

Capítulo 5

Los estudios de caso: prácticas destacadas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad

Como se señaló en el capítulo 1, otra de las fuentes centrales de la investigación consistió en los estudios de casos de prácticas destacadas. En cada universidad se estudió, como mínimo, una experiencia de un docente que los estudiantes identificaron como destacado por su trabajo en lectura y escritura académica. En algunas, fueron dos o tres. Los casos se seleccionaron siguiendo los criterios expuestos en el capítulo 1 y se estudiaron desde la perspectiva metodológica del Estudio de casos (Stake, 1999; Flyvbjerg, 2005; Yin, 2004). Igualmente, se acordó una estructura compartida de tópicos para ser abordados y una guía de análisis. Para el informe general, se realizó un metaanálisis transversal, a partir de los documentos (informes de estudio de casos) —uno o dos— de cada universidad, con el fin de identificar los rasgos característicos de esas prácticas destacadas. En total, se estudiaron 20.

Abordamos los estudios de casos en la investigación con doble propósito:

- a. identificar las experiencias que trabajan de manera sistemática y rigurosa la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad y que son reconocidas por estudiantes, docentes e instituciones como destacadas por sus desarrollos, trayectoria, relaciones e interacciones, objetos de estudio, resultados, entre otras;
- b. identificar los rasgos que las caracterizan, con miras a contribuir a la discusión de las políticas institucionales al respecto.

A continuación, se presenta la relación de los casos estudiados y sus características básicas:

Tabla 11
Relación de casos analizados

Título de la experiencia	Universidad	Facultad	Ciudad	Tiempo de desarrollo de la experiencia	Docente que lidera la experiencia	Naturaleza de la experiencia
Sistematización del Proyecto de Investigación – PRIN	Pontificia Universidad Javeriana	Psicología	Bogotá	5 años	Luis Bernardo Peña	De facultad
Crónica de una experiencia exitosa en Ciencias	Universidad del Cauca	Ciencias naturales de la educación	Popayán	5 años	Irma Piedad Arango-Gaviria	De aula (asignatura)
Lectura y escritura en las disciplinas para la formación de maestros: una aproximación desde el Seminario Taller Tiempo Histórico	Universidad de Antioquia	Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación	Medellín	10 años	Beatriz Henao	De aula (asignatura)
Programa de Alfabetización académica del Programa académico de Fonoaudiología (caso 1)	Universidad del Valle	Facultad de Salud, Departamento de Fonoaudiología	Cali	3 años	Nora Lucía Gómez	De programa académico

(Continúa)

Título de la experiencia	Universidad	Facultad	Ciudad	Tiempo de desarrollo de la experiencia	Docente que lidera la experiencia	Naturaleza de la experiencia
Modelos historiográficos II	Universidad del Valle	Facultad de Humanidades, Departamento de Historia	Cali	3 años	Gilberto Loaiza-Cano	De aula (asignatura)
La lectura y escritura como ejercicio de formación académica en la asignatura de "Redes"	Unidad Central del Valle del Cauca	Facultad de Ingeniería	Tuluá	1 año	Iván Darío Aristizábal	De aula (asignatura)
Pre-IMPRESOS Estudiantes "La trascendencia de la escritura en la formación de maestros de Ciencias"	Universidad Pedagógica Nacional	Facultad de Ciencia y Tecnología	Bogotá	7 años	Juan Carlos Bustos	De Facultad, que impacta institucionalmente
Leer literatura en el marco del aprendizaje de la medicina	Pontificia Universidad Javeriana	Facultad de Medicina	Bogotá	4-5 años aproximadamente	Álvaro Ruiz-Morales	De aula (asignatura)

(Continúa)

Título de la experiencia	Universidad	Facultad	Ciudad	Tiempo de desarrollo de la experiencia	Docente que lidera la experiencia	Naturaleza de la experiencia
Didáctica del texto argumentativo	Universidad del Quindío	Facultad de Educación, Programa Licenciatura en Español y Literatura	Armenia	3 años	Miguel Ángel Caro-Lopera	De aula (asignatura)
Semillero de Investigación XILEMA	Universidad de la Amazonía	Facultad de Derecho	Florencia	3 años	Moisés Rodrigo Mazabel	De investigación
Tertulia de revisión literaria "Liberatura"	Universidad de Ibagué	Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales	Ibagué	7 años	Martha Fajardo	Institucional
Centro Javeriano de Escritura	Pontificia Universidad Javeriana	Departamento de Comunicación y Lenguaje	Cali	4 años	Violeta Molina	Institucional
Medio Ambiente e Industria de I semestre	Fundación Universitaria Monserrate	Programa de Administración de Empresas y Gestión Ambiental	Bogotá	3 años	Sonia Duarte y Aura Isabel Mora	De aula (asignatura)
Teorías del Estado	Universidad del Pacífico	Ciencias Sociales y Bellas Artes	Buenaventura	4 años	Cristian Narváez	De aula (asignatura)

(Continúa)

Título de la experiencia	Universidad	Facultad	Ciudad	Tiempo de desarrollo de la experiencia	Docente que lidera la experiencia	Naturaleza de la experiencia
Taller de Diseño Editorial	Universidad Autónoma de Occidente	Departamento de Diseño y Publicidad, Facultad de Comunicación Social	Cali	3 años	Ricardo Castro	De aula (asignatura)
Lógica Narrativa y Comunicación Oral y Escrita	Universidad Autónoma de Occidente	Departamento de Lenguaje, Facultad de Comunicación Social	Cali	10 años	Humberto Jarrín	De aula (asignatura)
Trabajo de Grado: Comunicación social	Universidad del Cauca	Ciencias Humanas y Sociales	Popayán	1 año	Édgar de Jesús Velásquez	Asesoría Tutoría individual
Investigación y práctica pedagógica VII	Universidad del Atlántico	Educación	Barranquilla	2 años	Feliciano Burgos	De aula (asignatura)
Las prácticas de escritura en el componente de Psicoanálisis II	Universidad Católica de Pereira	Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación	Pereira	3 años	Ana Lucía Sanín	De aula (asignatura)
Literatura de España	Universidad de Caldas	Artes y Humanidades	Manizales	2 años	Mary Luz Montoya	De aula (asignatura)
Universidad de Córdoba. No se identificó una práctica destacada.						

Fuente: elaboración propia

PROCESO METODOLÓGICO SEGUIDO PARA EL METAANÁLISIS: CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

Para llevar a cabo el metaanálisis, se contó con los documentos de resumen de cada uno de los casos por universidad. El proceso de construcción de las categorías de análisis se desarrolló desde un enfoque de carácter inductivo y estuvo a cargo de tres investigadores, en cuatro momentos. Veamos en qué consistió cada momento:

Momento 1. Primera formulación de descriptores

En este momento, se eligieron al azar cuatro documentos (informes) consolidados de los casos: Universidad del Atlántico, Unidad Central del Valle del Cauca —UCEVA—, Universidad del Valle y Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Uno de los investigadores encargados de procesar, categorizar y analizar los documentos realizó una primera lectura para identificar párrafos, frases u oraciones que podrían dar respuesta a la pregunta *¿qué es lo que hace que las prácticas sean destacadas?* Cada una de estas unidades de sentido identificadas se denominó descriptor y se subrayó con color verde si estaba ligada a la voz del estudiante o de otros; y morado si estaba ligada a la voz del docente o de los investigadores encargados del estudio del caso refiriéndose a la experiencia. A continuación, en la imagen 5 se presenta como ejemplo un documento en el que se identificaron los descriptores.

En algunos documentos se consideró necesario acompañar la selección de los descriptores con comentarios para aclarar o fundamentar el descriptor o para señalar ideas importantes que podrían retomarse durante el análisis. En la imagen 6 se presenta un ejemplo de esto:

Imagen 5

Descriptores con color. Caso 2 Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá – Docente Álvaro Ruiz-Morales

Por último, en tercer lugar, para el docente es muy importante que sus estudiantes desarrollen sentido crítico, y esto lo hace por medio de la lectura crítica de artículos, libros, noticias, investigaciones, entre otros. La estudiante en medio de la entrevista señaló este aspecto como uno de los que más le ha aportado a sus formación, ya que, ella comprendió que no se puede leer un artículo o un resultado de una investigación y tomarlos como verdades absolutas sin investigar más, conocer otros puntos de vista y discutirlos.

5. Algunos resultados relevantes:

De las reflexiones derivadas con el estudio de caso, las investigadoras identificaron algunos elementos que revelan la experiencia del profesor Ruiz como *destacada* en el ámbito universitario:

- La propuesta pedagógica del docente no solo se ocupa de la lectura y la escritura en el marco de los desarrollos conceptuales que propone la asignatura, sino que los plantea como afectaciones y experiencias de sí que trascienden lo académico y logran tocar la subjetividad del estudiante, animándole al deseo, la experiencia, la apertura y la inquietud, para con ello ampliar el capital intelectual y cultural de los educandos.

Fuente: elaboración propia

Imagen 6

Descriptores con color y comentario. Caso Universidad del Atlántico – Docente Feliciano Burgos

1.1. - Datos básicos del Caso analizado

Se escogió el curso "Investigación y práctica pedagógica VII", de la Licenciatura en Educación Física, un semestre. Se recogieron los datos en noviembre de 2010. El docente escogido, por ser quien tuvo en la Universidad del Atlántico el número mayor de nombramientos en la sección de la encuesta nacional dedicada a la práctica considerada como más significativa, fue el licenciado Feliciano Burgos.

1.2. - Ruta metodológica

Se realizaron 4 Entrevistas: 1 al profesor y 3 a sus estudiantes; hubo, además: lectura y revisión de 4 documentos escritos (1 material de apoyo, 3 informes de lectura); observación de 1 sesión de clase de 3 horas y una secuencia de aprendizaje completa que incluyó visita a 2 clases más; todo fue videograbado.

Angela Patricia 22/7/11 13:02
Comentario: Aspectos relacionados con el estudiante.

Angela Patricia 22/7/11 9:49
Comentario: E reconocimiento por parte de los estudiantes podría ser una característica que hace de la práctica destacada.

Angela Patricia 22/7/11 12:43
Con formato: Resaltar

Fuente: elaboración propia

Una vez se identificaron y señalaron los descriptores de los cuatro documentos seleccionados para este primer momento, estos se organizaron en un cuadro de doble entrada según la universidad. Para esto, en el cuadro se copiaron textualmente los fragmentos de los documentos, de manera que no se modificó la información que fue presentada por los grupos encargados de los estudios de casos, en cada una de las 17 universidades. De igual forma, se mantuvieron los comentarios al margen

que se realizaron para algunos de los descriptores, con el propósito de tenerlos en cuenta en los momentos posteriores.

Imagen 7

Ejemplo 1 de fragmentos, descriptores y comentarios en cuadro.

Momento 1

¿Qué es lo que hace que las prácticas sean destacadas?¶	
Caso¶	Fragmentos¶
Atlántico¶	<p>El docente escogido, por ser quien tuvo en la Universidad del Atlántico el número mayor de nombramientos en la sección de la encuesta nacional dedicada a la práctica considerada como más significativa, fue el licenciado Feliciano Burgos.¶</p> <p>La estrategia individual de lectura, el decálogo heurístico, está constituido por preguntas que van desde lo literal hasta lo crítico enfocando las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva.¶</p> <p>La estrategia colectiva de lectura, <i>seminario alemán</i>, busca formar lectores y escritores inquietos por la investigación, la producción. Los materiales de lectura para la consulta son sugeridos, no impuestos; el tipo de texto producido a manera de informe posee características del tipo expositivo-argumentativo; la forma de rendir cuenta, o en últimas</p>

Argelia Patricia 22/07/11 10:50

Comentario: El reconocimiento por parte de los evaluadores podría ser una característica que hace de la práctica destacada.¶

Fuente: elaboración propia

Imagen 8

Ejemplo 2 de fragmentos, descriptores y comentarios en cuadro.

Momento 1

UCEVA¶	<p>Esta propuesta se constituye en una práctica innovadora en la medida que rompe con el ejercicio tradicional de lectura y escritura, en la que predomina la lectura de los apuntes de clase y documentos del profesor, y la producción escrita de apuntes de clase, resúmenes e informes.¶</p> <p>La propuesta del profesor demanda la lectura de textos especializados y la escritura de un artículo académico, con el propósito de ser publicados, atendiendo los parámetros de las revistas indexadas. Esta situación ubica al estudiante en un contexto diferente la cual le exige cumplir con unas características propias de los modos de circulación de la información en este contexto, dado que ha decidido escribir para un público diferente a su profesor. En este caso, no solo piensa en que decir sino en cómo decirlo. Por tanto la necesidad de adoptar un lenguaje más técnico (en palabras de los estudiantes, más refinado) que rompa con las características de un discurso oral predominante, la urgencia de cumplir con las exigencia formales de la presentación de artículos, el uso adecuado de referencias bibliográficas, exigen</p>
--------	--

Fuente: elaboración propia

Momento 2. Agrupación de los descriptores y primera conformación de las categorías

Cuando se organizaron todos los descriptores en el cuadro, uno de los investigadores los revisó e hizo anotaciones sobre la naturaleza de cada uno, con el objetivo de identificar y proponer posibles ejes temáticos macro en los que se podrían organizar.

Imagen 9

Ejemplo de posibles ejes temáticos asignados a los descriptores

<p>Javeriana Bogotá 2</p>	<p>Para la selección del caso se revisaron las encuestas, hechas a los estudiantes de diferentes programas, en las cuales debían referenciar el docente con el que <i>hubiera vivido la mejor experiencia de lectura o escritura en la Universidad</i>. El doctor Álvaro Ruiz Morales fue el docente más referenciado por los estudiantes.⁴¹</p> <p>Lego de analizar las tres fuentes tomadas para el caso, queda claro que la experiencia del docente Álvaro Ruiz es consistente internamente, pues, se dieron muchas coincidencias entre los aspectos mencionados, y observados, en cada una.⁴²</p> <p>...el docente en la entrevistas presentó la lectura como una experiencia de sí que permite a la persona comprender el mundo de manera distinta, ser más abierto ante la realidad, comprender mejor la medicina, entre otras y, en la entrevista fue uno de los aspectos señalados por la estudiantes.⁴³</p> <p>Por último, en tercer lugar, para el docente es muy</p>	<p>Mauricio Pérez A. ... 29/7/11 18:35 Comentario: Disciplina- función epistémica...⁴¹</p> <p>Mauricio Pérez A. ... 29/7/11 18:36 Comentario: Reconocimiento explícito de los estudiantes...⁴²</p> <p>Mauricio Pérez A. ... 29/7/11 18:37 Comentario: Lectura y escritura como experiencias de sí, función epistémica y búsqueda personal, subjetiva (escribir es un problema personal)...(ligar con otras citas)⁴³</p>
---------------------------	--	--

Fuente: elaboración propia

Posteriormente, el investigador encargado del primer momento retomó los comentarios (ya no los descriptores) y los organizó, según los posibles ejes temáticos, en rasgos similares. Luego, recuperó los descriptores a los que pertenecía cada comentario y los ubicó en los ejes temáticos. Dada la gran cantidad de descriptores, se hizo necesario condensarlos y reformularlos desde características similares. Los ejes temáticos macro se denominaron *posibles categorías* y los descriptores condensados y reformulados, *posibles subcategorías*.

Imagen 10

Ejemplo de posibles categorías y posibles subcategorías

Posible categoría	Posibles subcategorías
<i>Reconocimiento de la experiencia</i>	Reconocimiento explícito de los estudiantes.
	Reconocimiento de otros.
<i>Propósitos de la experiencia</i>	Formación de los estudiantes (formación del estudiante crítico)
	Construcción de sí: búsqueda subjetiva en la lectura y la escritura.
	Construir contexto académico, existencial, vital, entre otros.
	Cercanía con los estudiantes: El docente acompaña, asesora y guía a los estudiantes. Así mismo alienta, no invalida y es riguroso.
	Reconocimiento y respeto de los procesos de los estudiantes.
	<u>Hipótesis: Quien escribe (como el profesor Ruiz) respeta porque comprende la complejidad del acto de escribir.</u>

Fuente: elaboración propia

Posteriormente, dos investigadores revisaron la agrupación de los descriptores y la primera formulación de posibles categorías y subcategorías, con el propósito de aportar elementos que permitieran ajustar esa agrupación y determinar las categorías y subcategorías definitivas.

Finalmente, los tres investigadores se reunieron y revisaron las agrupaciones propuestas y los comentarios a las mismas, para analizar su pertinencia, con el propósito de reubicar, omitir y/o complementar alguna categoría o subcategoría. Con base en esto, definieron la matriz de categorías y subcategorías definitivas, que se presentan en la tabla 11.

Imagen 11

Comentarios de otro investigador a las posibles categorías y subcategorías

4. Modalidades de organización del trabajo y el tiempo didáctico	Situaciones académicas (prácticas) en las que se escribe o se lee.	<p>por una estudiante, exploración y pregunta colectiva de una producción escrita) 7</p> <p>Angela Patricia 5/8/11 9:59</p> <p>Comentario: No sé si esta subcategoría va acá... 7</p> <p>Mónica Ber 5/8/11 10:07</p> <p>Comentario: Pasa de las "dificultades" expuestas por los estudiantes a una propuesta que permite la comprensión y elaboración de las distintas situaciones que se abordan con la lectura y la escritura. 7</p> <p>Mónica Ber 5/8/11 10:10</p> <p>Comentario: También podrían colocarse entre paréntesis a qué hacen referencia, por ejemplo. Grupo de estudio, monitorías, escritura de pares, elaboración de ponencias, preparación de exposiciones, etc. 7</p> <p>Mónica Ber 5/8/11 10:11</p> <p>Comentario: De pronto para que no suene ese NO tan rotundo, podría ser: Propuesta flexible de prácticas de lectura y escritura... 7</p> <p>Mónica Ber 5/8/11 10:13</p> <p>Comentario: Con 7</p>
β. Aspectos micro didácticos	Prácticas flexibles, no rígidas. 7	
	Hipótesis: La flexibilidad permite - exige la búsqueda de estructuras. 11	
	Conocimiento disciplinar por parte del docente: por eso conoce las prácticas académicas y sociales de referencia. Por eso mismo, logra abrir caminos para que los estudiantes ingresen a esas prácticas. 11	
	Trabajo colaborativo. 11	
	No imposición de prácticas de lectura y escritura. 11	
	Evaluación. 11	
	Claridad en la propuesta: El profesor cuenta con un programa, una ruta bien pensada, clara, estructurada (la configuración sistemática). Además, la propuesta es clara en los criterios y	

Fuente: elaboración propia

Tabla 11
Categorías y subcategorías definitivas

Categoría	Subcategorías
1. Reconocimiento de la experiencia	Reconocimiento explícito por parte de los estudiantes.
	Reconocimiento de otros.
2. Propósitos de la experiencia	Formación de los estudiantes (formación del estudiante crítico).
	Construcción de sí: búsqueda subjetiva en la lectura y la escritura.
	Construir contexto académico, existencial, vital, entre otros.
3. Relaciones e interacciones	Cercanía con los estudiantes: el docente acompaña, asesora y guía a los estudiantes. Así mismo, alienta, no invalida y es riguroso.
	Reconocimiento y respeto de los procesos de los estudiantes. <i>Hipótesis: Quien escribe (como el profesor Ruiz) respeta, porque comprende la complejidad del acto de escribir.</i>
	Interacciones académicas alrededor de la escritura.
	Acción del docente: pasa de la queja y la preocupación a la acción, a la propuesta para mejorar las diversas situaciones.
	Otras interacciones: otras interacciones de pares, extraaula. Con las prácticas sociales y académicas de referencia.

(Continúa)

Categoría	Subcategorías
4. Modalidades de organización del trabajo y el tiempo didáctico	Situaciones académicas (prácticas) en las que se escribe o se lee.
5. Aspectos microdidácticos	Prácticas flexibles, no rígidas. <i>Hipótesis: La flexibilidad permite-exige la búsqueda de estructuras.</i>
	Conocimiento disciplinar por parte del docente: conoce las prácticas académicas y sociales de referencia. Por eso mismo, logra abrir caminos para que los estudiantes ingresen a estas.
	Trabajo colaborativo.
	No imposición de prácticas de lectura y escritura.
	Evaluación.
	Claridad en la propuesta: el profesor cuenta con un programa, una ruta bien pensada, clara y estructurada (la configuración sistemática). Además, la propuesta es clara en los criterios y tareas de escritura, demandas muy concretas.
6. Concepciones y funciones de la lectura y la escritura	Experiencia del docente: la experiencia del profesor, su recorrido, impregna su modo de trabajar con los estudiantes.
	La función epistémica de la lectura y la escritura: el interés por el conocimiento ligado a leer y a escribir.
	Privilegio del proceso sobre el producto.
	Reconocimiento de la escritura como una práctica compleja, multideterminada, situada, entre otras.
7. Relación lectura, escritura e investigación	Explicitación de los parámetros y organización de la propuesta: se cuenta con criterios explícitos sobre qué se espera de los textos que se escriben y leen.
	Prácticas concretas: académicas-sociales.
	Leer y escribir para investigar.
8. Relación entre lectura-escritura y la disciplina	Orientación pública de las prácticas de lectura y escritura: leer y escribir para publicar.
	Relación entre la escritura y la disciplina: prácticas académicas de escritura relacionadas con la disciplina.
	Lectura de textos propios de la disciplina.
	Función epistémica de la lectura y la escritura de los textos propios de la disciplina.

Fuente: elaboración propia

Momento 3. Categorización

A partir de la matriz de categorías y subcategorías definitivas, los integrantes del grupo investigador categorizaron el total de los documentos en los que se presentaban los consolidados de los estudios de caso. Para ello, en primer lugar, se asignó un color a cada categoría para señalar en los documentos y, en segundo lugar, se dividieron los textos entre los investigadores.

Tabla 12
Color por categoría

Categoría
1. Reconocimiento de la experiencia
2. Propósitos de la experiencia
3. Relaciones e interacciones
4. Modalidades de organización del trabajo y el tiempo didáctico
5. Aspectos microdidácticos
6. Concepciones y funciones de la lectura y la escritura
7. Relación lectura, escritura e investigación
8. Relación entre la lectura, la escritura y la disciplina

Fuente: elaboración propia

Luego, los investigadores volvieron a los documentos que les correspondieron (incluidos los 4 seleccionados para el primer momento), los leyeron e identificaron y señalaron según el color acordado, los fragmentos en los que se hacía alusión a las categorías construidas.

Una vez se categorizó el 100% de los documentos, se organizaron los segmentos que hacían alusión a cada una de las categorías en varios cuadros, uno por categoría, de doble entrada indicando la universidad y las citas correspondientes a esta.

¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?

Imagen 12

Ejemplo de categorización. Fragmentos de los documentos subrayados con el color de la categoría a la que corresponden.

Entre las modalidades de trabajo de grado contempladas por el programa académico de comunicación social, este se inscribe en la llamada investigación creación, considerada como "proceso de realización de un producto comunicativo... que surge a partir de la investigación de un hecho empírico o un proceso de experimentación y búsqueda de la expresión personal". Concretamente el trabajo que desarrolló Silvana, con la orientación de Irma Piedra, arrojaría como producto final una crónica sobre la violencia en Huailó, un municipio caucano. Para ello, el estudiante trabajó por la siguiente lista de tareas: 1. Lectura de unos materiales sobre el tema en mención; 2. Creación de unas superestructuras con la docente; 3. Identificación de los posibles temas a abordar en la crónica; 4. Definición de las posibles preguntas a realizar a los habitantes de Huailó; 5. Entrevistas semiestructuradas a habitantes de Huailó y 6. Escritura de la crónica.¹⁴

Se trata de un trabajo fuertemente atravesado por la lectura y la escritura, tanto porque el producto es un texto escrito, como porque tales prácticas configuran todo el proceso para su elaboración. Esto no resulta extraño, porque la profesora Arango se ha destacado en la Universidad por liderar procesos de

c. - ¿Qué se hace con lo que se lee y se escribe? Convencionalmente en la institución se realizan comentarios generales en clase sobre las solicitudes de escritura demandadas. El trabajo se queda como una demanda de clase, no trasciende a otros escenarios. En el caso de la propuesta del profesor Ivan Dario el trabajo tiene el propósito de ser publicado, no es solo una demanda de clase sino que le exige al estudiante pensarse en otros contextos, interlocutar con otros actores, actuar en un contexto por fuera de su lugar de estudio, lo que ubica al estudiante en un espacio de competencia, en el cual desea exhibirse en su mejor esplendor. Esto lo obliga a asumir con mayor responsabilidad el proceso de escritura.¹⁵

d. - ¿Cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de lectura y escritura en la universidad? La tendencia es a realizar observaciones, asignar una calificación y devolverlo. Sin embargo en el caso del trabajo de escritura para la asignatura de Redes I, hay un permanente

Fuente: elaboración propia

Imagen 13

Ejemplo 1. Cuadro de la categoría lectura, escritura e investigación

Categoría relación lectura, escritura e investigación

Universidad	Descriptores de la categoría
Universidad Javeriana Bogotá (PRIN)	<p>b) el nivel de documentación y reflexión existente sobre la experiencia, por parte de quienes lo han liderado durante más de 5 años, c) la existencia de publicaciones: ponencias, artículos y otros documentos que dan cuenta de la experiencia.</p> <p>Es un proyecto que trabaja la indagación, el leer y escribir a través del currículo.</p> <p>Es un proyecto cuyos desarrollos formativos e investigativos han permitido publicar artículos a fin de socializar conocimiento al respecto aportando a la reflexión sobre prácticas de lectura y escritura en la Universidad.</p> <p>El desarrollo de la competencias investigativas y comunicativas ligadas a las competencias disciplinares, interdisciplinares y ético políticas.</p> <p>Relaciones entre docencia e investigación y el PRIN como objeto de desarrollos investigativos.</p>
Cauca (Caso 2)	<p>Entre las modalidades de trabajo de grado contempladas por el programa académico de comunicación social, este se inscribe en la llamada investigación creación, considerada como "proceso de realización de un producto comunicativo... que surge a partir de la investigación de un hecho empírico o un proceso de experimentación y búsqueda de la expresión personal".</p>

Fuente: elaboración propia

Imagen 14

Ejemplo 2. Cuadro de la categoría propósitos de la experiencia

Categoría propósitos de la experiencia	
Universidad	Descriptores de la categoría
U Amazonia	El carácter esencial de la experiencia formativa regulada por el currículo de Diseño orientado a la preparación de los estudiantes para participar en el concurso de Diseño de la UAM y contribuir a la conformación de un espacio académico y profesional. Además, el mismo contexto que la regula. Se evidencia una búsqueda de tablas por parte del docente ante las condiciones de escritura en el espacio de su servicio docente. Esa búsqueda muestra bases filosóficas, las relaciones entre componentes de una palabra y sus partes (sonido), sílabas y el de las partes del lenguaje, en particular acerca de la lengua escrita y su forma, para ser de conocimiento al servicio de una práctica pedagógica que estimule las habilidades de forma creativa, crítica y constructiva, a través de una reflexión por la finalidad de su propio aprendizaje.
U Itagüe	Las interacciones de lecturas, escritura, orales y sentido de pertenencia, sobre las condiciones que ofrece el Tablero de carácter empírico, que permite la adquisición de cualquier momento de la experiencia, en el caso de la adquisición, el modelo de la escritura que se elabora en el aula.
U Javeriana Cali	El propósito más esencial es la calidad del proceso de escritura de los estudiantes, no solo desde sus propios recursos, por ello el interés está en enseñar a los escritores a descubrir los recursos que mejor les permitan y a utilizarlos de manera eficiente en las distintas tareas de escritura.
U Monseñor	El propósito de este caso es mostrar ejemplos de escritura en las situaciones que se presentan en el aula, se puede considerar un sentido de pertenencia, creación frente a la escritura, la importancia de la escritura en el medio académico, independientemente de

Fuente: elaboración propia

Momento 4. Construcción del balance

Contando con el cuadro por categoría, en el que se identificaron todos los descriptores por universidad, los tres investigadores construyeron el balance de este metaanálisis. Para ello, las ocho categorías se dividieron así:

Tabla 13

Distribución de categorías para la escritura del balance

Investigador	Categorías a su cargo
Investigador 1	Concepciones y funciones de la lectura y la escritura. Relación lectura – escritura e investigación. Relaciones e interacciones.
Investigador 2	Propósitos de la experiencia. Reconocimiento de la experiencia.
Investigador 3	Modalidades de organización. Relación lectura – escritura y disciplina. Aspectos microdidácticos.

Fuente: elaboración propia

Posteriormente, se retomaron los descriptores de cada categoría y se ubicaron en un nuevo cuadro según la subcategoría a la que pertenecían. En este proceso, se identificó que algunos descriptores no correspondían a

las subcategorías propuestas; estos no se desecharon sino que se agruparon independientemente (según características similares). De este modo, se constituyeron las subcategorías emergentes del proceso de categorización. A continuación, en las imágenes 15, 16 y 17 se presentan ejemplos de la organización de la categoría *Propósitos de la experiencia* por subcategorías:

Imagen 15

Ejemplo 1. Organización de la categoría *Propósitos de la experiencia*

Categoría propósitos de la experiencia		
	Universidad	Descriptor
Subcategoría: Formación de los estudiantes	PRIN	<p>“Desarrollar en los estudiantes una actitud positiva frente a la investigación, a partir de la formulación de preguntas, la búsqueda sistemática de información pertinente y el planteamiento de hipótesis explicativas.</p> <p>Fortalecer y potenciar el desarrollo cognitivo de los estudiantes, los niveles de argumentación y la apropiación del universo simbólico-cultural mediante la producción de textos escritos”.</p>
	Cauca (2)	<p>La conciencia de poder y deber incidir en la formación de los estudiantes como escritores.</p> <p>Permiten a los universitarios aprender más que contenidos académicos y profesionales; les posibilita aprender maneras de proceder con la información escrita, a usarla como insumo para las propias producciones, a asumir posiciones críticas y a pensar sobre el país en que se encuentran.</p>

Fuente: elaboración propia

Imagen 16

Ejemplo 2. Organización de la categoría *Propósitos de la experiencia*

	Universidad	Descriptor
Subcategoría: Construcción de sí	UCEVA	<p>Los estudiantes reconocen que la propuesta del docente encarna tres propósitos, el primero hacerlos leer más, el segundo leer documentos en inglés y el tercero enfrentar la producción escrita de carácter académica. Según Beltrán, 1995 (citado por de Caso Fuertes, Ana María; García Sánchez, Jesús Nicaso, 2006) es importante que los estudiantes identifiquen la utilidad de la tarea y el valor de los conceptos y habilidades que pretenden desarrollar.</p>
	Javeriana Bogotá (Medicina)	<p>En primer lugar, el docente en la entrevistas presentó la lectura como una experiencia de sí que permite a la persona comprender el mundo de manera distinta, ser más abierto ante la realidad, comprender mejor la medicina.</p> <p>La propuesta pedagógica del docente no solo se ocupa de la lectura y la escritura en el marco de los desarrollos conceptuales que propone la asignatura, sino que los plantea como afectaciones y experiencias de sí que traspasan lo académico y logran <i>tocar</i> la subjetividad del estudiante, animándole al deseo, la experiencia, la apertura y la inquietud, para con ello ampliar el capital intelectual y cultural de los educandos.</p>

Fuente: elaboración propia

Imagen 17

Ejemplo 3. Organización de la categoría *Propósitos de la experiencia*

Subcategoría: Construcción de contexto académico, existencial, vital, etc.	Universidad	Descriptores
	PRIN	Generar un espacio de articulación de diferentes perspectivas de la psicología en torno a núcleos problemáticos, de manera que los estudiantes desarrollen la habilidad para descubrir puntos de convergencia y divergencia fundamentales en la discusión disciplinar.
	UCEVA	En el caso de la propuesta del profesor Ivan Dario el trabajo tiene el propósito de ser publicado, no es solo una demanda de clase sino que le exige al estudiante ponerse en escena en otros contextos, interlocutar con otros actores, actuar en un contexto por fuera de su lugar de estudio, lo que ubica al estudiante en un espacio de competencia, en el cual desea exhibirse en su mejor esplendor.
	Javeriana Bogotá	Como bien lo plantea el profesor: "necesariamente tiene que trascender la enseñanza que toma el conocimiento de una disciplina; el problema es que si el enfoque educativo es solamente limitado a lo estrictamente disciplinar, a lo estrictamente profesional, va hacer muy difícil que alguien tenga un contexto de lo que está aprendiendo y que mire alrededor, va a ser muy difícil. Así uno le diga a la persona que tiene que preocuparse por

Fuente: elaboración propia

Por último, cada investigador retomó los descriptores de cada subcategoría y, con base en ellos, construyó el balance que da cuenta de los hallazgos por categoría y los rasgos característicos de las prácticas destacadas de enseñanza del lenguaje en la universidad.

HALLAZGOS POR CATEGORÍA

El proceso antes descrito permitió llegar al balance de los principales hallazgos, por cada categoría y subcategoría, de los estudios de casos. Estos hallazgos se presentan a continuación; es importante aclarar que se obviaron tres subcategorías porque no presentaban información relevante.

Categoría 1. Reconocimiento de la experiencia

Esta categoría hace referencia al reconocimiento, por parte de los estudiantes y otros miembros de la comunidad académica, que se da a las experiencias que conforman los casos. Las subcategorías que la constituyen son *el reconocimiento explícito de los estudiantes* y *el reconocimiento de otros*.

Reconocimiento explícito de los estudiantes: teniendo en cuenta que el estudio de casos se da en el marco de una investigación nacional que indaga por las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana, la selección de algunos se dio a partir de la revisión de las encuestas —realizadas como parte del proceso investigativo—, en las cuales los estudiantes se

refirieron al docente con el que vivieron la mejor experiencia de lectura o escritura en la universidad. De este modo, se identificaron algunos de los casos: uno de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, uno de la Universidad del Cauca, el caso de la Universidad de la Amazonía y el caso de la Universidad del Atlántico. Por su parte, el caso de la Universidad del Quindío fue seleccionado “porque en las evaluaciones del programa y en informaciones de los estudiantes, este profesor aparece con desempeño sobresaliente”,¹ además, cumplía los criterios definidos para la selección de las prácticas destacadas que se presentaron en el primer capítulo.

Reconocimiento de otros: algunos casos fueron inicialmente identificados a partir del reconocimiento que otros miembros de la comunidad académica le hacen. Por ejemplo, el caso PRIN de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá se seleccionó porque contaba con características como reconocimiento institucional como experiencia destacada; se instauró y se ha sostenido como proyecto de facultad por cinco años; es un proyecto formativo construido por profesores de manera colectiva en el marco de la cultura académica de la Facultad de Psicología; trabaja en torno a la indagación, la lectura y la escritura a través del currículo y ha ganado convocatorias de innovación en la Universidad.

Por su parte, el caso 2 —de la Universidad del Cauca— se seleccionó porque la docente se ha destacado en la universidad por liderar procesos de docencia, investigación y reflexión en torno a la lectura y la escritura y su labor es valorada positivamente en el departamento al cual pertenece. Así mismo, “su trabajo como docente de los cursos de lectura y escritura en comunicación social y en la licenciatura hizo que algunos estudiantes la refirieran como orientadora de una experiencia que consideraron destacada”².

El caso de la Universidad de Ibagué fue seleccionado, porque es reconocido por la institución como un espacio de promoción de la lectura

1 Fragmento tomado del caso de la Universidad del Quindío.

2 Fragmento tomado del caso 2 de la Universidad del Cauca.

y la escritura que se ha sostenido en el tiempo, pues funciona desde el año 2004.

Cabe recordar que todos los casos se identificaron siguiendo la matriz de criterios definidos por las 17 universidades.

Categoría 2. Propósitos de la experiencia

Esta categoría hace referencia a los propósitos que se persiguen con las experiencias que conforman los casos; esos propósitos son de diversa naturaleza, de manera que tienen características particulares. En este sentido, encontramos tres tipos de propósitos en los casos: *de formación de los estudiantes, de construcción de sí y de construcción de contexto (académico, existencial, vital, etc.)*.

Propósitos de formación de los estudiantes: en general, las experiencias que constituyen los casos tienen como propósito incidir en los procesos de formación de los estudiantes como ciudadanos, profesionales, lectores y escritores. Según el caso 2 de la Universidad del Cauca, perseguir estos propósitos permite a los jóvenes comprender que “contenidos académicos y profesionales les posibilitan aprender maneras de proceder con la información escrita, a usarla como insumo para las propias producciones, a asumir posiciones críticas y a pensar sobre el país en que se encuentran”. Dicho de otro modo, la lectura y la escritura se constituyen en posibilidad de desarrollo de sentido crítico, reflexivo, propositivo y analítico pues a través de estas el estudiante logra desentrañar los sentidos más complejos de la realidad que lo rodea. Un ejemplo de lo anterior es la experiencia del docente Álvaro Ruiz (Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá), quien busca constantemente potenciar un aprendizaje crítico por parte de sus estudiantes, es decir, “en medio de su asignatura, los estudiantes aprenden a pensar críticamente, a razonar a partir de las evidencias, a examinar la calidad de sus razonamientos utilizando variedad de estándares intelectuales, a hacer mejoras mientras piensan” (Bain, 2005, p. 115). Esto les permite formarse como mejores profesionales, ya que se encuentran con condiciones que los desafían cognitivamente. Esto los lleva a potenciar

y fortalecer sus niveles de argumentación y de apropiación de la realidad y del universo simbólico y cultural al que pertenecen.

Los propósitos de formación de los estudiantes tienen una incidencia directa en el desarrollo de los procesos investigativos que asumen y en el interés de construir y divulgar conocimiento. Así, la formación de los estudiantes apunta también a que se interesen en la dimensión pública de la escritura. Tal es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, en la que surgió un proyecto editorial —revista *Pre-Impresos Estudiantes*— “como resultado del acompañamiento escritural a los estudiantes y que se traduce en una publicación seriada que divulga su producción intelectual”. En general, en los casos estudiados hay una orientación hacia la escritura pública y un interés de vincular a los estudiantes a las prácticas propias del mundo académico, en las diferentes disciplinas.

Construcción de sí: otro propósito identificado en los casos se relaciona con la posibilidad de asumir la lectura y la escritura como procesos de construcción de sí. Esta subcategoría hace referencia a la búsqueda subjetiva que se puede emprender por medio de estas prácticas: tener un proyecto académico personal ligado a un proyecto “de vida”. En uno de los casos de la Pontificia Universidad Javeriana, de Bogotá, este aspecto se ve claramente: “la propuesta pedagógica del docente no solo se ocupa de la lectura y la escritura en el marco de los desarrollos conceptuales que propone la asignatura, sino que plantea estas prácticas como afectaciones y experiencias de sí que traspasan lo académico y logran tocar la subjetividad del estudiante, animándole al deseo, la experiencia, la apertura y la inquietud, para con ello ampliar el capital intelectual y cultural de los educandos”. De este modo, lectura y escritura se constituyen en experiencias subjetivas que permiten al estudiante percibir el mundo de otra forma, ser más abierto ante la realidad y comprender mejor el campo disciplinar en el que se está formando.

Configurar espacios de lectura y escritura que promuevan la construcción de sí es una posibilidad con características específicas: en primer lugar, se requiere que el docente sea modelo de sujeto lector y escritor apasionado, de modo que su experiencia y experticia se conviertan en marco

referencial para los estudiantes. “La experiencia del docente como sujeto lector apasionado y entregado al acto de leer hace que las prácticas de lectura y escritura que se gestionan al interior de la asignatura trasciendan a una dimensión y acción subjetiva, y que no solo se centren en los conceptos y modelos epistemológicos del campo disciplinar estudiado”³.

En segundo lugar, es necesario que los estudiantes conozcan y reconozcan los propósitos que se persiguen para que identifiquen cuál es la utilidad que tienen las tareas que se les encomiendan y la importancia de las habilidades que se procura desarrollar.

En tercer lugar, como se expone en el caso de la Pontificia Universidad Javeriana, de Cali, se debe buscar “impactar los procesos de escritura de las personas, no solo hacer textos mejores. Por ello el interés está en enseñar a los usuarios a descubrir las estrategias que mejor les funcionan y a utilizarlas de manera eficiente en las distintas tareas de escritura”. Como se observa, se trata de establecer vínculos estrechos entre las exigencias académicas propias de las disciplinas y los proyectos personales.

Construcción de contexto académico, existencial, vital: además de los anteriores, se identificaron propósitos relacionados con darle al estudiante la posibilidad de construir diversos tipos de contextos. Debido a que se trata de propósitos muy particulares, a continuación se hará referencia a algunos de los casos en los que esta subcategoría se hizo evidente:

En el caso de la Unidad Central del Valle, UCEVA, la propuesta del docente tiene como objetivo que los estudiantes publiquen. En este sentido, producir un texto no es solo una demanda de la clase, sino que “le exige al estudiante ponerse en escena en otros contextos, interlocutar con otros actores, actuar en un contexto por fuera de su lugar de estudio”.

En el caso PRIN, de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, se busca generar un espacio en el que sea posible articular diversas perspectivas de la psicología (en relación con núcleos temáticos), con miras a

3 El fragmento fue tomado del caso del doctor Álvaro Ruiz-Morales, de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

que los estudiantes encuentren puntos de divergencia y tensión que son fundamentales para la discusión disciplinar.

En el caso de la Fundación Universitaria Monserrate, las docentes pretenden configurar espacios en los que es posible construir sentido de participación ciudadana, en medio de los cuales los estudiantes encuentran la posibilidad de argumentar, de tomar posición, de defender sus puntos de vista, de convertirse en sujetos que participan socialmente al asumir posturas críticas y propositivas.

Por último, en uno de los casos de la Pontificia Universidad Javeriana, de Bogotá, el docente Ruiz expone que el uso de la lectura y la escritura “necesariamente tiene que trascender la enseñanza que toma el conocimiento de una disciplina; el problema es que si el enfoque educativo es solamente limitado a lo estrictamente disciplinar, a lo estrictamente profesional, va a ser muy difícil que alguien tenga un contexto de lo que está aprendiendo y que mire alrededor, va a ser muy difícil. Así uno le diga a la persona que tiene que preocuparse por la realidad del país, si eso es discurso hablado sin ejemplo y sin sustento, eso no pega”.

Categoría 3. Relaciones e interacciones

Esta categoría hace referencia a las configuraciones de cercanía, comunicación, unidad y proximidad que el docente establece con sus estudiantes, con el fin de conseguir los objetivos (epistemológicos, disciplinares) que desea alcanzar con ellos. Esta categoría se descompone en estas subcategorías: *cercanía con los estudiantes, interacciones académicas alrededor de la escritura, acción del docente y otras interacciones*. A continuación, se presentan los hallazgos que los diferentes casos plantean.

Cercanía con los estudiantes: esta subcategoría hace referencia a las relaciones de confianza, de colaboración y acompañamiento constante por parte de los docentes que generan cercanía entre estos y los estudiantes. Para el caso destacado en la Universidad del Cauca, encabezado por la docente Irma Piedad, hay varios indicios que resaltan a la docente como acompañante que invierte tiempo y genera las situaciones necesarias para

conseguir las intenciones que se propone en el espacio académico. Entre ellos se destacan:

- La altísima importancia de lo afectivo en la relación docente-estudiante.
- La decisión y el efectivo ofrecimiento de apoyos concretos a los estudiantes para la escritura de los textos que se les asigna.
- Es usual que la estudiante llame a su profesora “Irmilla” y que esta, a su vez, le conteste “Silvanita”. Se trata de una relación personal de confianza que facilita el desarrollo de las conversaciones.
- Generalmente, la estudiante presenta una síntesis de textos que han acordado leer sobre su tema de investigación y discuten sobre ello.
- La estudiante se muestra muy tranquila en su interacción con la docente, plantea sus puntos de vista de forma muy segura, se la percibe apropiada del tema y de la dinámica de trabajo.
- Las palabras de la profesora reflejan permanentemente su pasión por lo que hace. Se la nota convencida de la necesidad de incidir en la formación lectora y escritora de sus estudiantes y de su capacidad para hacerlo.
- Las clases se desarrollan mediante relaciones muy cordiales y cálidas entre los participantes.
- Se desarrollan ambientes en los que la discusión genuina y argumentada entre el docente y el estudiante tiene un lugar privilegiado.

En la experiencia destacada de la Unidad Central del Valle, el docente está dispuesto a apoyar la producción de manera constante. Por su parte, el estudiante siente que puede abordarlo para aclarar dudas e inquietudes que le permitan avanzar en el logro de la meta. De esta manera, se genera un ambiente de aprendizaje favorable en el que se reducen al mínimo las experiencias negativas que pudieran lesionar la disposición del estudiante.

Las representaciones mutuas entre estudiantes y docentes, y las interrelaciones que se construyen en la clase inciden en la forma de pro-

poner y asumir la tarea. “Los estudiantes construyen las representaciones de sus docentes a partir de la disponibilidad que demuestra, el respeto y el afecto, la capacidad para mostrarse acogedor y positivo, el conocimiento de la materia y la claridad en las explicaciones”.

En el caso 2 de la Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, una de las estudiantes del curso del profesor Ruiz comentó que el docente contaba historias y anécdotas (todas tomadas del gran bagaje que tiene como lector de literatura) para recrear una situación, hacer hincapié en un elemento o ejemplificar. De esta manera, invitaba a los estudiantes a leer diversos tipos de texto y les hacía sugerencias respecto a la selección de “buena” literatura. Por su parte, el docente Ruiz planteaba que “uno necesita sustento y necesita que lo que le llegue (al estudiante), le llegue con oportunidad para digerirlo y para degustarlo, por eso alguien decía que la docencia, en buena parte, es repetición: a uno le pueden haber explicado algo una vez o le pueden haber dado un concepto una vez y eso no garantiza que uno lo fije y lo aprecie y lo sepa usar, de modo que sea capaz además de analizarlo críticamente y de construir algo nuevo. Entonces, tiene que haber actitud”.

Como bien lo ejemplifican estos casos, la compañía, el compromiso y la dedicación del docente en los procesos de aprendizaje de los estudiantes es contundente. Estos maestros no solo se comprometen en la búsqueda de una apropiación conceptual, sino que dan todo de sí para acompañar a los estudiantes en sus indagaciones y preguntas, y generar condiciones de acogida académica. De modo que enfrentan con ellos —en un sentido pleno— la construcción de un saber.

Reconocimiento y respeto de los procesos de los estudiantes: en esta subcategoría, se revelan los modos en que los docentes acompañan a los estudiantes y el lugar de estos en la práctica pedagógica. El acompañamiento y la valoración que hacen los docentes se configuran en función de lo que son como sujetos y de las relaciones permanentes y complejas que tienen con la lectura y la escritura. Es decir, son sujetos que enfrentan diariamente el reto de abordar un texto, descubrir sus sentidos y sus intenciones; descomponer su estructura para “rumiarlo” y declarar su

consistencia. Enfrentan y disfrutan prácticas de escritura que les revelan su complejidad y exigencia, y al margen de esto, enseñan a sus estudiantes las problemáticas, búsquedas, recovecos y preguntas que permiten afectar y acercar las relaciones con el mundo de lo escrito.

En el caso de la Fundación Universitaria Monserrate, se pueden nombrar algunas apuestas didácticas como: “Acompañar tanto el proceso de lectura como el proceso de escritura. Volver estas dos prácticas centro de la actividad en clase. Reconocer la importancia de los otros —del grupo— en la construcción de conocimiento. Valorar los ejercicios de escritura de estudiantes de primer semestre. Valorar las posibilidades de interpretación que los estudiantes hacen de los textos sugeridos por la docente”.

El docente de la experiencia destacada en la Universidad del Quindío formula en su propuesta: a) un diálogo respetuoso con los estudiantes: reproduce el interrogante en voz alta, con el propósito de cerciorarse de que entendieron bien; descarta aportes no pertinentes, explica el porqué y precisa el concepto, y b) hace lectura en voz alta y comentada de un texto teórico o exposición explicativa del tema. Se trata de un profesor que no solo expone, sino que también explica hasta cuando está seguro de que la mayoría tiene claro el concepto. Para ello, de un lado, utiliza como recurso ejemplos tomados del contexto cercano de los estudiantes y maneja un claro sentido de la proxemia: no está ni tan alejado ni tan próximo que pueda causar algún grado de inquietud. A veces, divide el espacio del aula en el que se encuentra situado para hacer gráficas las exposiciones. Por otro lado, emplea gestos que acompañan el discurso oral para crear un mensaje visual de apoyo que describa o refuerce su comunicación (*kinesia*), también colorea la voz para enfatizar algunos aspectos.

Interacciones académicas alrededor de la escritura: en esta subcategoría se presentan los espacios de interacción en los que la escritura académica se constituye en mediadora, es decir, los espacios de interacción a partir de los procesos de producción escrita por parte de los estudiantes. En cuanto al docente destacado en el caso de la Universidad Autónoma de Occidente, UAO, la asesoría consiste en revisar que el estudiante desarrolle lo solicitado. En este momento de la enseñanza, parece que el

profesor se ha ocupado de observar en términos generales la edición, el respeto a la propiedad intelectual y la aplicación de los conceptos sobre tipos de argumentación, de introducciones y de conclusiones en el trabajo final, que denomina “ensayo”.

Agregado a lo anterior, plantea acciones como:

- Volver a revisar un material que entregó con una clasificación de 17 tipos de argumentos.
- Tomar como ejemplo el trabajo de una estudiante: lo lee mentalmente, voltea a la segunda página del documento que observa y sigue leyendo.
- El profesor explica que lo mismo debe hacerse con la estructura que le den al cierre del documento y le recuerda a la estudiante las siete formas de cierre que vieron en la clase.
- El profesor le advierte que la bibliografía está mal citada y que es necesario que la reescriba de nuevo.
- El profesor despide a la estudiante y le recomienda que por correo electrónico se comuniquen con la persona con quien está haciendo el trabajo. Luego marca en su lista la comprobación de que la estudiante asistió a la asesoría.

Para el caso destacado de la Universidad del Pacífico, el profesor logra introducir los contenidos del curso a partir del trabajo con las lecturas que se abordan en las clases. Este modo de proceder tiene el siguiente camino:

- Pregunta por lo que los estudiantes han entendido de la lectura.
- Inicia ampliando o respondiendo los interrogantes de los estudiantes.
- Le pide a uno de los estudiantes que empiece a leer el texto en voz alta.
- Los estudiantes siguen la secuencia de lectura.
- Detiene la lectura y hace preguntas en las que pide explicación de conceptos y hace referencias a otras lecturas dentro o fuera del programa de curso.

- Va al tablero y usa mapas conceptuales para aclarar el texto.
- Los estudiantes toman apuntes y se reinicia la lectura.

En el trabajo del docente destacado en la Universidad del Cauca, el acompañamiento a las producciones textuales que elaboran los estudiantes se hace por procesos: se revisa, se expone y se hace un seguimiento a cada trabajo escrito. Además, hay una mirada a la pertinencia bibliográfica y se dan unas pautas básicas sobre cómo organizar el artículo, la ponencia o el escrito. Aunque el docente no tiene formación académica en lectura y escritura, las reconoce como prácticas indispensables en su campo disciplinar y en tal sentido, ofrece apoyos extraclase a manera de asesoría. Se hacen sesiones especiales para corregir los textos y se aspira a la publicación de las ponencias en memorias.

Las observaciones emitidas por el profesor sobre las producciones colectivas hacen parte de una evaluación formativa y tienen énfasis en los aportes que la producción hará al trabajo de investigación. Sin embargo, el docente también hace correcciones ortográficas y se pregunta por el sentido de algunos párrafos.

La docente más referenciada en la Universidad Católica de Popular de Risaralda interactúa con sus estudiantes a partir de aspectos estructurales del texto: la falta de título, la separación de párrafos, el establecimiento de referentes, las formas discursivas en las que se plantean las ideas, la necesidad de una elaboración previa desde la comprensión de las fuentes, etcétera. Estos aspectos —más allá de ser tomados como asuntos formales del texto— se abordan desde una dimensión pragmática del lenguaje relacionada con algunos aspectos de la cultura académica.

En esta práctica de escritura y lectura, el rol propuesto a los estudiantes es fundamental: se sitúan como audiencia y como interlocutores de la ponencia, de ahí que se validen las inquietudes y preguntas que puedan presentarse. Este rol de estudiante está en sintonía con una concepción de aprendiz capaz de generar preguntas a los textos, con lo que se enriquece el trabajo en el aula.

En la retroalimentación a las ponencias, la profesora hace aclaraciones sobre aspectos estructurales de los textos académicos, por ejemplo, aclara la pertinencia y el sentido del título de una ponencia. La argumentación se realiza desde la representación del lector, que se constituirá en audiencia de la ponencia, por lo que lleva a considerar el interés de los lectores al momento de elegir qué escucharán en un congreso. Se resalta que esta argumentación no se circunscribe al aula de clase como deber relacionado con una tarea escolar y con los lineamientos de la misma, sino que enfatiza en la dimensión pragmática que se ilustra desde las ponencias en los eventos propios de la cultura académica.

En este sentido, la profesora invita y motiva a los estudiantes a divulgar los textos y reconoce espacios de divulgación en la universidad. De este modo, esta presenta la intención y la invitación a que la escritura no se circunscribe únicamente a un ejercicio en el aula.

Para el caso PRIN, de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, los docentes acompañan a sus estudiantes y configuran interacciones a partir de:

- Apoyos personales y académicos en relación con la ponencia que deben producir.
- Apoyos sobre el contenido disciplinar que se despliega en el texto escrito.
- Focalización sobre la pregunta de indagación que da origen a búsquedas e interrogantes.
- Relaciones de las preguntas de los estudiantes con las preguntas disciplinares.
- Calidad de los argumentos en relación con lo esperable en la ponencia y el discurso que el estudiante construye.
- Disertación crítica.
- Bibliografía que apoya y referencia las búsquedas e indagaciones de los estudiantes.
- Apoyo del docente respecto al género escritural: ensayo, reseña crítica, etc.

Categoría 4. Modalidades de organización del trabajo y el tiempo didáctico

Esta categoría se refiere a las formas de organización de la acción didáctica (secuencias, talleres, actividades, entre otras) que utilizan los docentes líderes de las experiencias destacadas y, a los tiempos y la secuenciación de los contenidos abordados. Esta categoría está constituida por las subcategorías *Modalidades de organización del trabajo didáctico*, *Tiempos y secuenciación de los contenidos abordados* y *Situaciones académicas en las que se lee y se escribe*. A continuación, se presenta un balance de los hallazgos principales de la categoría y de las subcategorías:

Modalidades de organización del trabajo didáctico: a partir de la lectura y la categorización de los informes de los casos, quedó en evidencia que los docentes líderes de las experiencias utilizan diversas modalidades para organizar su trabajo didáctico y que estas responden a los propósitos e intencionalidades de enseñanza y de aprendizaje que se persiguen. Así, encontramos las siguientes formas de organización para el apoyo de los estudiantes:

Tutorías, bien sea docente-estudiante o entre pares. Un ejemplo de lo anterior es el caso del grupo PRIN, de la facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. En este espacio se privilegia el trabajo cooperativo entre pares por medio de esta modalidad: los estudiantes de semestres avanzados apoyan los procesos de producción textual de los que pertenecen a los primeros semestres.

Otro ejemplo de tutorías entre pares es el de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali. En estas, los estudiantes hacen recomendaciones a los trabajos de sus compañeros utilizando un lenguaje común, claro y sencillo. En estos encuentros, aseguran los investigadores de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, “no solo se benefician los estudiantes que asisten en búsqueda de un acompañamiento en su escritura, sino también los tutores, quienes desarrollan destrezas esenciales para la vida profesional”. De este modo, organizar el trabajo didáctico, en especial las interacciones, a partir de tutorías entre alumnos motiva y facilita los procesos escriturales de los estudiantes, pues en muchos casos ellos ma-

nifiestan que se sienten a gusto trabajando con un par académico, hay más tranquilidad para expresar sus dificultades e inquietudes en relación con una tarea específica, al tiempo que reciben consejos y orientaciones de alguien que se ha enfrentado a una situación similar, lo que les genera confianza. Además de las tutorías entre pares, en uno de los casos de la Universidad del Cauca, la docente organiza su trabajo didáctico mediante tutorías con el estudiante, en estas revisa los productos escritos que estos llevan para trabajar, los retroalimenta y les asigna nuevas tareas. En este caso, la docente destina tiempos generosos, más allá de su carga, para la conversación académica con la estudiante en los espacios de tutoría. Esos tiempos y la calidad de las reflexiones que allí se generan son valorados por la estudiante como elementos claves para avanzar en la comprensión de las problemáticas disciplinares y las condiciones de la textualización de las comprensiones.

Taller. Este se configura con diversos propósitos y puede dirigirse a diferentes actores de la comunidad académica, no solo a estudiantes. En el caso de la Universidad Autónoma de Occidente, el taller se define como un espacio en el que profesor y participantes son poseedores de saberes, de modo que todos están convocados a indagar, a analizar y a aprender de manera cooperativa.

Trabajo por proyectos de investigación. Por su parte, en uno de los casos de la Universidad del Cauca se presenta el trabajo por proyectos de investigación como una posibilidad de organización didáctica, en medio de la cual los estudiantes deben exponer los avances de su proyecto investigativo en clase y sustentarlos, “en tal sentido, cada estudiante escoge una temática y realiza una búsqueda de información bibliográfica”. Organizar el trabajo por proyectos de investigación genera la posibilidad de trascender la tarea escolar en la medida en que permite que las producciones de los estudiantes sean evaluadas por un comité académico especializado, lo que implica que el producto escrito final, un artículo científico, se realice procesualmente (escritura de varias versiones) y responda a una situación académica específica.

Seminario Alemán. Esta es una modalidad de organización del trabajo didáctico que permite desarrollar competencias comunicativas, orales y escritas en los estudiantes. La metodología utilizada por el docente líder del caso de la Universidad del Atlántico nace de la especificidad del grupo con el que está trabajando y se caracteriza por tener como finalidad que los estudiantes escriban un artículo científico. Para lograr lo anterior, el docente incluye una primera etapa en la que se encarga de persuadir a los alumnos de la importancia de la lectura y la escritura en su desempeño profesional. Posteriormente, se dan momentos de escritura y revisión de los artículos en tutorías a cargo del docente. Finalmente, los artículos se publican en una revista de los estudiantes de la universidad. En el marco de esta modalidad de organización “se trabaja en el desarrollo de cuatro competencias, los tres niveles de lectura, así como la apertura a la diversidad de fuentes documentales y un recorrido de tipología textual; además, se fortalece el trabajo en equipo”.

Tiempos y secuenciación de los contenidos abordados: un elemento clave consiste en que en todos los casos se organizan los tiempos y se define la secuenciación de los contenidos a trabajar en respuesta a los propósitos que se persiguen, a la complejidad del objeto de estudio, a las horas de trabajo para cada asignatura y a las características del grupo. Por tratarse de un aspecto común a los casos, se presentan, a manera de ilustración, dos de ellos. En primer lugar, la docente del caso 2 de la Universidad del Cauca trazó una línea de trabajo para la composición de un texto escrito que responde a la modalidad de tutorías. Veamos: 1. Lectura de materiales sobre el tema a trabajar y definición de la superestructura del texto. 2. Discusión de la superestructura. 3. Identificación del tema central del escrito (de la crónica, en este caso). 4. Definición de las preguntas a realizar a las personas que colaborarían como informantes para la crónica. 5. Entrevista a los informantes y 6. Estructuración y escritura de la crónica.

Para el caso de la Fundación Universitaria Monserrate, “la estructura didáctica identificada tiene cinco momentos: 1. Presentación que realiza la docente de la ponencia que se escuchará en la clase. 2. Presentación de la ponencia del estudiante en formato de lectura en voz alta

que sigue el texto impreso. 3. Conclusión de la ponencia con preguntas realizadas por la estudiante lectora para motivar la discusión en clase. 4. Discusión en grupo a partir de las preguntas motivadoras de la ponente y 5. Intervención y cierre por parte de la profesora”.

Situaciones académicas en las que se lee y se escribe: en general, en los casos, las situaciones académicas en las que se lee y se escribe se proponen para abordar diversos tipos de situaciones, funciones y textos: realizar traducciones, tomar apuntes de clase estructurados, elaborar mapas conceptuales y trabajar guías del maestro, entre otras. Así mismo, se propone la producción por parte de los estudiantes y la lectura de los textos escritos por ellos, con el fin de generar espacios de intercambio de comentarios, retroalimentaciones entre iguales, desarrollo del sentido crítico, etc. Por su parte, el docente asume un rol activo e interviene para regular el rumbo del intercambio, aclarar dudas, ejemplificar y plantear preguntas problematizadoras. De este modo, las producciones escritas de los alumnos se constituyen en objetos de estudio en la medida en que se vuelve sobre ellas.

Categoría 5. Aspectos microdidácticos

Esta categoría hace referencia a aspectos relacionados con el hacer de los docentes en el aula, que configuran su práctica, la definen y determinan su sentido. Esta categoría está constituida por las subcategorías *prácticas flexibles – no rígidas, conocimiento disciplinar, trabajo colaborativo, no imposición de prácticas de lectura y escritura, y experiencia del docente.*

Prácticas flexibles – no rígidas: a partir de la lectura y la categorización de los casos, quedó en evidencia que uno de los rasgos que caracterizan las prácticas destacadas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad es la flexibilidad en las decisiones que se toman y en las transformaciones que se generan durante la experiencia para mejorarla. Dicho de otro modo, la flexibilidad hace referencia a la posibilidad de cambiar lo que se tenía planeado como producto de la reflexión y análisis de la experiencia, en este marco, se constituye en una posibilidad de aprendizaje para el docente. Hablaríamos de prácticas que son claramente planeadas por el docente, pero que se flexibilizan en su puesta en marcha.

El caso 1 de la Universidad del Valle se puede tomar como ilustración de lo mencionado. La experiencia se define como “un programa académico en continuo ajuste curricular, en el que se definen unos lineamientos para tratar de desarrollar las denominadas habilidades lingüísticas”. Los ajustes que se hacen son constantes, no se espera al final del semestre o del año, de modo que la propuesta se puede definir como un proceso vivo que se transforma, ajusta y modifica según las condiciones que se van dando.

Conocimiento disciplinar: el conocimiento disciplinar hace referencia a la alta formación (disciplinar, en lectura y en escritura) de los docentes líderes de las experiencias destacadas, que se caracterizan por demostrar conocimiento y dominio del tema, al tiempo que hacen evidente su intención de incidir en la formación lectora y escritora de los estudiantes. Puntualmente, el conocimiento disciplinar por parte del docente se refleja en aspectos como explicitación de lo que se espera, claridad en las consignas de trabajo y orientaciones en la lógica que subyace los procesos de discursos académicos y las especificidades de la lectura de dichos textos.

Además de lo anterior, esta subcategoría se refleja en el orden y la coherencia conceptual con la que el maestro construye el programa de la asignatura y la pasión por el conocimiento que denota en su discurso. Para el caso específico de la enseñanza del lenguaje escrito se encontró que las configuraciones didácticas de los docentes se materializan en respuesta a una concepción de la lectura y la escritura como procesos que requieren acompañamiento y cualificación constante, y que llevan a la construcción de diversos conocimientos. El caso de la Universidad del Quindío se puede tomar como referente para ilustrar lo antes mencionado; en este, el docente “aborda de manera particular una preocupación por la comprensión y producción de textos argumentativos, [...] que buscan desarrollar el razonamiento inteligente, [...] hacia el aprovechamiento de las competencias comunicativas en la solución de problemas de la vida académica y profesional”. Así mismo, el conocimiento disciplinar del docente permite que genere en el aula de clase dinámicas en las que se privilegie el empleo de preguntas para desarrollar en los estudiantes competencias argumentativas, interpretativas y propositivas.

Trabajo colaborativo: esta subcategoría hace referencia a las posibilidades de encuentro e intercambio, entre docente-estudiantes y estudiante-estudiante, que se generan en el aula de clase con el objetivo de garantizar acompañamiento y retroalimentación constantes a los procesos de aprendizaje de los estudiantes. A partir de la lectura de los documentos, se encontró que para que el trabajo colaborativo funcione se hace necesario un docente con una ruta de acción bien definida, que explicita los propósitos del trabajo y oriente las formas de avanzar en la construcción de los aprendizajes. Además de lo anterior, el trabajo colaborativo se refleja en los espacios de escritura entre pares y en la construcción conjunta de esquemas que expliquen los conceptos trabajados.

No imposición de prácticas de lectura y escritura: la no imposición de prácticas de lectura y escritura pone de manifiesto que en los casos estudiados el aprendizaje de los estudiantes toma como fundamento importante el interés que tienen por aprender, lo que los lleva a desarrollar las acciones necesarias para realizar esta tarea. De este modo, la motivación implícita por la lectura y la escritura lleva al estudiante a explorar y retar sus habilidades y competencias comunicativas para lograr mejores productos. El caso de la Universidad Autónoma de Occidente es un valioso ejemplo de esto. El docente utiliza algunas de las producciones de los estudiantes de semestres anteriores, con el propósito de que otros las retomen, complementen y mejoren. Cabe aclarar que “esta actividad se convierte en un estímulo para el que está interesado, es como un desafío. Además de que con ello ayuda a que el nivel de la producción la impongan los pares, y no los escritores expertos”. De este modo, las producciones del par académico se toman como ejemplo y contexto de comprensión de lo que significa escribir un texto público. El caso de la Universidad del Atlántico es también ilustrativo de esta subcategoría. En este, “los materiales de lectura para la consulta son sugeridos, no impuestos; el tipo de texto producido a manera de informe posee características del tipo expositivo-argumentativo; la forma de rendir cuenta, o en últimas evaluar, es percibida como una asesoría, concretada en sesiones de tutoría una vez culminada la clase, y la nota o calificación son observaciones que sobre las producciones de los estudiantes hace el profesor”.

Experiencia del docente: esta subcategoría hace referencia al recorrido vital, académico e investigativo del docente. Al respecto, en los casos se evidenció que la experiencia del docente genera consistencia interna en la experiencia de aula. Se trata de una consistencia que posibilita reformulaciones constantes, variaciones, como consecuencia de la adecuación a las condiciones concretas de la puesta en marcha de la experiencia y de las exigencias institucionales. Tal es el caso del docente Ruiz (Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá), quien “logra capitalizar lo que ha vivido para transformarlo en un saber que ha de ser comunicado y compartido con sus estudiantes; de este modo, ha encontrado el sentido formador y transformador de lo que ha vivido y lo ha convertido en experiencia, en pensamiento, en producción, en reflexión y en indagación (Alliaud & Antelo, 2009)”.

Categoría 6. Concepciones y funciones de la lectura y la escritura

Esta categoría se refiere a los sentidos, definiciones, propósitos, significados, agenciamientos y formas de relación que pueden alcanzar la lectura y la escritura en diversas asignaturas o en los espacios académicos del ámbito universitario. En esta categoría están presentes las siguientes subcategorías: *la función epistémica de la lectura y la escritura, el privilegio del proceso sobre el producto, el reconocimiento de la escritura como una práctica compleja y multideterminada, la explicitación de los parámetros y de la organización de la propuesta, y las prácticas concretas.* Veamos de qué manera los hallazgos recogidos en los casos analizados y reportados por las distintas universidades hacen alusión a estas unidades de análisis.

La función epistémica de la lectura y la escritura: en el análisis de los casos se encontró que abordar los saberes y los conocimientos en un determinado campo disciplinar tiene que ver con promover la lectura y la escritura como mediaciones que permiten alcanzar los niveles de apropiación conceptual que cada campo exige.

En la Universidad del Cauca, la experiencia docente que se destaca resalta tres elementos que muestran su vinculación con esta subcategoría. La propuesta del profesor Édgar de Jesús Velásquez pone en juego la

dinámica *lectura-escritura-publicación*. Como bien señala este docente, “con los estudiantes se ha fijado un derrotero de trabajo para que [...] asuman la escritura de manera temprana como un hecho inherente a todo historiador e historiadora”. Así, el docente empieza a intervenir desde el inicio en el proceso de motivación. Según él, debe destacarse “la importancia de escribir, para qué se escribe, cómo se escribe, cuál es su sentido ético en un país como Colombia y en un subcontinente como América Latina. Se reflexiona sobre cuál es el sentido ético y político de la escritura y de la publicación”. De este modo, se considera que saber de historia consiste en abordarla desde su reconocimiento, su campo de saber y su transmisión cultural en un acto de comunicación real para posibilitar la construcción de enunciados nuevos —y en proceso de elaboración— a una audiencia sobre la cual se espera tener algún efecto (epistémico y/o discursivo) desde lo dicho escrituralmente por los estudiantes.

Para el caso de la Universidad de Antioquia, abordar la lectura y la escritura con funciones epistémicas implica que la relación de estas prácticas con la capacidad de identificar, entender, rastrear y comparar conceptos que son parte de un proceso orientado a asumir posiciones, lo que a su vez le permite al estudiante construir su lugar en el campo disciplinar y profesional.

Un indicador de los casos destacados tiene qué ver con la experiencia del docente como lector y escritor. Su saber y lo que investiga están en constante relación con las prácticas discursivas-académicas que lleva a cabo, y por ello alienta a otros —a sus estudiantes— a potenciar lo aprendido mediante prácticas comunicativas-escriturales para alcanzar niveles más complejos de conocimiento.

Privilegio del proceso sobre el producto: en los diversos casos referenciados como destacados, se aborda la escritura como un proceso que requiere trabajo, estudio, preguntas, reflexión, discusión, planeación y socialización. Tres de las universidades participantes de la investigación, por medio de las voces que lideraron las experiencias, confirman que escribir va mucho más allá de la culminación de un *producto* casi estático y superficial. Para el caso de la Universidad del Atlántico, la lectura y la escritura se entienden

como un “proceso de información y comunicación”, como un “proceso espectacular en el que hay un *detrás del texto*, y en donde escribir es plantear un pensamiento desde y para la investigación, en el que más que el proceso de autoevaluación del escrito se ponen en práctica la coevaluación y heteroevaluación del profesor”.

La lectura, la escritura y la oralidad son caracterizadas como prácticas que se derivan de un proceso para construir conocimiento. Se conciben, ante todo, como situaciones que se hacen en colaboración. Esas prácticas se oponen a otras también referenciadas dentro de la universidad como magistrales, generales, centradas en el producto o como “recetas”. Según la expresión de estudiantes entrevistados en esta universidad, las prácticas de lectura, escritura y oralidad del curso *Investigación y práctica VII*, por ejemplo, podrían ser un referente de realización académica para el resto de la universidad.

De igual manera, en el caso de la Unidad Central del Valle se asume la escritura como un proceso y solo se asigna una nota al final del semestre. Se prioriza, de este modo, la clara expresión de las ideas, la calidad de la fuente, la profundidad del tema y el cumplimiento de un formato que previamente los estudiantes conocen, con el fin de autorregular lo que escrituralmente se elabora. En este marco, la escritura se concibe como un ejercicio complejo y el acompañamiento se constituye en un respaldo vital para el estudiante, quien debe enfrentar decisiones complejas que van desde la elección del tema hasta la presentación y articulación adecuada de las ideas.

En la Universidad Pedagógica Nacional, por su parte, se evidencia una concepción de la escritura con una doble dimensión: como *proceso intelectual*, pues escribir un preimpreso (género discursivo que gestionan los estudiantes en la asignatura) implica activar operaciones cognitivas propias de quien tiene un saber y debe aprender a explicarlo y comunicarlo por escrito (explicar, resumir, analizar, sintetizar, describir, esquematizar, reescribir, etc.) y como *oficio*, en la medida en que la práctica de escritura requiere unas condiciones particulares de tiempo y espacio, y unos instrumentos y herramientas de trabajo que permiten la cualificación del proceso escritural y, en consecuencia, del producto final.

Reconocimiento de la escritura como una práctica compleja, multideterminada y situada: para los docentes destacados, el acto de leer y escribir no se inscribe en una manera única de producir y comprender textos, sino que se trata de una variedad retórica, discursiva que se liga a diversidad de funciones y que lleva a descubrimientos e interacciones múltiples de los lectores con los textos y con los contextos en los que se involucran.

En el caso de la Universidad de la Amazonía se visibiliza esta subcategoría pues se plantea que “el docente de la experiencia asume una concepción orgánica de su ejercicio profesional [...] en el cual se articulan las distintas dimensiones de la formación humana, más allá de la sola formación profesionalizante”. Dentro de esta formación integral, las prácticas de lectura y escritura pueden verse en múltiples proyecciones, no solo en relación con una función instrumental con la cual el hombre alcanza sus metas prácticas; además, sus articulaciones en el ejercicio hermenéutico de procesos como la comprensión, la evaluación, las labores de enseñanza y aprendizaje muestran otras posibilidades de orden epistémico, ético-valorativo, estético y político. Estas posibilidades, por un lado, enriquecen la formación profesional, personal y social de los estudiantes; y, por otro, iluminan las dimensiones teleológica, axiológica y política de la formación que busca estimular el docente.

En el caso de la Universidad Autónoma de Occidente, abordar los textos debe implicar cierta dificultad semántica y lingüística, dado que la labor de hundirse en estos para extraer de sus entrañas un sentido es fundamental en la formación de lectores y escritores, pues se considera que cuando se descubre la complejidad de la escritura es más fácil sumergirse en esta práctica.

Para el docente de uno de los casos de la Universidad del Cauca, “lectura y escritura son asumidos como campos de combate. Los dos conceptos son inseparables. Son entendidos desde una relación biunívoca. No puede haber escritura sin lectura y viceversa. La lectura y la escritura hacen parte de la praxis que combate la obsolescencia temprana de los intelectuales de los mundos periféricos. De igual modo, combate la alienación, el colonialismo académico, el decaimiento espiritual y desamor-

daza la creatividad. Dicho concepto de lectura y escritura se afianza en el materialismo dialéctico, en el sentido de que los dos fenómenos son fruto de la química del intelecto humano”.

En la Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá, el caso PRIN asume varias premisas que configuran la escritura más allá de una mera actividad de registro, de expresión o transmisión de conocimientos (Carlino, 2005). Desde el punto de vista conceptual, en el PRIN indagar, leer y escribir son despliegues de la subjetividad. Alrededor de ello, se abordan las siguientes hipótesis:

- La escritura es una modalidad lingüística específica que desarrolla un nuevo espacio mental.
- La escritura es un modo simbólico característico que posibilita estructurar el pensamiento y la realidad.
- La escritura funge como instrumento de desarrollo de los procesos psicológicos superiores.
- La escritura se configura como praxis social en el marco de contextos comunicativos.
- La escritura se erige como condición para apropiarse de la cultura académica.

Para el caso 2 de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, la lectura se revela como representación de trabajo personal, literario y de renovación cultural y social para el quehacer de la medicina interna, disciplina en la cual se inscribe el docente líder de esta experiencia. El concepto de lectura que se propone en la práctica del docente Álvaro Ruiz se condensa así: “... la lectura se aborda desde una perspectiva de formación, es decir esperando que algo pueda pasarnos, la lectura pasa a ser un ejercicio del cuidado de sí. La lectura como experiencia de formación remite a un ejercicio o práctica para la intensificación de la relación consigo mismo y con el otro, tal como es la intención de las prácticas del cuidado de sí. Tal y como la interpretamos, la lectura de un texto como experiencia de formación es equivalente a una actitud de darnos permiso para que la

lectura nos invada, nos toque, nos remueva y ponga en duda lo que somos y sentimos” (Valera & Madriz, 2006, p. 33).

La docente de la Universidad del Valle afirma que se sigue “... un enfoque ecológico en el que convergen teorías que estudian la influencia de los factores del contexto social en la producción escrita con teorías que integran las dimensiones relacionadas con los procesos cognitivos, metacognitivos y con el funcionamiento lingüístico de las personas”. Además, se retoman los presupuestos conceptuales de la perspectiva sociocognitiva, que dan cuenta de los procesos cognitivos que se ponen en marcha al escribir, sin perder de vista que estos dependen de un contexto. De manera complementaria, se retoman los planteamientos de lo que se conoce como alfabetización académica, enfoque que ve las prácticas de escritura como aquellas en las que se construye significado e identidad y se adquiere poder y autoridad.

De acuerdo con lo anterior:

- Las prácticas destacadas abordan una idea de escritura y lectura que va más allá de las actividades de registro, copia y transmisión de saberes. Se confirma que leer y escribir, en estas experiencias, amplía el paisaje disciplinar, social, político, ético y contextual, y que su vinculación con los saberes que se construyen en la universidad se relaciona de forma directa con la problematización y con el mundo de la vida en general.
- La experiencia con la lectura y la escritura que los docentes han enfrentado contribuye a los modos en que configuran sus propuestas. Su tradición lectora y la relación permanente que tienen con la escritura hacen que promuevan en sus estudiantes un enfoque de conceptualización y estudio sobre estas prácticas, lo cual hace trascender lo comúnmente implementado para definirlas.

Prácticas concretas: académicas y sociales: como parte de esta subcategoría sobresale el trabajo pedagógico que algunas de las experiencias destacadas exponen: “escribir para algo, para alguien, para que pase algo”.

Esta es la condición que parece regular las situaciones que logran adelantarse en el aula de clase.

En la Universidad del Pacífico, por ejemplo, hay un reconocimiento de la importancia de la lectura y la escritura para cumplir los objetivos del curso. Aunque se afirma que no hay una intención pedagógica de enseñar la lectura y la escritura, en todos los aspectos del curso estas cumplen un rol fundamental, se aprenden las formas organizativas del texto, las secuencias de la argumentación y el uso de las estructuras en la producción de escritos, como los trabajos finales.

En el caso de la Universidad Católica Popular de Risaralda, se resalta la lectura intertextual de un mismo autor, como lo reconoce uno de los estudiantes: “yo, en el semestre pasado, no traía todos los textos que estábamos trabajando, y veo (...) la necesidad de eso, porque en cada clase retomamos temas y copias que ya habíamos leído, esto habla de la secuencialidad de los temas”. Así, se resalta la relación entre las temáticas trabajadas: “es que tenemos que articular los temas, porque no son temas sueltos”. La profesora señala modos de leer la ponencia para diferenciar las voces en el texto: si se trata del autor fuente retomado o del escritor de esta que comenta el texto: “dentro de la ponencia uno debe decir, *abro comillas, cierro comillas*, para que la gente que a uno lo está escuchando...”.

Los docentes ofrecen diversos apoyos a sus estudiantes para la lectura (guía para la búsqueda de información, identificación de planteamientos fundamentales, discusión sobre los encuentros y desencuentros entre diferentes autores) y la escritura (modelo para la elaboración de superestructuras, comentarios para cualificar sus producciones). Esto permite evidenciar diversas funciones de la escritura: como mecanismo para preconfigurar acciones (guía de asesoría, guías de entrevistas), como recurso mnémico (cuando se registran las tareas pendientes al final de cada sesión) y como recurso epistémico (la realización de superestructuras de los textos leídos, de observaciones frente a tales textos y de la crónica final).

Categoría 7. Leer y escribir para investigar

Como lo afirma Ómar Parra-Rozo (2007), “la íntima relación que se establece entre la investigación, la lectura y la escritura determina las posibilidades de acercarse al mundo, de tratar de entenderlo, interpretarlo y proponer su transformación [...]. Se lee para tratar de entender, interpretar y transformar el contexto y se plasman las ideas sobre un pasado y un presente con el sueño de un cambio, de un mejoramiento individual y colectivo” (p. 15). En esta categoría —como plantea el profesor Parra— se buscan las relaciones entre investigación y prácticas de lectura y escritura, y se intenta establecer de qué manera estas últimas constituyen y construyen los entramados epistemológicos, los interrogantes y las problematizaciones que se elaboran en virtud de lograr lo que se investiga y se propone en los diversos espacios académicos. De acuerdo con lo anterior, esta categoría contiene dos subcategorías: *leer y escribir para investigar* y *orientación pública de las prácticas de lectura y escritura*.

Leer y escribir para investigar: pensar la lectura y la escritura para la investigación configura prácticas que van más allá del uso de la escritura como registro, de las lecturas por “encargo” y de las exposiciones orales que —en muchos casos— se conciben solo en relación con lo que el docente quiere escuchar de sus alumnos. Plantea la tríada: leer, escribir y participar implica que los interrogantes y extrañamientos acompañen los saberes que van construyendo los estudiantes en correlación con la disciplina que están estudiando. Desde esta perspectiva, la lectura y la escritura no solo son herramientas; también son uno de los elementos constitutivos de la investigación: posibilitan informar, resolver un problema, lograr aprendizaje conceptual, comparar teorías o puntos de vista, refutar y proponer, etc.

En esta subcategoría se manifiesta un interés por revelar un trabajo con la lectura y la escritura en atención a los intereses y búsquedas investigativas que en los espacios académicos se gestan y que los docentes de estos sugieren elaborar.

Si bien solo una universidad logra destacar esta subcategoría, valdría la pena interrogar e indagar acerca de las relaciones, intenciones y acciones

que se cruzan y que se proponen en concordancia con los conocimientos que desean alcanzarse en una disciplina o espacio académico.

Para el caso destacado de la Universidad del Cauca, el docente incentiva en el aula la investigación mediante preguntas que problematizan los conocimientos que componen un campo de saber determinado y propone la lectura de sus producciones académicas. Además, se establecen puentes entre esta experiencia y el trabajo de investigación que desarrollarán posteriormente los estudiantes.

Orientación pública de las prácticas de lectura y escritura: como hemos planteado, la lectura y la escritura en el ámbito universitario ocupan un lugar preponderante pues por medio de estas —en gran medida— se llevan a cabo la conceptualización, la apropiación, la exposición y la argumentación de los diferentes saberes que proponen las diversas asignaturas de las carreras que eligen los estudiantes. En este marco se inscribe la subcategoría en mención. Para los casos de las distintas universidades que se referenciaron como destacados, esta subcategoría se visibilizó así:

En el caso destacado de la Universidad del Atlántico, el docente líder de la experiencia sugiere leer artículos de investigación para luego escribir y publicar producciones de este tipo, como parte de lo que será el trabajo de grado final. La lectura y la escritura se fusionan con el fin de retar a los estudiantes frente a una situación que les demanda apropiación, documentación, revisión, saber y comunicación, todo ello en el marco de una indagación por un conocimiento en especial.

Para el caso de la Universidad del Cauca, las modalidades de trabajo de grado contempladas por el programa académico de Comunicación Social se inscriben en la llamada *investigación creación*, considerada como “proceso de realización de un producto comunicativo (...) que surge a partir de la investigación de un hecho empírico o un proceso de experimentación y búsqueda de la expresión personal”. De este modo, se lleva a los estudiantes a recurrir a la escritura para comunicar a otros lo buscado, observado y estudiado.

La experiencia destacada en la Unidad Central del Valle demanda la lectura de textos especializados y la escritura y publicación de un artículo

académico, con atención de los parámetros de las revistas indexadas. Esta situación ubica al estudiante en un contexto diferente que le exige cumplir unas características propias de los modos de circulación de la información en este contexto, dado que escribe para un público diferente a su profesor o al de su propia aula. En este caso, no solo piensa en qué decir, sino en la forma en que va a decirlo. Por tanto, la necesidad de adoptar un lenguaje más técnico (en palabras de los estudiantes, más refinado) que rompa con las características de un discurso oral predominante y la urgencia de cumplir los requerimientos formales de la presentación de artículos exigen al estudiante poner en marcha operaciones intelectuales de alto nivel de abstracción (Benvegnú, Galaburri, Pasquale & Dorrnzoro, 2001). Así, los estudiantes se mueven por el deseo de indagar sobre un tema de su interés, las ganas de publicar y el respeto por el profesor.

Así las cosas, leer y escribir para publicar sugiere un reto pedagógico y escritural de gran trascendencia: los estudiantes van más allá de “decir el conocimiento” y logran involucrarse en situaciones de escritura que les proporcionan transformaciones epistemológicas, investigativas, lingüísticas y discursivas, necesarias y preponderantes en su paso por la universidad.

Categoría 8. Lectura y escritura en la disciplina

La categoría, que hace referencia al lugar de la lectura y la escritura en las disciplinas, está compuesta por tres subcategorías:

Relación entre la escritura y la disciplina: los casos seleccionados pusieron en evidencia que prestar atención a la calidad de la producción escrita de los estudiantes surge como un interés particular del docente por favorecer la cualificación de los procesos escritores de los alumnos, en contraste con algunos casos en los que esto podría ser secundario en el marco del aprendizaje de un conocimiento disciplinar muy específico. En estos casos, se parte de interrogantes como: ¿por qué asumir la orientación de la comprensión y la producción de textos escritos en la universidad?, ¿cómo se relaciona la escritura con el aprendizaje y la identidad de los estudiantes en la universidad?, ¿cómo se ha abordado la enseñanza de la

escritura?⁴ De este modo, se asegura el éxito al enfrentar a los estudiantes a la producción escrita de textos propios de la cultura académica universitaria (ensayos, artículos científicos, reseñas). De acuerdo con lo anterior, en las experiencias se subordina el conocimiento técnico y mecánico de la escritura a las posibilidades de construir sentido y saber disciplinar por medio de la producción textual.

Lectura de los textos propios de la disciplina: en los casos se pone de manifiesto que la lectura constituye una práctica necesaria y fundamental para comprender, participar, negociar, dar significado, aprender, debatir, interpelar y construir los conocimientos de un campo disciplinar determinado. Esta indicación supone que quien enseña a leer y escribir en la universidad (cualquiera que sea su experticia) está llamado a configurar la lectura como una experiencia de sí, en la medida en que siente desde su subjetividad que los libros nos tocan, nos transforman, más allá de la vida escolar. En este marco, el docente se presenta como modelo lector y los estudiantes toman conciencia de la importancia de leer para saber más de un tema, comprender diversas perspectivas conceptuales y aclarar dudas, entre otras funciones de la lectura. Lo anterior implica un *no condicionamiento* por parte del docente, sino una decisión consciente de explorar diversas temáticas, construir sentidos y ser autónomos en la elección de las lecturas.

Función epistémica de la lectura y la escritura de los textos propios de la disciplina: en los planteamientos de las experiencias, las competencias comunicativas e investigativas están ligadas a las competencias disciplinares, interdisciplinares, éticas y políticas. En este sentido, la lectura y la escritura de textos propios de la disciplina cumplen una función epistémica, pues como se asegura en uno de los casos de la Universidad del Cauca, “se desarrollan en el marco de procesos altamente significativos para la formación académica y profesional de los universitarios, porque

4 Las cuestiones allí planteadas fueron tomadas del caso 1 de la Universidad del Valle.

se abordan contenidos de su interés y se realizan prácticas propias de su campo profesional”. De este modo, en las propuestas de los docentes se identifican propósitos formativos que develan un interés de formar (valga la redundancia) a los estudiantes en el discurso propio de la disciplina y en la toma de conciencia del lugar preponderante que ocupan la lectura y la escritura en dicho proceso. El docente líder del caso 2 de la Universidad del Valle expresó lo anterior en una entrevista:

Pienso en los objetivos que debe tener un curso de historia, no solo en esa asignatura sino en cualquier asignatura porque yo parto de unas premisas formativas en las que considero que si un estudiante lo deseamos formar como historiador debe ser una persona que tenga una cultura historiográfica, un conocimiento muy sistemático de la tradición de su disciplina y que se ponga en contacto con la tradición de su disciplina mediante la lectura de textos y autores considerados paradigmáticos, al mismo tiempo sepa que parte de la formación no solo es comunicarse con esa cultura historiográfica, con esa tradición, sino ir aprendiendo como debe hacerlo cualquier historiador. Un historiador no solamente es quien adquiere cultura historiográfica, no solamente alguien que va a los archivos, no solamente quien conoce modelos de interpretación o un método de investigación sino que también es además y ese es como el corolario de la formación: el historiador es alguien que puede escribir historia, que puede explicar y contar algo porque aprendió a escribir la historia. Un curso es un grano de arena que se debe aportar a esa formación como un buen lector, como un buen conocedor de su tradición y como alguien que va a estar dispuesto a enfrentarse al reto de escribir.

Este ejemplo permite comprender que las prácticas de lectura y escritura propuestas por los docentes trascienden los usos alfabéticos y generales del lenguaje escrito. En contraste, se busca el establecimiento de relaciones simbólicas con el mundo, con el contexto, con los otros, con la disciplina y se promueve una actitud crítica y reflexiva del estudiante frente a la realidad y la disciplina. En esta línea, la lectura de mundo, la comprensión de la realidad circundante y el establecimiento de las relaciones con el conocimiento disciplinar están estrechamente relacionados con la posibilidad creativa y creadora que otorgan la lectura y la escritura, para

lo cual se requiere de un trabajo con textos complejos que representen un reto cognitivo para el estudiante.

RASGOS QUE CARACTERIZAN LAS PRÁCTICAS DESTACADAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

A partir de la construcción del balance general de los casos y de los hallazgos organizados por categorías y subcategorías, a continuación se plantean algunos rasgos que dan cuenta del carácter “destacado” de las experiencias de lectura y escritura en la universidad:

- Un aspecto transversal y recurrente en las experiencias que constituyen los casos, es el propósito explícito y declarado que tienen los docentes de incidir de manera clara en los procesos de formación de los estudiantes, tanto en el campo disciplinar al que pertenecen como en su dimensión de ciudadanos. En este sentido, podríamos pensar que los docentes destacados configuran sus prácticas de enseñanza desde propósitos de al menos tres tipos: a) unos directamente relacionados con la apropiación y construcción del campo disciplinar específico; b) otros vinculados con la formación del estudiante como sujeto con posibilidad de deliberar, argumentar, analizar, posicionarse frente al saber y frente al contexto. Se estaría frente a un interés por situar el trabajo académico en un marco amplio de formación. Al respecto, uno de los docentes de un caso afirma: “quien de medicina sabe, ni de medicina sabe” para referirse a esa necesidad de contextualizar y situar el trabajo académico en un marco, en contexto más amplio; y c) otros propósitos se refieren a la formación de la dimensión subjetiva, al cuidado del otro, a la posibilidad de que el estudiante —el sujeto— tenga un proyecto personal, vital, vivencial, vinculado con su campo de saber. En este sentido, tendríamos docentes que piensan simultáneamente —y tal vez jerárquicamente— esos propósitos, sin dejar ninguno por fuera. Lo anterior resulta revelador, pues en ninguno de los casos encontramos una experiencia que exclusivamente se centrara en el saber, por fuera de un contexto más

amplio de formación: estaríamos frente a una perspectiva “situada” de trabajo de apropiación del saber disciplinar.

- Otro rasgo tiene qué ver con el nivel de formación de los docentes en cuanto a la disciplina y con su actividad constante en las dinámicas académicas propias de su campo (investigación, publicación, participación en redes, eventos...). Este último elemento resulta importante: no basta, por parte del docente, con demostrar dominio de la gramática de la disciplina, si no cuenta con los elementos suficientes para vincular a los estudiantes a las dinámicas académicas específicas de las profesiones: a las prácticas sociales y académicas de referencia. Estas fortalezas tienen efectos claros en las maneras como los docentes configuran los sistemas de acompañamiento y formación de los estudiantes como lectores y escritores, pues si el docente cuenta con una actividad académica permanente en el campo de saber, si está reflexionando, investigando y participando de las prácticas de su disciplina, esa dinámica impregna su labor de formación.
- La función epistémica de la escritura dentro de las asignaturas es otro de los rasgos que emergen de este estudio de los casos destacados. En este sentido, los docentes proponen a sus estudiantes abordar los textos especializados de la disciplina con el fin de comprenderlos, describirlos, explicarlos, generar nuevas producciones y afrontar situaciones discursivas, como vías privilegiadas para ingresar a la disciplina y que permitan comunicar a otros el trabajo promovido en un campo de estudio específico. Es viable plantear que, para estos docentes, al leer y escribir los textos propios de la disciplina, con cierto nivel de dominio, se ingresa a los modos de pensar propios de ese campo del saber.
- Los docentes destacados abordan de forma intensiva la lectura y la escritura de los discursos especializados y saben del complejo trabajo cognitivo que acarrearán estas prácticas. Por esto, deciden trabajar de manera sistemática y pausada con sus estudiantes, teniendo en cuenta de antemano que esto les permitirá un alcance de propósitos más desafiantes para la formación disciplinar de sus estudiantes, a

la cual aspiran. Para estos docentes, leer y escribir son modos de pensar ligados de forma directa con la disciplina y no se consideran competencias genéricas. Así, reconocen que hay modos particulares de leer y escribir que es necesario trabajar de manera guiada con los estudiantes, pues aprender una disciplina consiste, en gran medida, en aprender a leer y escribir en una disciplina.

- En las prácticas referenciadas como destacadas se propone el trabajo sobre la escritura más como un proceso complejo de planeación, documentación, revisión y discusión, que como un producto que se espera que el estudiante genere de manera independiente. En este sentido, se podría plantear que un rasgo que caracteriza las prácticas destacadas tiene que ver con la postura de los docentes de asumir la lectura y la escritura como un proceso que se ha de ir cualificando en el acto mismo de leer y escribir, y que requiere acompañamiento y seguimiento constantes. En este sentido, los docentes de estas prácticas destacadas se caracterizan por enfrentar, mediante acciones concretas, planeadas y pautadas, esos procesos de lectura y escritura académicas, y comprenden los ritmos, pausas y tiempos que implican estos procesos, a la vez exigen altos retos académicos a sus estudiantes. Más allá de la queja sobre el déficit lector y escritor con que ingresan los estudiantes a la educación superior, estos docentes se ocupan de acompañar y soportar estos complejos procesos. En este sentido, podría afirmarse que se trata de docentes muy exigentes, pero que generan las condiciones que requieren sus estudiantes para ponerse a la altura de los retos académicos planteados.
- Las prácticas destacadas abordan una idea de escritura y lectura que va más allá de las actividades de registro, copia y transmisión de saberes. Lo que se confirma es que leer y escribir, en estas experiencias, amplía el capital disciplinar, social, político, ético y contextual, y que su vinculación a los saberes que se construyen en la universidad se relacionan de forma directa con la problematización, con el mundo y la vida en general.

- Otro rasgo se relaciona con la experiencia personal del docente con la lectura y la escritura. Sus trayectorias y su manera de vivir en el campo disciplinar en esas prácticas específicas marcan de manera clara los modos en que configuran sus propuestas de trabajo con los estudiantes. Su tradición lectora, la pasión por el saber y la relación permanente que tienen con la escritura inciden de modo implícito en las maneras como configuran su acción de formación. Podemos afirmar, desde el análisis de estos casos, que el tipo de relación que el docente tiene con su campo de saber, se refleja en la acción docente, y esa particular manera de relacionarse con el saber se transmite indefectiblemente a los estudiantes, no siempre de modo explícito.
- En los casos estudiados, hay una preocupación de los docentes por abrir espacios para que los estudiantes construyan un proyecto personal académico que se ligue a la especificidad disciplinar y permita un espacio íntimo de construcción subjetiva. Se evidencia la preocupación por asumir la lectura y la escritura como espacios para el despliegue de las subjetividades y la construcción de sí, que permiten al estudiante construir un lugar “personal” en el campo de su profesión.
- En las experiencias destacadas se problematizan, se interrogan y se cuestionan los saberes con el fin de estudiarlos, interpelarlos y apropiarlos para nuevas transformaciones. Es decir, se está en actitud de alerta intelectual, en actitud investigativa cuando se lee y se escribe. Como lo plantea Ómar Parra-Rozo: “la sencilla observación nos lanza a la búsqueda, a la investigación y esta, a su vez, conduce a la lectura, mejor, la exige y juntas desembocan en la escritura. Siameses inseparables, la investigación, la lectura y la escritura necesariamente tienen que convivir e invitar a la convivencia, al espíritu infantil” (2007, p. 25).
- Los docentes de los casos referenciados proponen situaciones discursivas para que los estudiantes comuniquen a otros los saberes debatidos, discutidos, socializados, revisados y apropiados. Escribir para publicar, que es otro de los rasgos característicos de estos ca-

sos, sugiere un reto pedagógico y escritural de gran trascendencia: los estudiantes irán más allá de “decir el conocimiento” y lograrán involucrarse en situaciones de escritura que les proporcionen a su vez transformaciones epistemológicas, investigativas, lingüísticas y discursivas para su formación profesional.

- En los casos, se aprecia una proximidad del docente hacia los estudiantes de forma permanente. Los estudiantes no están solos en sus búsquedas conceptuales, teóricas e interrogativas, hay un docente que los acompaña desde la confrontación, la revisión, la discusión y la pregunta, en los procesos que deben adelantar para la construcción de los saberes de la asignatura. Como plantea Ken Bain “...Dicho sencillamente, los mejores profesores creen que el aprendizaje involucra tanto al desarrollo personal como al intelectual, y que ni la capacidad de pensar ni la calidad de una persona madura son inmutables. Las personas pueden cambiar, y esos cambios —no solo la acumulación de información— constituyen aprendizaje auténtico. Más que cualquier otra cosa, este conjunto central de ideas es el que distingue a los profesores más efectivos de muchos de sus colegas” (2005, p. 97). En las experiencias, la compañía, el compromiso y la dedicación de los docentes constituyen un imperativo para que logren éxito.
- Otro rasgo característico de las prácticas destacadas se relaciona con la tensión entre la planeación y la flexibilidad. En estos docentes es clara la manera sistemática como piensan, planean y configuran su acción didáctica: los tiempos están claramente pensados, los propósitos, las acciones, los productos académicos, las características de los textos que piden leer y escribir, las prácticas a las que se desea que sus estudiantes se vinculen, etc. Pero, a la vez, esas prácticas se flexibilizan en su puesta en escena, es decir, estamos frente a un esquema flexible que es posible gracias a la existencia de una previa planeación.
- Finalmente, otro rasgo, ligado al anterior, se relaciona con el hecho de que los docentes de estas prácticas están permanentemente reflexionando, cuestionando, modificando sus prácticas como resultado

de la revisión crítica de sus propias acciones. Podría afirmarse que desarrollan su práctica con un alto componente de revisión y reflexión crítica sobre sí mismos, que en varios casos se vincula con el desarrollo de sistematizaciones sobre sus propias prácticas, la escritura y publicación de textos analíticos, y la participación en eventos en los que se socializa y discute la labor docente.

Como puede notarse, diversos rasgos emergen del estudio de estas prácticas destacadas, que podrían dar luces para discutir las políticas institucionales y las acciones de formación de los docentes en la universidad colombiana.

Conclusiones

Como lo expresamos cuando describimos el problema objeto de esta investigación, durante su desarrollo buscamos aproximarnos a las características y las condiciones de posibilidad de las prácticas académicas de lectura y escritura en la educación que se imparte en los programas presenciales de pregrado, en la universidad colombiana. Para lograrlo, decidimos poner el foco en *la didáctica*, entendida como la aproximación a las prácticas de enseñanza guiada por preguntas acerca de qué y para qué se pide leer y escribir a los estudiantes y acerca de los mecanismos de apoyo, legitimación, valoración y evaluación de los textos que se leen y escriben en la formación profesional universitaria.

Por todo lo expuesto en los capítulos precedentes, los resultados obtenidos nos permiten llegar a las siguientes conclusiones:

En primer lugar, es importante señalar que —aunque no fue posible identificar unas directrices explícitas de políticas institucionales al respecto— las universidades colombianas sí están preocupadas por el tema de la lectura y la escritura académicas. A juzgar por los resultados, el esfuerzo de la universidad al ofrecer un buen número de cursos orientados a fortalecer los procesos de lectura y escritura en los semestres iniciales —a los que asisten simultáneamente estudiantes de diferentes programas— y el hecho de que estos sean obligatorios, demuestran esta aseveración.

Sin embargo, como se señaló, estos cursos que se basan en una concepción de lectura y escritura como competencias generales —no como especificidades disciplinares— no resuelven los problemas de lectura y escritura de las disciplinas, aunque aportan al dominio de elementos básicos de la lengua y a la comprensión de las características generales de los textos. Y esto es necesario, pues gran parte de los estudiantes que ingresan a la universidad colombiana llegan con debilidades en sus competencias

lectoras y escriturales básicas, y sin las herramientas necesarias para ingresar a la vida académica de la educación superior, según lo revelan los resultados de las evaluaciones de egreso de la educación básica, que el Estado realiza cada año en Colombia. De algún modo, estos cursos intentan suplir ese déficit. O en otras palabras, los cursos pensados como competencias generales, dadas las características de la educación básica colombiana, son condición necesaria, pero no suficiente, para ingresar a la cultura académica universitaria.

El trabajo que habría que fortalecer en las disciplinas y las profesiones —una vez los estudiantes ya han ingresado a la vida académica, al haber recorrido una buena parte de su plan de estudios— supone realizar acciones sistemáticas para aproximar a los estudiantes a las prácticas de lectura y escritura de los campos de conocimiento específicos. En este aspecto, a juzgar por los resultados de este estudio, no es clara la labor de las universidades de nuestro país. Se hace necesario repensar y fortalecer la escritura y la lectura en su función epistémica; de lo contrario, difícilmente se construirán condiciones para consolidar las capacidades científicas que, a su vez, son la base para un incremento de la productividad académica en el país. Aquí queda planteado un reto concreto de política institucional.

Es importante, igualmente, repensar la forma como estamos vinculando a nuestros estudiantes a las comunidades de práctica y a las dinámicas de producción, comunicación, circulación y validación del conocimiento. Acciones como promover su participación en procesos de investigación, la asistencia activa a eventos académicos (congresos, simposios, foros...) y los incentivos para promover la escritura pública son prioritarios para la formación de un futuro profesional.

Lo anterior nos conduce a concluir que la pregunta sobre si la lectura y la escritura en el contexto universitario deben ser pensadas como competencias genéricas o como competencias específicas, es una falsa dicotomía. La oferta de cursos generales cumple una doble función en los primeros semestres: a) sirve de puente entre la educación básica y la universidad y b) apoya el ingreso a la vida académica especializada y a las dinámicas de comunidades disciplinares. Pero es evidente que ofrecer

estos cursos no es suficiente. Además, es necesario aclarar su función y sentido en los currículos y planes de estudios.

En segundo lugar, los hechos de que los apuntes de clase sean el texto más leído y más escrito por los estudiantes, y de que la lectura de fuentes primarias —como artículos de investigación o libros teóricos— sea infrecuente, obligan a repensar las prácticas de enseñanza que la universidad promueve. Acudir al registro de las notas de clase, en la proporción que muestran los resultados de este estudio y que tal práctica esté asociada a la evaluación, indica que la fuente central de conocimiento es la voz del docente y que las demás fuentes son poco empleadas en el pregrado.

Si bien este resultado asigna al docente universitario un papel y una responsabilidad relevantes en el acompañamiento de los estudiantes, para el ingreso a las disciplinas, hay una dependencia excesiva del docente. Por supuesto, esa función central del profesor de relevar, ordenar y presentarles una estructura de conceptos a los estudiantes, para reducir la complejidad del campo conceptual a su cargo y garantizarles una primera aproximación a él es indiscutible; pero el acto de enseñar no se puede reducir a estas dimensiones. Se requiere que en la formación profesional se aprenda a consultar las fuentes primarias de investigación y teoría, a desbordar los límites del aula para acceder a las dinámicas de producción y circulación del conocimiento en las comunidades especializadas. Ello por cuanto formarse como profesional implica también comprender y participar de esas dinámicas.

En esa perspectiva, el estudio de las prácticas destacadas indica que la relación que tiene el docente con su campo de conocimiento y su participación activa en la comunidad disciplinar, en los procesos de investigación y comunicación del conocimiento, son elementos que determinan su forma de hacer docencia. Un docente que está vinculado a la comunidad de práctica, que está investigando, publicando y al que le interesa acompañar a sus estudiantes e incidir en su formación como ciudadanos participativos y profesionales idóneos, configura prácticas en las que logra producir retos importantes en ellos y de algún modo, contribuir a la generación de un *deseo de saber*. Cabe señalar que en las

experiencias de los docentes destacados, leer y escribir —como prácticas epistémicas— son más efectos y condiciones de una actitud hacia el conocimiento, que fines en sí mismos. No obstante, hace falta más investigación en profundidad sobre este tipo de experiencias destacadas, desde una *epistemología de la práctica* (Schön, 1992), para construir saberes sobre las prácticas de enseñanza.

En tercer lugar, debido a que la universidad, en la formulación de sus políticas y, de modo consecuente, los docentes, en sus prácticas de enseñanza, no tienen como propósito explícito fortalecer la escritura y la lectura académica con funciones epistémicas, no es evidente una didáctica universitaria en la cual se lleven a cabo prácticas de mediación didáctica —desde las diferentes asignaturas que se ofrecen a lo largo de un programa—; es decir, no es explícito que se planifiquen, realicen y evalúen unas determinadas configuraciones y secuencias didácticas con el fin de orientar modos específicos de leer y escribir, propios de las disciplinas. Más bien, la investigación muestra la presencia notoria de prácticas de enseñanza —con excepción de los casos destacados— que tradicionalmente se efectúan en los otros niveles del sistema escolar y que la investigación didáctica ha puesto en cuestión: escribir únicamente para el profesor, solo para ejercicios de clase y para resolver instrumentos de calificación, es decir, usos con fines básicamente de control o de comprobación de la apropiación de los conocimientos específicos de las disciplinas o los saberes propios de una profesión. De este modo, los resultados permiten afirmar que los apoyos que reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de los textos académicos que se les solicitan son escasos.

Los resultados confirman que la tendencia de las prácticas pedagógicas antes descritas es producir en los estudiantes usos de la lectura y la escritura, orientados principalmente a responder a tareas y evaluaciones. En otras palabras, a leer y escribir lo mínimo y solo para lo que exigen sus profesores. En este sentido, esta investigación muestra la importancia de centrar la indagación *en la didáctica* y de alejarnos de las prescripciones que limitan el desarrollo de las apuestas curriculares y su incidencia en la formación de profesionales.

Investigaciones como la que efectuamos hacen evidente la ausencia de una reflexión didáctica tanto sobre la enseñanza como sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura académicas como prácticas sociales, es decir, en su calidad de procesos que requieren ser guiados, orientados, o reorientados y que además son situados; por esto, no se ejecutan siempre del mismo modo (ni en el espacio de las diferentes disciplinas ni en las exigencias de las actividades que se realizan mientras dura la formación en los programas académicos).

Una explicación para esta escasa reflexión didáctica y la ausencia de acciones concretas para incidir en el fortalecimiento de la lectura y la escritura académicas en las diferentes disciplinas, puede encontrarse en la formación de los docentes que no las han integrado. Adelantar acciones en esta dirección es pues otro reto de la universidad para superar los problemas en este campo ya sobrediagnosticado.

Por último, consideramos que las tendencias halladas en esta investigación explican, al menos en parte, los bajos índices de producción científica del país. Los estudios recientes sobre el tema en América Latina y el Caribe (Santa & Herrero, 2010) indican que en 2007, Colombia generó el 0,1% de la producción científica mundial y el 3,3% de Latinoamérica y el Caribe. Por supuesto, estas cifras también se explican desde la débil tradición en producción científica de nuestro país, la baja inversión en investigación en educación y la ausencia de políticas claras y decididas al respecto. Esta preocupación por la producción científica se vincula de modo directo con la idea de desarrollo de un país.

Con esta investigación, su metodología, sus perspectivas teóricas, sus instrumentos y el trabajo interdisciplinar de grupos de investigación de 17 universidades, inquietos por las prácticas de lectura y escritura en el ámbito universitario, y situados en diferentes zonas de Colombia, presentamos un trabajo de más de dos años, con la convicción de que es una primera aproximación colectiva para aportar a esa noción teórica de 'cultura académica', con la conciencia de que esta se manifiesta diferente según el tipo de universidad o ámbito académico al que alude, pero en la que resultan siempre imprescindibles, como piedras angulares, la lectura y la escritura.



Bibliografía

- Alliaud, A. & Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Anderson, A. & Teale, W. (1986). La lectoescritura como práctica cultural. En Emilia Ferreiro & Margarita Gómez-Palacio (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores.
- Aristóteles (1970). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Baquero, R.; Albarello, L.; Amezttoy, A.; Corrado, R.; Eizaguirre, M.; Goñi, J.; Rímoli, M. & Zulberti, G. (1996). El alumno ingresante a la universidad. Un abordaje psico-educativo. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 3-4, 99-115. Disponible en: http://revistaespaciosenblanco.webs.com/documents/espacios_3_4.pdf
- Barton, D. (2008). Understanding Textual Practice in a Changing World. En Mike Baynham & Mastin Prinsloo (eds.). *The Future of Literacy Studies*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Bazerman, C. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody. *Revista Signos*, 41 (68), 355-380.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Benvegnú, M. A. (2004). Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes. En Paula Carlino (coord.). *Leer y escribir en la universidad. Colección Textos en Contexto No. 6*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.
- Benvegnú, M.; Galaburri, M.; Pasquale, R. & Dorrnzoro, M. (2001). ¿Por qué ocuparse de la lectura y la escritura en la universidad? En *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Luján: Universidad Nacional de Luján. Disponible en: https://docs.google.com/document/d/13A3lwhaxhYt7Q3xuZTETaJ3BHLLR3VUkx0ZzJcJ2z_g/edit

- Bernstein, B. (1983). La educación no puede suplir las fallas de la sociedad. En Eliseo Verón *et al.* *Lenguaje y sociedad*. Cali: Universidad del Valle.
- Bourdieu, P. (1992). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Thomas Kauf (trad.). Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Britto, L. P. L. (2003). La cultura escrita y la formación del estudiante universitario. *Lenguaje*, 31, 78-92. Disponible en: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2732/4/Lenguaje31,p.78-92,2003.pdf>
- Bronckart, J. & Plazaola, I. (2007). La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental. En Jean-Paul Bronckart. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, 101-132. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J. & Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía imprescindible. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, 61-78.
- Camilloni, A. (2001). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Lenguaje*, 32, 7-27.
- Canals, F. (1990). *Textos de los grandes filósofos: edad contemporánea*. Barcelona: Herder.
- Cano, F. (1997). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes. Grados 3º y 5º (1993-1994)*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Carlino, P. (2002a). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida. Revista de la Asociación Internacional de Lectura*, 23 (1), 6-14.
- Carlino, P. (2002b). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf
- Carlino, P. (2003a). Reescribir el examen: transformando el 'epitafio' en una llamada al pie de página. *Cultura y Educación*, 15 (1), 81-96.
- Carlino, P. (2003b). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6 (20), 409-420. Disponible en: www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf
- Carlino, P. (2003c). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 3 (2), 17-23. Disponible en: <http://asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/?q=leer-textos-cient-ficos-y-acad-micos-en-la-educaci-n-superior-obst-culos-y-bienvenidas>

- Carlino, P. (2004a). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En Paula Carlino (coord.). *Leer y escribir en la Universidad. Serie Textos en Contexto No. 6*, 5-21. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.
- Carlino, P. (2004b). Culturas académicas contrastantes en Australia, Estados Unidos y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios. *Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje"*. Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: http://www.escriuraylectura.com.ar/posgrado/articulos/Carlino_Culturas%20academicas%20contrastantes_04.pdf
- Carlino, P. (2004c). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*, 25 (1), 16-27.
- Carlino, P. (2004d). ¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la Universidad/Institutos de Formación Docente, IFD? *Simposio Leer y Escribir en la Educación Superior, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones educativas en América Latina"*. Universidad Nacional de la Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/256.pdf>
- Carlino, P. (2004e). *Los estudios sobre escritura en la universidad: reseña para una línea de investigación incipiente*. XII Jornadas de Investigación en Psicología y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur "Avances, Nuevos Desarrollos e Integración Regional". Buenos Aires: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET, Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Documento de trabajo No. 19. Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Argentina. Disponible en: <http://www.udes.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.PDF>
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? *Conferencia I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*. Memorias electrónicas. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril de 2007. Disponible en: http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/2011/libro/8%20-%20Qu%C3%A9%20nos%20dicen%20las%20investigaciones%20internacionales.pdf
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. Conferencia inaugural. *Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Universidad de Concepción, Chile. Agosto de 2005. Recuperado de <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.
- Castelló, M. (2005). La escritura epistémica: Concepciones y estrategias de regulación en estudiantes de doctorado. *Ponencia. IV Jornada de Desarrollo Humano y Comunicación Alcalá de Henares*. Madrid.
- Castelló, M. (coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Cataño, G. (1995). *La artesanía intelectual*. Bogotá: Plaza & Janés.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Trad. C. Gilman. Buenos Aires: Aique.
- Cole, M. (1995). Desarrollo cognitivo y educación formal: comprobaciones a partir de la investigación transcultural. En Luis C. Moll (comp.). *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociobistórica en la educación*. Miguel Wald & Eduardo Sinnott (trads.). Buenos Aires: Aique.
- Colombia (2003). Decreto 2566 de 2003, Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 45308, 12 de septiembre de 2003. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86425.html>
- Colomer, T. & Camps, A. (1999). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Di Stefano, M. (2004). Los talleres de lectura y escritura en el ciclo inicial de los estudios superiores: el caso del CBC [Curso Básico Común] de la UBA [Universidad de Buenos Aires] y del ISEF [Instituto Superior de Educación Física] No. 1 Dr. E. Romero-Brest, relato y evaluación de la experiencia. *Simposio Leer y Escribir en la Educación Superior, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones educativas en América Latina"*. Universidad Nacional de la Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/140.pdf>
- Díaz-Barriga, Á. (2003). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica, grupal y psicosocial*. México: Nueva Imagen/ Patria.
- Díaz-Rada, A. & Velasco, H. (1996). La cultura como objeto. *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, 6-12. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_45/a_657/657.html
- Dijk, T. van (1988). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.

- Dolz, J.; Gagnon, R. & Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141. Disponible en: revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA0909110117A/18815
- Dorronzoro, M. I. (2004). Construcción del proyecto lector en el contexto universitario. *Simposio Leer y Escribir en la Educación Superior, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones educativas en América Latina"*. Universidad Nacional de la Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio del 2004. Disponible en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/197.pdf>, <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/197.pdf>
- Eagleton, T. (2001). *La idea de Cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. Barcelona: Paidós.
- Escandell, M. (1996). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Barcelona: Universitat de València.
- Flower, L. & Hayes J. (1994). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.
- Flyvbjerg, B. (2005). Cinco equívocos sobre la investigación basada en estudios de caso. *Estudios Sociológicos*, 23 (2), 561-590. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=59806809>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- García, L.; Valle, A. & Ferrer, M. (1996). *Autoperfeccionamiento docente y creatividad*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Germaná, C. (1999). Pierre Bourdieu: la sociología del poder y la violencia simbólica. *Revista de Sociología*, 11 (12). Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtual/Publicaciones/sociologia/1999_n12/socio_vol11.htm
- Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro, E. & Gómez, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Jorge Ferreiro-Santana (trad.). México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Henaó, M. & Castro, J. (2000). *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia 1989-1999*. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES; Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, COLCIENCIAS; Sociedad Colombiana de Pedagogía, SOCOLPE.
- Hernández, C. & López-Carrascal, J. (2002). *Disciplinas*. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES. Disponible en: http://www.cbc.uba.ar/noti/jornada_iep/CT_Hernandez.pdf

- Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Ivanic, R. (1997). *Writing and Identity*. Amsterdam: Benjamins.
- Knuth, R. & Jones B. (1991). What Does Research Say About Reading? *North Central Regional Educational Laboratory – NCREL*.
- Kuhn, T. (1996). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Lahire, B (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse. *Revue Ville-École-Intégration*, 114, 104-109.
- Lea, M. & Creme, P. (2000). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Lea, M. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic Literacies approach. *Studies in Higher Education*. 23(2), 157-173.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- Lillis, T. (2001). *Student Writing*. London: Routledge.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Marinkovich, J. & Morán, P. (1998). La escritura a través del curriculum. *Signos*, 31, 43-44, 165-171. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09341998000100014&script=sci_arttext
- McNamee, G. (1993). Aprender a leer y a escribir en un marco urbano: estudio longitudinal del cambio de una comunidad. En Luis C. Moll (comp.). *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Miguel Wald & Eduardo Sinnot (trads.). Buenos Aires: Aique.
- Milicic, B.; Sanjosé, V.; Utges, G. & Salinas, B. (2007). La cultura académica como condicionante del pensamiento y la acción del pensamiento de los profesores universitarios de física. *Investigações em Ensino de Ciências*, 12 (2), 263-284. Recuperado de http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID170/v12_n2_a2007.pdf
- Mockus, A.; Hernández, C.; Granés, J.; Charum, J. & Castro, M. (1995). *Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Sociedad Colombiana de Pedagogía, SOCOLPE.
- Moreno, M. & Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias, Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 21 (2), 265-280. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v21n2p265.pdf>

- Morla, R. & García, R. (2007). Las obras de Platón. *Eikasía, Revista de Filosofía*, 12 (I), 5-16.
- Narváez, A. (2005). ¿Qué entender por cultura? En Rosa Margarita Serje de la Ossa & Rafael Ávila-Penagos. *Sujeto, cultura y dinámica social*, 183-208. Bogotá: Anthropos.
- Ong, W. (1994). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Trad. Angélica Scherp. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Parra, Ó. (2007). Investigar: leer y escribir. *Hallazgos. Revista de Investigaciones*, 7, 15-32.
- Ramírez, M. (2007). Ilustración y cultura. Kant y Hegel: dos modelos del concepto de cultura en la filosofía moderna. *La Lámpara de Diógenes, Revista de filosofía*, 8 (14-15), 168-178. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84401514>
- Rossi, M. (2000). Aproximaciones al pensamiento político de Immanuel Kant. En Atilio A. Boron (comp.) *La filosofía política moderna. De Hobbes a Marx*, capítulo VII, 189-212. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Disponible en: <http://168.96.200.17/ar/libros/moderna/moderna.html>, <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/moderna/moderna.html>
- Santa, S. & Herrero, V. (2010) Producción científica de América Latina y el Caribe: una aproximación a través de los datos de Scopus (1996-2007). *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33 (2), 379-400. Disponible en: http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-09762010000200005&lng=es&nrm=
- Scabill, J. (1993). Meaning-Construction and Habitus. *Philosophy of Education*.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. Disponible en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf
- Schneuwly, B. (2002). *La escritura y su aprendizaje: El punto de vista de la didáctica. Elementos de síntesis*. Pratiques. Université de Metz.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Solé, I. (2001). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? En Bofarull, M. T. y otros. *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Grao.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Street, B.V. (1999). Academic Literacies. En C. Jones, J. Turner, & B. V. Street (eds), *Students Writing in the University*. Amsterdam: Benjamins.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. The Cambridge Applied Linguistics Series*. Cambridge, United Kingdom: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Teberosky, A.; Guàrdia, J. & Escoriza, J. (1996). Las prácticas de lectura en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 70, 85-107. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61331/88893>

- Téllez, G. (2002). *Conceptos básicos y construcción socioeducativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Thérien, G. (2005). *Lectura, imaginación y memoria*. Cali: Universidad del Valle.
- Tusón, J. (1997). *La escritura. Una introducción a la cultura alfabética*. Barcelona: Octaedro.
- Valera, G. & Madriz, G. (2006). *Una hermenéutica de la formación de sí. Lectura, escritura y experiencia*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Universidad Central de Venezuela, CDCH-UCV.
- Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Vol 2. Paris: Honoré Champion.
- Vigotski, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vilà i Santasusana, M. (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Editorial Graó.
- Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Wells, G. (2001). *La indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Adriana Silvestri (trad.). Madrid: Visor.
- Wray, D. & Lewis, M. (2005). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata.
- Yin, R. (2004). *Case Study Methods. Cosmos Corporation. Complementary Methods for Research in Education*. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Zuleta, E. (1982). *Sobre la lectura*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf