procesos de enseñanza, y la creencia ingenua en la transferibilidad mecánica de la experiencia. Lo anterior se debe a que un modelo didáctico toma su forma en atención a las decisiones del sujeto que lo configura, y está fuertemente determinado por unas condiciones de contexto. Finalmente, la tercera tensión en la discusión actual en didáctica de la lengua señala que su objeto se ha venido aclarando en la medida que se ha distanciado, por ejemplo, de la lingüística y de la psicología como disciplinas orientadoras de su quehacer y sus fundamentos (Camps, 2004).

En relación con el estado de la investigación en lectura y escritura en educación superior, viene bien reiterar, como se expuso antes, que no se encontraron investigaciones que enfatizaran en una perspectiva pedagógica que indagara por la lectura y escritura en la formación inicial de maestros en el marco de la cultura académica.

Referentes metodológicos

En cuanto a los referentes metodológicos, el carácter de la investigación fue descriptivo e interpretativo, y tuvo dos fases centrales, una referida a la exploración y recolección de información y otra a la organización, sistematización, análisis e interpretación de tal información. En relación con la primera fase, de exploración y recolección de información, debe destacarse lo productivo de la revisión bibliográfica relacionada con los referentes conceptuales y metodológicos. En cuanto a lo primero, la mirada teórica sobre la problemática de la cultura académica y las prácticas de lectura y de escritura no solo se amplió en relación con los conceptos (configuraciones didácticas en la enseñanza en educación superior en Litwin, 2008; las relaciones escritura e investigación en Carlino, 2008,

'campo y habitus' en Bourdieu, 2008 y 1995), sino que, además, se vio enriquecida al cruzarla con la categoría de formación de maestros (Saldarriaga, 2003, Martínez Boom, 2004) y de políticas educativas universitarias (Sisto, 2007, Gimeno, 2008 y Hernández y López, 2002), en tanto ofrecen condicionamientos que operan en el nivel de los sentidos que le atribuyen los diversos agentes involucrados, a la lectura y a la escritura en la formación de maestros, ya que tales condicionamientos externos operan en el discurso y en las prácticas de diversas maneras. Así se observa, por ejemplo, en la manera de enunciar y valorar las funciones del conocimiento que presentaron las políticas universitarias revisadas por Vicente Sisto (2007). Las transformaciones en el discurso muestran que ahora interesa más el aumento de la productividad y la competitividad, que la reflexión, la crítica y el autoconocimiento. De muchas maneras, este giro en el sentido del conocimiento y su relación con las políticas educativas universitarias, anunciaba unos rasgos particulares en el caso de la formación de maestros, en la forma en que se relacionan los estudiantes con los saberes, las disciplinas, la profesión y su experiencia de lectura y escritura, antes de ingresar a la universidad.

Ahora bien, se destaca la afirmación en la técnica de grupo de discusión, como apuesta cualitativa e interpretativa, que se distingue de la herencia cuantitativa y estructural del grupo focal (León Barrios, 2007). Adicionalmente, sobresale la discusión de la metodología por juicio de pares (grupo de Pedagogías de la Escritura de la Universidad Javeriana), con quienes se discutieron aspectos relacionados con el tipo de información, las técnicas requeridas y la perspectiva epistemológica. Todo ello con el fin de darle un marco al diseño de instrumentos cuantitativos (encuesta) y cualitativos (análisis de documentos, grupos de discusión y entrevistas), así como garantizar un espacio óptimo de inducción y consenso entre los integrantes del equipo de investigadores.

Un segundo momento de esta primera fase, consistió en el diseño y aplicación de instrumentos, los cuales se ajustaron a la naturaleza de las diversas fuentes de información. El análisis de documentos fue central para abordar los documentos de política institucional existentes en los programas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y los programas curriculares de los cursos que se ofrecen en la Facultad relacionados con el tema. La encuesta y el grupo de discusión estuvo dirigido a caracterizar la voz de los estudiantes universitarios de pregrado, representativos de los diferentes programas académicos y de los tres primeros semestres académicos de las Licenciaturas y, finalmente, el grupo de discusión y dos entrevistas a profundidad, ofrecieron la posibilidad de un acercamiento a la voz de los profesores de los programas de la Facultad de Educación.

Debido a la naturaleza de las fuentes y a los datos de tipo cuantitativo y cualitativo, conviene señalar que, desde el comienzo, el uso de una técnica como la encuesta, estuvo supeditado a las preguntas y apuestas que sustentan el estudio. Por ello, su análisis y sus alcances fueron bastante moderados, pues no pretendieron

generalizaciones y explicaciones, sino más bien describir y ofrecer un primer acercamiento al escenario de la lectura y la escritura en ese intersticio entre la educación básica y los primeros semestres en la formación de maestros de los diversos programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. En este sentido, sirvió para detonar intuiciones y conjeturas, así como para favorecer posibles vías de indagación y conexión con las fuentes y técnicas de información cualitativas, como, por ejemplo, el análisis de programas, los grupos de discusión y la entrevista en profundidad. En coherencia con la apuesta esbozada sobre la dimensión pedagógica de la cultura académica, estas últimas técnicas sí podrían considerarse como centrales en el estudio.

La encuesta se orientó a la caracterización de las prácticas existentes en los diferentes programas, que iniciaban a los estudiantes, para indagar aspectos como: qué se pide leer y escribir, para qué se pide leer y escribir, qué se hace en las aulas con los productos de lectura y escritura, cuáles son los mecanismos de legitimación y evaluación de la lectura y escritura, de qué modos diferenciales leen y escriben los estudiantes en los diferentes campos disciplinares, entre otros (anexo 10). Durante el mes de mayo de 2010, se encuestaron 94 estudiantes de los diferentes programas de la Facultad de Educación en distintos cursos del primer y segundo semestres seleccionados al azar, participaron 68 mujeres y 26 hombres. A modo de caracterización general, el número de estudiantes encuestados por programa fue Lengua castellana, 72, Educación especial, 15, Ciencias sociales, 15, Matemáticas y física, 15, Pedagogía infantil, 14, Matemáticas, 14 y Ciencias naturales, 14. Al momento de realizar la encuesta, el 83% de los estudiantes cursaban el primer semestre, el 2% el segundo, otro 3% el tercero, cuarto y quinto semestres y el 12% no respondió dicha pregunta. Todos los estudiantes del primer semestre (83%) se graduaron de instituciones públicas y el 15% de instituciones educativas privadas, el 2% no respondió este ítem. El 71% de los estudiantes terminó el bachillerato entre los años 2006 y 2009, el 17% entre el año 2000 y 2005 y el 9% antes del 2000, el 3% no respondió este ítem.

Se realizó un primer análisis y una primera identificación en cuanto a tendencias y enfoques, a partir de categorías emergentes de la encuesta y con base en categorías derivadas de la perspectiva teórica construida. En función de la caracterización derivada de la encuesta se diseñaron los instrumentos centrales de la investigación: los guiones de los grupos de discusión (Ibañez, 1979) y las entrevistas a profundidad con el fin de profundizar en el análisis colectivo de las tendencias halladas en la encuesta, con la participación de los mismos agentes, como “lectores-interpretadores” de la información. De este modo, se definieron guiones temáticos de trabajo para los grupos de discusión con el fin de que esta estrategia permitiera poner en diálogo las formas de recolección de la información

² Debido a inconvenientes para la aplicación de la encuesta a 15 estudiantes, posteriormente realizamos la encuesta a otros 15 estudiantes, durante el proceso de inducción de enero de 2011, con el fin de afinar los análisis exploratorios que pretendíamos con este instrumento.

(y su fundamento epistemológico) con la emergencia de sentidos orientados a una concepción de cultura académica asociada a la formación de los sujetos en el marco de las problemáticas presentadas y el marco teórico de referencia.

Durante la fase previa a la realización de los grupos de discusión, la discusión conceptual sobre el grupo y su planeación, decidimos provocar o motivar la conversación de los invitados a través de diapositivas que presentaran algunos resultados descriptivos de la encuesta, para que fueran ellos quienes interpretaran los resultados que, de varias, maneras se referían a su cotidianidad, siguiendo a Ibañez (1979). En cuanto al análisis, en ambos casos se hizo cruzando las notas durante la sesión con la observación de la grabación en video del grupo de discusión. Un primer momento de procesamiento y ordenación de la información buscó mapear el número de intervenciones de cada uno de los integrantes, así como los lugares, del saber, de la profesión, de los años de experiencia, desde donde hablaban. Durante ambos grupos de discusión, hubo un solo moderador y los otros dos investigadores estuvieron tomando notas. Debe indicarse que predominó una dinámica en que cada uno exponía sus ideas sin verse interrumpido por los demás. Además, a diferencia de lo que aconteció entre los estudiantes, en el grupo de los profesores no hubo ningún momento de disenso explícito, esto es, ningún integrante identificó, cuando hubiese sido del caso hacerlo, quién había expuesto las ideas con las cuales aquel difería o disentía, tampoco las parafraseaba o expresaba en términos y forma parecida a su contradictor. En efecto, incluso en posturas claramente distintas entre los profesores participantes del grupo, podían asentirse mutuamente con gestos no verbales, sin considerar esto como un acuerdo, sino, por el contrario, predominaba exponer con suficiencia el propio punto de vista, sin interés de polemizar con el otro o sus ideas. Lo cual hace pensar en cierto diálogo de sordos de infinita cortesía y referencias bibliográficas y biográficas que se presentó por muchos momentos, hecho de asentimientos no verbales, omisiones, incluso de polifonías en que se incluían afirmaciones del otro, aunque sacadas de contexto o usadas con otros sentidos. Si bien debe ajustarse y modificarse, como parte del trabajo de interpretación de esta fuente y de otras, la noción de cultura académica que puede derivarse del proyecto –no la transposición tipo mosaico de las lecturas de Carlino, Leme, Becher, Mockus o Charum, aunque en diálogo con estas y otras-, resulta muy atrayente y útil para pensar la lectura y la escritura en la Universidad –desde su dimensión pedagógica y didáctica-, así como para caracterizar cómo es ese complejo contexto discursivo en donde se promoverá una enseñanza de la lectura y la escritura “desde una perspectiva discursiva”, como se dice en el Proyecto. Lo cual, ante su complejidad, no es otra cosa que un programa de investigación, más que un proyecto de un año.

El grupo de discusión con profesores se realizó el 21 de junio de 2010; participaron 5 profesores/as, tres hombres y dos mujeres, que pertenecen al departamento de pedagogía y de enseñanza de las ciencias y de las artes, aunque también dictan cursos en otras dependencias (Artes, Filosofía y Ciencias

Económicas). Además participó otro profesor interesado en el tema, que se desempeña en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, lo que permitió contrastar miradas sobre la lectura y la escritura no solo desde otros lugares del saber y la enseñanza en la misma universidad, sino también sobre la educación básica. Vale la pena señalar que, durante la fase de recolección de información, hubo dificultades que se constituyeron en el argumento central que nos llevó a solicitar la prórroga de tres meses para concluir el proyecto³. Debido a la importancia y centralidad que tienen los grupos de discusión en el diseño metodológico del proyecto, se entiende la gran afectación y dificultad que significó, para la realización del grupo de discusión con estudiantes, el cierre prolongado de la universidad –septiembre/octubre de 2010- y el hecho de que no se hubiese abierto el calendario de matrícula correspondiente al semestre 2. Esto favoreció que los estudiantes que nos interesaba invitar al grupo se encontraran fuera de la universidad y que se hiciera difícil su convocatoria, como se evidenció a finales de noviembre y comienzos de diciembre, cuando, infructuosamente, se convocó a estudiantes de primeros semestres de las Licenciaturas. Tan solo el 21 de enero de 2011 se logró realizar el grupo de discusión con estudiantes, durante las jornadas de inducción de la Facultad. Es evidente que esto retrasó la fase de análisis e interpretación de la información recabada y, por ende, el cronograma del proceso de escritura y de las demás estrategias de comunicación.

En cuanto a los programas de curso, se recabaron 6 documentos asociados al espacio formativo de Procesos orales, de lectura y escritura, que son los cursos específicos de los primeros semestres que tienen como objetivo general y explícito comprender, producir y exponer textos de carácter académico, y se imparte en 64 horas de encuentros presenciales, con dos horas semanales de asesoría y por lo menos 30 horas de trabajo independiente por parte del estudiante. Debe señalarse que la primera dificultad metodológica para el análisis de estos documentos consistió en que algunos de los programas no se conciben como descripción exhaustiva de lo que se hace en los cursos, ni como mapa de navegación de los mismos. Otra dificultad es que los programas no están escritos con un destinatario concreto en mente, esto es, no fueron escritos para los y las estudiantes, sino para un 'ente' administrativo abstracto y por lo tanto, son poco reveladores de las prácticas pedagógicas y didácticas. Esto se traduce en vaguedad respecto a las lecturas asignadas a los estudiantes, la secuencia

³ Precisamente, antes de iniciar el proceso intenso de análisis, interpretación y escritura a mediados de enero de 2011, el profesor Felix Berrouet, uno de los coinvestigadores, con la anuencia del resto del equipo (anexo 9), no participó de esta fase del proyecto, ni de la elaboración del informe técnico final, en razón de la exigencia de tiempo y dedicación que le conllevó el compromiso de coordinación de la maestría en regiones de la Facultad de Educación, que asumió a mediados del mes de enero del año en curso. Sin embargo, hasta ese momento en que el profesor Berrouet se apartó de la última fase del proyecto, había cumplido a cabalidad con sus tareas de revisión bibliográfica, diseño de instrumentos, recolección y procesamiento de la información, participación en las reuniones y discusiones de trabajo, todas ellas correspondientes a la primera fase del estudio.

temática e incluso la metodología, formulación de objetivos y estrategias evaluativas. Contando con las limitaciones que se desprenden de estas dificultades, se cotejaron los temas listados con las lecturas asignadas, los objetivos y la justificación. Luego, se examinó la metodología en conexión con las estrategias evaluativas.

Ahora bien, en cuanto a la fase de organización y sistematización de la información, conviene indicar que, además del procesamiento de la información, se empezó a trazar una estructura de categorías comunes para el análisis e interpretación, que responde una matriz de criterios para el análisis de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura académicas en la formación de maestros, desde una dimensión pedagógica y didáctica de la cultura académica. Precisamente, el criterio y forma de análisis que se intentó mantener en el abordaje de todas las fuentes se deriva del interés de usar la categoría de Cultura Académica como mapa general donde situamos los análisis de las fuentes y que está hecho del cruce entre discursos y prácticas que pueden ser pensados y estudiados como interacciones entre conjuntos de agentes, saberes e instituciones. Como por ejemplo, los discursos y prácticas con un acento en:

- 1-Los saberes y disciplinas.
- 2-Lo Profesional.
- 3-Lo educativo, pedagógico y didáctico.
- 4-Las políticas educativas.
- 5-La experiencia y el mundo de la vida.

En la información recabada se rastreó y comentó cómo y dónde transitaban estos discursos y prácticas. Así como también se rastrearon referencias a otros discursos y prácticas relevantes que eran diferentes a los previstos, así como aquellos fragmentos-categorías o nociones problemáticas. Esta es la tabla de convenciones entre colores y categorías. Cuando las fronteras entre colores se hacían difusas o multicolores en un apartado de la información, solía corresponder a un momento de alta densidad en relaciones y sentidos.

Color	Acento del fragmento y/o la práctica en...
Verde	Los saberes y disciplinas
Amarillo	Lo profesional.
Azul	Lo didáctico y pedagógico en una perspectiva general.
Letra roja	Lo didáctico y pedagógico en una perspectiva más específica, en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.
Gris	Las políticas Educativas.
Letra azul	La experiencia y el mundo de la vida.
Rojo	Otros discursos y prácticas de interés diferentes a los previstos
Fucsia	Fragmentos-categorías o nociones problemáticas

Tres líneas de sentido para situar la dimensión pedagógica y didáctica de la cultura académica en el contexto de la formación de maestros y universidad.

La dimensión pedagógica y didáctica de la cultura académica se asume como escenario en el que se entrecruzan diversos campos e intereses de agentes e instituciones⁴. De tal modo, puede recrearse desde una tensión particular entre dos aproximaciones a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad. Una entendida como una competencia general y, otra, como una experiencia y proceso formativo más cercano a los saberes y lógicas disciplinares. Conviene insistir que la caracterización de ambas aproximaciones se construye a partir de los resultados de la investigación. Aluden a los sentidos y formas en que se nombra y concreta la enseñanza de la lectura y la escritura, a partir de una lectura descriptiva de la encuesta (anexo 10) y de una lectura interpretativa de las entrevistas y los grupos de discusión de estudiantes y profesores. Sin embargo, se asumen ambas aproximaciones de una manera flexible, en tanto se reconocen lugares intermedios y matices entre una y otra.

Además de delimitar la dimensión pedagógica y didáctica de la cultura académica es necesario situar el caso de la formación de maestros en el contexto de universidad, en las profundas reacomodaciones y dislocaciones que reconfiguran los sentidos del conocimiento, la ciencia, la tecnología, las disciplinas y las profesiones, a través, por ejemplo, de los efectos de complejas dinámicas de políticas educativas, organismos internacionales y de la relación con la empresa privada⁵. Es por ello que el grupo de discusión de profesores estuvo integrado por representantes de la Facultad de Educación, pero también de otras unidades académicas (ciencias exactas y naturales, ciencias económicas). Debido a que así, siguiendo a Ibañez (1979), nos acercábamos a recrear en el grupo algunas de las tensiones propias, desde la perspectiva de los profesores en la vida universitaria, que no son exclusivas del campo de la formación de maestros.

Justamente, algunas de las afirmaciones de los profesores de las otras unidades académicas permiten ilustrar algunos de los efectos importantes de la cobertura, la evaluación institucional y de la reacomodación del sentido del conocimiento en la universidad, que competen directamente a la dimensión pedagógica y didáctica de

⁴ El entramado en el que hasta ahora y, por ahora, hemos nombrado y delimitado la dimensión pedagógica y didáctica de la cultura académica se transformaría radicalmente si nos situáramos en una posición crítica en relación con la lectura y la escritura como único mecanismo de legitimación del saber y, por extensión, de negación o invisibilización de otros saberes (pero no solo nos referimos al universo de los indígenas, las regiones rurales y otras comunidades), también a la interpelación que le hacen, de manera directa, a la formación de maestros otros saberes y sentidos de lectura y escritura en las escuelas, barrios, ciudades y municipios (Saldarriaga, 2003).

⁵ En cuanto a los cambios en el sentido del conocimiento, puede consultarse Díaz (2000), y en el contexto de la universidad colombiana y latinoamericana (Hernández y López, 2002; Sisto, 2007)

la cultura académica y a los sentidos que estudiantes y profesores le atribuyen a las prácticas de lectura y de escritura, en las maneras en que se evalúa, se enseña, se lee, se escribe y se forman los sujetos. Una profesora de Administración planteaba que “Nuestras carreras tienen una orientación práctica, yo diría muy práctica. Pareciera que unas carreras deberían leer y otras no”. Seguidamente, otro profesor de Pedagogía asentía y complementaba que “Hay profesiones que son oficios, que no incluyen producción de saber, que no necesitan investigar. Me preocupa que se piense que el administrador solo va a administrar, y solo necesita saber escribir una carta.” Luego la profesora de Administración señalaba, con la aprobación del resto de sus colegas, que los “efectos de la cobertura en la Universidad hacen que el maestro desista de prácticas, que el alumno no escriba, ¿quién va leer 60 trabajos?” Ella señalaba que en “grupos de 60 estudiantes en metodología de la investigación durante 2 horas a la semana, muchos de ellos [los estudiantes] se quejaban de que nadie había leído sus preguntas, ni sus objetivos”. Y de otro lado, que “los profesores estaban renunciando a que los estudiantes escribieran, o la alternativa era que escribieran en grupos de 5 o 6.” Al tiempo, la profesora se angustiaba porque los buenos resultados en las pruebas ECAES reforzaban tales prácticas. Insistía, con la aprobación de los demás, que, en el caso de la universidad, las “condiciones de cobertura hacen del profesor un conferencista. Pues yo me siento un tipo de docente con 60 estudiantes y soy otra en un grupo tipo semillero, pues se pueden hacer otro tipo de ejercicios.”

De manera escueta, lo relatado por la profesora y sus reflexiones, así como la acogida y anuencia que tuvo su discurso en el grupo de discusión, permiten percibir no solamente los sentidos de la cultura académica como espacios de tensiones entre lo disciplinar, lo profesional, lo pedagógico y didáctico, las políticas educativas y el mundo de la vida, sino también las maneras en que se apropian en el quehacer cotidiano universitario grandes procesos de reacomodación de la universidad y de la sociedad en general.

Ahora bien, nuestra apuesta para pensar la enseñanza de la lectura y la escritura se basa en los enfoques discursivos, en donde las prácticas discursivas involucran interacciones de diversos agentes que se sitúan en un contexto social, cultural e histórico. Según esto, lo planteado en relación con el grupo de discusión de profesores, es una muestra de ese material que compone el complejo contexto discursivo en que se le da sentido a la lectura y la escritura en la universidad. De este modo, los sentidos de las prácticas de lectura y escritura académicas en la formación de maestros son un fenómeno complejo que condensa diversos aspectos en tensión constante y, por tal motivo, no se explicarían únicamente desde una perspectiva gramaticalista, lingüística o cognitivista, ni mucho menos están al margen del contexto de universidad.

La complejidad de las prácticas de lectura y la escritura en la Universidad y lo poco exploradas que han sido en el ámbito de la formación de maestros desde la

dimensión pedagógica y didáctica de la cultura académica, nos lleva a proponer tres líneas de sentido para trazar un panorama inicial. La primera delimita la dimensión pedagógica y didáctica de la cultura académica en el escenario de la formación de maestros en el contexto de universidad y documenta, a su vez, la presencia y relevancia de la frontera entre la educación básica y media y la educación superior. La segunda línea de sentido caracteriza los sentidos más relevantes que se entretajan entre las voces, prácticas y experiencias de profesores y estudiantes sobre la lectura y la escritura. La tercera da una apertura a la problemática en términos de alternativas y construcción en relación con las prácticas pedagógicas de profesores universitarios, en un contexto de transformación curricular y diálogo con la escuela.

Intersecciones entre Educación Básica y Media: frontera o brecha en la dimensión pedagógica y didáctica de la cultura académica en la formación de maestros

La alusión a la educación básica en relación con la lectura y la escritura es una de las problemáticas recurrentes en el discurso de estudiantes y profesores, aunque con disímiles lecturas. De manera general, aunque no vemos que exista, entre la educación básica y media y la educación superior, una continuidad homogénea y lineal, ni pretendemos que así sea, resulta indispensable reconocer cómo las relaciones entre ambos niveles educativos tienen presencia y efectos en la lectura y la escritura en la Universidad y más aún en el caso de la formación de maestros, a través de imaginarios, prácticas y discursos de profesores y estudiantes, en la experiencia de sujetos, en formas de escolarización, en documentos curriculares y prácticas de evaluación. Como se verá a continuación, las voces y experiencias de estudiantes y profesores, así como los datos de la encuesta a estudiantes, abren la posibilidad de oponerse o relativizar el corte tajante o ese conformismo que establecen otros enfoques sobre la lectura y la escritura en la universidad, que dejan de lado o atenúan el significativo hecho de que, al llegar a la Universidad, los estudiantes llevan en promedio 11 años de escolaridad, en tanto consideran

“que la formación universitaria constituye un espacio escolar diferente a los que le preceden en cuanto es más específico y profesionalizante. En este sentido, las prácticas de lectura y escritura que allí se exigen son también específicas y en muchos casos, nuevas para los estudiantes que ingresan a la Universidad. Mientras que en la educación básica y media, los estudiantes leen básicamente textos hechos para aprender (manuales o textos escolares), y lo que se les pide la mayoría de las veces es “dar cuenta de lo que leyeron”,” (Pérez, Rincón et al., 2009).

En la misma dirección conviene referir las palabras de un profesor que hace buen eco de estos enfoques y de lugares comunes e idealizaciones sobre esta problemática en la universidad ya que planteaba que las “prácticas académicas de escritura se las encuentran solo en la universidad y no en la escuela.” Sin embargo, las diferencias entre las prácticas y sentidos de la lectura y la escritura

entre la escuela y la universidad no son tajantes, y es más compleja de lo que se quisiera. Según los datos esto no es así, pues algunos de las caracterizaciones y valoraciones de las experiencias positivas y negativas de lectura y escritura en la educación básica y media, tienen rasgos propios de las demandas de la cultura académica universitaria y viceversa, en los primeros semestres en la formación de maestros, tanto estudiantes, como profesores permitieron documentar formas de enseñanza y prácticas de lectura y escritura contrarias al deber ser de la cultura académica universitaria y que estaban más próximas a las formas y sentidos de la ignorada o denostada escuela.

Los primeros semestres en la formación de maestros se presentan como una frontera con la Educación Básica y media que, en medio de la diversidad específica de los programas y experiencias de estudiantes, ofrece algunos rasgos de interés que se dejan documentar y caracterizar en la información recabada. Aunque estos rasgos no se presentan como resultados definitivos, sino para bosquejar las aristas de esta problemática y, en ese sentido, la potencia conceptual y metodológica que conlleva asumirla desde la dimensión pedagógica y didáctica de la cultura académica en posteriores investigaciones, en el trabajo con los profesores de los diversos núcleos académicos generales y específicos de los programas y, finalmente, en la generación o consolidación de puentes con la educación básica y media, a través de la participación de sus profesores y de las prácticas pedagógicas. Esto último como posibilidad de hacer de esa frontera no solo una interpretación de anaquel, sino una manera de conexión, construcción y formación ante la fuerza y densidad que, por ejemplo, han logrado desde hace varios años instituciones comerciales de educación no formal instaladas en esa frontera y que, de manera paralela, implementan y modifican formas, saberes y sujetos de la escuela regular, “compensan, refuerzan, preparan” en tres meses a los estudiantes para pasar a la universidad⁶. Por ello es oportuno preguntar, ¿acaso no son suficientes 11 años de escolaridad en el área de lengua castellana? Incluso convendría indagar el lugar de los preuniversitarios como efecto singular de la evaluación y de las políticas educativas de Educación Superior (expansión universitaria y ampliación de cobertura, por ejemplo) en la educación pública.

La referencia a los preuniversitarios busca referir otra de las densas y complejas conexiones entre educación básica y media y educación superior, que pueden ser objeto de indagación desde la dimensión pedagógica y didáctica de la cultura académica. Como lo referían los mismos estudiantes,

⁶ Debe señalarse que, según del examen de admisión de la Universidad de Antioquia, busca garantizar que los estudiantes admitidos tengan las capacidades que exige la vida académica universitaria, usando incluso la noción de cultura académica. Es la cultura académica sin lo disciplinar, como se ve en el texto referido en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/admision/index.php>?, así como en los contenidos de preuniversitarios -escolares y no escolares.

Tu no vas a entender un término matemático si no lees bien, si no comprendes bien, eso que sucede en el examen ICFES o en el examen de acá de la Universidad. Por ejemplo, el profesor que nos preparó en el colegio nos decía, si usted tiene una capacidad bastante alta en la comprensión lectora, usted es capaz de resolver, no todos los ejercicios de matemáticas, pero sí muchos, porque en la lógica matemática fluye mucho el lenguaje. (Grupo de discusión de estudiantes)⁷

O bien, como lo nombran y valoran los profesores,

La gente viene de la educación básica con una serie de problemas y el Examen de admisión de la universidad no detecta en absoluto esos problemas. En cada carrera debería haber pruebas muy particulares; en el caso de lengua castellana, sería especial exigencia para ser admitido, es decir, umbral mínimo en cuanto a la gramática para empezar a estudiar cosas más complejas. No hay nada que lo detecte, y el estudiante que quiera pasar de agache lo hace, y salen graduados, con ese nivel, a enseñarles a estudiantes. (Grupo de discusión de profesores)⁸

La preparación para el examen de admisión a la universidad pública y el ingreso a la universidad se han convertido en necesidades de estudiantes, directivos, instituciones y en una demanda educativa que, en general, se resuelve a través de instituciones paralelas, o a través de formas (tiempos, espacios, personas) específicas en la escuela que están separadas de las formas regulares de las áreas obligatorias. En suma, esta es otra expresión de la conexión entre educación básica y media y educación superior, que exige reevaluar, en el caso de las prácticas de lectura y de escritura, si será suficiente evadir la compleja frontera universidad-escuela con referencias bibliográficas que nos tranquilizan y le bajan volumen al bullicio de la escuela.

Sentidos de la lectura y la escritura en la formación de maestros

Leer (y escribir) es crear relaciones

Para empezar a esbozar las relaciones entre educación básica, media y superior como espacios de frontera, vale la pena resaltar dos posturas reconocidas en los profesores universitarios. De un lado, quienes suponen que leer y escribir son aprendizajes⁹ que concluyen y se lograron al terminar la educación básica y media, y quienes creen que “a la gente lo que hay que enseñarle es que uno aprende a leer y a escribir toda la vida.” Según cada caso, los profesores orientan sus prácticas de dos maneras: unos incluyen la lectura y la escritura en sus cursos y otros no, aunque entre ambas posturas existen matices. Conviene aclarar que

⁷ En adelante, GDE.

⁸ En adelante, GDP.

⁹ Hablar de *aprendizajes* es lo más frecuente entre los profesores universitarios, aunque en ocasiones también referían la lectura y la escritura como *procesos*, *habilidades*, *competencias*, *capacidades*. Vale la pena señalar, aunque no es motivo de este estudio, la importancia de indagar la apropiación que hacen los profesores universitarios del discurso didáctico y pedagógico en relación con sus formas de enseñanza y las situaciones de lectura y de escritura que favorecen en el aula.

esa no inclusión, en el caso de los segundos, se refiere a quienes dan por sentado que los estudiantes han resuelto ya sus dificultades en cuanto a la lectura y la escritura en la educación básica y media, por ello se desentienden de ese aspecto al deslindarlo de los propósitos del curso, aunque esto no impide que, eventualmente, se quejen de las dificultades de lectura y escritura que tienen los estudiantes con sus pares y ante los mismos estudiantes.

Ahora bien, los profesores que incluyen la lectura y la escritura en sus cursos explicitan en sus clases y programas elementos asociados a tales prácticas desde dos aproximaciones, básicamente. Aunque debe precisarse que ambas se documentan, por ejemplo, en las referencias e incorporación que hace el profesor de su experiencia académica en el aula, en el saber gramatical y discursivo, en lo metodológico y en lo evaluativo. La primera aproximación se refiere una concepción y a ejercicios propuestos al margen de los saberes o disciplinas que enseñan los profesores. La segunda aproximación consiste en una concepción, actividades y estrategias que incorporan la lectura y la escritura en las disciplinas. La primera de estas dos aproximaciones es menos frecuente que la segunda y está asociada, sobre todo, a profesores con cierta formación específica o afinidad con aspectos gramaticales o especializados sobre la lectura y la escritura. La segunda aproximación resulta de especial interés, pues ofrece una invaluable perspectiva no solo para entender la lectura y la escritura como la dimensión pedagógica de la cultura académica, sino, también, para entender las maneras en que puede incorporarse esta problemática en las agendas de trabajo tanto de grupos académicos de profesores en torno a un espacio disciplinar o núcleo académico, como en los procesos y espacios de los procesos de transformación curricular.

Ahora bien, tanto los que incluyen la lectura y la escritura en sus cursos, como los que no lo hacen, al menos como se describió antes, coinciden en la enorme incidencia de la educación básica y media en la preparación de los estudiantes para la vida académica en la universidad. Como se ve, por ejemplo, en las quejas, demandas, reconocimientos y recomendaciones sobre las maneras en que enseña a leer y a escribir en la educación básica y media. En este sentido y de manera general, vale la pena preguntar ¿cómo leen las prácticas de lectura y de escritura de los estudiantes universitarios las unidades y la universidad misma? Un primer paso para hacerlo es bosquejar los sentidos de la lectura desde la perspectiva de los profesores. Aunque, más que un inventario de definiciones que luego se clasifican para confirmar o descalificar una hipótesis al vaivén de los autores o enfoques de preferencia, nos interesa referir los sentidos que le dan a la lectura y a la escritura algunos de los profesores que han construido maneras de trabajo en el aula, a través del tanteo, del ensayo, de los hallazgos, de las convicciones o de decisiones intrépidas. Formas de enseñanza que promueven la lectura y escritura académica, valoradas por estudiantes como positivas y significativas en su formación académica y profesional.

Entonces, lo que estos profesores entienden por lectura no interesa tanto por su cercanía a la definición conceptual de las ciencias del lenguaje y el discurso, sino más como una noción resultante de búsquedas, construcciones y riesgos concretos que asumen los profesores, derivadas de su experiencia y preocupaciones. En esta lógica, es predominante el sentido de la lectura en tanto práctica para establecer y crear relaciones. Una noción que promueven en sus clases, en medio de la distancia y diversidad propia de saberes y disciplinas en que se sitúan profesores y estudiantes. La lectura consiste en crear relaciones y, como la escritura, se consideran como aprendizajes de toda la vida, aunque no como lo plantean las políticas educativas que prevalecen actualmente, como se ve en la afirmación de uno de los profesores, cuya práctica fue destacada por varios estudiantes de la Facultad:

“lo que hay que enseñar es que uno aprende a leer y a escribir toda la vida. Eso lo sabe cualquier persona que haya tenido la experiencia de escribir cualquier cosa, si se toma en serio el proceso de escribir. Y no termina de aprender, por la sencilla razón de que a medida que uno va estudiando y viviendo tiene más referencias para leer.”

Podríamos nombrar lo de crear relaciones o “referencias” como intertextualidad. Aunque nos atrevemos a denominarlo como un rasgo de interdiscursividad que emerge a partir de las relaciones entre diversos materiales y actividades de los profesores, en donde se identificó la búsqueda y presencia de relaciones permanentes del objeto disciplinar, con el mundo de la vida y otros discursos – imagen, literatura, cine, arte-. Postura didáctica que favorece la lectura que suscita, busca y establece relaciones de los objetos disciplinares que son materia del curso no solo con experiencias de los estudiantes, sino también con otros discursos, saberes y disciplinas. Este rasgo es una constante presente en las diferentes producciones didácticas de esos profesores destacados por los estudiantes o de aquellos que muestran un interés por incluir y explicitar la problemática de la lectura y la escritura en sus cursos. Como se percibe desde los programas de curso, guías de trabajo, presentaciones en Power Point, actividades de lectura colectiva, prácticas de evaluación y otros materiales didácticos hasta los criterios para la selección de los materiales de lectura en el curso y las maneras de leerlos, como por ejemplo, leer fuentes primarias, leer textos enteros, indagar cuáles de los textos referenciados en las bibliografías han sido trabajadas en otros cursos, hacer insumo de trabajo y material bibliográfico los textos de los estudiantes producidos en el curso o en otros de los textos.

La lectura como un ejercicio para crear relaciones, reconocer referencias y transitar entre diferentes discursos es un sentido que, sin duda, desborda lo instrumental, en tanto refiere una tensión interesante entre lo lógico y lo estético en la formación de los sujetos y, en esa medida, insinúa cómo, desde la dimensión pedagógica y didáctica de la cultura académica, es posible participar en el agenciamiento y comprensión de la problemática y tensión entre las Humanidades, la ciencia y la tecnología en la universidad contemporánea. Por

eso, antes que divertimento, se reconoce todo un ejercicio de lectura que propone un hilo conductor, aunque construye su recorrido a partir de la diversidad de momentos, formas, actividades y recursos empleados en la lectura. Lo que se traduce en el hecho de que se ve y se lee el concepto de muchas maneras.

Leer y escribir es trabajar con conceptos

Moverse en el mundo de los conceptos es otro rasgo y problema relevante que concierne a la lectura y la escritura en la Universidad, según los profesores destacados por los estudiantes o de aquellos que muestran un interés por incluir y explicitar la problemática de la lectura y la escritura en sus cursos. La relación lectura, escritura y la capacidad de identificar, entender, rastrear y comparar conceptos, para tomar alguna postura es de suma relevancia en los primeros semestres de formación. En tanto problema, se critican, como vicios heredados de la educación básica, ciertas fórmulas que dificultan la identificación de conceptos, como es la de no repetir palabras en un párrafo, hacer caso omiso de las citas bibliográficas o que se piensa que leer bien es leer rápido. Precisamente, la distinción entre una palabra y concepto no es central en los objetivos de la escuela, incluso ni siquiera en la universidad. Pues muchas veces se diluye esta distinción que no se concreta y, en el mejor de los casos, se limita el trabajo con conceptos a una reiteración acrítica de lugares comunes.

Es posible caracterizar hasta dónde se favorece o no el lugar del concepto en la formación universitaria, a partir de las maneras de leer y de escribir que se promueven en las prácticas de enseñanza. Esa dimensión artesanal del profesor universitario, mediada por su experiencia, su relación con el mundo de la vida, con los saberes y las disciplinas, que se concretan y tensionan en discursos, prácticas y apropiaciones en aspectos metodológicos y evaluativos. De hecho en guías de lectura, ejercicios de escritura y orientaciones de profesores, se sugiere cómo entienden y buscan formar a los estudiantes en el trabajo con conceptos, desde el contexto de los saberes y disciplinas de sus cursos. Un ejemplo es un ejercicio escritura que involucra la lectura de la imagen y un texto, y exige al estudiante realizar descripciones, comparaciones e interpretaciones. Sin embargo, como algunos de estos profesores lo plantean, este sentido de la lectura y la escritura, que es una forma de trabajo en el aula ralentiza el tiempo de lectura y modifica el tiempo de clase, riñe, al inicio y en ocasiones durante todo el curso, con prácticas y sentidos de lectura y escritura de los estudiantes, que están atravesados por otros elementos –ideales formativos, la evaluación, los imaginarios profesionales, la inmediatez, la lectura superficial- que hacen parte de ese contexto discursivo social, cultural e histórico en que estudiantes y profesores leen y se escriben.

Ahora bien, es oportuno mostrar que la lectura y la escritura entendida como trabajo con conceptos, no debe asumirse como receta o recomendación didáctica descontextualizada, dado que se produce en medio de las tensiones propias de la

universidad en la actualidad, es decir, no se limita a los ejercicios cotidianos, ni a las maneras y avatares del día a día en las aulas, bibliotecas, fotocopiadoras, pasillos y salas de internet, si no que se remonta, aunque no en un continuo exento de fracturas y modificaciones, hasta las modificaciones de los sentidos del conocimiento, las disciplinas y las profesiones en la Universidad y en la sociedad. (Hernández y López, 2002; Sisto, 2007)

Ahora bien, no solo en esa dirección debe evitarse la instrumentalización de la cuestión referida a la relación entre lectura, escritura y conceptos, también resulta necesario ampliar la mirada sobre este rasgo al ámbito de la toma de decisiones en cuanto a procesos curriculares. Como puede verse en la experiencia de un curso pensado en el año 2001 para ser matriculado desde los primeros semestres por diversas Licenciaturas, pero luego de un tiempo se encontraron suficientes razones para situarlo en el quinto nivel del pregrado. Una profesora que participa de este curso desde que se diseñó plantea que

Vimos que los resultados de este primer curso, si bien fueron satisfactorios por oírlos, no fueron tan importantes para los estudiantes, porque para un segundo semestre es difícil trabajar sobre un concepto. Entonces solicitamos que [el curso] tuviera un prerrequisito, de manera que un estudiante que lo matriculara pudiera tener ya un discurso, un lenguaje más especializado, unas formas de aproximarse a la lectura y a la escritura, porque lo que encontrábamos en los trabajos de los estudiantes eran asuntos supremamente simples, sin mucha profundidad académica y resultaba más como si fuera algo como que surgiera del bachillerato, las respuestas eran supremamente vacías. [...] en esa primera experiencia nos dimos cuenta que nosotros no podíamos trabajar bajo la metodología de seminario porque ellos todavía no tenían esa experiencia para poder hablar desde allí.

En lo referido a procesos curriculares y al tiempo de formación de los estudiantes¹⁰, a partir de los análisis de la información recabada debemos acentuar un rasgo de suma importancia en el plano de las prácticas y los sentidos desde la dimensión pedagógica y didáctica de la cultura académica. Este rasgo se vincula a lo referido por los estudiantes de los primeros semestres, quienes perciben que en los cursos predomina un gran número de documentos que, además, no siempre están relacionados. Si se considera que un estudiante ve

¹⁰ La importancia de considerar el tiempo de formación en relación con las prácticas de lectura y de escritura y las de enseñanza en los primeros semestres, se insinúa en lo determinante que resulta la manera en que se inicia un curso, puede ser una obviedad referirlo, pero no hacerlo es nefasto. En este estudio no alcanzamos a detallar lo que sucede en esos inicios de curso durante los primeros semestres, pero sí logramos identificar la relevancia de este momento para los estudiantes de primeros semestres: cómo se presenta el programa de curso, cómo se habla del curso a través de los textos, cuáles son las consignas de los profesores, cómo se sitúan en relación con las disciplinas y las prácticas de lectura y escritura. Los estudiantes también plantean que muchas veces no conocen ni discuten el programa como documento elaborado por el profesor y que, además de escuchar un trayecto teórico, el estudiante empieza a intuir cómo escribirá según el estilo que percibe del profesor en esas primeras clases. Además, los estudiantes coinciden en que durante la presentación y clases subsiguientes, la mayoría de profesores de los primeros semestres dan por sentado que los estudiantes ya aprendieron a leer y a escribir y que no se interesan por saber "cómo escriben y leen".

cuatro o cinco materias por semestre, desde su perspectiva este trayecto se percibe y recorre, predominantemente, como una atomización y fragmentación. Desde la perspectiva de las unidades académicas y los programas curriculares esa situación también se reconoce, aunque se nombra, en el mejor de los casos, con palabras como formación integral, transversalidad o interdisciplinariedad. En otros casos, pensar en el paisaje del plan de estudios que ve el estudiante y va creando a medida que asiste a clase, es evaluado, evalúa, lee, escribe, habla, etc., no se considera ni se ve como algo importante. Tampoco se logró documentar el interés por conocer y considerar las formas de lectura y escritura con las que llegan la mayoría de estudiantes a cursar las Licenciaturas, según ellos mismos –encuesta y grupos de discusión-. De allí la propensión a percibir más la atomización en su transcurrir por documentos, cursos y páginas, que a ejercitarse y formarse en reconocer, escuchar y entablar un diálogo entre autores, escuelas, enfoques, o recorridos y recuentos de las disciplinas en capítulos de libros, artículos de revistas y, eventualmente, libros completos. Este rasgo cobra relevancia si recordamos que en los primeros semestres los estudiantes construyen su relación con saberes, disciplinas e imaginarios sobre el oficio y profesión de maestros, a través de las maneras de lectura y escritura que se promueve en el aula y fuera de ella y, claro está, sin desconocer la conexión con su experiencia de la escuela básica.

En este sentido, emergen preguntas esenciales que no pueden responderse únicamente en el plano del deber ser ni el ámbito instrumental de la receta didáctica, debido a que se vinculan con la especificidad de las disciplinas, con el tiempo didáctico -dieciséis semanas que duran los cursos- y con el lugar que ocupan los cursos en el plan de estudios, tanto en lo concerniente a contenidos como a apuestas metodológicas, como por ejemplo: ¿cuáles son los criterios y los mecanismos de selección y seguimiento de los materiales que leen los estudiantes en los cursos de los primeros semestres?

Reconocemos que el interés por formar en el rigor de las disciplinas parece resolverse, en la mayoría de casos con la selección de un número de documentos considerable, por parte de profesores y núcleos académicos, que busca “dar cuenta de la construcción de la disciplina y su trascendencia en la actualidad”, según cada campo disciplinar. Esta decisión tiene efectos en el tiempo y formas de lectura (no habrá tiempo de leer en clase, ni de releer y como dicen los estudiantes, “a veces no se alcanza a leer el texto de cada semana, pero la parte leída permite participar en clase”¹¹). Y finalmente, dieciséis semanas calendario es

¹¹ Las decisiones y formas que se implementan según la duración del curso, el momento del curso o del plan de estudios es una puerta de entrada de interés para indagar y comprender como se mantienen y transforman las prácticas de lectura y escritura en la formación de maestros. Una profesora por ejemplo se ideó “un ejercicio de ficción histórica”, pues las 16 semanas del curso nunca alcanzaban para completar los contenidos del curso.

muy poco o casi nada en comparación con el espacio que en el calendario ocuparían los objetos de saber ligados al curso. Ahora bien, considerar así la problemática de la lectura y la escritura en la formación de maestros y la formación universitaria, por ejemplo en lo referido a la aceleración del tiempo de lectura en relación con la selección de materiales y formas de lectura, más que ser un nuevo deber ser con su correspondiente lista de ingenuas soluciones, busca escenificar una encrucijada en la dimensión pedagógica y didáctica de la cultura académica, referida la tensión entre lo pedagógico y didáctico, la administración del currículo y las lógicas de las disciplinas y saberes agenciadas en los grupos académicos.

De otro lado, se percibe que seguirle la pista a “trabajar con conceptos”, como rasgo del sentido de la lectura y la escritura en la formación de maestros, reconduce a la tensión entre dos aproximaciones, a saber: la lectura y la escritura como competencia general (“aprendida en cursos genéricos”) y la lectura y la escritura desde las disciplinas (“aprendida en los cursos asociados a saberes y disciplinas propios del plan de estudios en la formación de maestros”). Consideramos que el trabajo de conceptos y la lectura como creación de relaciones resulta ser una apropiación práctica de la segunda aproximación.

Frente a la primera aproximación (la lectura y la escritura como competencia general), conviene referir algunos de los hallazgos generales en cuanto a los programas de curso analizados. Estos pertenecen al espacio formativo de *Procesos orales, de lectura y escritura*, que son los cursos específicos de los primeros semestres que tienen como objetivo general y explícito comprender, producir y exponer textos de carácter académico. Una primera característica que debemos destacar es que, pese a ser un mismo curso, los programas presentan profundas diferencias respecto a sus listados temáticos. Aunque es posible identificar cierta tendencia en la estructura temática. En primer lugar, parten de una teoría de la lengua y de la comunicación –por ejemplo “conceptos básicos de lingüística”, “factores a considerar en el proceso de lectura”, “las bases de la comunicación”, “aproximaciones conceptuales a la lengua y a la comunicación” –, lo que indica un proceso deductivo pues parten de lo general para llegar a lo particular. Luego, se enfocan en tipos específicos de texto, algunos primero orales y luego escritos, o exclusivamente escritos. Por ejemplo, en otro programa se concluye con un análisis de distintas clases de textos tales como la relatoría, el protocolo, el resumen, el informe, la reseña bibliográfica, el artículo y el ensayo. Sin embargo, la mayoría de estos programas hacen mayor énfasis en la conceptualización de las teorías de la lengua y del discurso que en el desarrollo, por parte de los estudiantes, de prácticas de lectura y escritura útiles para el éxito académico.

Este excesivo énfasis en presentar contenidos teóricos hace que las lecturas asignadas, los objetivos y la justificación de los cursos estén desarticulados de las prácticas que se quieren potenciar, tanto al interior de cada programa como entre ellos mismos. Por ejemplo, en uno de los programas el cuarto tema de prácticas

escriturales llega únicamente a “aproximaciones conceptuales al proceso de escribir”, “funciones de la lengua”, y solamente en el último tema concreta en prácticas como informes, reseñas y ensayos. Además, no queda claro de qué manera se está enseñando a producir este tipo de textos, si se hace énfasis en sus características estructurales y lingüísticas, o en su contexto comunicativo, o en el proceso de textualización.

Respecto a la metodología y evaluación, lo que predomina es una metodología que se desarrolla en tres momentos y tipos de actividades: “exploración” (diagnóstico y conocimientos previos), “profundización-transformación” (nuevos saberes y prácticas), y “culminación-evaluación” (aplicación y valoración). Aunque en todos los programas examinados se incluyen talleres, especialmente en la segunda etapa (profundización-transformación), estos no constituyen el principio organizador del curso. En cambio, se emplean de manera intermitente, estrategias metodológicas como el seminario, la clase magistral, el foro y la discusión de textos. Este enfoque ecléctico puede prestarse a una dispersión que impide el logro de los objetivos propuestos, que idealmente deberían buscarse a través de la metodología del taller.

La evaluación planteada en estos programas incluye valoración de los textos producidos por los estudiantes, sea en forma de trabajos escritos y orales (ensayos, reseñas, artículos y exposiciones, etc.) referidos a cada unidad, en algunos casos reunidos en un portafolio para un seguimiento a lo largo del semestre. Esta valoración incluye evaluación entre pares, coevaluación y autoevaluación como parte del proceso de aprendizaje. No se explicita, sin embargo, cuáles son las condiciones de presentación de los textos escritos, tales como manejo de normas, extensión, rigor, proceso investigativo, bibliografía mínima y otros elementos característicos de la cultura académica, que “se acceden a su dominio a través del estímulo adquisitivo, el uso y la explicación de competencias textuales, semánticas y argumentativas, principalmente.” Para algunos docentes, es central en la cultura académica la producción de ensayos o artículos.

En cuanto a la segunda aproximación (lectura y escritura en las disciplinas) y en función de la información analizada, es necesario considerar tres factores para no hacer de esta aproximación una idealización o un deber ser. En primer lugar, las características de estudiantes en primeros semestres, cuál ha sido su experiencia de lectura y escritura en la educación básica, lo que perfila el tipo de relación que han construido con los saberes escolares. En segundo lugar es indispensable considerar las propuestas metodológicas en los primeros semestres, si nos ponemos en el lugar de los estudiantes, podríamos confundir la lectura y la escritura desde las disciplinas con aquello que también predomina en los primeros semestres: “escucho a un profesor erudito hablar todo el tiempo” sobre los textos que pone a leer a sus estudiantes y pertenecen a los temas –disciplinares- del curso y a quien le escribo diversos textos. En tercer lugar, conviene preguntar,

¿debe descartarse la aproximación a la lectura y la escritura como competencias generales? La pregunta tiene especial interés para el caso específico de la transformación curricular de Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, donde desaparecieron los cursos afines a esta aproximación, como son, “procesos, orales de lectura y escritura” y “comunicación pedagógica”¹²; en tanto se plantea, en algunos de los documentos, que la lectura y la escritura serán problemáticas transversales que se incluirán de algún modo en los diferentes cursos. Sin mencionar en profundidad hasta qué punto esta decisión responde adecuadamente o no al acuerdo académico 131 de 1989, en donde se plantea que todos los programas de pregrado deben tener dos cursos referidos al área de lengua materna, como parte de la formación socio-humanística de los estudiantes, nos preguntamos ¿cuáles fueron los motivos para suprimir estos cursos?, ¿acaso una apuesta por la lectura y la escritura en las disciplinas o una respuesta a una demanda de ajuste de créditos y el interés de ampliar-descongestionar-enriquecer la región disciplinar en la formación de maestros?

Ahora bien, en relación con el primer factor, referido a las características de estudiantes en primeros semestres y cuál ha sido su experiencia de lectura y escritura en la educación básica, conviene mencionar algunos asuntos de relevancia en para afirmar la relevancia de frontera entre Educación Básica y Media y Educación Superior, en las prácticas de lectura y de escritura en la formación de maestros.

Desde la perspectiva de los estudiantes de los primeros semestres predomina una concepción de la lectura y escritura en la Universidad asociada a múltiples atributos positivos, una idealización reforzada constantemente en otras alusiones y relatos (valorados como positivos y negativos) de sus experiencias en la educación básica y media. De hecho, los estudiantes de los primeros semestres reconocen que la educación básica y media, al mismo tiempo que es diferente a la educación superior, debería ser una preparación para la universidad. “Si habría diferencia [educación básica y media y educación superior], acá nos están formando para transmitir y enseñar. Allá es una preparación para entrar a este campo, es un nivel más arriba de lo que se espera.” GDE

En cuanto a los resultados de la encuesta sobre para qué se lee y se escribe en la universidad, la opción de leer y escribir para estimular la creatividad fue la menos frecuente en la encuesta (17%), aunque llama la atención su cercanía al contenido de la opción más frecuente, es decir, que se lee y se escribe en la universidad “para producir conocimientos” (60.6%) Aunque les causa algún conflicto, predomina la idea en los estudiantes de relegar la relación escritura, lectura y creatividad a cierta etapa de la infancia, a los primeros niveles educativos y a

¹² Sobre este último, ubicado en semestres avanzados tuvo una apropiación predominante, en el aula y en los perfiles de sus profesores, que apuntaba a favorecer o fortalecer el desarrollo de habilidades comunicativas propias del oficio de maestro.

prácticas de la vida escolar de la primera infancia. Durante la interpretación de los resultados de la encuesta en el grupo de discusión, uno de los estudiantes afirma que “no entiende muy bien por qué es tan poquito el porcentaje de personas que consideran que si leemos y escribimos no estamos estimulando la creatividad.” Ante lo cual otra estudiante dice que “yo también puse para estimular la creatividad, pero luego me puse a pensar, sino que ahí nos están diciendo en la universidad, porque en el colegio lo hacen para que nosotros desde pequeños empecemos a crear, pero en la universidad lo usan más que todo para las otras opciones.” GDE

Además, en relación con los sentidos que le atribuyen los estudiantes a la lectura y a la escritura en la universidad emerge otra faceta de la frontera entre educación básica y educación superior. Los estudiantes consideran (60.6%) que en la universidad se escribe para producir conocimientos -incluso es una respuesta más frecuente que para aprender los contenidos de las clases (57,4%)-. Sin embargo, el consenso sobre el carácter productivo y creativo de la lectura y la escritura en la universidad que tiene la mayoría de los estudiantes, tanto en la encuesta como en el consenso del grupo de discusión, contrasta con el hecho de que ellos mismos afirman que los textos que más escribieron en la educación básica, en esa “preparación para la universidad”, fueron resúmenes, informes y otros formatos más próximos a una escritura reproductiva y de paráfrasis. En efecto, una conclusión de dos estudiantes que apoyó el resto fue que

ojalá que los que nos estamos formando para profesores, nos hubieran reforzado mucho eso. Acá con un solo resumen no podemos.” “Apoyo lo que dice Orfa, yo ayer con unos del grupo les decía: ‘yo estoy estudiando, pase a Lengua Castellana, pero lo acepto mi ortografía no es la adecuada y mis hábitos lectores no son los mejores. Tengo el deseo de aprender, pero lo que decía Orfa, venís de un mecanismo resumen, la hojita, algo muy básico. GDE

En relación con las experiencias de lectura y escritura, las referencias se concentran en dos aspectos. El primero referido a la biblioteca escolar y el segundo a las prácticas de los profesores de varias áreas del conocimiento. En relación con la mencionada frontera, la biblioteca es importante porque es un espacio nodal de la cultura académica, no solo para reconocer las transformaciones de las prácticas de lectura y escritura (internet, bases de datos, copiar y pegar, etc.), sino, también, porque es un espacio de choque o de encuentro para el estudiante de primeros semestres. Por eso en el estudio se perfilaron dos posturas en cuanto a la biblioteca escolar, a partir de la encuesta y la lectura que de ella hizo el grupo de discusión de estudiantes. Aunque con matices, ambas se refieren a diversos aspectos: la cantidad y variedad de libros para valorar este espacio, así como su tamaño, la dotación tecnológica, las actividades extracurriculares que allí se realizaban y otras actividades que se conectaban con el aula. Una primera postura plantea que

“En mi caso en la biblioteca todos los libros eran de ciencias sociales, como para resolver las tareas del colegio, eran muy pocos los libros de una novela, de una historia, que a uno le fascinara como para leer en la biblioteca por placer.”

“había una biblioteca pero muy pequeña, con documentos de primaria, pues como era un colegio público, pues, con documentos de primaria. Nos recomendaban ir a una biblioteca del municipio, Con mucho más contenido de libros...”

“En mi colegio había una biblioteca grande, tenía bastantes libros. Pero qué pasaba, no había actividades: como la hora del cuento, ninguna de esas actividades.” GDE

La otra postura disiente de la anterior, es minoría en la encuesta y tiene menos consenso en el grupo, alude a

“En mi caso es lo contrario, pues porque la biblioteca era muy grande, contaba con libros de pedagogía, literatura universal muy buenos, de todas las áreas. Contaba con una biblioteca más pequeña, infantil, donde había libros infantiles. Iba a veces a estudiar, o a leer, o a Cine foro, o actividades de leerle a las pequeñas. Si era una biblioteca donde se trabajaba mucho.” GDE

En cuanto a las actividades y propósitos para los cuáles más se usaba la biblioteca, resolver tareas fue la respuesta más frecuente en las encuestas (78,7%) y en el grupo de discusión (No podemos pormenorizar el tipo de tareas, pero sí señalar el tipo de textos que más escribían –resúmenes, informes de lectura- y de allí referir la lectura). La insistencia en señalar la manera en que leían y escribían los estudiantes en la básica y media, busca recalcar que, durante los primeros semestres, las demandas que se les hacen desde los cursos, programas y profesores, están de espaldas a esas experiencias. Otros resultados de la encuesta sobre este punto fueron: “pedir prestado material. (59,6%), “leer por placer. (33%) y el uso menos frecuente fue “participar en actividades no obligatorias -hora del cuento, talleres, charlas, club de cine, etc.-, (13,8%)”. Como en los otros casos, la lectura de estos datos y la información de los grupos de discusión sobre esa frontera educación básica y educación superior frente a los usos y sentidos de la biblioteca escolar y universitaria, antes que respuestas, busca moldear preguntas e interrogantes que pueden ampliarse en otros trabajos y agendas de núcleos académicos o programas de Facultad y de Universidad.

El segundo aspecto que se destaca de las experiencias de lectura y escritura de los estudiantes se refiere a las prácticas de los profesores de la educación básica en varias áreas del conocimiento. Hubo consenso en afirmar que “Depende mucho del maestro. Hay todo tipo de maestros. Desde el que solo calificaba, o no le importaba la respuesta mediocre, siempre fuera sobre el texto. Un profesor ético se preocupa por el estudiante.” (GDE) Este punto de análisis es relevante debido a las maneras en que los estudiantes destacan las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura de profesores de áreas y asignaturas diferentes a Humanidades, Lengua Castellana; así como a los modos en que contrastan éstas con el área específica en que la lectura y la escritura constituyen los propósitos formativos primordiales. Lo cual ofrece una faceta adicional de la tensión competencia general y lectura escritura en las disciplinas, en tanto se remite a la educación básica y media.

En primer lugar, vale la pena señalar los resultados cuando se les preguntó a los estudiantes cuáles de las asignaturas fueron más importantes y significativas para mejorar sus procesos de lectura y de escritura en su educación básica y media en la encuesta. Las opciones que seleccionaron con mayor frecuencia de la lista de asignaturas, así como las que escribieron de manera espontánea, se agruparon por áreas obligatorias y según el nombre que le daban a las asignaturas en este último caso, en función de las diferentes denominaciones para identificar una misma asignatura (ejemplo: lengua castellana, español, comprensión lectora, Humanidades). En principio, filosofía fue una asignatura muy significativa en comparación con lengua castellana, 71% y 89%, respectivamente. Vale la pena recordar que, en comparación con Lengua Castellana que es obligatoria en los 11 grados de la educación básica y media, filosofía se ubica predominantemente en los dos grados de la Media¹³. Igualmente, casi la mitad de los estudiantes eligió ciencias sociales (48%) y, de igual modo, se destaca ciencias naturales (22%).

Si la pregunta se lee desde la noción de área obligatoria, resulta que filosofía es muy significativa, 39,4 (y sin incluir religión 47,9%), en comparación con lengua castellana e inglés 58.5¹⁴. El resultado de Ciencias sociales resulta muy significativo, casi la mitad del área de lengua castellana e inglés, 28, 7%, de igual modo, es notable la presencia del área de ciencias naturales (física, química, biología) con el 14,2%, Tecnología e informática (16%), Matemáticas (17%). En últimas, no se constata la diferencia abismal entre lengua castellana y las demás áreas en relación con los aportes a los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, algo contrario a lo que se anticiparía desde una interpretación que defiende la lectura y la escritura como competencia general que se aprende únicamente en el área de Lengua Castellana.

Ahora bien, es interesante revisar la manera en que estos resultados fueron explicados por los mismos estudiantes, ya que sus argumentos aluden constantemente a las prácticas de los profesores de la educación básica y media, a través de los consensos, disensos y planteamientos del grupo de discusión. De un lado, nos parece oportuno escuchar a quienes eligieron una asignatura diferente a Lengua Castellana, como la más importante y significativa para mejorar sus procesos de lectura y de escritura en los grados décimo u once:

“Yo puse fue Ciencias Sociales, pero ¿por qué dije que no fue el profesor de Lengua Castellana?, culpa del docente, culpa completa del profesor. Porque era un profesor

¹³ Así como vale recordar que la compartimentación de los saberes escolarizados no responde a la que se hace o domina en la universidad contemporánea.

¹⁴ Lengua castellana e inglés constituyen un área obligatoria, según la definición de la Ley 115. Pero en la apropiación que se hace en la escuela sobre estos agrupamientos de asignaturas en áreas, es más probable que el profesor de ciencias sociales enseñe economía y política, que el de lengua castellana enseñe inglés. Así que las diferencias entre los porcentajes cambiarían, a favor de las otras áreas, si no agrupáramos Lengua Castellana e Inglés.

cuadernícola. Llegaba, se paraba en el tablero a escribir, a escribir y a escribir, no le importaba qué estuviéramos haciendo nosotros. Después le explicaba a una o dos personas, que le ponían atención. Yo les podría decir que yo no tuve cuaderno en dos años, porque él no le prestaba atención a eso. A diferencia de Ciencias Sociales, la profesora era una tesa, tenía muchas tácticas, metodologías, incluso ella nos decía que nos estaba preparando para la vida universitaria. Que, sería el colmo venir aquí [a la Universidad] y no saber cómo hacer un ensayo, o cosas por el estilo, cosas que nunca aprendimos en Lengua Castellana.” GDE

“El profesor de sociales y economía, llevaba material que lo enrollaba a uno, como decía Mónica, que lo metía en el cuento. En cambio la profesora de Lengua Castellana era de esas que desmotivaba porque lo ponía a uno, a los estudiantes, como monitores, entonces listo, “me voy para una reunión, se iba a tomar tinto por ahí”, y nos dejaba haciendo unos trabajos muy mediocres, diría yo. Entonces eso lo desmotivaba a uno totalmente. Por eso opté por el profesor de Ciencias Sociales, porque sí se le veía ese compromiso en cuanto a la lectura y la escritura.” GDE

“Yo escogí Tecnología e informática, por el maestro, ya que era muy apasionado por la lectura. Y todo trabajo que fuera virtual, siempre nos ponía a leer textos muy interesantes, incluso hasta novelas, nos ponía a recrear la vida de nosotros, así sea pues en computador, pero era algo muy interesante. Cosa que no hacía el maestro de Ic, el igual llegaba, llenaba el tablero. Nunca nos puso a leer ningún libro en el tiempo que yo estuve con ese profesor. Y por eso escogí esta asignatura, por el profesor.” GDE

De igual modo, vale la pena escuchar a quienes eligieron la asignatura de Lengua Castellana.

Yo escogí español. Me tocó con una profesora excelente. La de español era lo mejor, lo hacía encarretar a uno con el libro que fuera. Ella tomó clases de teatro. Entonces empezaba a leer un texto y ella todo lo dramatizaba, y ese texto era tan interesante que nosotros nos metíamos en ese cuento, y nosotros nos creíamos todo, y nosotros éramos tan concentrados. Y entonces esos son los profesores que vale la pena que a nosotros nos dicten clase. Como encontrarle el sentido al texto, y como internarnos en lo que nos quiere decir. Con esa profesora aprendí una cosa, y es a encontrar fácilmente las metáforas de la literatura. Yo si estoy muy agradecido. GDE

La profesora de español nos enseñó cómo se debería tomar una buena nota, cómo se debería resumir las cosas, o en una exposición que deberíamos sacar para luego estudiarlo, y así hacer las evaluaciones. En clase nos decía que ya éramos lo suficientemente grandes como para que nos dictaran las cosas. Y siempre funcionaba muy bien, y a la hora de evaluar los contenidos, era muy fácil la evaluación. Entonces, igual, elaborar una buena reseña, un ensayo, los pasos, y era muy exigente. Si no le gustaba un ensayo lo devolvía, y uno se podía quedar 4 veces, hasta que ella decía “ya sí tiene un argumento que vale la pena y sabe defender un argumento”, como explicarlo a través del ensayo. GDE

Tensiones entre cultura mediática y cultura escrita (escolar-académica): una veta de trabajo pendiente de ser ahondada desde la dimensión pedagógica y didáctica de la cultura académica en la formación de maestros.

Una temática recurrente asociada a diferentes prácticas, experiencias y razonamientos por parte de profesores y estudiantes se refiere a las tecnologías de la información y la comunicación y a la cultura mediática. Esa temática la vinculan de diversas maneras a la lectura y la escritura, aunque el interés adicional es que la relacionan también con esa frontera entre educación básica y media y educación superior para enriquecerla y complejizarla. Un punto en el que convergen los profesores, con diferentes explicaciones y posturas, es la diferencia entre generaciones, entre “ellos y nosotros”. Sin atrevernos a caracterizarlas, se podrían caracterizar tres posturas, desde lo referido por los profesores.

Una que afirma que “nosotros aprendíamos de memoria, no teníamos internet, ni copiar pegar. Ya dizque no sirve la memoria.” GDP. Otra que plantea que

Los estudiantes leen y escriben diferente, ¿cómo leen la imagen?, ¿cómo organizan? Yo no vi un link, ellos sí. No tenemos suficiente información de cómo leen los estudiantes. Un problema por considerar en términos investigativos. Les puse texto de filosofía (caracterización de la modernidad) les dije que lo volvieran imágenes, mostraba [el ejercicio], evidentemente, que entendieron. Leen cosas insospechadas. No hemos aprendido a ver cómo están leyendo ahora, y sobretodo el tema de la imagen. Yo soy de generación que música no va con video, pero los que sí crecieron en ese nexa.” GDP

Y, finalmente, una postura que considera que no se trata de alentar el predominio de la imagen, “Hay una creencia, que llega un lenguaje y sepulta a los demás. En la universidad, hay que reflexionar en lo siguiente ¿por qué renunciar a los códigos de toda la vida? Siglo de la imagen se volvió frase en mármol, entonces ¿abandonamos la abstracción? ¿Y la capacidad de imaginar? GDP

Más que identificarlos como prejuicios u otra forma que pudiese cobrar el afán de etiquetar con precisión éstas y otras posturas, queremos destacar la importancia de valorar y utilizar la participación (agenciamiento) de los profesores en escenarios privilegiados y no artificiales en donde se producen buena parte de las transformaciones en los sentidos y prácticas de lectura y escritura en la universidad y en los sentidos del conocimiento, pues en la cotidianidad de aulas, laboratorios y centros de práctica, es donde transitan los efectos y resistencias de las tensiones y reacomodaciones entre la cultura escolar-académica y la cultura mediática (Nárvaez, 2004), problemática que tiene un mayor valor y relevancia en la formación de maestros.

La evaluación: una coordenada fundamental en la cultura académica y un vértice fecundo para comprender los sentidos que le dan los estudiantes de primeros semestres a la lectura y la escritura en la Facultad de Educación Universidad.

Para no soñar ni dar la impresión de una separación artificiosa entre los sentidos de estudiantes y profesores, ni entre la evaluación y la lectura y la escritura, como

lo haría el científico que destila o separa sustancias en mezclas homogéneas, es oportuno escuchar las palabras de un profesor que tuvieron gran consenso en el grupo de discusión.

“Hay que decirles ¡tomen nota!, ese libro que les digo no es para hacer examen, ni para que lo lean ahora, es para la vida y para su formación. La que debe pensarse no solo en los estrechos límites de una carrera. Son muy pocos los que toman nota de eso que no es para lo inmediato. A menos que diga que es para evaluar, lo ven como una cosa lúdica. [...] Me preocupa la inmediatez con que toman el problema de la lectura. Esa inmediatez relacionada con evaluación.” GDP

En estas palabras no solo se anuncia la relación entre el tiempo de lectura, tiempo didáctico y tiempo de formación, sino también la evaluación como una coordenada fundamental en la cultura académica y un vértice fecundo para comprender los sentidos que le dan los estudiantes de primeros semestres a la lectura y la escritura en la Facultad de Educación Universidad¹⁵. En general, los resultados de la encuesta y el grupo de discusión con estudiantes y profesores muestran que las actividades para las cuales más leen y escriben son actividades obligatorias y calificables, al punto, de llegar a promoverse ejercicios de escritura y de lectura para controlar asistencia, a través de los *quizz*, por ejemplo. Pero resulta interesante ahondar en ello, pues algunos de los rasgos encontrados complejizan la problemática de la lectura y la escritura en la formación de maestros, en la perspectiva de los cruces entre las prácticas y experiencias de la educación básica y media y las de los primeros semestres en la Universidad.

De acuerdo con las actividades para las cuáles leían los estudiantes en la educación básica y media, es posible afirmar que se lee más para hablar que para escribir. Según los resultados de la encuesta, las actividades en que se lee para hablar (*Realizar una exposición, Responder a una evaluación oral, Participar en discusiones grupales -foro, mesa redonda*)¹⁶, obtuvieron un 73,8% y aquellas en que se lee para escribir (Responder a una evaluación escrita, Escribir ensayos, Escribir cuentos, Escribir una relatoría) un 53,2%. Esto es de interés no solo porque fue respaldado en el grupo de discusión y confirma que “la escuela es más oral que escrita”, sino también porque en la universidad se mantiene ese predominio, según las respuestas de los estudiantes en la encuesta y el grupo de discusión. Al respecto, surgen preguntas de relevancia en cuanto a la relación entre oralidad, cultura académica y formación de maestros, por ejemplo, desde la dimensión de los géneros discursivos en el oficio y formación de maestros (la oralidad es crucial en la profesión del maestro, como lo es, por ejemplo, para el abogado), en el mismo sentido, desde la oralidad, el pensamiento analógico y el mundo de la vida, se enriquece y complejiza la mirada sobre la lectura y la

¹⁵ Aunque también en la universidad en general.

¹⁶ No se desconoce que asociada a estas actividades de lectura para hablar se conjugan diversas formas de escritura –fichas, mapas, carteleras, esquemas, glosas. Como se deduce del resultado más alto en la pregunta por las actividades para las cuales escribía, Elaborar escritos para una exposición, guías, resúmenes, acetatos, diapositivas, etc., (76,6%)

escritura entendida como trabajo con conceptos en la formación de maestros, a partir del problema de los géneros discursivos (Bajtín, 1998) y de las tensiones entre culturas y saberes (Chartier, 2004). Pero no solo desde allí puede leerse la tensión entre oralidad y escritura, pues ese predominio de la primera sobre la segunda que reconocen estudiantes y profesores, también obedece a cuestiones organizativas por parte del profesor y la institución, “es más ágil oír que leer”, así como calificar 100 exámenes que revisar 100 ensayos.” Acá se hace de nuevo relevante los imaginarios y prácticas de evaluación asociadas a la enseñanza de la lectura y la escritura y se entiende su lugar de coordenada fundamental en la cultura académica, no solo por sus efectos en “la motivación del estudiante” ni por su relación con la perspectiva y propósitos del aprendizaje y la formación, sino también desde asuntos organizativos y regulativos que atañen tanto al maestro como a la organización institucional, bien sea que se enseñe la lectura y la escritura en el contexto de las disciplinas, o como competencia general.

En relación con las actividades para las cuales más escribían los estudiantes en la educación básica y media, el valor más alto fue para elaborar escritos para una exposición, guías, resúmenes, acetatos, diapositivas, etc., (76,6%). Además de reencontrar la presencia de la oralidad y la evaluación como finalidad de la lectura y la escritura en diversos soportes y formatos de escritura de apoyo, pero no por ello accesorios, también se destaca el hecho de que las actividades más frecuentes y los tipos de textos que más escribieron responden a ejercicios de escritura reproductiva (resúmenes o paráfrasis del contenido de un texto o del discurso del profesor) Redactar informes de lectura, (78,7%), Responder a una evaluación escrita, (75,5%), Resúmenes, (88,3%), Apuntes de clase (87,2%) Como afirmaba una estudiante al identificarse e intentar explicar estos resultados de la encuesta “En mi colegio escolarero total. Dictadito, copiaba en el tablero. Profe espere, todavía no me borre.” GDE

En relación con las acciones más frecuentes de los estudiantes mientras leían para cumplir con los compromisos académicos de la educación media, se destaca que las acciones relacionadas con el “diálogo bibliográfico” (como, por ejemplo, acudir a las citas o referencias bibliográficas -17,%-; citar o anexar referencias bibliográficas -27,7%-) hacen parte de las menos señaladas y realizadas por los estudiantes, y conviene tener en cuenta que desde el primer semestre estas “acciones” son demandadas considerablemente en la Universidad, en unos casos se dan por sabidas y dominadas y en otros son nombradas o enseñadas, “al estilo del profesor”. Otra tarea “esperada” y “demanda” desde los primeros semestres es consultar textos para ampliar la información sobre la temática durante la escritura de un texto, sin embargo solo un poco más de la mitad (58.5%) afirma que hacía esto en la educación básica y media, pero, además, según el grupo de discusión, el uso que, generalmente, se le daba a esa la información consultada era para reproducirla, en el mejor de los casos, parafrasearla. Otros ejercicios propios de la escritura y lectura académica que aparecen tenuemente en la educación media, aunque hacen parte de los recursos y demandas de los primeros semestre en la

universidad, son leer y analizar índices (14,9%), utilizar las tablas de contenido, (12,8%), Realizar notas al margen de los textos, (22,3%), Elaborar el índice o tabla de contenido del texto, (16%) y Elaborar planes de escritura, (10,6%). En este último ítem, la escasa de elaboración de planes de escritura (10,6%) contrasta con la realización de borradores antes de la versión final de los textos, (78,7%). Según el grupo de discusión con estudiantes, la elaboración de borradores consistía, fundamentalmente, en escribir, desde el principio, la versión final del texto y luego se pasaba en limpio. De igual modo, la discrepancia entre la escritura de borradores y planeación de la escritura podría explicarse en relación con los aspectos que eran más importantes para el profesor a la hora de evaluar las tareas escritas de los estudiantes, dado que, uno de los criterios menos frecuentes que consideraban los profesores era la planeación del texto (22,3%). Además, eran más importantes las normas de presentación (58,5%) que la revisión que hacía el mismo estudiante de su texto (14,9%) o que los comentarios de los compañeros sobre dicho texto (7,4%), ello acentúa el predominio de la heteroevaluación, que, como han mostrado múltiples enfoques, es muy lesiva en la enseñanza y aprendizaje de la escritura, por sus exigencias de autorregulación constante.

Ahora bien, en comparación con la lectura, la vinculación de la escritura con la evaluación es más compleja, diversa y acentuada. No solo porque se afirma entre la mayoría de estudiantes y profesores que los primeros escriben únicamente para ser evaluados, sino porque, además, es de sumo interés lo manifestado por varios profesores en cuanto a la evaluación en la Universidad. Ellos tienen la impresión de que, en general, “están renunciando a la escritura, a que los muchachos escriban, porque significa leer 60 escritos” (GDP). En este sentido, algunos profesores reconocen que, en muchos casos, se entregan trabajos sin leer y, al mismo tiempo, critican que esto mismo sucede en la educación básica. Adicionalmente, se afirma que los estudiantes, en diverso grado, han desarrollado una experticia en copiar y pegar y en el mismo sentido, algunos profesores llegan a hacer los exámenes basados únicamente en la presentación de diapositivas que llevan a clase.

Los profesores coinciden en identificar que los estudiantes leen y escriben para “complacer al docente” y que “la gran preocupación de los estudiantes es averiguar lo que quiere el profesor que los estudiantes escriban. O le preguntan a compañeros qué es en lo que uno se fija cuándo evalúa un escrito.” Debido a la “preocupación del estudiante por lo que maestro va a evaluar.” Se llega al punto de escuchar en los pasillos tipos de texto cuyo estilo se inspira en el nombre de profesor “Ensayo tipo Angélica, tipo Henry, hay cien formas de acuerdo con el profe. Hay una trivialización de la forma de escritura: “ensayito de 2 páginas para mañana”, esa es la indicación.” En términos de sentidos de las prácticas, la averiguación y circulación de comentarios de los estudiantes sobre las formas de enseñanza y evaluación del profesor tiene peso en la manera en que se asume la escritura. Esta dinámica y su incidencia en la formación de maestros (no solo en

sus prácticas de lectura y escritura, sino también en sus imaginarios de enseñanza y su relación con las disciplinas), muestran que la cultura académica no es un tema de decretos, ni de lista de recetas mágicas, así como la importancia de inventariar o relacionar formas de evaluación en las diferentes licenciaturas, pues allí se materializa uno de los sentidos fuerte de la escritura y la lectura, así como las diferencias y semejanzas en cada pregrado o área disciplinar.

De otro lado, las preocupaciones por la escritura de los estudiantes se refieren a aspectos de forma y contenido de diversa índole, su conocimiento gramatical, el lenguaje coloquial, el diálogo, uso de las fuentes y normas técnicas. Sin embargo, estas preocupaciones, demandas y quejas pocas veces hacen parte de los criterios, prácticas e instrumentos de evaluación, así como de las situaciones de escritura que favorecen en el aula los profesores –según lo que ellos refieren, realizan y lo que afirman los estudiantes. ¿Esas preocupaciones y demandas que en relación con la escritura manifiestan los profesores deben ser enseñadas en otros lugares? Hacemos esta pregunta para insinuar cómo en la revisión de los textos que hacen algunos profesores destacados por los estudiantes, la valoración intenta centrarse en el plano de la escritura y la lectura académica, a través de criterios de revisión como el de la “discusión bibliográfica” que presenta el texto del estudiante y de los comentarios que les hace el profesor en sus trabajos y diálogo en el aula, como por ejemplo, una profesora que les dice que “Considero importante insertar más citas, para que el lector constate que las afirmaciones presentadas por ustedes hacen parte de un saber pasado por la academia”. Quien no se limita al comentario, dado que, a través de actividades, ejercicios de lectura y de escritura favorece el reconocimiento de los mecanismos, normas e implicaciones –positivas y negativas- de la citación.

En relación con las prácticas de evaluación en el caso de esta profesora y otros destacados por los estudiantes en los primeros semestres, un rasgo adicional es la diversidad de rutas que se propician para leer o escribir un texto. En la lectura, por ejemplo, el texto es leído de varias maneras y en varios momentos, incluso grupos de estudiantes se ocupan de profundizar en ciertos momentos o elementos de los textos. En cuanto a la escritura, hay diversas situaciones y formatos de escritura, por ejemplo, los estudiantes no escriben únicamente textos en prosa, también construyen ejemplos, formulan preguntas, glosan documentos “para que luego puedan hacer algo con eso que dejaron allí” y sus propios textos, utilizan organizadores gráficos, ejercicios de “traducción” (imagen-texto y texto-imagen, texto se traduce en pregunta y viceversa), se varían las maneras o aproximaciones a un mismo texto, es decir, no se hace únicamente una lectura, de hecho, “hacemos lectura comentada, y me interesa mucho que ellos vayan siguiendo el texto y haciéndole las marcas o anotaciones al margen.”

Además, otro ejemplo que recrea la cuestión se refiere a la manera en que revisan algunos profesores, pues los estudiantes, reconocen lo mucho que les importa sentirse leídos por aquellos. Algunos profesores le devuelven a los estudiantes

sus textos en formato digital con observaciones, comentarios, recomendaciones, preguntas y resaltados en donde glosan algún fragmento específico del texto del estudiante. Luego de que nosotros revisamos algunos de esos trabajos de los estudiantes y las glosas de los profesores, observamos que su contenido se refiere a asuntos gramaticales y disciplinares, así como destacamos el hecho de que ciertos apartados de la valoración y de los aportes evaluativos se repiten, con eventuales variaciones, en el contenido de las glosas que se le hacen a otros textos del mismo estudiante o al de otros estudiantes. Lo cual agiliza el trabajo de revisión del maestro y favorece, aunque no garantiza, una “estandarización que especifica o singulariza”; pues resultan ser fragmentos genéricos que funcionan, algunas veces, como convenciones. Se describe esta práctica de evaluación y se valora positivamente en tanto busca dar respuesta, en el quehacer del aula, a una preocupación generalizada de los profesores sobre la escritura de los estudiantes, así como la que tienen éstos por la manera en que los profesores los leen. Es claro que para el estudiante resulta más elocuente y significativo encontrar en determinados fragmentos, las glosas estándar del profesor, que la aparición arbitraria de “chulos”, equis o interrogantes. Aunque vale decir que también se documentaron en la información, glosas del profesor que eran específicas y exclusivas para determinados textos y estudiantes.

Antes que una receta, vemos en esta práctica de algunos profesores, no solo una táctica para enfrentar la tensión entre homogenizar y singularizar, en medio de una cantidad de textos por revisar y el tiempo que ello exige, sino también una razón para emprender un camino en el que se realice un inventario de prácticas no para destilar principios generales, sino para que sean leídas, por profesores y estudiantes, en el contexto de las disciplinas, las profesiones y los momentos del plan de estudios. Pues ante la abrumadora exigencia e importancia de una revisión de los textos, vale la pena preguntar cuántos ejercicios de escritura se realizan en los primeros semestres, cómo difieren y son acompañados por los profesores en comparación con los últimos semestres, si únicamente son los profesores quienes participan de la revisión de los textos, y, en últimas, si los primeros semestres requieren una variación en el tiempo que se le concede a estas prácticas y cuáles son los efectos en los programas de curso y la relación con las disciplinas.

Adicionalmente, entre los profesores emerge una preocupación asociada a la escritura en relación con su oficio y experiencia, así como la de sus pares, incluso con la situación genérica del profesor universitario. Reconocen que existen profesores en la Facultad, así como en la Universidad en general, que “leen poco” o siempre lo mismo; así como otros que escriben poco o no escriben. Además, se identifica una tensión entre las demandas administrativas y las académicas que afirma la dificultad en adelantar procesos de escritura e investigación, tanto en la situación del profesor administrador y de cátedra. Sobre ello, los profesores aluden a los objetivos de reunión de núcleos o grupos de profesores en donde, por lo general, “se diluye el tiempo en temas administrativos.” Esta tensión se aproxima a

la reconfiguración de los sentidos del conocimiento y “lo misional” de la universidad. ¿Es posible ser un profesor universitario sin leer y sin escribir? En este punto emergen, también, discusiones en relación con Colciencias, y en general con las políticas nacionales y universitarias de investigación, en relación con formas y criterios de indexación, los *papers* con sus párrafos de tres líneas, la muerte del ensayo, el predominio de ciertas lógicas con sus correspondientes géneros; en últimas de valoración de la escritura y publicación. Consideramos que este ámbito de la escritura académica y quehacer del profesor universitario no están al margen de las prácticas de lectura y escritura que se favorecen en el aula y otros escenarios de la formación universitaria, debido a que, en el estudio, se identificó que, los profesores que habían logrado idear prácticas reconocidas como destacadas por ellos mismos y algunos de sus estudiantes, bien fuese en la lectura, en la escritura o en ambas, se caracterizaban por haber mantenido y establecido una relación con los saberes y disciplinas que no se limitaba al momento y espacio de la enseñanza o trabajo en el aula, sino que se recreaba y producía en otros espacios, investigaciones (oficiales, personales), escritura de textos (publicados o inéditos), participaciones en eventos.

Una aproximación a los sentidos de la cultura académica: las prácticas pedagógicas de profesores universitarios en un contexto de transformación curricular y de diálogo con la escuela

Los sentidos de la cultura académica no remiten a entes invisibles que gravitan estáticos entorno a las actividades diarias en la universidad, que pudiesen inventariarse, manipularse y confinarse en listas, gráficas o páginas, el interés y la perspectiva desde la cual hablamos de sentidos, se debe, justamente, a que permiten oponerse a la inercia de la receta didáctica dictada por un experto o el deber ser institucional. Por ejemplo, leer en clase es un enunciado que puede situarse en el polo de la receta didáctica o en el de los sentidos de la dimensión pedagógica y didáctica de la cultura académica. En este último caso, leer en clase no puede entenderse fuera del contexto institucional, disciplinar y experiencial del quehacer del profesor y de las alternativas que inventa –retoma, modifica, traduce– para responder a las dificultades que nombra, basado en su experiencia (relación con la disciplina, con el curso, con la profesión) y la de sus pares.

Leer en clase es el resultado que condensa la convicción de un profesor y la respuesta a las dificultades que nombra en el aula.

Llevo muchos años de experiencia. Leemos en clase porque si no, no hubieran leído esos textos en la casa.” “Había que leer en clase, nada por fuera, propongo referencias durante la lectura, pero no es para el examen. Llego con las copias para todo el mundo. Quien quiera quedarse con ellas al final me la pagan. Leemos colectivamente e inmediatamente, eso favorece leer dramaturgia. Yo digo, ‘haga la coma... hasta aquí el sentido no ha terminado’. Casi nadie pronuncia la coma y lo mismo pasa cuando escriben de cualquier manera o ni las ponen, entonces no expresan el sentido que pretenden expresar. [...] Les

ofrezco todos los semestres hacer un taller de gramática, ‘cuando ustedes quieran, yo no voy a cobrar por eso’. Pero no, ellos dicen que ‘eso ya lo aprendieron, nosotros ya estudiamos eso’. Estoy alarmadísimo con el nivel de gramática de estudiantes de filología y lengua castellana, es gravísimo. GDP

Es así como, *leer en clase* es una construcción del profesor, una táctica consistente¹⁷ que le permite pensar y responder, tanto en la formación disciplinar (dramaturgia), como profesional del maestro de Lengua Castellana, a eso que él observa y considera como relevante. Hace un acercamiento a una dimensión artesanal del oficio de maestro, en tanto remite a conocimientos, destrezas y habilidades importantes para quien va a enseñar Lengua Castellana y Literatura, sin que ese interés por la dimensión profesional del maestro en formación, implique que el profesor y su práctica estén a la sombra del estandarte de las competencias profesionales o competencias a secas.

Los estudiantes de Lengua castellana, en general, creen que “leer bien es leer rápido”. Además, no hay noción de la proposición española y el compromiso es gravísimo, para profesores que van a enseñar lengua castellana y literatura. Hay que volver a enseñar cómo se forma la proposición española, y eso es complejo. Ahí es donde está la capacidad de raciocinio, de expresar un razonamiento, ese es el cuello de botella para mí. Yo como resistencias: hago la coma leyendo y escribiendo. Porque además, muchos hablan entre dientes, ¿cómo les van a entender sus estudiantes? Lo que más me interesa es lo que pasa ahí. Me garantizo yo mismo que van a leer una serie de obras en relación con un contexto con la política. GDP

Ahora bien, en lo que atañe a tres Licenciaturas y un objeto de conocimiento diferentes al del caso anterior, otra profesora destacada por diversos estudiantes, lee en clase con ellos los textos más difíciles, dice que, generalmente sabe cuál o cuáles son “porque es un texto claramente denso, entonces, yo tengo preparado siempre ese encuentro de clase en que hacemos una lectura visual-auditiva, pues, todos con su documento en mano van leyendo, leo la primera parte, leo, comento.” Antes que mostrar o sugerir que se pueden transponer y homogenizar las prácticas y sentidos entre ambos profesores, áreas del conocimiento y momentos de la formación de los estudiantes, es prudente mostrar que leer en clase, la manera y el momento en que se hace es el resultado, en ambos casos, de cambios y apuestas en las formas de enseñanza de los profesores que se sitúan en el componente metodológico de los cursos –no solo en la casilla de los programas de curso¹⁸–; prácticas y sentidos derivadas de la experiencia de los

¹⁷ Consistente no significa que sea infalible, ni mucho menos que prácticas diferentes, aun en el mismo curso, no lo sean.

¹⁸ En el diseño inicial del proyecto nos comprometimos a revisar los programas de curso relacionados explícitamente con la lectura y la escritura. Sin embargo, consideramos oportuno llevar la pregunta por la lectura y la escritura en la revisión de todos los cursos de los primeros semestres, proceso en el que participen los profesores que los orientan y estudiantes que los hayan cursado.

maestros, de su relación con la disciplina o el saber y con el curso mismo¹⁹. Precisamente, en las entrevistas y grupos de discusión con profesores y estudiantes, identificamos que la “biografía” del curso (su antigüedad y ubicación en el plan de estudios); la relación del objeto disciplinar con el perfil profesional, con el mundo de la vida y otros discursos –disciplinares y no-; así como la organización y formas de trabajo entre docentes del curso, se constituyen en criterios de suma relevancia para valorar las prácticas destacadas más allá de la casuística. Esto es central a la hora de pensar en recomendaciones y para superar el abismo instrumental, del mandato o la fórmula didáctica.

Finalmente, para la formación en metodología y la transformación curricular, hablar y reconstruir el sentido de las prácticas está más cerca de las tácticas que de las estrategias (Chartier, 2004), las primeras parecen aludir a micro-transformaciones curriculares medulares, imperceptibles a nivel de Facultad, vitales “didácticamente” en comparación con las otras transformaciones, llenas de pares evaluadores, reuniones de comités y de núcleos académicos, decretos y formatos, en la mayoría de los casos, movimientos estáticos.

Un punto adicional al respecto. La apuesta del estudio por reivindicar una dimensión pedagógica y didáctica de la cultura académica ha permitido reconocer y aprovechar la presencia de otros “expertos” (no expertos) en la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad (profesores de ciencias sociales, naturales y exactas, por ejemplo). Hacerlo no es un capricho ni afán de sensacionalismo, pues logró documentarse en lo referido por estudiantes y profesores sobre prácticas profesores en la Universidad y la educación básica. Según esto, no debemos buscar los criterios que destacan las prácticas de enseñanza lectura y escritura únicamente en los libros, investigaciones y categorías de la didáctica de la Lengua o afines, puesto que aquellas están contextualizadas en las disciplinas, las condiciones organizativas de la institución, el mundo de la vida y la experiencia académica de los profesores.

Además, vale preguntar si estos “expertos” desplazan, inquietan o si al menos le interesan a los agentes de mayor tradición, al menos oficialmente, en la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad –profesores de lengua materna, Facultad de Comunicaciones, Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, etc.-. La pregunta no es ociosa, dado que conecta y enriquece la mirada en lo encontrado y referido sobre la presencia y tensión entre dos aproximaciones a la lectura y la escritura. Una en que los procesos de lectura y escritura, asumidos como una competencia general, pueden desarrollarse independientemente de la especificidad de los contenidos de los programas

¹⁹ La práctica pedagógica del profesor universitario es también un espacio de creación, adaptación y producción de materiales didácticos universitarios para la lectura y la escritura en las disciplinas como guías, actividades, presentaciones en Power Point, ejemplos, citas, otros sistemas de significación, programas de curso

académicos o áreas del saber. La segunda se asocia a la lectura y la escritura en las disciplinas, esto es, a experiencias más cercanas a los saberes y lógicas disciplinares que se producen en espacios académicos o cursos propios de cada pregrado académico (que no tienen como finalidad explícita ni primordial “desarrollar o mejorar las habilidades o procesos de lectura y escritura de los estudiantes”, o algo parecido). Adicionalmente, en la formación de maestros esto es superlativo, en tanto las decisiones y prácticas metodológicas y evaluativas de los profesores tienen un efecto adicional en los estudiantes (estén o no previstas por los profesores, o sea de su interés o no hacerlo), pues aquellos, además de aprender un contenido disciplinar (tiempo histórico, literatura, cognición, química) tienen a estos profesores como referentes del quehacer de la enseñanza, en su formación y desempeño profesional como maestros.

Cultura... Cultura académica: hacia la construcción de una noción estratégica.

El tejido conceptual y metodológico durante el proceso de investigación nos mostró que resultaba indispensable darle un lugar estratégico al concepto de cultura académica, para comprender los modos de leer y escribir que se promueven en la universidad. Esto significaba asumir este concepto, desde el diseño de instrumentos hasta en el proceso de análisis e interpretación, como un escenario (espacio de coordenadas, de referentes y de tensiones) para mirar los sentidos y modos de leer y escribir que se promueven desde prácticas pedagógicas y didácticas universitarias concretas; y no desde un interés que privilegie otras formas y preguntas que en torno a la cultura académica pudieran generarse desde la antropología, la historia, la psicología o la sociología. De allí la importancia de una caracterización sucinta de la cultura académica y su dimensión pedagógica y didáctica, desde los procesos de lectura y la escritura.

La perspectiva sobre la cultura se amplía cuando se considera en dos sentidos: de un lado, como producción simbólica que se estructura con un componente de orden mental (conocimientos, valores, sensibilidades), un código (que en nuestro caso ya está identificado como alfabético)²⁰, y un componente físico (significantes y expresiones); y, de otro, el de la cultura en tanto práctica en la que circulan símbolos a manera de saberes, se realizan prácticas como producto de las relaciones entre el trabajo, el poder, la producción y la reproducción y se producen nuevos símbolos o nuevos saberes y sentidos. Esta doble perspectiva nos permite entender el carácter estable de una cultura (por los códigos que están en juego y por la tradición heredada que se transmite, comunica o se entrega a otros), pero también su carácter cambiante, dado que son las prácticas las que dan existencia material a la cultura y generan las posibilidades de enriquecerla o modificarla.

²⁰ En tal sentido conviene dejar abierta la pregunta por el lugar y las relaciones con otros códigos (no verbales) y registros (oralidad).

Al avanzar en la delimitación conceptual para pensar las prácticas e interrelaciones particulares que toma la cultura en la universidad en forma de cultura académica, permite entender cómo su fuerza homogenizadora y estabilizadora opera en las aulas, laboratorios, auditorios, centros de investigación, congresos, páginas web y otros espacios y prácticas universitarias, a través de prácticas discursivas formales e informales, en las que tiene un lugar preponderante la lectura y la escritura. Sin embargo, es también, en escenarios de prácticas discursivas concretas y cotidianas que tal fuerza homogenizadora deja fisuras en donde se abre la posibilidad de cambio y producción de saber en estos y otros espacios.

Adicionalmente, Leme Britto (2003) advierte que luego de veinte años predomina la concepción de la enseñanza de la escritura y la lectura desde la lingüística, cuyas explicaciones y propuestas no contemplan la relación con la pedagogía y la didáctica, ni con los saberes específicos, mucho menos con las motivaciones que circulan, regulan y dan sentido a ciertas formas de leer y de escribir. Por ello, concluye que

la capacidad de leer y escribir que tienen los estudiantes universitarios está relacionada mucho más con las formas de acceso a la cultura y a la circulación de la misma que con los métodos de enseñanza de la lengua materna o con la práctica de la lengua escrita en la educación regular” (p. 78).

Este autor habla de una acción cultural continuada que subyace y se construye en formas de lectura y escritura que generan procesos de reinterpretación del discurso académico, en tanto discurso paradigmático. Sin embargo, esta acción cultural tiene formas particulares de incluir y limitar otros saberes que el estudiante trae consigo.

Es necesario insistir en la construcción conceptual de una noción estratégica como la de cultura académica para evitar limitar las preguntas y comprensiones al ámbito neutral y generalizador en que impera el deber ser y la idealización de las prácticas. Por eso resulta claro que la perspectiva de Leme Britto nos permite mantener el rumbo y distanciarnos de una categoría de cultura académica neutral y objetiva²¹, presuntamente libre de relaciones de poder-saber-verdad, para así comprender la forma en que ésta deviene en las universidades colombianas.

Las relaciones de saber-poder-verdad de la noción estratégica de cultura académica aluden a mecanismos de institucionalización de diverso orden, pero por ahora nos interesa anotar que también operan en la invisibilización, desplazamiento o subvaloración de otras prácticas de lectura y escritura no oficiales o poco reconocidas (no solo en lo que concierne a minorías étnicas o

²¹ En esta vía, Becher (2001) afirma que “la comunicación, al dar forma y substancia a los enlaces entre las formas y las comunidades del conocimiento, es la fuerza que une lo sociológico y lo epistemológico.” (p. 108), justamente, es en ese cruce problemático de la comunicación que se delinea la génesis del concepto de cultura académica para este autor.

universidades de provincia, también al interior de comunidades académicas “reconocidas” y en la cotidianidad del aula, incluso en las prácticas de cada profesor²²). Por eso, justamente, y en función de la complejidad de tal panorama y de las preguntas del proyecto, se considera que la dimensión pedagógica y didáctica es el lugar (conceptual-epistemológico-metodológico) desde el cual interesa la cultura académica²³ y las formas de reproducir-producir-resistir las relaciones de saber-poder-verdad. Este encuadre nos permite delimitar, sin restringir, el énfasis de nuestro acercamiento a las prácticas de lectura y escritura, reconociendo, en todo momento, los cruces que tienen con otras dimensiones (por ejemplo, investigativa, de socialización del conocimiento, incluso en los sentidos que construyen profesores y estudiantes en el aula y por fuera de ella).

Bibliografía

- Baeza & otros (2004). *Aptitud para la lectura crítica de trabajos de investigación clínica en residentes de cirugía general*. Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social. Vol. 42. No. 3. (En línea) Disponible en: <http://www.medigraphic.com/espanol/e-htms/e-imss/e-im2004/e-im04-3/em-im043.htm>. Consulta realizada: Junio 2009
- Bajtín, M., (1998). *Estética de la Creación Verbal*. México, Siglo XXI.
- Baquero & otros (1996) El alumno ingresante a la Universidad. Un abordaje psico-educativo. Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones N° 3-4. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. 1996. Editorial Cuadernos.
- Becher, T., (1993). *Las disciplinas y la identidad de los académicos*. En: Revista Pensamiento universitario, Vol. 1, No. 1, Buenos Aires, pp. 56-77
- Becher, T., (2001), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Gedisa.
- Bourdieu, P. (1995) *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona, Anagrama
- Bourdieu, P. (2008) *Homo academicus*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Camps, A., (2003). *Secuencias Didácticas para Aprender a Escribir*. Barcelona. Graó.
- Camps, Anna. *Objeto, Modalidades y Ámbitos de la Investigación en Didáctica*. En: Revista Lenguaje de la Universidad del Valle. No. 32 Diciembre 2004.
- Carlino, P. (2008a). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento. Segundo Encuentro Nacional y

²² Creemos oportuno indicar que al interior de la cultura académica podemos entender las comunidades académicas como comunidades discursivas, con intereses comunes y mecanismos de intercomunicación, participación –exclusión- y retroalimentación entre los miembros, se usan diversos géneros para el logro de los objetivos, se adquiere un léxico específico y sus miembros van adquiriendo un grado adecuado de contenidos relevantes y experiencia discursiva. En estas comunidades, se definen también unas formas de lectura: “...los usos legítimos del libro, unos modos de leer, unos instrumentos y unos procedimientos de interpretación”. (Cavallo y Chartier, 1998 citados por Carlino, 2006).

²³ Esta precisión parte de reconocer que son dos tareas institucionales en las que la lectura y la escritura estructuran y son estructuradas en escenarios académicos relacionados, de un lado, con la generación y divulgación del conocimiento científico y, de otro, con la formación de investigadores y profesionales. En el primero se destaca la publicación como práctica relacionada con la generación y divulgación del conocimiento científico. En el segundo escenario se destacan diversas prácticas asociadas al ingreso en el mundo académico universitario, dirigidas a la formación de investigadores mediante la escritura de sus trabajos de grado y cuyos propósitos formativos se orientan a la aclaración del pensamiento, la divulgación del conocimiento y la revisión de pares.

- Primero Internacional sobre lectura y escritura en la educación superior. Universidad Javeriana. Colombia.
- Carlino, P. (2008b). Conocimiento, escritura e investigación: un camino entrelazado. Videoconferencia pública y diferida. Seminario de Administración del Conocimiento y la Información, organizado por el Centro de Formación e Innovación Educativa del Instituto Politécnico Nacional. México.
- Carlino, P., (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P., (2006), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (1999) *El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura*. En Pozo, J. y C. Monereo, De la Herrán, A (2003). El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social. Didáctica universitaria, la cara dura de la universidad. Huelva: Editorial Hergué
- Chartier, A-M., (2004), *Enseñar a leer y a escribir: una aproximación histórica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, E. (2000). El conocimiento como tecnología de poder. En: Conocimiento, investigación, progreso e historia de la ciencia. Buenos Aires, Biblos.
- Díaz-Barriga, F (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. En: Revista Electrónica de Investigación. Vol. 5, No. 2.
- Espinosa N y otros (2002). *El desarrollo de la lectura y la escritura en la universidad: una experiencia de integración docente* (En línea). Universidad del los Andes. Venezuela. Disponible en: <http://webdelprofesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo8.pdf> Consulta realizada: Junio 2009
- Ferreiro, E., (1997), *Alfabetización teoría y práctica*. México, Siglo XXI
- Ferreira, A & González E (2000). Reflexiones sobre la enseñanza de la física universitaria. Revista enseñanza de las ciencias, 18 (2). Pp. 189-199
- Flower, L. & J. Hayes (1994) La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Asociación Internacional de Lectura, Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán, J., (2008), Diez tesis sobre la aparente utilidad de las *competencias* en educación. En GIMENO, José, 2008, comp., *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, pág. 15-58
- Guisasola, J & otros (2001). *Formación del profesorado, investigación educativa e innovación en la enseñanza de las ciencias*. En: Revista Interuniversitaria del profesorado. No. 41. Pp. 207-222. España
- Hernández, C. y López, J. (2002). *Disciplinas*. Bogotá, ICFES.
- Ibañez, J., (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Teoría y práctica*. España, Siglo XXI
- Leme Brito, L. (2003) "La cultura escrita y la formación del estudiante universitario." En: *Lenguaje*, No. 31, mayo de 2003, pp. 78-92, Universidad del Valle
- Leme Brito, L., (2003), "La cultura escrita y la formación del estudiante universitario." En: *Lenguaje*, No. 31, mayo de 2003, pp. 78-92, Universidad del Valle.
- León Barrios, G. (2007). El Grupo de Discusión como Artefacto Científico para el Análisis Social. Texto publicado en la Revista Comunicología@: indicios y conjeturas, Publicación Electrónica del Departamento de Comunicación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Primera Época, Número 7, Primavera 2007, disponible en:

- http://revistacomunicologia.org/index.php?option=com_content&task=view&id=166&Itemid=87
- Lerner, D., (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Litwin, E (1997). *Las configuraciones Didácticas: una Nueva Agenda para la Enseñanza Superior*. Buenos Aires. Paidós.
- Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós
- Martínez Boom, A., (2004), *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*, Bogotá, Anthropos.
- Mockus, A., (1997). et al. *Las fronteras de la escuela*. Bogotá. Magisterio. pp. 63-74
- Moreno, M & Azcárate C (2003). *Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales*. *Revista Enseñanza de las ciencias*. 21 (2), Pp. 265-280. Universidad Autónoma de Barcelona. España (En línea) Disponible en: <http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v21n2p265.pdf>
- Moyano, E (2002) *La teoría de género como facilitador del desarrollo de la escritura académica*. I Simposio Internacional de la subselección Universidad Nacional de Cuyo. V regional de la sede argentina Cátedra UNESCO "lectura y escritura: nuevos desafíos". Argentina (En línea) Disponible en: http://www.puentes.gov.ar/educar/servlet/Downloads/S_BD_SIMPOSIO_LECTURA_Y_ESCRITURA/MOYANOESTELAC4_0.PDF Consulta realizada: Junio 2009
- Narvaez, A., (2004), *Cultura mediática y educación formal: un punto de vista comunicacional*. En: *Revista Colombiana de Educación*, No. 46, pp. 80-114.
- Navaridas, F (2002). *La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario*. En: *Revistas Contextos Educativos*. 5. Pp. 141-156.
- Olson, D., (1995). *Cultura escrita y oralidad*. España, Gedisa.
- Ong, W., (1987), *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, M., Rincón, G., et al., (2009) *Proyecto de investigación Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana*. Bogotá, Colciencias. Formato en digital.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, Bogotá, Magisterio.
- Sisto, V., (2007), "Managerialismo y trivialización de la Universidad", En: *Nómadas*, No. 27, Bogotá, pp. 8-21.
- Ulloa, A., (2008), *Lectura, escritura y conocimiento en la educación superior una propuesta investigativa desde la comunicación social*. En: http://comunicacionsocial.univalle.edu.co/imagenes/fotos/PONENCIA_REDLEES_BOGOTA_ALEJANDRO_ULLOA.pdf Consulta realizada: Junio 2009
- Vásquez, G., (2006). "La escritura de tesis de posgrado: la reformulación del índice analítico como indicio de la relación escritura / conocimiento". En: *Revista Cuadernos de Investigación*., Nº 11, 2006, pp. 81-93.

Lista de relación de productos.

Resultado esperado. Derivados de los compromisos y estrategia de comunicación del Acta de Inicio.	Indicador verificable del resultado. Derivados de los compromisos y estrategia de comunicación del Acta de Inicio.	No. de Anexo	Observaciones
Documentar las concepciones de cultura académica que subyacen en los modos de leer y escribir que se promueven en la formación de maestros.	Carta de aprobación de artículo publicado en revista indexada, categoría C.	1	
	Participación en un evento regional dirigido a docentes de la básica y media.	2	
Proponer orientaciones de política de lectura y escritura para la Facultad de Educación, de cara a promover una cultura académica que aporte al desarrollo científico y la formación profesional e investigativa de los sujetos.	Documento sobre orientaciones de política de lectura y escritura para la Facultad de Educación y la Universidad de Antioquia.	3	
	Un taller con profesores de la Facultad de Educación.	4	
	Un taller con profesores de la Facultad de Educación y del Nodo de Lenguaje de Antioquia.	5	
	Una conferencia-Taller para la comunidad universitaria.	6	
Consolidar los vínculos con investigadores del país interesados en este tema.	A través del encuentro de trabajo y asesoría con otros investigadores del país y la presentación de una ponencia.	7	Como producto adicional del proyecto, que no hacía parte de los compromisos obligatorios, se participó en un evento internacional, en el que se presentaron avances conceptuales en torno a una categoría fundamental en la problematización y aportes centrales del proyecto, como es el concepto de cultura académica en relación con la escritura y la lectura en la universidad.
Aportar en la formación en investigación de estudiantes de pregrado.	Informe sobre el desempeño del/ los estudiante/s que participaron en el proyecto, con copia a su respectiva hoja de vida.	8	

Lista de relación de otros anexos.

Nombre del anexo	No. de Anexo
Notas encuentro de trabajo 19 de enero de 2011	9
Gráficos de los resultados descriptivos de la encuesta.	10
Informe financiero	11

Anexo 1. Carta de aprobación de artículo publicado en revista indexada, categoría C.



Facultad de Educación
Revista Educación y Pedagogía

A QUIEN PUEDA INTERESAR
La Directora de la Revista Educación y Pedagogía

Informa que el profesor Carlos Andrés Parra Mosquera y la profesora Gloria Inés Yepes Correa, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, investigadores del proyecto han presentado el artículo *Sentidos de la cultura académica en las prácticas de lectura y escritura en la formación de maestros*, para ser publicado en nuestra revista.

El resumen del artículo: Es necesario un acercamiento a la noción de cultura académica para entender cómo las miradas sobre la lectura y la escritura en la Universidad y en la formación de maestros son tan diversas como los saberes, agentes e intereses desde donde se construyen. Aquellas van desde los sentidos que agencian profesores, estudiantes y directivos mientras recorren aulas y pasillos; hasta los efectos de las políticas educativas que se erigen en decretos, ampliación de cobertura, procesos de transformación curricular, de autoevaluación y acreditación institucional. Luego de los referentes de investigación, se presentan algunos resultados que permiten situar y sugerir esta problemática en la agenda de trabajo de las comunidades educativas de las instituciones formadoras de maestros y de Educación Básica y Media.

De acuerdo con los procedimientos editoriales establecidos, el artículo está sometido a arbitraje ciego de dos pares, y una vez aprobado será incluido en el próximo número de la revista.

Información adicional en la dirección electrónica revistaeducacionypedagogia@gmail.com o en el teléfono (574) 2195742.

Atentamente,

Hilda Mar Rodríguez Gómez

Directora

revistaeducacionypedagogia@gmail.com

Teléfono (57-4) 2195742/8720

Calle 67 N° 53 - 108, Bloque 9 Of. 149, Teléfono 219 57 42, Fax 219 57 04

Anexo 2. Participación en un evento regional dirigido a docentes de la básica y media.

Nodo
do lenguaje de Antioquia

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE COMUNICACIONES
VICERRECTORÍA DE EXTENSIÓN

Red Colombiana para la Transformación
docente en el campo del lenguaje

OBRA
Asociación de Medellín

Encuentro departamental de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura en Antioquia

La mesa coordinadora del Nodo de Lenguaje de Antioquia

certifica que

Carlos Andrés Parra Mosquera

Participó como **Ponente**

En el V Encuentro departamental de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura en Antioquia
“El maestro del lenguaje y la literatura, y su importancia en los contextos regionales”.

Realizado en Medellín el día 02 de agosto de 2010

Mauricio Múnera Gómez
MAURICIO MÚNERA GÓMEZ
Coordinador Nodo de Lenguaje de Antioquia
Facultad de Educación - Universidad de Antioquia

Edwin Carvajal Córdoba
EDWIN CARVAJAL CORDOBA
Jefe Centro de Investigaciones y Extensión
Facultad de Comunicaciones - Universidad de Antioquia

Juan C. Sainz
ANA CECILIA SÁNCHEZ
Coordinadora Red de Lenguaje
Secretaría de Educación de Medellín

Anexo 3. Documento sobre orientaciones de política de lectura y escritura para la Facultad de Educación y la Universidad de Antioquia.

Las prácticas de lectura y escritura en la formación de maestros: otro escenario para pensar y aportar a la transformación curricular de la Facultad de Educación y enriquecer el diálogo con la escuela

Las miradas sobre la lectura y la escritura en la Universidad y en la formación de maestros son tan diversas como los saberes, agentes e intereses desde donde se construyen. La gama y la multiplicidad de discursos y sentidos que se ocupan y entretejen en la lectura y la escritura en la universidad es tan amplia, que va desde los sentidos que agencian profesores, estudiantes y directivos mientras recorren aulas y pasillos, hasta las miradas de las teorías psicológicas y sociológicas que hacen de la educación objeto de conocimiento; pasa incluso por las políticas educativas que se erigen en decretos, procesos de transformación curricular, de autoevaluación y acreditación institucional, y en la lógica de la calidad, el rendimiento, la eficacia, la evaluación y los indicadores. Desde esta perspectiva, los sentidos de la cultura académica no remiten a entes invisibles que gravitan estáticos entorno a las actividades diarias en la universidad para ser inventariados, manipulados y confinados en listas, gráficas o páginas. Se entiende así, la importancia de tomar distancia de unas orientaciones de política de lectura y escritura para la Facultad de Educación que refuercen la inercia de la receta didáctica dictada por un experto o que, únicamente, amplifiquen el eco del deber ser institucional.

Nuestra apuesta no busca el tono ni la silueta de un articulado de recomendaciones y párrafos, sino favorecer una mirada y unos argumentos para la construcción conjunta de una agenda de trabajo en torno a la problemática de las prácticas de lectura y escritura en la formación de maestros, que no solo involucra a la comunidad educativa de la Facultad de Educación y sus procesos actuales de transformación curricular, sino que también ofrece una perspectiva adicional, para enriquecer el diálogo con la escuela, desde la formación de maestros.

Es factible y necesario incluir a todos estos agentes por dos razones básicas. La primera razón se vincula con la reivindicación de una dimensión pedagógica y didáctica de la cultura académica. Este acercamiento ha permitido reconocer y aprovechar la presencia de otros “expertos” (no expertos) en la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad (profesores de ciencias sociales, naturales y exactas, por ejemplo). Hacerlo no es un capricho ni afán de sensacionalismo, dado que fue uno de los elementos que logró documentarse en lo referido por estudiantes y profesores cuando destacaron las prácticas enseñanza de profesores en la Universidad y en la escuela.

Según esto, no debemos buscar los criterios que destacan las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura únicamente en los libros, investigaciones y categorías de la didáctica de la lengua o afines, puesto que aquellas están contextualizadas en las disciplinas, las condiciones organizativas de la institución, el mundo de la vida y la experiencia académica de los profesores. Además, vale preguntar si estos “expertos” desplazan, inquietan o si al menos le interesan a los agentes de mayor tradición, al menos oficialmente, en la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad –profesores de lengua materna, Facultad de Comunicaciones, Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, etc.-. La pregunta no es ociosa, dado que conecta y enriquece la mirada en lo encontrado y referido sobre la presencia y tensión entre dos aproximaciones a la lectura y la escritura. Una en que los procesos de lectura y escritura, asumidos como una competencia general, pueden desarrollarse independientemente de la especificidad de los contenidos de los programas académicos o áreas del saber. La segunda se asocia a la lectura y la escritura en las disciplinas, esto es, a experiencias más cercanas a los saberes y lógicas disciplinares que se producen en espacios académicos o cursos propios de cada pregrado académico (que no tienen como finalidad explícita ni primordial “desarrollar o mejorar las habilidades o procesos de lectura y escritura de los estudiantes”, o algo parecido). Adicionalmente, en la formación de maestros esto es superlativo, en tanto las decisiones y prácticas metodológicas y evaluativas de los profesores tienen un efecto adicional en los estudiantes (estén o no previstas por los profesores, o sea de su interés o no hacerlo), pues aquellos, además de aprender un contenido disciplinar (tiempo histórico, literatura, cognición, química) tienen a estos profesores como referentes del quehacer de la enseñanza, en su formación y desempeño profesional como maestros.

Una apuesta por reconocer y valorar los mecanismos y transformaciones en el plano de las prácticas, más allá de la inercia del decreto o la receta didáctica.

En relación con las prácticas pedagógicas de profesores universitarios, en un contexto de transformación curricular y diálogo con la escuela, antes que mostrar o sugerir que se pueden transponer y homogenizar las prácticas y sentidos sin distinción entre profesores, áreas del conocimiento y momentos de la formación de los estudiantes, se reconoce que las formas de enseñanza de los profesores, que fueron destacados por estudiantes o de quienes mostraron un interés y búsqueda en sus cursos por incluir la problemática de la lectura y la escritura, están ubicados en apropiaciones singulares en el componente metodológico de los cursos –que no se limita únicamente a la casilla del formato de los programas de curso-.

Precisamente, en las entrevistas y grupos de discusión con profesores y estudiantes, identificamos que la “biografía” del curso (su antigüedad y ubicación en el plan de estudios); la relación del objeto disciplinar con el perfil profesional, con el mundo de la vida y con otros discursos –disciplinares y no-; así como la

organización y formas de trabajo entre docentes del curso, se constituyen en criterios de suma relevancia para valorar las prácticas destacadas más allá de la casuística. Esto refiere a esa dimensión artesanal del profesor universitario, mediada por su experiencia, su relación con el mundo de la vida, con los saberes y las disciplinas, que se concretan y tensionan en discursos, prácticas y apropiaciones en aspectos metodológicos y evaluativos. De hecho, en guías de lectura, ejercicios de escritura y orientaciones de profesores, se sugiere cómo entienden y buscan enseñar, desde el contexto de los saberes y disciplinas de sus cursos y a partir de un sentido de la lectura y la escritura asociado al trabajo con conceptos y el reconocimiento y creación de relaciones entre diferentes discursos y el mundo de la vida. Sin embargo, este sentido de la lectura y la escritura, que se concreta en una forma de trabajo en el aula, ralentiza el tiempo de lectura y modifica el tiempo de clase, riñe, al inicio y en ocasiones durante todo el curso, con prácticas y sentidos de lectura y escritura de estudiantes y algunos profesores, que están atravesados por otros elementos –ideales formativos y disciplinares, la evaluación, la revisión de textos, los imaginarios profesionales, la inmediatez, la lectura superficial - que hacen parte de ese contexto discursivo social, cultural e histórico en que estudiantes y profesores leen y escriben. Esto es central a la hora de pensar en recomendaciones y para superar el abismo instrumental del mandato y de la fórmula didáctica.

Finalmente, para la formación en metodología y la transformación curricular, hablar y reconstruir el sentido de las prácticas está más cerca de las tácticas que de las estrategias, las primeras parecen aludir a micro-transformaciones curriculares medulares, imperceptibles a nivel de Facultad, vitales “didácticamente” en comparación con las otras transformaciones, llenas de pares evaluadores, reuniones de comités y de núcleos académicos, decretos y formatos, en la mayoría de los casos, movimientos estáticos.

La segunda razón por la cual es factible y necesario considerar el diálogo de la Facultad con la escuela en relación con la problemática de la lectura y la escritura en la formación de maestros, se debe a la acentuada y variada referencia a la educación básica y media en relación con la lectura y la escritura. Aunque no vemos que exista, entre la educación básica y media y la educación superior, una continuidad homogénea y lineal, ni pretendemos que así sea, sí es inevitable reconocer cómo las relaciones entre ambos niveles educativos tienen presencia y efectos en la lectura y la escritura en la formación de maestros, a través de imaginarios, prácticas y discursos de profesores y estudiantes, en la experiencia de sujetos, en formas de escolarización, en documentos curriculares y prácticas de evaluación. Precisamente, en el estudio se documentó que, durante los primeros semestres, las demandas que se les hacen a los estudiantes desde los cursos, programas y profesores, están de espaldas a esas experiencias.

Se da por sentado que los estudiantes han resuelto ya sus dificultades en cuanto a la lectura y la escritura en la educación básica y media o que lo que allí

aprendieron solo tienen que aplicarlo en el ámbito universitario. Por ello, en la mayoría de los casos, las prácticas de lectura y escritura se deslindan de los propósitos del curso, aunque esto no impide que, eventualmente, los profesores se quejen de las dificultades de lectura y escritura que tienen los estudiantes, con otros profesores y ante los mismos estudiantes. Adicionalmente, no se logró documentar, a nivel de Facultad, el interés por conocer y considerar las formas de lectura y escritura con las que llegan la mayoría de estudiantes a cursar las Licenciaturas, según lo manifestaron ellos mismos y se percibe en los documentos y espacios asociados a la transformación curricular de las Licenciaturas.

En los primeros semestres los estudiantes reconocen más la atomización en su transcurrir por documentos, cursos y páginas a modo de escollos que se superan en múltiples materias, que la formación para reconocer, escuchar y entablar un diálogo entre autores, conceptos, escuelas, enfoques y sus propios recorridos académicos y no académicos. Este rasgo cobra relevancia si recordamos que en los primeros semestres los estudiantes construyen su relación con saberes, disciplinas e imaginarios sobre el oficio y profesión de maestros, a través de las maneras de lectura y escritura que se promueve en el aula y fuera de ella y, claro está, sin desconocer la conexión con su experiencia de la escuela básica.

En este escueto, aunque complejo panorama, emergen diferentes preguntas e ideas que son un punto de partida y discusión, pues no pueden responderse únicamente en el plano del deber ser ni del ámbito instrumental de la receta didáctica, debido a que se vinculan con la especificidad de las disciplinas, con el tiempo didáctico -dieciséis semanas que duran los cursos- y con el lugar que ocupan los cursos en el plan de estudios, tanto en lo concerniente a contenidos como a apuestas metodológicas.

-¿Debe descartarse la aproximación a la lectura y la escritura como competencias generales? La pregunta tiene especial interés para el caso específico de la transformación curricular de Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, debido a que desaparecieron los cursos afines a esta aproximación, como son, “Procesos orales, de lectura y escritura” y “Comunicación pedagógica”²⁴. Esta decisión se ha justificado, en algunos de los documentos, en el hecho de que la lectura y la escritura serán problemáticas transversales que se incluirán de algún modo en los diferentes cursos. Ahora bien, sin mencionar en profundidad hasta qué punto esta decisión responde adecuadamente o no al Acuerdo Académico 131 de 1989 –en el cual se plantea que todos los programas de pregrado deben tener dos cursos específicos referidos al área de lengua materna, como parte de la formación socio-humanística de los estudiantes–, nos preguntamos ¿cuáles fueron los motivos para suprimir estos cursos?, ¿acaso una apuesta por la aproximación a lectura y la escritura en las disciplinas o una

²⁴ En la apropiación predominante que tuvo este curso en el aula y en los perfiles de sus profesores, apuntaba a favorecer o fortalecer el desarrollo de habilidades comunicativas propias del oficio de maestro.

respuesta a una demanda de ajuste de créditos y el interés de ampliar-descongestionar-enriquecer la región disciplinar en la formación de maestros?

-Incluir la problemática de la lectura y la escritura en los primeros semestres en la agenda de Facultad, desde un lugar diferente al de las miradas y respuestas asociadas a la deserción escolar, significaría acentuar un compromiso en el componente metodológico de los cursos, es decir, en las formas de enseñanza y evaluación, así como en el trabajo colectivo de profesores-investigadores de las Licenciaturas, que pertenecen a diversas comunidades académicas y núcleos académicos de cursos de los primeros semestres. Quienes, además, podrían considerar estas preguntas: ¿cuáles son los criterios y los mecanismos de selección y seguimiento de los materiales que leen y escriben los estudiantes en los cursos de los primeros semestres?, ¿difieren o son –en complejidad y extensión- a los mismos que se trabajan en los semestres intermedios o finales?, ¿Cuántos textos leen y escriben los estudiantes por semestre?, ¿los revisan únicamente los profesores?, ¿podrían participar en este proceso estudiantes de cursos superiores afines?

-Debido a que la evaluación (imaginarios, prácticas y discursos) es una coordenada fundamental en la cultura académica y un vértice fecundo para comprender los sentidos que le dan los estudiantes de primeros semestres a la lectura y la escritura en la Facultad de Educación, es oportuno inventariar, discutir y socializar las formas de evaluación de lectura y escritura, con la participación de estudiantes y profesores, dado que en la evaluación se materializa uno de los sentidos fuertes de la escritura y la lectura, así como las conexiones con el componente metodológico en función de las particularidades de los cursos, así como los efectos y usos de las TIC en las prácticas de lectura y escritura en la formación de maestros.

-A través del espacio de inducción de estudiantes nuevos y con la participación de estudiantes que cursan los primeros semestres y estudiantes que cursan la práctica pedagógica, es posible buscar y construir espacios de seguimiento y discusión sobre lo que acontece en ese periodo formativo, no solo comentando la problemática, sino socializando sus producciones escritas en eventos semestrales o en sitios web, donde sean leídos y comentados por estudiantes y profesores de otros cursos.

-Una alternativa viable es mantener, de manera permanente, una propuesta de práctica pedagógica que involucre estudiantes y asesores de diversas Licenciaturas para concentrarse en ampliar la comprensión de esa frontera entre la educación básica y media y la educación superior, así como de la tensión entre la aproximación a la lectura y la escritura en las disciplinas y la aproximación que las asume como competencia general. Esto podría consolidarse a través de la generación de alternativas de trabajo conjunto con las instituciones educativas y espacios formativos de los primeros semestres.

Anexo 4. Un taller con profesores de la Facultad de Educación.

14/6/2011

Gmail - TALLER SENTIDOS DE LA CULT...



Carlos Parra <cadrep@gmail.com>

TALLER SENTIDOS DE LA CULTURA ACADEMICA EN LAS PRACTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA FORMACION DE MAESTROS

componentecomun <componentecomun@gmail.com>
To: cadrep@gmail.com

Thu, Mar 10, 2011 at 4:45 PM

Apreciados colegas:

Como una forma de conocer los resultados de investigación, potenciarlos y apropiarlos en nuestras prácticas como docentes, además de abrir un debate en torno a las concepciones, límites y posibilidades de la cultura académica en el contexto universitario y más específicamente en la formación inicial de maestros, los profesores Gloria Yepes y Carlos Parra realizarán el taller denominado **Sentidos de la cultura académica en las prácticas de lectura y escritura en la formación de maestros**, extensivo a todos los profesores Departamento de Pedagogía y de manera especial a aquellos que acompañan el componente común y los que desarrollan docencia en regiones. La invitación al taller aportada por los profesores es la siguiente:

SENTIDOS DE LA CULTURA ACADÉMICA EN LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Jueves 17 de marzo de 2011

Salón de los Consejos 9-109

14:00-16:00

Las miradas sobre la lectura y la escritura en la Universidad y en la formación de maestros son tan diversas como los saberes, agentes e intereses desde donde se construyen. La gama y la multiplicidad de discursos y sentidos que se ocupan y entretajan en la lectura y la escritura en la universidad es tan amplia, que va desde los sentidos que agencian profesores, estudiantes y directivos mientras recorren aulas y pasillos, hasta las miradas de las teorías psicológicas y sociológicas que hacen de la educación objeto de conocimiento; pasa incluso por las políticas educativas que se erigen en decretos, procesos de transformación curricular, de autoevaluación y acreditación institucional, y en la lógica de la calidad, el rendimiento, la eficacia, la evaluación y los indicadores.

En este ámbito complejo se inscribe el proyecto "Sentidos de la cultura académica en las prácticas de lectura y escritura en la formación de maestros"^[1], y la invitación que hacemos extensiva a los profesores y profesoras del Departamento de Pedagogía y de la Facultad de Educación, con el ánimo de presentar y discutir algunos de los resultados del proyecto, como pretexto para favorecer la construcción conjunta de una agenda de trabajo en torno a esta problemática, que no solo involucra a la comunidad educativa de la Facultad de Educación y sus procesos de

mail.google.com/mail/?ui=2&ik=041af...

1/2

14/6/2011

Gmail - TALLER SENTIDOS DE LA CULT...

transformación, sino que también ofrece una perspectiva adicional, para enriquecer el diálogo con la escuela, desde la formación de maestros.

Gloria Inés Yepes y Carlos Andrés Parra

Espero que puedan acoger esta invitación. Por lo pronto les solicito confirmar asistencia.

Cordialmente,

JORGE ORLANDO CASTRO

[1] Aprobado en el acta CODI 565 del 27 de octubre de 2009.

—

Jorge Orlando Castro Villarraga
Jefe Departamento de Pedagogía
Facultad de Educación
Universidad de Antioquia

—

Beatriz Jaramillo
Secretaria
Departamento de Pedagogía
Bloque 9-107
Telefono 2195730

—

Beatriz Jaramillo
Secretaria
Departamento de Pedagogía
Bloque 9-107
Telefono 2195730

Sentidos de la cultura académica en las prácticas de lectura y escritura en la formación de maestros.
 Un escenario para pensar la lectura y la escritura en la Universidad.
 Taller con profesores y profesoras de la Facultad de Educación.

Nombre Completo	E-mail	Colegio o Núcleo Académico al que pertenece
Rosalinda Botívar Dorio	rbolivar1@yahoo.es.	Comité de Prácticas
Yovana Cecilia Nodora	tamerkito@gmail.com	Maestros 1 con coordinadora
Amel E. Nova Serrano	ovgarnib12@yahoo.es	Historia, Lengua y Cultura de España /
Juan Fernando Gallo Llan	despegameal@gmail.com	Comité Básica, Laboratorio
Hilda Nery Rodríguez	hildaneri98@gmail.com	Colegio conición
William Esteban	simulabim@gmail.com	Colegio de sociología
Luz Stella Lora M.	luzisoraivesso@gmail.com	Vicedecana
Luis Carlos Yeps V.	luiscaq@hotmail.com.	COORDINADORA PROGRAMAS

Anexo 5. Un taller con profesores de la Facultad de Educación y del Nodo de Lenguaje de Antioquia.

Sentidos de la cultura académica en las prácticas de lectura y escritura en la formación de maestros.
 Un escenario para pensar la lectura y la escritura en la Universidad.
 Taller con profesores, profesoras y estudiantes de la Facultad de Educación y con integrantes del Nodo de Lenguaje de Antioquia.
 24 de febrero de 2011

Nombre Completo	E-mail	Institución educativa o dependencia a la que pertenece	Cargo u ocupación en tal institución
Olga Cecilia Suárez D.	olga.sanchezcomedellin.gov.co	Sec. Educación	Coord. Form. Lingüística
Sandra Cristina Kanyón Delgado	msr1234@hotmail.com	Estudiante N. Antioquia	Estudiante
Sonia Andrea Morin Henao	somarinhenao@unhnao.org	Estudiante E.N. Antioquia	Estudiante
Francisco Javier Navegas Pulgarín	francjvpi@yahoo.com	UPB	Docente
María Elvira Gómez Gómez	metigaga@hotmail.com	Rector de la UdeA	Profesora
Alexandra Villa Ursua	alexandnavilla2@gmail.com	UdeA - FUNLAH	Profesora
Diega Fabiana Botero Valencia	diega11@gmail.com	UdeA - F.E. María Cano	Docente
Carlos Suárez Quiroz	carlos.suarez@amigo.edu.co	UdeA - Luis Amado	Docente
Isabel Torres P	isabeltorres@yahoo.com	UdeA - Educación	Estudiante
Hernando José Ospina	ammanospina@hotmail.com	UdeA - Placeres	Estudiante
Sandra del Pilar Hernández S	sandra.comsaiam@gmail.com	UdeA - Arica	Estudiante
Edisson Faber Mora	edisonfaber@gmail.com	UdeA - Catedral	Docente
Mauricio Lindera Gómez	mauricio.lindera@gmail.com	UdeA	Profesor
Sandra Joyce Nekam Salazar	sajoyce@yahoo.com	UdeA	Docente
Gerardo H. Ramos Rojas	gerardoramos@hotmail.com	UdeA	Docente
Henkin Shonatan Barreto	moltoes@yahoo.es	UdeA	Estudiante

Sentidos de la cultura académica en las prácticas de lectura y escritura en la formación de maestros.
Un escenario para pensar la lectura y la escritura en la Universidad.
 Taller con profesores, profesoras y estudiantes de la Facultad de Educación y con integrantes del Nodo de Lenguaje de Antioquia.
 24 de febrero de 2011

Nombre Completo	E-mail	Institución educativa o dependencia a la que pertenece	Cargo u ocupación en tal institución
Olivia Iván Zapata Pazini	olivia.zapata.war@gmail.com	UdeA	Docente
Claudia Lorena Carolina Alvarez	loeca2289@hotmail.com	UdeA	Estudiante
Marta Isabel Mera Gómez	chabelita05_1@yahoo.com	UdeA	Estudiante
Paula Daniel Ciro Morales	paucamorales23@hotmail.com	U de A	Estudiante
Erica Martínez Llano	lpafernandez@gmail.com	U de A	Catedra
Erica Arceza Gmez	ericaarceza@gmail.com	U de A	Docente
Juan Eliseo Henríquez Morín	juvenementopq@gmail.com	UPB	Docente
Carlos Andrés Muñoz Llerena	carlmuozl@un.edu.co	ITH	Bibliotecario
Yully Carolina Melina Gil	yulycarolina35@gmail.com	UdeA	Estudiante
Monica Susana Niñez Arboleda	monica.ninez.arboleda@gmail.com	UdeA	Estudiante
Wilfredo Daniel Castellanos	milton.castellanos@unimed.edu.co	USIB	Docente
Claydel Elena Osorio Parro	claydelosorio@gmail.com	U de A	Docente
Moriberto de Jesús Arellano	moriberto@univ.net.co	U de A - I.E. JMRP	Docente
Rubén Darío Henao Gino	rdhenao55@gmail.com		

Anexo 6. Una conferencia-Taller para la comunidad universitaria.

Medellín, 30 de mayo de 2011


Doctora
YOLANDA LADINO OSPINA
Jefa Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas

COMITÉ TÉCNICO
Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas
Facultad de Educación
Universidad de Antioquia

Cordial saludo,

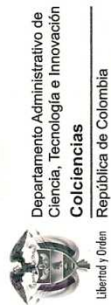
En el marco de *Las jornadas académicas de inducción a la vida universitaria* dirigidas a los estudiantes nuevos de la Facultad de Educación en el segundo semestre de 2011, se ha programado una conferencia de divulgación y discusión de los resultados del proyecto de investigación “Sentidos de la cultura académica en las prácticas de lectura y escritura en la formación de maestros”, aprobado en el acta CODI 565 del 27 de octubre de 2009, en la semana del 11 al 15 de julio. Esta conferencia estará a cargo de los profesores Carlos Andrés Parra M. y la profesora Gloria Inés Yepes C.

Agradezco su atención.



JORGE ORLANDO CASTRO
Jefe
Departamento de Pedagogía
Facultad de Educación
Universidad de Antioquia

Anexo 7. Ponencia. Producto adicional del proyecto, que no hacía parte de los compromisos obligatorios.



Departamento Administrativo de
Ciencia, Tecnología e Innovación
Colciencias
República de Colombia

COLCIENCIAS Y EL GRUPO INTERINSTITUCIONAL DE UNIVERSIDADES
PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN:
¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?
Un aporte para la consolidación de la cultura académica en Colombia

Certifican que:

Carlos Parra

Participó como ponente en el

Simposio Internacional

**Cultura Académica y Prácticas de Lectura y Escritura en la Universidad:
Entre el Aula y las Determinaciones Políticas**

Realizado en la Pontificia Universidad Javeriana los días 11 y 12 de octubre de 2010.

En constancia se firma en Bogotá a los doce días del mes de octubre de 2010.


MAURICIO PÉREZ ABRIL
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
COORDINACIÓN GENERAL DEL PROYECTO


GLORIA RINCÓN BONILLA
UNIVERSIDAD DEL VALLE
COORDINACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Anexo 8. Informe sobre el desempeño de las estudiantes que participaron en el proyecto, con copia a su respectiva hoja de vida.



**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Investigaciones Educativas
y Pedagógicas - CIEP**

Medellín, 14 de junio de 2011

Profesores (as)

COMITÉ TÉCNICO

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas Facultad de Educación

El proyecto *Sentidos de la cultura académica en las prácticas de lectura y escritura en la formación de maestros* (aceptado por el CODI en acta 565 del 27 de octubre de 2009 y en acta de iniciación 001 del 25 de enero de 2010 de la Facultad de Educación) contó con la participación de YUDY ANDREA GÓMEZ, identificada con C.C. 1.128.394.411, desde el 12 de febrero de 2010 y hasta el 10 de junio de 2011.

La estudiante mantuvo su participación activa durante todo el proceso, participó del rastreo de información, la elaboración de reseñas y la discusión académica, con solvencia teórica, dedicación y compromiso.

En el diseño de instrumentos y trabajo de campo, la estudiante Gómez formó parte activa del equipo y mostró todo su empeño en las tareas asignadas. De igual manera, su desempeño en la sistematización y análisis de la información se constituyó en un gran aporte para este estudio. Además, estuvo presta a colaborar con las actividades administrativas y con los eventos académicos.

Asumió las funciones de joven investigadora con buena disposición, compromiso y calidad. El trabajo en equipo se constituyó en un elemento fundamental, el ejercicio de escucha, en adecuado equilibrio con sus aportes y preguntas atentas, recreó su proceso de aprendizaje y formación.

Podemos asegurar que la estudiante Yudy Andrea Gómez alcanzó un buen nivel de formación, la cantidad y calidad de sus aprendizajes se fue haciendo visible durante el proceso, y lo más importante, le facilitó un apropiado acercamiento a la investigación.

Atentamente,

CARLOS ANDRÉS PARRA MOSQUERA

Investigador Principal y Profesor Facultad de Educación



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Investigaciones Educativas
y Pedagógicas - CIEP

Medellín, 14 de junio de 2011

Profesores (as)

COMITÉ TÉCNICO

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas Facultad de Educación

El proyecto *Sentidos de la cultura académica en las prácticas de lectura y escritura en la formación de maestros* (aceptado por el CODI en acta 565 del 27 de octubre de 2009 y en acta de iniciación 001 del 25 de enero de 2010 de la Facultad de Educación) contó con la participación de MARÍA ISABEL PELÁEZ YEPES, identificada con C.C. 43.630.488, desde el 20 de noviembre de 2010 y hasta el 10 de junio de 2011.

La estudiante mantuvo su participación activa en las fases del proyecto en que participó. Apoyo con el rastreo de información, la elaboración de reseñas y la discusión académica, con solvencia teórica, dedicación y compromiso.

En el diseño de instrumentos y trabajo de campo, la estudiante Peláez formó parte activa del equipo y mostró empeño en las tareas asignadas. De igual manera, su desempeño en la sistematización y análisis de la información se constituyó en un gran aporte para este estudio. Además, estuvo presta a colaborar con las actividades administrativas y con los eventos académicos.

Asumió las funciones de joven investigadora con buena disposición, compromiso y calidad. El trabajo en equipo se constituyó en un elemento fundamental, el ejercicio de escucha, en adecuado equilibrio con sus aportes y preguntas atentas, recreó su proceso de aprendizaje y formación.

Podemos asegurar que la estudiante María Isabel Peláez alcanzó un buen nivel de formación, la cantidad y calidad de sus aprendizajes se fue haciendo visible durante el proceso, y lo más importante, le facilitó un apropiado acercamiento a la investigación.

Atentamente,

CARLOS ANDRÉS PARRA MOSQUERA

Investigador Principal y Profesor Facultad de Educación

Anexo 9. Notas encuentro de trabajo 19 de enero de 2011

Notas encuentro de trabajo.

Fecha: 19 de enero de 2011

Hora: 9 a.m. a 12 m.

Asistentes:

Gloria Yepes, Felix Berrouet, Carlos Andrés Parra

Agenda:

- Presentación sucinta de avances de tareas particulares de análisis (Felix encuesta, Gloria programas de cursos y Carlos entrevistas y grupo de discusión profesores).
- Discusión sobre las categorías de cultura académica y prácticas de lectura, en función de los análisis.
- Discusión sobre tareas para el cierre del proyecto.
- Anuncio de Felix sobre su nuevo compromiso de coordinación del programa de maestría en regiones y propuesta de apartarse de la fase final de interpretación, escritura y participación de los talleres y conferencia, que hacen parte de los compromisos y estrategias de comunicación del proyecto.

Acuerdos y compromisos:

- El grupo de discusión con estudiantes del 21 de enero lo orientarán Gloria Yepes y Carlos Parra, con el apoyo de Isabel Peláez.
- Los análisis avanzados establecerán relaciones con la perspectiva definida de cultura académica, entendida como red de discursos y prácticas propios de las disciplinas, la pedagogía y la didáctica, las políticas educativas y el mundo de la vida.
- Se reconoce la situación de Felix Berrouet y el hecho de que se aparte del proyecto en esta fase de cierre, debido a la exigencia de tiempo y dedicación del compromiso apremiante y demandante de la coordinación del programa de maestría de la Facultad de Educación en tres regiones del departamento, cargo que asumió el profesor a mediados del mes de enero de 2011.

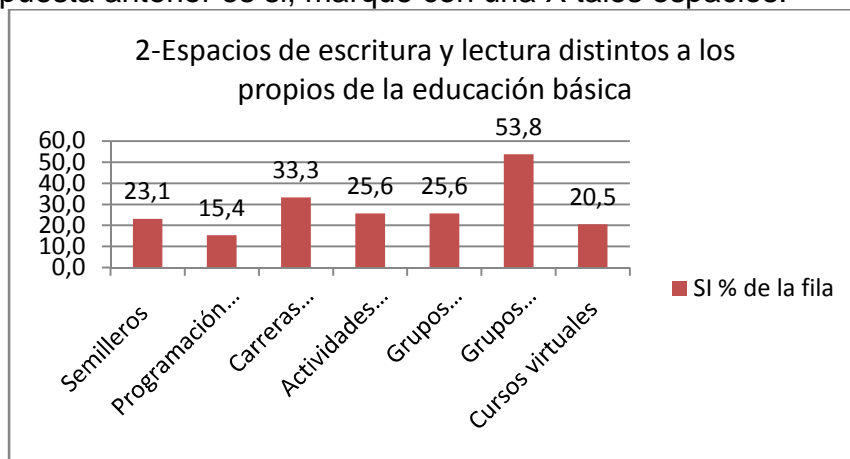
Anexo 10. Gráficos de los resultados descriptivos de la encuesta.

Es oportuno reiterar que, desde el comienzo, el uso de una técnica cuantitativa como la encuesta, estuvo supeditado a las preguntas y apuestas que sustentan el estudio. Por ello su análisis y sus alcances fueron bastante moderados, pues no pretendieron generalizaciones y explicaciones, sino más bien describir y ofrecer un primer acercamiento al escenario de la lectura y la escritura en ese intersticio entre la educación básica y media y los primeros semestres en la formación de maestros de los diversos programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. En este sentido, sirvió para detonar intuiciones y conjeturas, así como para favorecer posibles vías de indagación y conexión con las fuentes y técnicas de información cualitativas, como, por ejemplo, el análisis de programas, los grupos de discusión y la entrevista en profundidad. En coherencia con la apuesta esbozada sobre la dimensión pedagógica de la cultura académica, estas últimas técnicas sí podrían considerarse como centrales en el estudio.

1- ¿Ha participado (o participa actualmente) en otros espacios distintos a los estudios de básica y media en los cuales la lectura y la escritura hayan sido importantes?

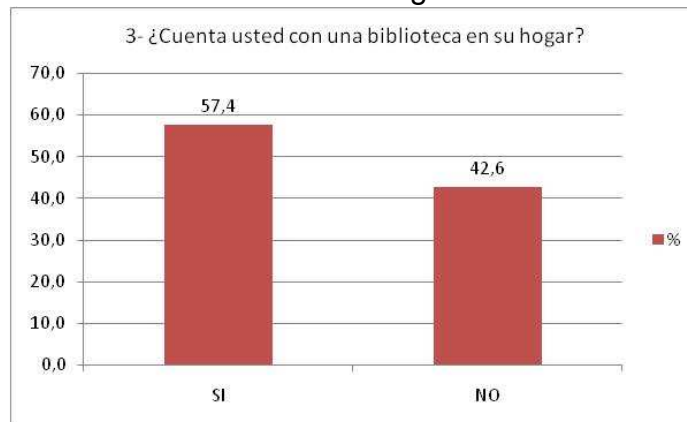


2- Si la respuesta anterior es si, marque con una X tales espacios.

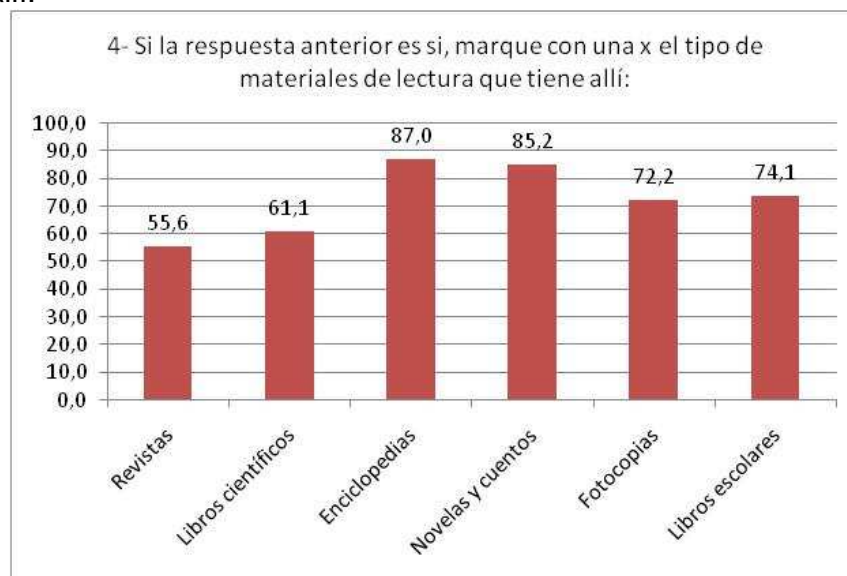


Espacios de escritura y lectura distintos a los propios de la educación básica
a. Semilleros
b. Programación de Inmersión a la Vida Universitaria -PIVU
c. Carreras técnicas y tecnológicas
d. Actividades programadas por bibliotecas
e. Grupos religiosos
f. Grupos culturales (cine, arte, teatro, música)
g. Cursos virtuales
h. Otro. ¿Cuál?

3- ¿Cuenta usted con una biblioteca en su hogar?

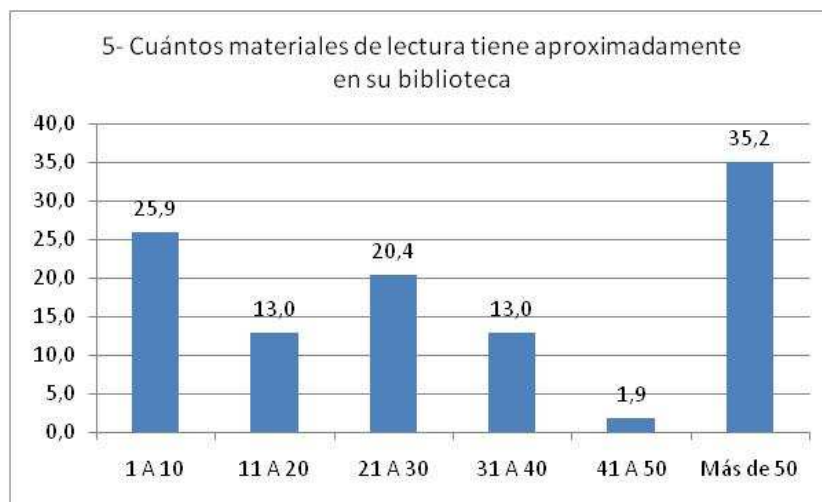


4- Si la respuesta anterior es si, marque con una x el tipo de materiales de lectura que tiene allí:



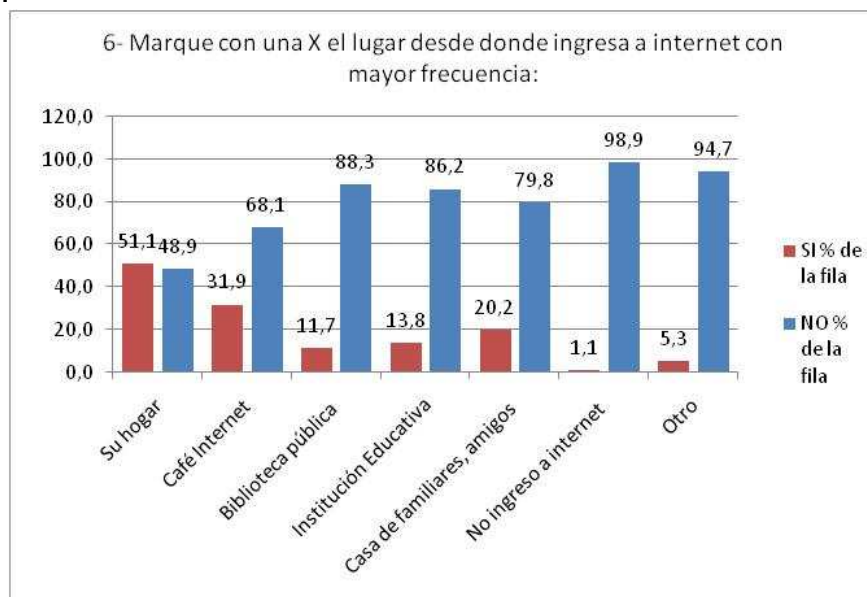
Revistas___ Libros científicos___ Enciclopedias___
 Novelas y cuentos___ Fotocopias___ Libros escolares___

5- Señale con una X cuántos materiales de lectura tiene aproximadamente en su biblioteca



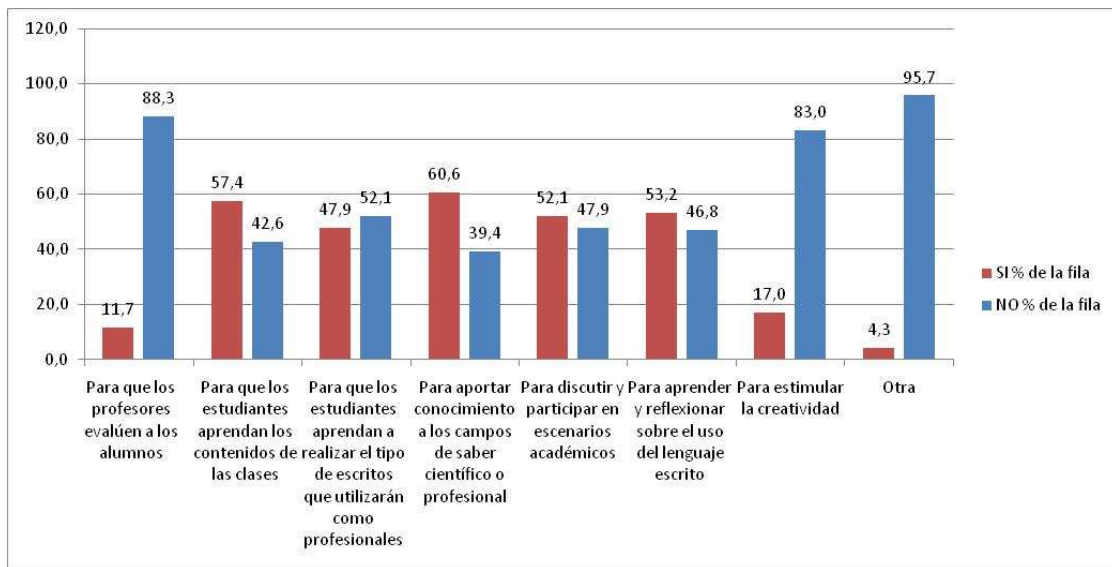
1-10 ___ 11-20 ___ 21-30 ___ 31-40 ___ 41-50 ___ Más de 50 ___

6- Marque con una X el lugar desde donde ingresa a internet con mayor frecuencia:



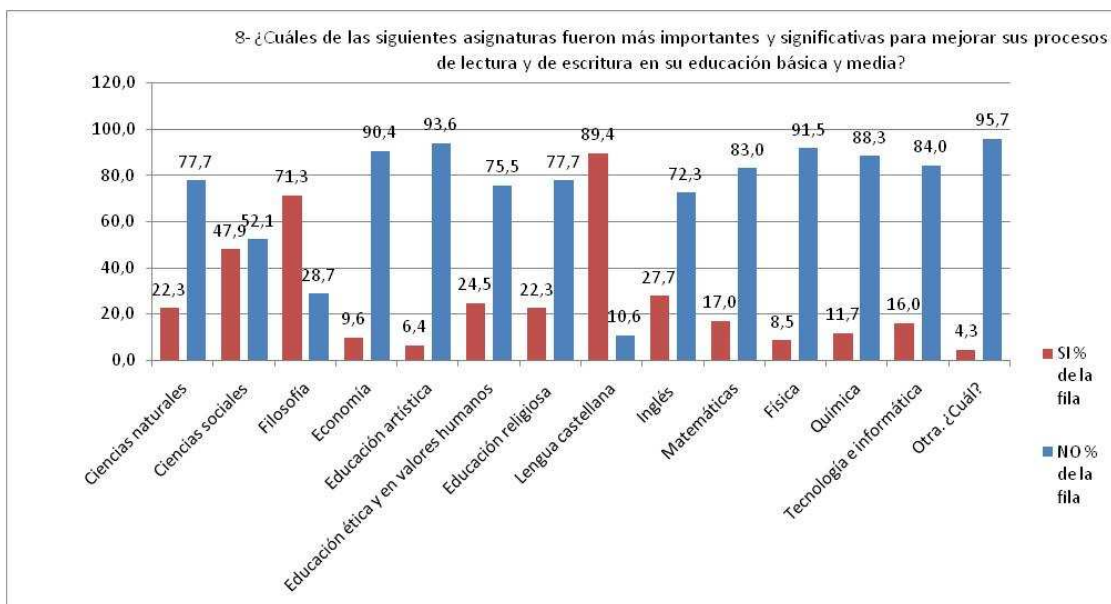
Su hogar ___ Café Internet ___ Biblioteca pública ___
 Institución Educativa ___ Casa de familiares, amigos ___ No ingreso a internet ___
 Otro ___ Cuál _____

7 –Pensando en su condición de estudiante universitario ¿Para qué cree que se utiliza la lectura y la escritura en la universidad? Según lo considere, marque únicamente TRES de estas opciones.



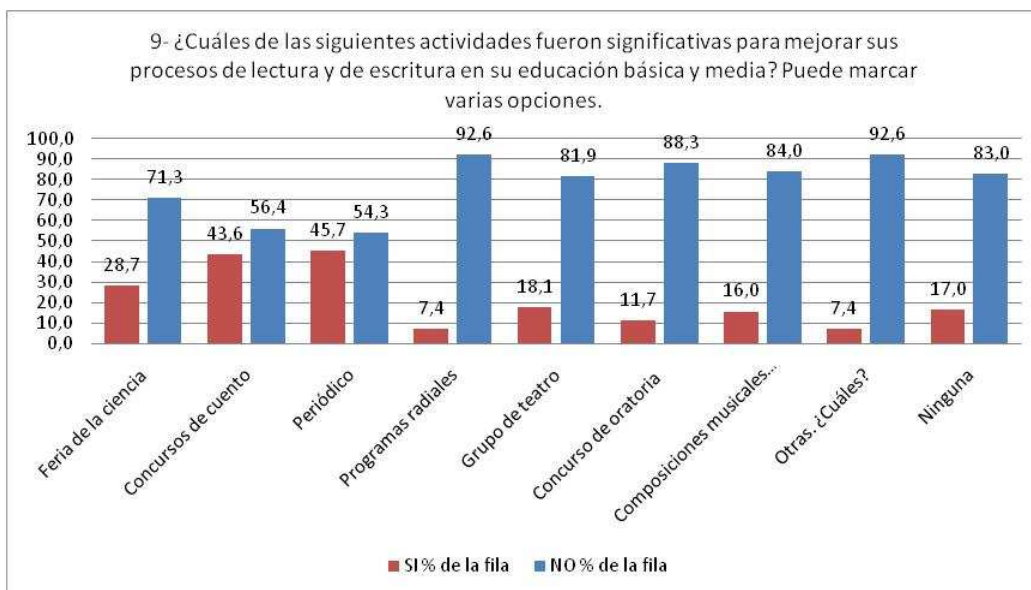
Usos de la lectura y la escritura en la Universidad revisarlas	
a.	Para que los profesores evalúen a los alumnos
b.	Para que los estudiantes aprendan los contenidos de las clases
c.	Para que los estudiantes aprendan a realizar el tipo de escritos que utilizarán como profesionales
d.	Para aportar conocimiento a los campos de saber científico o profesional
e.	Para discutir y participar en escenarios académicos
f.	Para aprender y reflexionar sobre el uso del lenguaje escrito
g.	Para estimular la creatividad
h.	Otra ¿Cuál? _____

8- ¿Cuáles de las siguientes asignaturas fueron más importantes y significativas para mejorar sus procesos de lectura y de escritura en su educación básica y media?



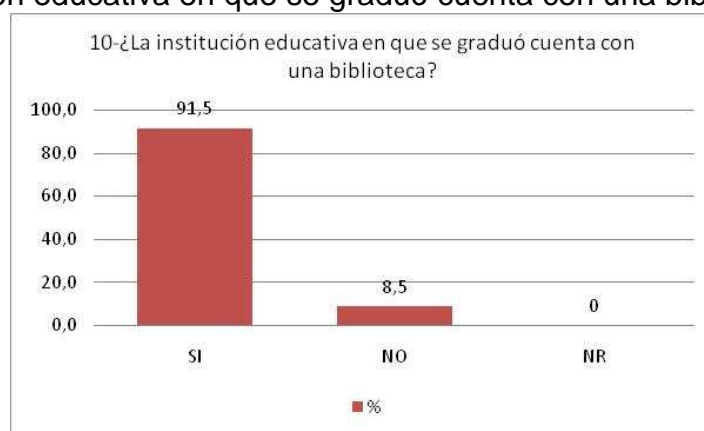
Asignaturas
a. Ciencias naturales
b. Ciencias sociales
c. Filosofía
d. Economía
e. Educación artística
f. Educación ética y en valores humanos
g. Educación religiosa
h. Lengua castellana
i. Inglés
j. Matemáticas
k. Física
l. Química
m. Tecnología e informática
n. Otra. ¿Cuál?

9- ¿Cuáles de las siguientes actividades fueron significativas para mejorar sus procesos de lectura y de escritura en su educación básica y media?

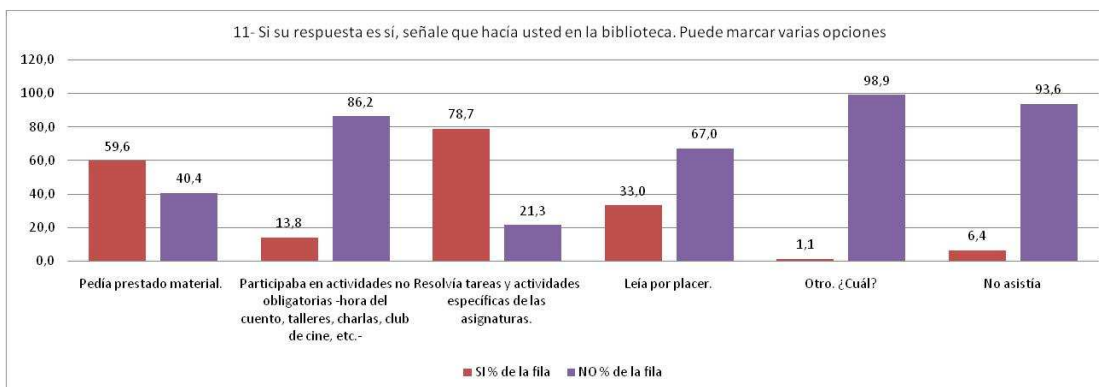


Actividades significativas de lectura y escritura	
a.	Feria de la ciencia
b.	Concursos de cuento
c.	Periódico
d.	Programas radiales
e.	Grupo de teatro
f.	Concurso de oratoria
g.	Composiciones musicales (rap, trova)
h.	Otras. ¿Cuáles?
i.	Ninguna

10-¿La institución educativa en que se graduó cuenta con una biblioteca?

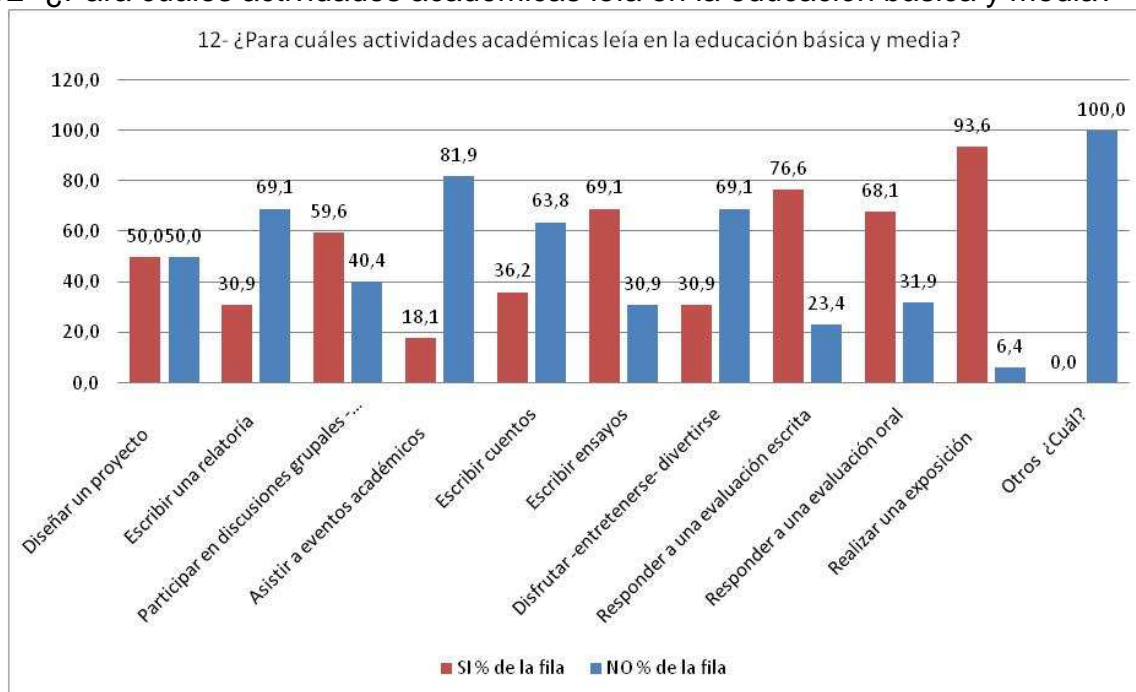


11- Si su respuesta es sí, señale que hacía usted en la biblioteca.



Usos de la biblioteca escolar	
a.	Pedía prestado material.
b.	Participaba en actividades no obligatorias (hora del cuento, talleres, charlas, club de cine, etc.)
c.	Resolvía tareas y actividades específicas de las asignaturas.
d.	Leía por placer.
e.	Otro. ¿Cuál?
f.	No asistía

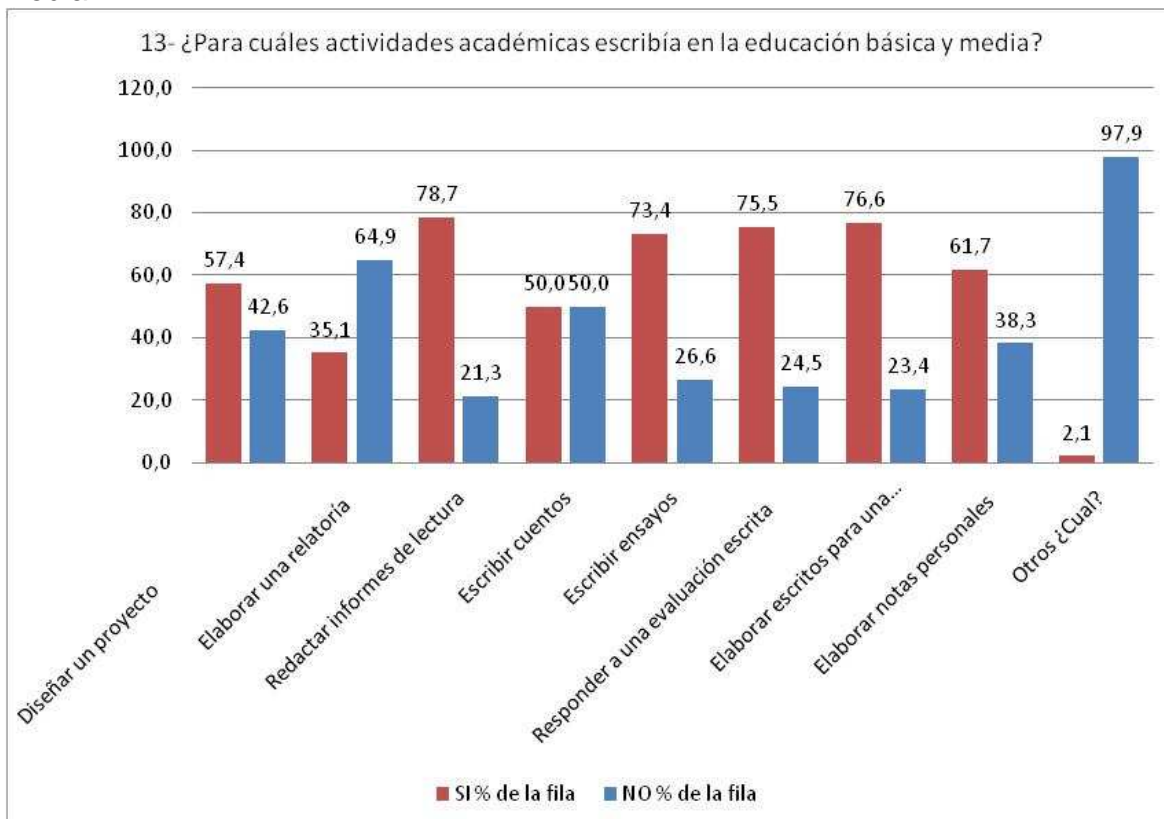
12- ¿Para cuáles actividades académicas leía en la educación básica y media?



Actividades	
a.	Diseñar un proyecto
b.	Escribir una relatoría
c.	Participar en discusiones grupales (foro, mesa redonda)
d.	Asistir a eventos académicos

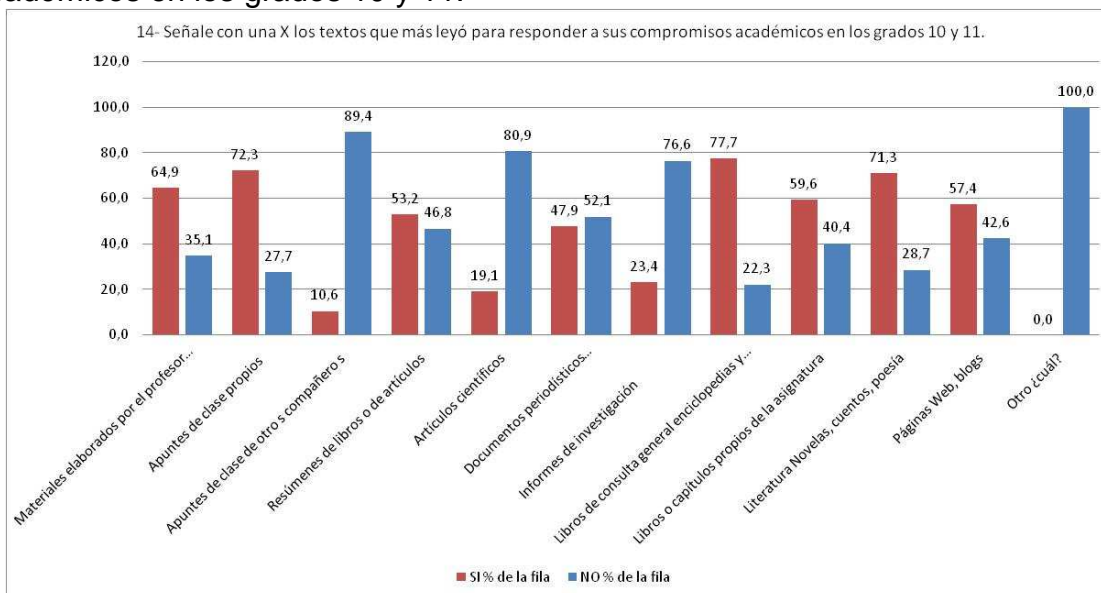
e.	Escribir cuentos
f.	Escribir ensayos
g.	Disfrutar (entretenerse- divertirse)
h.	Responder a una evaluación escrita
i.	Responder a una evaluación oral
j.	Realizar una exposición
k.	Otros ¿Cuál?

13- ¿Para cuáles actividades académicas escribía en la educación básica y media?



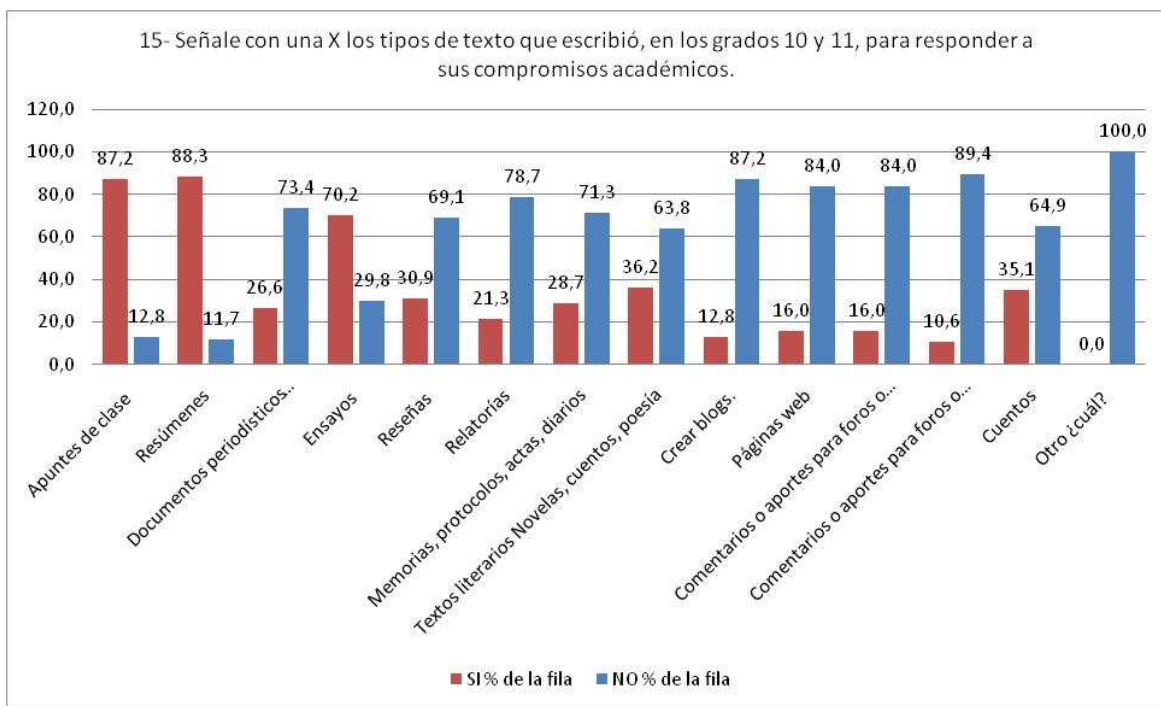
Actividades	Marque con X
a. Diseñar un proyecto	
b. Elaborar una relatoría	
c. Redactar informes de lectura	
d. Escribir cuentos	
e. Escribir ensayos	
f. Responder a una evaluación escrita	
g. Elaborar escritos para una exposición (guías, resúmenes, acetatos, diapositivas, etc.)	
h. Elaborar notas personales	
i. Otros ¿Cual? _____	

14- Señale con una X los textos que más leyó para responder a sus compromisos académicos en los grados 10 y 11.



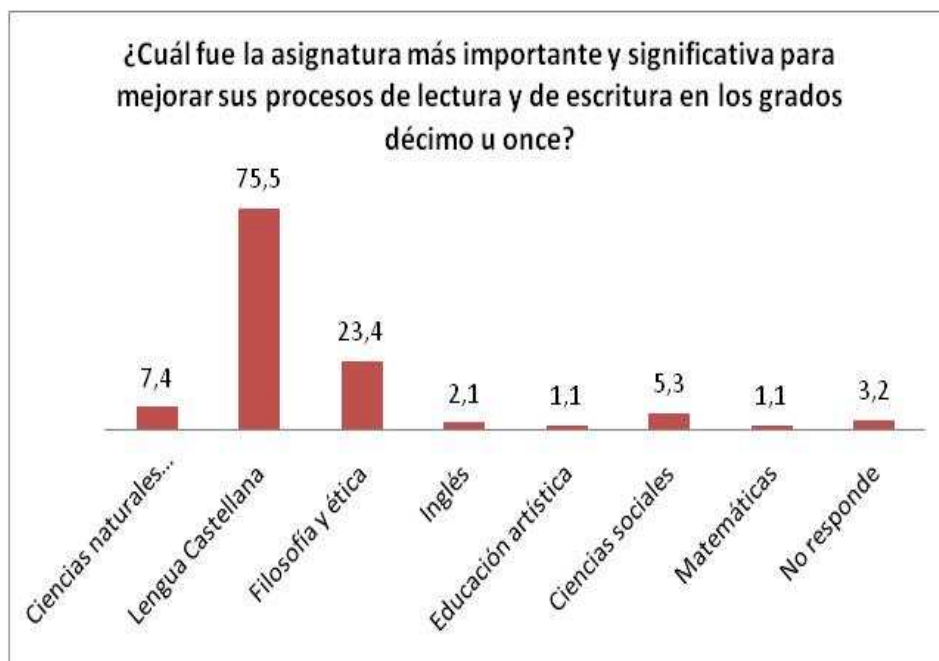
Tipo de texto	Marque con x
a. Materiales elaborados por el profesor (talleres, guías, notas de clase)	
b. Apuntes de clase propios	
c. Apuntes de clase de otro (s) compañero (s)	
d. Resúmenes de libros o de artículos	
e. Artículos científicos	
f. Documentos periodísticos (noticias, crónicas, artículos de opinión, editoriales)	
g. Informes de investigación	
h. Libros de consulta general (enciclopedias y diccionarios)	
i. Libros o capítulos propios de la asignatura	
j. Literatura (Novelas, cuentos, poesía)	
k. Páginas Web, blogs	
l. Otro ¿cuál?	

15- Señale con una X los tipos de texto que escribió, en los grados 10 y 11, para responder a sus compromisos académicos.

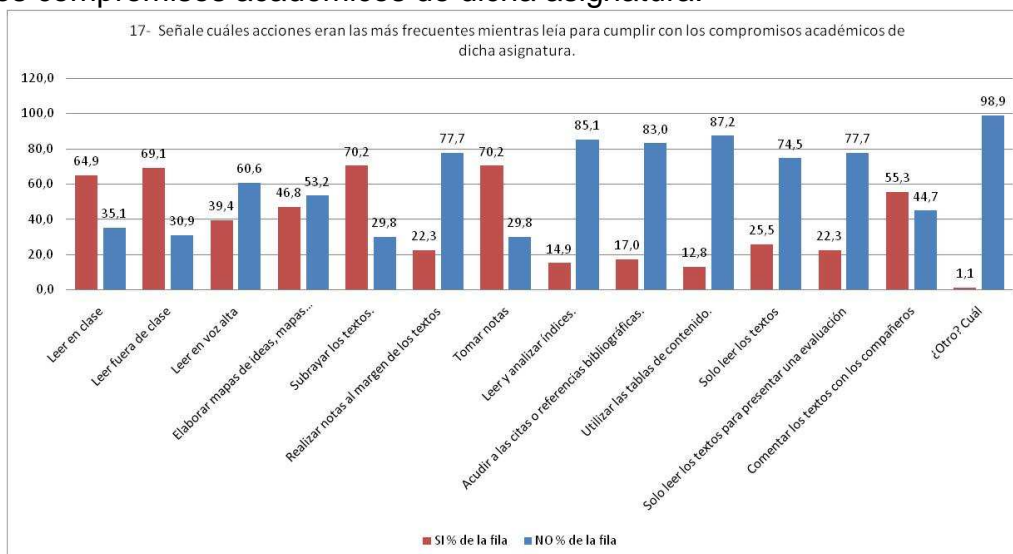


Tipo de texto	Marque con X
a. Apuntes de clase	
b. Resúmenes	
c. Documentos periodísticos (noticias, crónicas, artículos de opinión, editoriales)	
d. Ensayos	
e. Reseñas	
f. Relatorías	
g. Memorias, protocolos, actas, diarios	
h. Textos literarios (Novelas, cuentos, poesía)	
i. Crear blogs.	
j. Páginas web	
k. Comentarios o aportes para foros o grupos de discusión presenciales o en línea	
l. Comentarios o aportes para foros o grupos de discusión en línea	
m. Cuentos	
n. Otro ¿cuál? _____	

16- ¿Cuál fue la asignatura más importante y significativa para mejorar sus procesos de lectura y de escritura en los grados décimo u once?



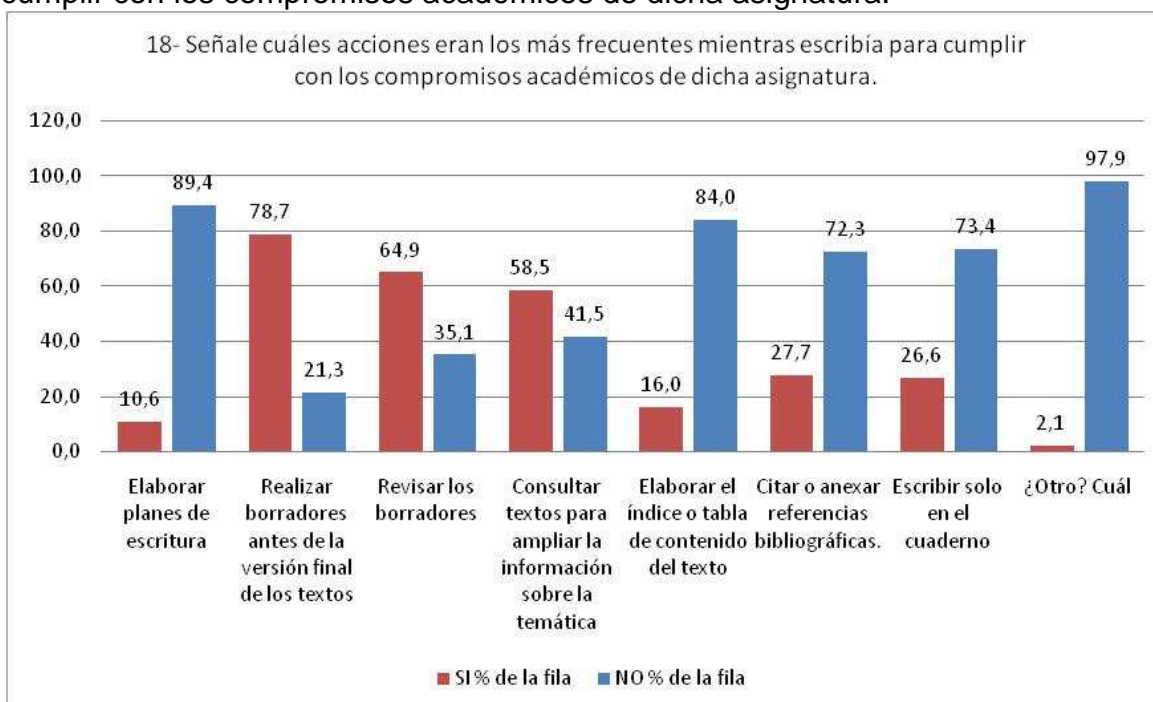
17- Señale cuáles acciones eran las más frecuentes mientras leía para cumplir con los compromisos académicos de dicha asignatura.



Actividades frecuentes durante la lectura en esa asignatura	Marcar con X
a. Leer en clase	
b. Leer fuera de clase	
c. Leer en voz alta	
d. Elaborar mapas de ideas, mapas conceptuales, esquemas.	
e. Subrayar los textos.	
f. Realizar notas al margen de los textos	
g. Tomar notas	
h. Leer y analizar índices.	

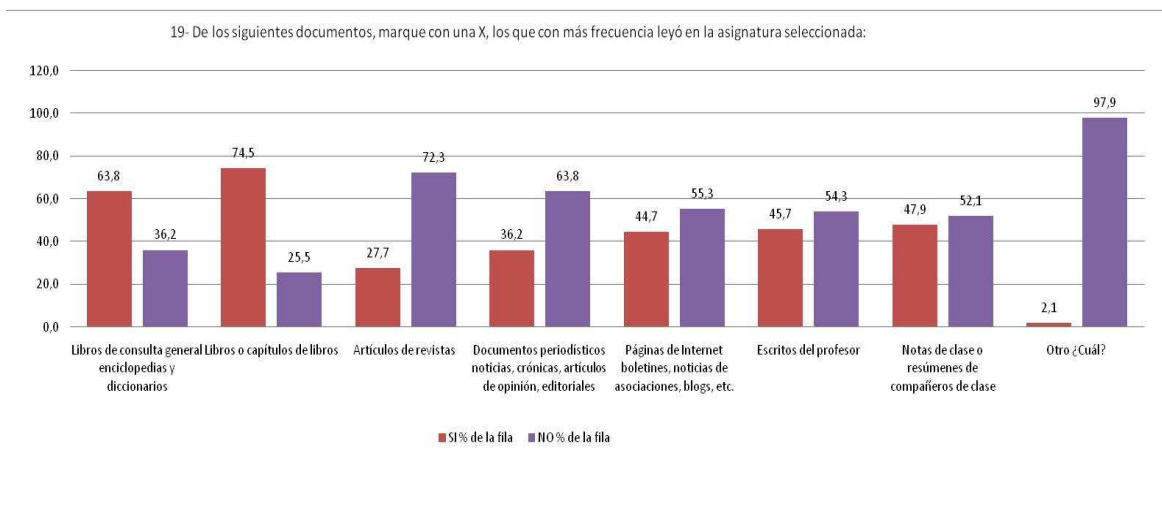
i.	Acudir a las citas o referencias bibliográficas.	
j.	Utilizar las tablas de contenido.	
k.	Solo leer los textos	
l.	Solo leer los textos para presentar una evaluación	
m.	Comentar los textos con los compañeros	
n.	¿Otro? Cuál	

18- Señale cuáles acciones eran los más frecuentes mientras escribía para cumplir con los compromisos académicos de dicha asignatura.



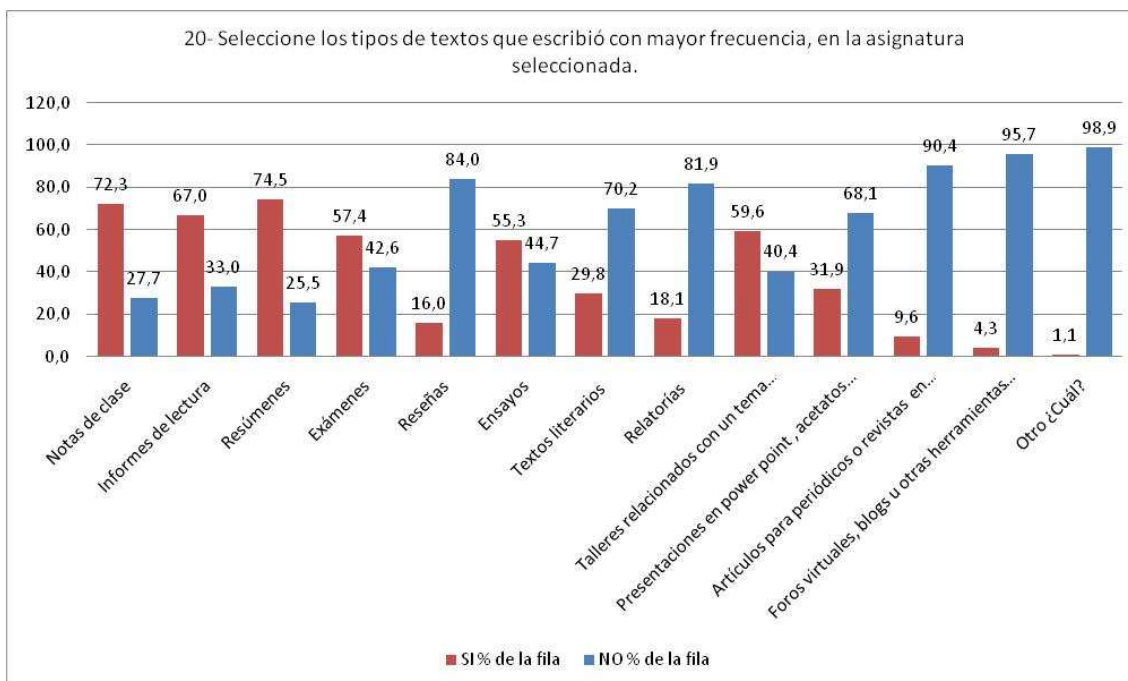
Actividades frecuentes durante la escritura en esa asignatura	Marcar con X
a. Elaborar planes de escritura	
b. Realizar borradores antes de la versión final de los textos	
c. Revisar los borradores	
d. Consultar textos para ampliar la información sobre la temática	
e. Elaborar el índice o tabla de contenido del texto	
f. Citar o anexar referencias bibliográficas.	
g. Escribir solo en el cuaderno	
h. ¿Otro? Cuál	

19- De los siguientes documentos, marque con una X, los que con más frecuencia leyó en la asignatura seleccionada:



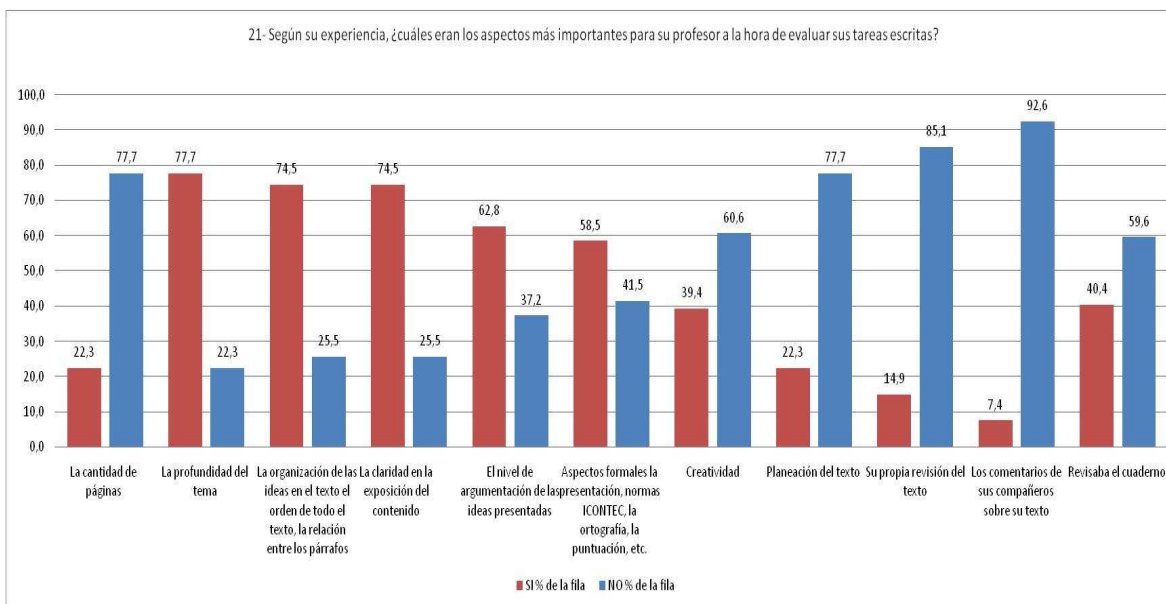
Documentos	Marque con X
a. Libros de consulta general (enciclopedias y diccionarios)	
b. Libros o capítulos de libros	
c. Artículos de revistas	
d. Documentos periodísticos (noticias, crónicas, artículos de opinión, editoriales)	
e. Páginas de Internet (boletines, noticias de asociaciones, blogs, etc.)	
f. Escritos del profesor	
g. Notas de clase o resúmenes de compañeros de clase	
h. Otro ¿Cuál? _____	

20- Seleccione los tipos de textos que escribió con mayor frecuencia, en la asignatura seleccionada.



Tipos de escritos		Marque con X
a.	Notas de clase	
b.	Informes de lectura	
c.	Resúmenes	
d.	Exámenes	
e.	Reseñas	
f.	Ensayos	
g.	Textos literarios	
h.	Relatorías	
i.	Talleres relacionados con un tema abordado en clase	
j.	Presentaciones en power point, acetatos o carteleras	
k.	Artículos para periódicos o revistas (en internet o institucionales)	
l.	Foros virtuales, blogs u otras herramientas digitales electrónicas	
m.	Otro ¿Cuál? _____	

21- Según su experiencia, ¿cuáles eran los aspectos más importantes para su profesor a la hora de evaluar sus tareas escritas?



Aspectos considerados más importantes para evaluar tareas escritas	Marque con X
a. La cantidad de páginas	
b. La profundidad del tema	
c. La organización de las ideas en el texto (el orden de todo el texto, la relación entre los párrafos)	
d. La claridad en la exposición del contenido	
e. El nivel de argumentación de las ideas presentadas	
f. Aspectos formales (la presentación, normas ICONTEC, la ortografía, la puntuación, etc.)	
g. Creatividad	
h. Planeación del texto	
i. Su propia revisión del texto	
j. Los comentarios de sus compañeros sobre su texto	
k. Revisaba el cuaderno	

Anexo 11. Informe financiero

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE INVESTIGACIONES

PROYECTO: Sentidos de la cultura académica en las prácticas de lectura y escritura en la formación de maestros

INFORME FINANCIERO

RUBROS	FUENTES DE FINANCIACIÓN					Total Pptado	Total Ejecutado
	CODI			UDEA			
	Presupuesto	Ejecución	Disponible	Presupuesto	Ejecución		
Personal	4.200.000	3.144.108	1.055.892	17.518.045	17.518.045	21.718.045	20.662.153
Material fungible	3.000.000	1.788.700	1.211.300			3.000.000	1.788.700
Equipos	4.300.000	3.501.680	798.320			4.300.000	3.501.680
Trabajo de campo	300.000	300.000	0			300.000	300.000
Bibliografía	1.800.000	1.155.915	644.085			1.800.000	1.155.915
Subtotal	13.600.000	9.890.403	3.709.597	17.518.045	17.518.045	31.118.045	27.408.448
Administración hasta el 3%(el cálculo se hace: subtotal*el porcentaje solicitado)	400.000	400.000	0			400.000	400.000
TOTAL	14.000.000	10.290.403	3.709.597	17.518.045	17.518.045	31.518.045	27.808.448