

Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana¹

Grupo de Investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa)

Zahyra Camargo Martínez

Graciela Uribe Álvarez

Miguel Ángel Caro Lopera

Carlos Alberto Castrillón

Universidad del Quindío

Resumen

El estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana resalta algunos trabajos de investigación científica que han contado con cierta difusión en el país durante los últimos años, con el propósito de facilitar la reflexión y el diálogo académico entre profesionales de la educación, a partir de experiencias en campos problemáticos específicos. Se reseñan aquí 35 trabajos de investigación en los que fácilmente se puede advertir la identificación del problema, el reconocimiento de los marcos teóricos de referencia, la explicitación de la metodología y la presentación de resultados. Esta compilación permite definir tendencias, posibilidades de acción y desafíos en torno a la cualificación del quehacer docente en la educación superior. Una de las más importantes tiene que ver con el acercamiento a las maneras como los estudiantes leen, escriben y se relacionan con el lenguaje, lo que encuentra sustento no sólo en sus capacidades, sino también en los tipos de prácticas que se configuran en la Educación Superior.

Palabras claves: Investigación en lenguaje, concepciones sobre lectura y escritura, ejercicio docente, didáctica de la lengua materna y la literatura

Introducción

Esta presentación tiene como propósito el reconocimiento del estado del arte sobre las concepciones acerca de las prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad, desde la lectura y análisis de trabajos de investigación científica conocidos a través de ponencias, seminarios, talleres, simposios, o publicados en libros y artículos de revistas especializadas, durante los años 2000 a 2008, para describir, caracterizar, analizar e interpretar estas prácticas en el contexto colombiano. De igual manera, se busca emplear

¹ Este artículo es un insumo del proyecto de investigación “Análisis de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento *Gabriel García Márquez* (2007)”, adelantado por el Grupo de Investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa), por convenio entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad del Quindío (2008).

los resultados obtenidos en la búsqueda, como marco de referencia para la formulación de políticas al respecto.

La muestra se compone de 35 trabajos de investigación, seleccionados de entre más de ochenta propuestas que no tenían relación con nuestros intereses (temática y nivel educativo) o que, a pesar de desarrollar la misma temática, no hacían visibles los parámetros sobre los que focalizamos nuestra búsqueda: 1) Identificación del problema, 2) Reconocimiento de los marcos teóricos de referencia y explicitación de la metodología, 3) Presentación de resultados. El rastreo bibliográfico se efectuó en Bases de datos, Memorias en páginas *web* y en *cd-rom* de Congresos, Coloquios, Encuentros y Seminarios relacionados con las prácticas de lectura y escritura propias de la cultura académica universitaria. Las vías de acceso a las fuentes documentales fueron:

Memorias en cd-rom:

- *I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*, Cartagena, 2001.
- *Encuentro lectura y escritura en la Educación Superior*, Universidad de Medellín, 2004.
- *I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril de 2007.
- *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura*, Cali, Universidad del Valle, 2007.
- *II Coloquio Regional de Lenguaje “Maestros que cuentan sus experiencias a otros maestros”*. Red Nacional para la Transformación de la formación de docentes en lenguaje (Lengua materna, lenguas y literatura), Nodo Eje Cafetero, Pereira, Universidad Popular de Risaralda, 2008.
- *VII Congreso Latinoamericano de Estudios del Discurso*, Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, ALED, Bogotá: Universidades Nacional y Distrital de Colombia, 2007.

Memorias en página web:

- *VII Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.* Nodo Oriente, Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, septiembre de 2008. <http://tallermaestrosdelenguaje.blogspot.com>

Como colofón, se presenta una interpretación de las relaciones entre este estado del arte y el proyecto aprobado por Colciencias *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país.*

Corpus de investigaciones

La reflexión sistemática sobre la enseñanza del lenguaje, de la lectura y de la escritura, en la óptica de los procesos de formación docente llevados a cabo en Colombia desde 1994 por la Red Nacional para la Transformación de la Formación de Docentes en Lenguaje, coordinada desde 2005 hasta septiembre de 2008 por M. Pérez Abril, actualmente por Martha Cárdenas Giraldo y, en el ámbito latinoamericano, por G. Rincón (2004-2008), ha generado reflexiones y discusiones entre colectivos de profesores acerca de estas problemáticas en los diversos niveles del sistema educativo, que se ven reflejadas en producciones editoriales reseñadas en la bibliografía de este estado del arte, en los seis talleres latinoamericanos que se han programado con el propósito de compartir experiencias y en el primer Coloquio Latinoamericano sobre Didáctica del Español como Lengua Materna.

Fruto de esas preocupaciones es, también, la investigación interinstitucional avalada por Colciencias, *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*, en la que hoy participan diez y seis universidades². De igual manera se tienen en cuenta las investigaciones desarrolladas en

² Pontificia Universidad Javeriana, del Valle, Tecnológica de Pereira, del Quindío, del Pacífico, Pedagógica Nacional, de Ibagué, Fundación Monserrate, del Cauca, de Córdoba, Autónoma de Occidente, Católica Popular de Risaralda, de la Amazonía, de Antioquia, del Atlántico, Unidad Central Valle del Cauca.

Colombia por varios colectivos de profesores, entre ellos la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. A continuación se reseñan las investigaciones en orden cronológico descendente:

1. Ulloa (2008), en la investigación *Lectura, escritura y conocimiento en la educación superior. Una propuesta investigativa desde la comunicación social*, se propuso realizar un diagnóstico sobre las condiciones en que se encontraban los estudiantes de la Universidad del Valle en relación con la lectura, la escritura y el uso de dispositivos tecnológicos de comunicación e información, en tanto mediaciones de los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos con los cuales se desarrolla la formación universitaria. También indagó sobre cuál era la relación de los estudiantes con la cultura escrita y cuál era su grado de apropiación del canon correspondiente a los textos académicos, científicos y humanísticos.

Ulloa parte de los presupuestos teóricos de M. McLuhan (1996) y de W. Ong (1994), quienes desarrollan una idea de la escritura como tecnología de comunicación que comprende dos dimensiones: una dimensión material (la herramienta) y una dimensión subjetiva (los conocimientos que la produjeron y los conocimientos necesarios para su uso y funcionamiento), y de R. Williams (1992), para quien la escritura no es sólo una tecnología de comunicación sino una institución social, cuya expresión más significativa es la escritura canónica, definida a su vez por las relaciones con otras instituciones sociales, desde las cuales se legitima, se censura o se configuran nuevos cánones para escribir; por ello, el propósito de su trabajo fue indagar cómo funciona el canon, tanto en su lógica interna como en su eficacia pragmática, su carácter institucional, su valoración simbólica y su convivencia conflictiva con formas no canónicas en la sociedad. En esta dirección, en lugar de considerar la lectura y la escritura como prácticas aisladas, las concibe en su relación con el conocimiento que se requiere para poder leer y escribir la cultura escrita académica.

El estudio se llevó a cabo con una muestra aleatoria estadísticamente representativa de 259 estudiantes de todos los programas académicos (jornadas diurna y nocturna) y partió del

corpus construido durante varios años de trabajo docente en la Escuela de Comunicación Social. En dichos cursos recolectaron y clasificaron información sobre un conjunto de problemas recurrentes, identificados en los modos de leer y escribir de los estudiantes universitarios de primero y segundo semestre. Lo anterior justificó el diseño y la aplicación de una prueba de lectura y escritura a los estudiantes seleccionados para la investigación con el fin de elaborar un diagnóstico lo más acertado posible.

Como conclusión, el investigador señala un marcado desequilibrio en la relación de las nuevas generaciones con la cultura escrita y con la tecnocultura contemporánea, aunque ambas coexisten dentro y fuera del mundo escolarizado y de ambas derivan variados tipos de conocimiento. Sin caer en una falsa dicotomía, propone analizarlas en sus múltiples tensiones y complementariedades, con el fin de comprender los desafíos que enfrenta la educación en general y la formación universitaria en particular.

Considera, además, que las dificultades de lectura y escritura de los estudiantes de educación media y universitaria no son el único indicio de la crisis de la cultura escrita. A su lado existen otros indicios, como por ejemplo el desplazamiento y la pérdida de importancia en los colegios de los espacios y actividades extracurriculares asociados con la lectura y la escritura (centros literarios, clubes de lectura, concursos de oratoria y declamación, etc.), lo que contrasta con el auge, en la vida de los jóvenes, de otras prácticas vinculadas con los medios de comunicación y las TICs (participación en emisoras escolares, *chats*, empleo de imágenes y sonidos), en las que predominan formas de comunicación oral y audiovisual por encima de la expresión escrita.

2. Los docentes y el semillero del Grupo de investigación *Graphos*³ (2008) plantean el proyecto de investigación *Problematizar la lectura y escritura académicas en la Universidad*, en el que pretenden caracterizar las prácticas de lectura y escritura de los docentes de la Universidad Sergio Arboleda y vislumbrar alternativas de trabajo para

³ El Grupo de Investigación *Graphos* está adscrito al Departamento de Gramática -Lectura y Escritura Académicas-, Escuela de Filosofía y Humanidades de la Universidad Sergio Arboleda.

fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo de la alfabetización académica.

El proyecto contempló tres fases: Primero, la descripción cuantitativa del problema de investigación, para la que aplicaron una evaluación diagnóstica a 1.077 estudiantes; luego tabularon los resultados y encontraron que 786 estudiantes (73,23%) que ingresan al primer semestre tienen un tipo de lectura literal y un proceso escritural básico; 270 (22,81%) inician su formación universitaria con un tipo de lectura inferencial y sólo 21 (3,94%) presentan un nivel avanzado de lectura y escritura. En la segunda fase del proyecto, aplicaron dos encuestas a 105 estudiantes y docentes de la Universidad. Con estas encuestas pretendían describir, bajo el enfoque cuantitativo, los procesos de lectura y escritura que se producían en asignaturas diferentes a las que imparte el Departamento de Gramática.

Una vez concluido dicho análisis, identificaron los puntos más críticos en relación con dichos procesos e implementaron una metodología de tipo cualitativo para plantear alternativas en términos de políticas institucionales y de trabajo en el aula, que permitieran avanzar en la solución del problema. En la actualidad, adelantan la tercera fase, que consiste en la observación de 14 clases en diferentes programas de la Universidad. Una vez tengan los resultados pretenden formular un proyecto de trabajo que cubra un programa de formación docente, la reformulación de algunas de las líneas de trabajo del Departamento y la orientación de las políticas institucionales en el terreno de la Alfabetización.

Como conclusión consideran que, a pesar de que el estudio descriptivo sólo constituye la fase inicial del proyecto, les permite plantear algunas reflexiones básicas sobre las prácticas de alfabetización en el ámbito universitario: 1) la concientización del papel que ocupa la lectura en el desarrollo académico, personal y social de los estudiantes y el conocimiento de lo que se espera que logren con su proceso de formación en este campo; 2) el papel de los diferentes tipos de texto en el desarrollo de las competencias lectoras y la pertinencia de incluir un orden discursivo u otro en la formación profesional de los estudiantes; 3) la contradicción entre la importancia que los docentes atribuyen a la lectura y la escritura en sus cursos, el nivel de exigencia que plantean en este ámbito, y la debilidad de las

estrategias que se utilizan en el aula; 4) la profunda falta de solidez en el diseño curricular, didáctico y evaluativo, en términos del desarrollo de las competencias lectoras y escriturales; 5) la revisión de las prácticas propias y de la naturalidad con la que se asumen en el aula los procesos estudiados. Por tal razón, el estudio preliminar que han logrado les confirma que es necesario reconocer de forma más aguda y, quizás, participativa, los puntos débiles del proceso de formación en lectura y escritura, tanto de docentes como de estudiantes, y las posibilidades de transversalización e integración que brinda el área.

3. L. A. Londoño (2008) presenta un estudio exploratorio de carácter cualitativo denominado *El hipertexto como herramienta en los procesos de lectura y escritura*, con el que pretende describir los procesos que sigue un grupo de estudiantes de 2° semestre de la Licenciatura en Humanidades e Idiomas de la Universidad Libre cuando abordan un hipertexto; en otras palabras, indaga por el papel del hipertexto durante los procesos de lectura y escritura de los estudiantes y cómo intervienen las herramientas informáticas durante estos procesos.

La investigadora partió de tres constructos teóricos, teniendo en cuenta la temática de la investigación: 1) el acercamiento de la tecnología a la educación (Paper, Canton, Flower y Hayes); 2) el hipertexto (Quintana, Rueda, Sánchez y Clavijo); 3) los procesos de lectura y escritura (Andricaín, Boimare, Cajiao, Ferreiro, Castrillón y Goodman), y, como estrategia metodológica, diseñó un mapa modélico de navegación, elemento importante dentro de la construcción del hipertexto, para orientar y animar a su producción. Para ello, los estudiantes seleccionaron una temática, bajaron imágenes, buscaron palabras desconocidas, leyeron otros cuentos de su interés y construyeron sus propias historias, algunas basadas en la imaginación y otras en experiencias vividas.

Londoño concluye que el aula de informática favorece un ambiente más relajado para llevar a cabo procesos de lectura y escritura. Esto permite que el estudiante trabaje cooperativamente, haga revisión por parejas, comparta información, cree y disfrute los procesos de lectura y escritura; pero es importante seleccionar bien las lecturas de acuerdo con sus necesidades, por lo cual es indispensable que los docentes hagan uso de este

espacio y que tengan el conocimiento necesario, tanto en tecnología como en lenguaje, para su elaboración y producción. El hipertexto provee muchas oportunidades de autonomía, por la toma de decisiones que debe asumir el estudiante al enfrentarlo.

4. R. Escobar, R. Ausecha, J. Vesga e I. C. Vasco (2008) iniciaron desde el año 2005, el proyecto *Leer y escribir desde la interculturalidad: una posibilidad a partir del concepto de literacidad*, con el propósito de profundizar en la problemática lectoescritora de los y las estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación. Durante los años 2006 y 2007, conformaron un equipo que adelantó la primera fase consistente en la elaboración de un diseño pedagógico con base en las concepciones y prácticas sociales alrededor de la lectura y la escritura, cuya implementación iniciaron en enero de 2008, con una prueba piloto con los estudiantes de dos grupos.

Las investigadoras iniciaron el proyecto desde dos perspectivas: 1) la problemática de la lectoescritura como desconocimiento o dificultades para leer y escribir de los estudiantes. 2) la complejidad de los procesos lectores y escritores desde perspectivas como la etnoeducación y la interculturalidad. En síntesis, desde una perspectiva cualitativa que se ubica en un paradigma constructivista, encontraron una metodología de investigación con una visión de la lectura y la escritura que enfatiza la dimensión sociocultural de la misma, la cual se denomina *literacidad*. Ésta, como lo propone Cassany en sus construcciones teóricas más recientes (2007), no desconoce sino que amplía otras dimensiones desde las cuales se ha abordado el concepto de escritura: la dimensión lingüística y la dimensión psicolingüística. Hablan, entonces, de tres niveles de lectura: literal, inferencial y transaccional, que debe apropiarse el estudiante, y un proceso de escritura en el que se planifica, se escribe, se revisa, y se reescribe las veces que sea necesario para expresar lo que se quiere, haciendo cada vez mayor conciencia sobre los procesos mentales que se realizan.

Las concepciones y prácticas que encontraron como resultado de la primera etapa de esta investigación, les permitieron llegar a dos conclusiones fundamentales para el diseño pedagógico: 1) la necesidad de concienciar tanto a estudiantes como a docentes de que la

impronta escolar acumulada con el paso de los años puede y debe ser transformada; necesidad que se acentúa si se considera que en la Licenciatura en Etnoeducación se forman maestros y líderes comunitarios, de quienes se espera una capacidad de autonomía en el aprendizaje, acompañada de procesos lectores y escritores cada vez más independientes. 2) el reconocimiento de los estudiantes de que la licenciatura transforma sus concepciones y modos de leer y escribir. El valor de este cambio es retomado en la estrategia de la pedagogía por proyectos, el otro eje del diseño pedagógico junto con la interculturalidad.

La propuesta trae como resultados la ejecución de diversos proyectos, entre ellos: 1. *Construyendo los caminos de la etnoeducación* (los estudiantes organizan y participan en un evento de carácter académico); 2. *Tenemos algo para contarles o cantarles* (dan a conocer lo que los caracteriza como grupo sociocultural, a través de diferentes formatos, como un periódico mural, un programa radial, u otros que ellos mismos pueden crear); 3. *Mi formación depende de mí* (trabaja en la creación de carpetas temáticas, en las que los estudiantes organizan los materiales que van leyendo y produciendo); 4. *Reflexionemos nuestra realidad* (trata de que los estudiantes publiquen una revista o boletín, ya sea en forma virtual o física).

En conclusión, para las investigadoras este diseño o experimento pedagógico se constituye en un paso más en el camino para superar el diagnóstico de las dificultades de los estudiantes, o quedarse en el discurso de la problemática, sin lograr ‘ensayar’ estrategias de solución, en las que la experiencia del docente no sea el único criterio para tomar decisiones; en últimas, que genere un proceso en el que las riendas sean compartidas, en aras de la autonomía profesional y la creatividad del pensamiento y el conocimiento.

5. P. Méndez (2008) plantea los resultados de la investigación *La escritura de textos con fines académicos, una revisión de los textos de universitarios principiantes*, realizada con estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en inglés, de la Universidad Distrital, que parte de la siguiente problemática: los estudiantes que ingresan al primer semestre muestran gran apatía hacia la realización de textos escritos debido a las dificultades que tienen para producirlos con la calidad de los requerimientos académicos

específicos. Estas dificultades tienen que ver con el manejo de los campos textual, cognitivo y contextual, es decir, con el nivel discursivo, hecho que incide negativamente en los procesos de producción de sentido y en su desempeño como estudiantes universitarios.

En esta investigación se destacan los aportes de las tendencias normativa (Condemarín, Serafíni y Aráus), cognitiva (Cuervo y Flórez, Casttorina) y discursiva (Fajado y Moya) para acoger de forma ecléctica las indicaciones de índole didáctica que éstas postulan y con base en ellas analizar los textos de los estudiantes que actuaron como muestra en esta investigación. En consecuencia, se hace necesario reflexionar en torno a cómo estas orientaciones se circunscriben a la didáctica de la escritura de textos académicos, puesto que partir de dichas orientaciones se presupone condición inherente al proceso de planeación y escritura de textos que exigen una apropiación conceptual y discursiva de quien escribe en el marco de la disciplina. La metodología es de corte descriptivo y se circunscribe en el marco de la investigación-acción; además, toma como referentes metodológicos los trabajos de Dewey y Schön, centrados en *pensar en pensar* en lo que ocurría en las clases, recordar con el mayor detalle posible los comentarios de los estudiantes e investigar.

Méndez señala como resultado que en la valoración de todo proceso, como el de la enseñanza de la escritura, la función del docente es decisiva pues debe tener en cuenta las diferentes capacidades en términos de dificultades y logros de los alumnos, para estimularlos en el desarrollo global de todo el proceso y plantear didácticas acordes con los niveles identificados en el proceso de producción textual.

6. G. Vera y M. Bernal (2008), con la investigación desarrollada en el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad del Atlántico, denominada *Transformación de la calidad educativa: la práctica pedagógica y su incidencia en la formación en investigación docente*, tienen en cuenta que esta práctica ha tenido dos modos diversos de ejecución: Uno, como el ejercicio en el aula, según un plan concertado con el coordinador de la práctica y, otro, como un proyecto articulado a una línea de investigación de la Facultad de Educación, relacionado

con las experiencias del futuro maestro, en un centro de práctica o en espacios de semilleros de investigación. Este divorcio ha incidido en las investigaciones que realizan los estudiantes, ya que no existe una práctica que investigue ni una investigación desde la práctica. Otro aspecto relevante que se constituye en una problemática es el bajo nivel de comprensión de los sustentos teóricos que orientan los trabajos de investigación de los practicantes y, por ende, la falta de coherencia y de cohesión en los ensayos que presentan en el proceso de construcción de los mismos.

Como metodología, las investigadoras utilizan la investigación-acción. A partir de este marco, tienen en cuenta la unificación de conceptos entre los docentes que dirigen la práctica y los docentes que orientan los seminarios de investigación, con el fin de integrar un marco teórico-metodológico que sea coherente con los objetivos planteados: sensibilización, fundamentación e intervención, con el fin de crear conciencia en los docentes y estudiantes de su papel transformador, de concretar los conceptos teóricos y metodológicos necesarios en la formación de un docente investigador y de definir las herramientas pedagógicas que les faciliten la ejecución de propuestas de aula y garanticen un mejoramiento y fortalecimiento de los procesos en las escuelas.

En este orden de ideas, y como resultado, los estudiantes han iniciado el proceso de articulación de la práctica con la investigación, desde la pedagogía del trabajo por proyectos, promovida por la Red para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Esto ha permitido que los estudiantes del Programa, en sus últimos semestres, construyan y apliquen propuestas de investigación en las aulas de varias escuelas del Distrito y del Departamento, con elementos innovadores desde los procesos de lectura y escritura, literatura, oralidad, medios audiovisuales y otros lenguajes. Vera y Bernal afirman que el impacto de la práctica pedagógica investigativa y las acciones de los maestros en formación en la población estudiantil han sido trascendentes, ya que los niños, niñas y jóvenes reconocen en los nuevos saberes y en las nuevas formas de abordar las prácticas que introducen la mayoría de practicantes, una adquisición del conocimiento más atractivo e interesante.

7. W. Pertuz (2008) en la investigación realizada en la Universidad del Norte, denominada *El portafolio: diálogo necesario para cualificar la escritura*, encuentra como problemática, después de realizar una prueba diagnóstica a los estudiantes de Comunicación Social (dos grupos) en febrero de 2006, la concepción ingenua que tienen sobre la escritura: 1) lo relevante a la hora de escribir es la ortografía y la gramática, 2) los procesos transcritivos, de los cuales la educación tradicional tanto ha abusado, constituyen la escritura. En consecuencia, no tienen en cuenta el proceso y piensan que una vez solucionados los problemas de gramática y ortografía pueden acceder de manera competente a la producción de textos. Este diagnóstico le permitió, también, establecer las razones de las dificultades escriturales de los estudiantes: poca lectura; falta de práctica, de conocimientos sobre la escritura, de interés; inseguridad, descuido, bloqueos y poca orientación en la escuela.

Como metodología, a la luz del diagnóstico, el profesor determina la forma de ayudarlos a superar sus dificultades, a partir de la dinámica práctica de la escritura, la re-escritura y la incorporación paulatina de conceptos teóricos (macroestructura de van Dijk), ejercicios prácticos (“Mi imagen como escritor/a” de Cassany) y la estrategia didáctica del portafolio, que se convierte en un excelente instrumento de evaluación procesal, porque tiene en cuenta las diferencias individuales y las dificultades particulares, para permitir al docente el rastreo del progreso escritural y al estudiante le ayuda a reconocer su realidad como escritor funcional, en el contexto académico de la universidad. En consecuencia, el investigador considera como tarea del docente complementar ese auto-descubrimiento con una noción clara y precisa de las etapas que entran en escena cuando se produce un texto escrito: concepción de un tema de escritura, lluvia de ideas, organización de las mismas, borradores y corrección de éstos, antes de la edición del escrito.

Como resultado de la experiencia, el docente esboza los siguientes razonamientos: no se puede pensar que un grupo de estudiantes supere en el transcurso de un semestre todas sus dificultades en el campo de la escritura; sin embargo, si en su contacto pragmático con la escritura logra cambiar la visión ingenua con la que inició su proceso, podrá convertirse en un escritor experto. Al término del semestre, los estudiantes desarrollaron en grupos de tres un proyecto editorial (la edición de una revista) que se constituyó en otro punto de

encuentro alrededor de la escritura, puesto que, básicamente, debieron pensar en una reescritura de sus textos, un concepto para la revista, el título de la misma, la diagramación con la asesoría de expertos y, finalmente, la edición.

8. Grupo Heterolalia (A. Gutiérrez, A. Rodríguez y S. González) (2007)⁴, ejecutan la investigación *Aportes de una experiencia universitaria en lectura y escritura para la consolidación de una política institucional*. Para ello, elaboran una propuesta que implementan en todas las facultades de la Universidad Central, que parte de considerar la diversidad de propósitos con los que se lee y se escribe. En la escuela básica se trabaja por el *reconocimiento* de las distintas formas y orientaciones de la lectura y de la escritura, distinto de lo que sucede en el ámbito universitario, en el que se marca la necesidad de los *procesos* enfocados al conocimiento. Desde esta perspectiva, esta investigación busca el mejoramiento de los procesos de lectura y escritura desde la conciencia racional de los procesos de meta lectura y de meta escritura (no basta con saber que se está leyendo o escribiendo, sino de conocer cómo se hace).

Los investigadores parten del hecho innegable de la relación intrínseca entre lectura y escritura; sin embargo, en el diseño del proyecto los diferencian para permitir el énfasis en cada uno de ellos y para que en determinado momento el otro funcione como soporte. El proyecto creó e implementó, entonces, dos modelos, uno para la comprensión e interpretación de textos y otro para su producción. En el campo de la lectura se propone un modelo que está compuesto por dos momentos. En el primero, llamado *del texto a la hipótesis*, predomina la interacción entre los supuestos con los que llega y lo que está por conocer; es decir, que desde la particularidad del texto escogido y el trabajo sobre su estructura significativa, se llega a una hipótesis que pretende dar cuenta de las ideas expuestas y organizadas, el sentido global del texto. En el segundo, *de la hipótesis al texto*, se plantea que el estudiante, mediante la interacción dialógica con las ideas expuestas llega

⁴ Este proyecto hace parte de la investigación “Sistema de créditos académicos con apoyo en ambientes educativos virtuales” de la Universidad Central, en convenio con Colciencias (2004-2006), cuyo objetivo general se planteó en dos direcciones: Continuar con el propósito de mejoramiento de los procesos de lectura de los estudiantes para su desempeño en el medio académico y social, y valorar la influencia en el autoestudio y en la conformación de grupos flexibles de estudio que promuevan los ambientes educativos virtuales computarizados.

a una interpretación; en otras palabras, crea su propia lectura del texto mediante la formulación de una o varias hipótesis aproximativas de lectura que se deberán corroborar y superar posteriormente. En esta etapa de la propuesta vinculan los procesos de escritura a los de lectura, ya que para cada hipótesis deben redactar un texto argumentativo que la sustente.

En el campo de la escritura, la alternativa de trabajo se centra en la identificación consciente y racional de tres procesos: planificación, elaboración y revisión, desde la perspectiva de la lingüística pragmática (intencionalidad del autor y componentes de la coherencia y cohesión textual), desde la psicología sociocultural (la herencia cultural que el individuo desarrolla en sociedad, Vygostsky, 1986) y desde la investigación cognitiva (manifestación consciente del intelecto, D. Cassany, 1999). La propuesta tiene dos instancias: una de acercamiento a la escritura como herramienta auxiliar del pensamiento y la indagación y, la otra, centrada en la argumentación.

Como resultado de su investigación y propuesta de mejoramiento, los investigadores obtuvieron los siguientes resultados: 1) Implementación de una prueba diagnóstica para establecer los niveles de dominio de las competencias en lectura y escritura, 2) Propuesta de un curso de nivelación en lenguaje para los estudiantes, cuyas competencias básicas en el momento del ingreso no sean suficientemente satisfactorias para garantizar la equidad y la permanencia de la interacción académica (todavía por implementar), 3) Capacitación (desarrollada sólo en algunas facultades) a profesores de todas las áreas profesionales en la búsqueda de unificación de criterios básicos para la exigencia en cuanto a los procesos de lectura y escritura en las asignaturas, 4) Curso virtual de lectura y cursos regulares, 5) Asesorías permanentes a los estudiantes (plan de monitorías académicas) y 6) Publicaciones para la elaboración de textos (sin ejecutar).

9. L. B. Peña (2007) de la Universidad Javeriana presenta la experiencia investigativa *Leer y escribir en la universidad* que se inicia en el año 2004, en la Facultad de Psicología, con el propósito de cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior y desarrollar el espíritu de indagación, el pensamiento independiente y las competencias

comunicativas de los estudiantes, mediante prácticas de lectura y escritura. El proyecto se inscribe en una concepción constructivista del lenguaje escrito como mediación del pensamiento (Vygotsky, Ong, Olson), como una práctica social (Bourdieu, Halliday) y como una herramienta intelectual para potenciar los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento. En lugar de ver en la escritura un simple instrumento de comunicación que el estudiante utiliza para demostrar lo que aprendió, el proyecto reconoce la función que tiene la lengua escrita, no sólo para decir el conocimiento sino para transformarlo (Bereiter y Scardamalia).

Por otra parte, el proyecto considera no sólo los aspectos cognitivos, sino también los contextos institucionales y las prácticas pedagógicas, así como los prejuicios, las representaciones y sistemas de creencias que tienen los profesores y los estudiantes y que explican muchas de las dificultades que surgen en el proceso lectoescritor. De hecho, la iniciación del estudiante en una comunidad académica y su pertenencia a ella suponen el dominio de las formas discursivas y las herramientas propias de las disciplinas que constituyen el corpus del conocimiento psicológico; en consecuencia, la formación de la competencia lectoescritora debe asumirse, no como una actividad colateral, sino como parte integral del proyecto pedagógico de las asignaturas.

En su etapa inicial, el proyecto se concentró en el diseño, puesta en práctica y evaluación de una estrategia integrada de formación de competencias lectoras y escritoras de los estudiantes de primer año de la carrera, mediante talleres, materiales escritos, tutorías y la socialización de las producciones escritas de los estudiantes. Durante esta primera etapa plantean las siguientes acciones: 1) El *Proyecto de Indagación* (PRIN) que busca desarrollar el espíritu investigativo y la producción escrita de los estudiantes, alrededor de preguntas psicológicas específicas.

En esta modalidad, los estudiantes realizan un trabajo de carácter investigativo, en conjunto con los profesores de cuatro asignaturas obligatorias de primer semestre y de un grupo de estudiantes de últimos semestres. En la primera fase eligen un campo temático de su interés y formulan una pregunta de investigación que culmina con la escritura de un texto-síntesis

de las lecturas realizadas, seguida de unas conclusiones o una discusión y en la segunda, escriben un ensayo académico que comprende su planeación, producción, revisión y socialización. La estrategia metodológica del PRIN comprende cuatro componentes que interactúan y se complementan entre sí: los talleres de lectura y escritura, el material escrito, la tutoría presencial y virtual, y la socialización de los escritos.

Para evaluar los resultados del proyecto, en marzo de 2007 diseñaron una encuesta de opinión con 24 preguntas divididas en cinco ejes temáticos: importancia y utilidad del proyecto, los talleres de lectura y escritura, los materiales impresos o guías, la tutoría de los profesores y la tutoría de los practicantes. Las respuestas demostraron un alto grado de satisfacción de los estudiantes con el proyecto pero señalan también algunos aspectos que requieren ser revisados o consolidados, particularmente los talleres y las guías. En cuanto a la proyección, el proyecto se propone ampliar su acción a otras áreas y a otros grupos de estudiantes. Actualmente, realizan una experiencia piloto conjunta con los profesores de la asignatura, el taller *Escribir sobre lo que leemos*, con el objetivo de enseñar a los estudiantes de 5º semestre algunas herramientas textuales claves para la escritura del marco teórico, en concordancia con la idea de que leer y escribir en la universidad son prácticas situadas, que encuentran su razón de ser en el contexto del proyecto pedagógico.

10. M. Cisneros de la Universidad Tecnológica de Pereira (2007), en la investigación *Lectura y escritura en estudiantes universitarios: un estudio de caso*, realiza una primera etapa de otra mayor en la que se analizarán y compararán los resultados de dos diagnósticos -uno acerca de las características de los procesos de lectura y escritura en los estudiantes que ingresan en la universidad y otro de seguimiento a los mismos estudiantes, tres años después- a la luz de los descubrimientos y reflexiones pertinentes que se han dado en la lingüística, en la ciencia cognitiva y en la didáctica de la lengua materna, con investigación de casos cualitativa, con el fin de ver cuál ha sido la influencia de la universidad en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes.

Como metodología, durante dos semestres y en la semana de inducción, se aplicó al 55.7 % (1417 pruebas) de los estudiantes que ingresaron por primera vez a la Universidad

Tecnológica de Pereira, en las diferentes carreras y jornadas, una prueba para la obtención del primer corpus a partir de la lectura de un texto corto (990 palabras) y sencillo, de carácter expositivo-argumentativo y de tema actual, y la resolución de cinco preguntas abiertas. Los resultados, estudiados tanto de forma cuantitativa como cualitativa, hicieron posible un diagnóstico de las estrategias de lectura y escritura que usan los estudiantes para la resolución de este tipo de preguntas y permitió observar las relaciones estructurales y contextuales que se vislumbran en sus textos.

Cisneros considera esta investigación como un primer paso, no sólo para otros análisis de los textos escritos por los estudiantes que ingresan en la Universidad Tecnológica de Pereira, sino también para, a partir de los resultados obtenidos, empezar a desarrollar estrategias que promuevan procesos didácticos más acordes con lo que necesitan los jóvenes del siglo XXI, estrategias que se desarrollen dentro y fuera de la comunidad universitaria, como labor de conjunto basada en las necesidades reales de los estudiantes y orientada a responder cómo se deben mejorar los procesos de comprensión, inferencia, argumentación y producción.

11. M. Pérez y M. Barrios (2007), de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, realizan desde agosto de 2004 una investigación sobre las prácticas de escritura de textos académicos en el ámbito universitario, denominada *Cultura académica y escritura en la universidad. Análisis de interacciones y prácticas discursivas soportadas en herramientas virtuales de trabajo colaborativo*. Desde el punto de vista pedagógico se trataba de poner en funcionamiento un modelo de seminario (exige que las producciones textuales se sometan a análisis y deliberaciones colectivas de carácter virtual, más sustentaciones presenciales), soportado en herramientas virtuales de trabajo colaborativo, cuyos ejes eran la producción de textos con dominante argumentativa y expositiva, que se legitimaban a través de situaciones de argumentación de carácter público. Estos productos académicos fueron legitimados a través de la argumentación y publicados en páginas *web*.

La investigación consistió en hacer seguimiento a dos grupos de estudiantes: uno de Licenciatura en Educación Infantil y otro de Maestría en Educación, con el fin de analizar

el funcionamiento pedagógico del modelo de seminario, así como el tipo de interacciones discursivas académicas que se configuraban con el empleo de entornos virtuales. En este marco, tuvieron en cuenta algunos factores que inciden en la cualificación de la escritura académica de los estudiantes y del docente y valoraron la pertinencia, alcances y limitaciones en los usos académicos de algunas herramientas, como el *e-foro*, el *blog* y la *web* colaborativa. Asimismo, el proyecto se soporta en tres herramientas gratuitas de trabajo colaborativo (PLONE II, ZOPE y BLOGGER) y en un marco teórico a partir del cual analizan las prácticas de escritura: los marcadores discursivos (J. Portolés y A. Tusón), más una teoría de la nominalización y la propuesta de secuencias textuales (J. M. Adam) para tipificar los géneros discursivos. También trabajaron sobre un corpus de conversaciones virtuales, más un corpus de textos expositivos y argumentativos producidos por los estudiantes, en primeras y segundas versiones, complementado con entrevistas a grupos de discusión y encuestas de capital cultural y cultura tecnológica, aplicadas a los estudiantes. La información fue procesada con apoyo del software de análisis de datos cualitativos ATLAS ti 5.0.

La investigación señala las siguientes conclusiones: 1) existe un potencial pedagógico importante en el uso de plataformas de trabajo colaborativo, para desarrollar procesos alternativos de lectura, escritura y argumentación; 2) las herramientas como foros virtuales y *blogs* posibilitan modos de lectura intensiva y en profundidad de textos académicos expositivos y argumentativos, difíciles de lograr en espacios académicos presenciales; 3) no es conveniente virtualizar totalmente los procesos de argumentación y de escritura universitaria, ni eliminar las interacciones cara a cara en la producción de textos, pues éstas son diferenciales en ambas modalidades; 4) el sentido y pertinencia del uso de las herramientas virtuales depende, en gran medida, de las funciones que se les asignen en el dispositivo pedagógico. Dicho de otro modo, las tecnologías toman forma en atención a las intencionalidades pedagógicas y didácticas.

12. S. Cadena, E. Narvárez y Ma. M. Chacón (2007) presentan los resultados parciales de una investigación realizada en dos cursos del área profesional de Economía y de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Occidente, denominada *Alfabetización académica: una de*

las responsabilidades de la educación superior, en la que parten de la siguiente pregunta-problema: ¿Qué ocurre con la comprensión de textos escritos académicos cuando los estudiantes, al inicio de su formación profesional, deben realizar tareas escritas a partir de ellos? Esta pregunta surge de la convicción de las investigadoras acerca de que la formación superior no está garantizada por la mera exposición a los textos escritos específicos de los campos del saber, sino que demanda de los estudiantes el aprendizaje y uso de prácticas letradas académicas (*alfabetización académica*) a través de la lectura y la escritura.

La metodología consistió en el análisis de los programas de las asignaturas Fundamentos de Economía I e Introducción a la Ingeniería I, para identificar en ellos concepciones o teorías implícitas de los docentes, relacionadas con los textos escritos académicos (TEA), su comprensión, las tareas escritas (TE) producidas a partir de ellos y la articulación de estos procesos con el aprendizaje. También entrevistaron a los docentes orientadores de ambos cursos y a un grupo focal de estudiantes de cada asignatura (6, que según el criterio del profesor, tuvieran desempeños altos, medios y básicos) y, finalmente, se puso en relación todo este corpus. Así mismo, hicieron un análisis discursivo y textual (Martínez, 2001) a documentos propuestos por los profesores: “La biología del aprendizaje” para Ingeniería y “La elasticidad y su aplicación” y “La elasticidad de la demanda” para Economía. También se recuperaron algunas de las tareas escritas (3 de cada asignatura) realizadas por los estudiantes a partir de dichos textos.

La metodología empleada les permitió identificar las concepciones que manejan los docentes, sujetos de investigación, y que se enumeran a continuación: 1) La motivación facilita la lectura y la escritura, 2) La cantidad y repetición de actividades de lectura y escritura garantizan el aprendizaje, 3) Los textos sencillos garantizan el aprendizaje, 4) El aprendizaje de contenidos a través de la lectura y la escritura se convierte en una responsabilidad exclusiva del estudiante, 5) La lectura y la escritura constituye para los docentes un proceso complejo y demorado, 6) La aplicación de conceptos es la principal función de la comprensión de TEA y la asignación de TE, 7) La función de la comprensión

de TEA y la asignación de TE es desarrollar el pensamiento crítico, 8) El aprendizaje se favorece con el comentario oral después de leer.

Además, las investigadoras elaboran un *deber ser* para un programa de formación de maestros universitarios que tiene como propósito la construcción conjunta de acciones orientadas a la consolidación de una alfabetización académica, con los siguientes presupuestos:

- Asumir las actividades de comprensión como procedimientos enmarcados en propósitos mayores.
- Reflexionar sobre las actividades y gestión de las mismas para que los estudiantes asuman posturas críticas frente a ellas.
- Identificar las concepciones sobre qué es y cómo se genera la comprensión de TEA, para ofrecer una explicación desde perspectivas transaccionales sociopsicolingüísticas de la comprensión y su enseñanza.
- Reflexionar en torno a propuestas de comprensión de textos académicos que complejicen las concepciones sobre lo que es la comprensión de este tipo de textos, y así mismo pongan en discusión las tensiones entre goce y aprendizaje, placer y complejidad.
- Privilegiar un aprendizaje intencional y controlado que ponga énfasis en la calidad de los procesos más que en la cantidad de los contenidos.
- Ofrecer distintas modalidades de propuestas de interacción en el aula que favorezcan la elaboración de aprendizajes profundos.
- Discutir en torno a experiencias que requieren de mediación del docente para garantizar el rigor y profundidad en sus resultados.
- Generar actividades de reflexión que permitan a los docentes hacer conciencia sobre los procedimientos que se adelantaron para alcanzar la resolución de las actividades.
- Enmarcar la formación de los docentes universitarios en una reflexión sobre la concepción de universidad que pueden tener los propios maestros y los estudiantes.

13. El grupo GLOTTA (2007) de la Universidad de Ibagué desarrolla la investigación *La motivación y su papel en la lectura y la escritura universitaria*, con el propósito de determinar el tipo de relación existente entre el desempeño en la comprensión y la

producción de textos académicos y la motivación hacia su lectura y escritura; dicho de otra manera, parten de la hipótesis de que a mayor motivación, mejor desempeño en la lectura y la escritura de textos académicos. Los antecedentes de esta investigación están relacionados con los diagnósticos sistemáticos realizados entre los años 2003 y 2006, por los docentes del Área de Lenguaje sobre comprensión y producción textual de los estudiantes de la Universidad de Ibagué, y por los resultados de las investigaciones del grupo de Reflexión en Lenguaje GLOTTA (2004 y 2007), que coinciden con los hallazgos investigativos sobre los mismos temas a nivel nacional e internacional. Esta coincidencia estimuló la búsqueda de elementos teóricos desde otras perspectivas para explicar lo que sucede con los procesos de comprensión y producción textual en el ámbito universitario.

Este estudio de tipo correlacional trabajó con los conceptos de motivación académica, lectura y escritura. La *motivación* desde los presupuestos teóricos de Pintrich (1994), la *lectura* desde Kintsch (1998) y la *escritura* desde el constructo teórico propuesto por Carlino (2005). En él se tuvieron en cuenta las variables desempeño y motivación hacia la lectura y la escritura, con otras -edad, sexo, programa, semestre y promedio del semestre anterior- de los 322 estudiantes matriculados en los semestres 2° a 9° del segundo período de 2007 en la Universidad de Ibagué, que constituyeron la muestra para esta investigación. Para la recolección de la información se diseñaron dos instrumentos: una prueba de desempeño en lectura y escritura (PDLE), con la que se establecieron los niveles de comprensión y producción textual, y una escala de motivación hacia la lectura y la escritura (EMLE), con la que se identificaron los niveles de motivación de los estudiantes universitarios.

Según el resultado de los análisis, no hay una relación significativa entre estas variables, ya que los estudiantes presentaron niveles de desempeño alto, medio o bajo en lectura y escritura, independientes de su motivación. Esto significa que la comprensión y la producción textual en el ámbito universitario están relacionadas con las prácticas pedagógicas sobre las mismas y no con las habilidades, capacidades o las falencias del estudiantado.

14. C. Arias (2007), del Centro de Investigaciones de la Corporación Universitaria Iberoamericana de Bogotá, en el estudio *Estado del arte de las investigaciones sobre didácticas para la formación de competencias comunicativas en Facultades de Educación de Universidades de Bogotá, en el período 2000 y 2005*, abordó 113 investigaciones relacionadas con el tema de didácticas para la formación de competencias comunicativas, encontradas en las Facultades de Educación de las Universidades de Bogotá: Francisco José de Caldas, Antonio Nariño, Universidad de la Sabana, La Salle, San Buenaventura, Luis Amigó, Javeriana, Cooperativa, Manuela Beltrán, Pedagógica Nacional y Externado de Colombia.

El trabajo precisó un tipo concreto de investigación documental, con el propósito de indagar en las miradas investigativas que hacen las Facultades de Educación a propósito de las didácticas en la formación de competencias comunicativas. Los objetivos se plantearon desde tipos y énfasis investigativos, delimitación espacial y de sujetos, duración, propósitos, enfoques, paradigmas conceptuales y referentes teóricos. La investigación se realizó en tres fases: descriptiva, interpretativa y de construcción de sentido. El instrumento utilizado para la recolección de la información se refiere a un formato diseñado y validado por el profesor Hoyos (1996), quien destaca ocho factores: aspectos formales (autor, tipo de material y título de las obras), asunto investigado, delimitación contextual (parámetros temporales, espaciales y sociales), propósito, enfoque, metodología, resultados y observaciones.

La investigadora tomó como referentes teóricos las ciencias del lenguaje, la competencia comunicativa y la enseñanza de la lengua, desde los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos. Además, realiza la interpretación del estudio bajo el horizonte de las ciencias del lenguaje, la competencia comunicativa y la enseñanza de la lengua (Lomas, 1991, 1992 y 1993; Osoro, 1991 y Tusón, 1993) y los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos. Como resultado de sus indagaciones, Arias considera prioritario que en las Facultades de Educación de Bogotá se asuma la investigación en didácticas del lenguaje desde una visión sociocultural y antropológica que sobrepase los enfoques meramente

teóricos; se revise la concepción de la investigación alrededor de competencia y didáctica y se ajusten las relaciones entre métodos, programaciones, resultados e instrumentos.

15. Y. Calabria, A. Prado, R. Riátiga (2007), de la Universidad del Magdalena, realizan una investigación denominada *Incidencia de un programa de lectura relacionado con el nivel crítico intertextual en estudiantes universitarios*, a raíz del problema detectado en su Universidad: los logros insuficientes obtenidos por los estudiantes en las pruebas que miden la calidad en distintos momentos de su formación académica (Prueba Saber, Examen de Estado y Prueba ECAES), se convierten en el reflejo de pobres índices de lectura, producto de hábitos lectores mínimos, casi siempre dedicados a textos informales que no exigen un proceso de pensamiento complejo, lo que sumado al desinterés hacia las prácticas lectoras, refleja la decadencia de un sistema educativo, que resta importancia a estos procesos y que olvida su invaluable aporte en la construcción de una verdadera autonomía intelectual.

Por ello, los investigadores encuentran la necesidad de diseñar un programa de acompañamiento para el desarrollo de las competencias lectoras relacionadas con el nivel crítico intertextual en estudiantes universitarios, después de reconocer sus dificultades, a través de una prueba diagnóstica que indagaba por los niveles de lectura. Además, pretenden describir los cambios generados en el nivel crítico intertextual de los sujetos de estudio al final del periodo de acompañamiento. Los tres niveles básicos -lectura de tipo literal, de tipo inferencial y crítica intertextual- que identifica Pérez Abril (1995), transversalizan esta investigación y orientan el diseño de los indicadores y del programa de intervención académica.

Para desarrollar esta investigación tuvieron en cuenta la metodología investigación-acción, que les permitió resignificar la enseñanza y el aprendizaje de los procesos lectores, aprender a enseñar a leer de una manera más crítica y preguntarse sobre su práctica académica. El proceso consistió en el desarrollo de cuatro fases: 1) fase diagnóstica, 2) fase de planificación, en la que propusieron 6 talleres que tenían como objetivo desarrollar competencias lectoras relacionadas con el nivel crítico intertextual y una observación que les posibilitara recuperar lo significativo desde el punto de vista de los estudiantes, 3) fase

de implementación, en la que aplicaron el programa de intervención diseñado y 4) fase de evaluación, en la que emplearon una prueba final que estuvo compuesta por 22 interrogantes, 10 de los cuales eran de tipo literal, 8 de tipo inferencial y 4 del nivel crítico intertextual. Los indicadores que tuvieron en cuenta para la valoración de los resultados son los mismos utilizados para la prueba diagnóstica.

Como resultado, los investigadores conceptúan que el trabajo mediatizado, producto de la planeación y organización de actividades con estrategias metodológicas bien direccionadas, logra en los estudiantes transformaciones positivas en su acto lector. Una de las primeras fue el mejoramiento del clima de la clase, representado en la preocupación por sus avances en el acto lector y por encontrar estrategias que les permitieran superar sus dificultades. También consideran innegable la ganancia académica y conceptual que el ejercicio brindó al quehacer pedagógico, ya que les ayudó a visionar la lectura como una herramienta intelectual que posibilita el acceso a todo un universo de saberes. En síntesis, el desarrollo del proyecto de investigación les permitió: el diagnóstico de una problemática, el trabajo en equipo que generó vínculos para favorecer el diálogo y alimentar la concertación, la modelación como estrategia de enseñanza, la introducción de un modelo de taller y la socialización de los resultados a la comunidad universitaria con la intención de concientizar sobre la lectura como herramienta intelectual que posibilita la interacción con diversas disciplinas del saber.

16. C. Ardila y S. López (2007), de la Universidad EAFIT, ejecutan la investigación nominada *Consciencia lingüística y desarrollo cognitivo en la formación universitaria*. En ella reflexionan en torno a los diversos paradigmas disciplinares, metodologías, conceptualizaciones y pedagogías que han acompañado la trayectoria del área de habilidades comunicativas de la Universidad EAFIT, en la que la lectura y la escritura se habían asumido desde un modelo prescriptivo (la gramática y la ortografía eran materia esencial de estudio), pasando por un modelo disciplinar (la lingüística textual como su fundamento) hasta llegar a un modelo comprensivo fragmentado (la lectura como tecnología) y, por lo tanto, como un proceso capaz de categorizar e implementar tareas específicas para los estudiantes. Estas premisas de partida se convierten hoy en un nuevo

propósito: agenciar una consciencia lingüístico/discursiva en el estudiante. Dicho de otra manera, se propende por que el estudiante, ya sea que actúe consigo mismo o con los demás, reconozca que es un sujeto inserto en el lenguaje y un sujeto hecho de lenguaje.

Como enfoque metodológico, esta propuesta se funda sobre la base de un modelo cognitivo que interroga si a un docente le es posible enseñar lo que sabe, rompe con aquella tradición de enseñar a leer y a escribir, en uno o máximo dos cursos; ya que tiene en cuenta, en primer lugar, al estudiante y enfatiza en la responsabilidad compartida por todos los docentes, cualquiera sea el área de estudio, del desarrollo de competencias lectoras y escritoras. Dicho en términos pedagógicos, se trata de implementar en el aula de clase una didáctica de carácter sociocultural y de filiación vigotskiana, cuya directriz la constituye el concepto de *zona de desarrollo próximo*. Es, dicen las investigadoras, un modelo de apertura cuyo eje lo constituye el estudiante y su conciencia lingüística. Por ello, la presentación de la forma como cada uno de estos aspectos se interrelaciona en pro de conseguir el objetivo constituye el propósito de este trabajo que pone en consideración una propuesta que, si bien es fruto de un proceso de maduración en torno a una pedagogía del lenguaje, está apenas en su etapa inicial.

Atendiendo a estas consideraciones y al objetivo propuesto, implementaron lo que llamaron una pedagogía de choque, que consistía en términos simples en hacer del asombro del estudiante la vía de entrada hacia la lengua. La estrategia consistió en llevar al aula de clase textos mal logrados, casos de hablas que yerran, discursos absurdos para, a renglón seguido, invitarlos a una práctica de la lengua en la que media una reflexión y un uso consciente de ella. En términos cognitivos y prácticos, se trataba de una pedagogía desarrollada en tres fases: 1) teórica, de dependencia cognitiva, “yo sé”; 2) lúdico-práctica, de independencia cognitiva, “yo sé hacer algo” y 3) de ejercitación en la producción, post-cognitiva, “yo sé hacer algo especial”. Como resultado de este proceso, Ardila y López presentan un módulo de talleres con el que los docentes de la universidad EAFIT desarrollan el trabajo en el aula de clase, y con el que pretenden acercarse a una respuesta sobre si es posible o no enseñar lo que se sabe.

17. R. Cárdenas (2007), de la Universidad de Antioquia, reconstruye la investigación *Fundamentación en el diseño de estrategias de enseñanza de la escritura*, realizada con un grupo de tres investigadores (C. A. Arango, G. A. Ruiz y N. Tobón) de la Corporación Universitaria Rémington. Para efectos de la presentación de este recorrido, Cárdenas propone cuatro bifurcaciones: 1) origen y consolidación de una idea, 2) el objeto y las perspectivas de aproximación, 3) procedimientos metodológicos: caminos y encrucijadas, 4) procesos de interpretación: viajes de ida y vuelta y finalmente una conclusión.

El objeto central de la investigación lo constituye la caracterización de las prácticas de enseñar el escribir en las universidades públicas y privadas que constituyen la muestra, ya que tanto en la educación media como en la superior gran número de alumnos fracasan en diversas asignaturas, no siempre por dificultades inherentes a las mismas sino, generalmente, por la incapacidad de interpretar y producir discursos escritos en forma adecuada. Las causas de este problema se hallan, según los investigadores, en la deficiente enseñanza de la lengua materna, pues se la ha orientado a describir cómo es y cómo funciona el sistema lingüístico y es muy poco el interés por explicar para qué sirve la lengua.

En el contexto de esta investigación se asume la lingüística textual como una perspectiva teórica y metodológica de naturaleza multidisciplinar que considera el proceso enseñanza-aprendizaje de doble vía y con múltiples intencionalidades. Este enfoque aporta criterios que contribuyen en algunos casos a replantear y en otros a optimizar directamente el trabajo del docente de lengua materna o de cualquier otro que lo crea pertinente para el mejoramiento de los procesos escriturales, en consonancia con las posibilidades que éstos ofrecen para establecer relaciones significativas en el ámbito de la educación superior.

Los procedimientos metodológicos planteados en este proceso de investigación comprenden cuatro fases: 1) exploratoria (rastreo de antecedentes, búsqueda bibliográfica, primera aproximación al marco teórico); 2) trabajo de campo (definición de criterios para la selección de la muestra, estrategias de contacto con las instituciones de Educación Superior, diseño y aplicación de instrumentos para recolección de datos); 3) primer momento

interpretativo (proceso de categorización y construcción de sábanas, elaboración de supuestos o hipótesis de interpretación y construcción de tesis para cada uno de los ámbitos de acción a trabajar) y 4) segundo momento de interpretación (resultados y discusión de los mismos, rectificación de las tesis y construcción argumentada de las mismas, conclusiones y redacción del informe final).

Ahora, en consonancia con los métodos etnográfico, hermenéutico y abductivo que, según los investigadores, se perfilan como los más afortunados para dar cuenta de la caracterización y fundamentación en el diseño de estrategias de enseñanza de la escritura en los programas de Psicología, Comunicación y Contaduría Pública del país, elaboran un cronograma para el trabajo de campo y diseñan los primeros instrumentos que fueron sometidos a una prueba piloto, en un encuentro realizado internamente: una encuesta dirigida a los profesores encargados de las áreas de investigación y docentes investigadores. Como resultado de esta prueba hicieron los ajustes necesarios y diseñaron nuevos instrumentos, entre ellos la encuesta, unas fichas de observación y entrevistas estructuradas. Asimismo, determinan los documentos que deben ser solicitados a los profesores de los programas mencionados, al igual que a los docentes investigadores: diarios de campo, bitácoras, informes y ensayos, para rastrear las características del currículo y demás documentos pertinentes para los propósitos de esta investigación.

La investigación concluye con la fase de interpretación, considerada un componente transversal en la medida en que está presente de principio a fin y no en un momento final, y con una reflexión acerca de la pertinencia o no de ser demasiado asertivos y categóricos frente a los resultados de cualquier proceso de investigación, por las posibilidades de error, tropiezos y encrucijadas que inevitablemente conlleva esta actividad.

18. E. Arciniegas y G. S. López (2007), de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, presentan los resultados de la investigación *Estrategias metacognitivas para la escritura en la universidad*. El proyecto asume la escritura como un elemento fundamental en la actividad académica y en la construcción del conocimiento y, además, plantea la composición de textos académicos escritos como un proceso estratégico.

El objetivo principal de la experiencia es el diseño y evaluación de un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para la escritura en la universidad, orientado a que los estudiantes asuman el control de sus procesos de escritura y de construcción de conocimientos, para mejorar así su nivel de desempeño como estudiantes universitarios y futuros profesionales.

Esta investigación se desarrolló con un grupo de estudiantes matriculados en el curso de Composición II (escritura en español) de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. El grupo se tomó tal y como se conformó al inicio del semestre, debido a que se pretendía proponer un programa en estrategias de escritura para los cursos que se desarrollan en condiciones normales en la universidad. Teóricamente, sustentan su propuesta en el concepto de *alfabetización académica*, entendida como un proceso para el cual necesitan conocer y manejar con propiedad diversos tipos de textos, cuya principal característica es su complejidad creciente (Carlino, 2002) y *literacia académica*, que reconoce cómo la representación básica del pensamiento y la construcción de conocimiento se hace a través del lenguaje verbal (Casanny, 2003).

La metodología de análisis de la investigación fue cuasi-experimental, puesto que tuvieron en cuenta los resultados de los instrumentos que les brindaron información cuantitativa: encuestas y pruebas de escritura, para cruzarlos con la información cualitativa que les ofrecía la observación de la experiencia del curso y el análisis de los resultados del proceso en relación con el producto: portafolios, fichas metacognitivas y observaciones de clase. El análisis se basó en los registros de la profesora-investigadora a cargo del curso y en los registros metacognitivos que realizaron los alumnos durante el desarrollo del mismo. A partir de la experiencia del curso, de su aplicación y de la revisión constante de literatura sobre la temática, elaboraron la propuesta de intervención.

Terminado este proceso, las investigadoras observaron que los estudiantes mejoraron su percepción sobre los procesos de la composición de textos escritos, con respuestas más favorables no sólo en la encuesta de salida sino también en los resultados de los trabajos escritos y en la revisión, lo que les permite concluir que sí es posible que los estudiantes

asuman conciencia de sus procesos, a través de un programa de estrategias de escritura que se ocupe de abordar de manera explícita y razonada tanto los aspectos del contenido como los retóricos de la escritura de un texto. No sobra señalar, sin embargo, que aunque aumenta el porcentaje de los estudiantes que piensan sobre su posible interlocutor, sigue siendo necesario mayor espacio y nuevas estrategias de trabajo que hagan que el estudiante concrete con mayor claridad un lector del texto que no sea exclusivamente el profesor.

19. G. Uribe (2006) desarrolla una investigación denominada *La enseñanza de la composición escrita de textos expositivo-explicativos. Presupuestos teóricos y propuesta didáctica dirigida a profesores de la Universidad del Quindío*, para solucionar la situación problemática detectada en esta institución: 1) estudiantes que llegan a la universidad con un nivel de uso de la lengua muy bajo y, además, con el convencimiento de que las asignaturas relacionadas con la lengua materna son inoficiosas en el nivel universitario y 2) profesores con falta de formación en estrategias de enseñanza para la producción de textos escritos de especialidad.

La metodología se centró en un modelo de corte cuantitativo y cualitativo y en el diseño contextualizado y sistemático de un conjunto de estrategias para la producción de textos expositivo-explicativos, pensado desde el enfoque cognitivo y sociocultural, la lingüística textual -normas de textualidad de De Beaugrande y Dressler, modelo Didactext- y la teoría palimpsestica de Genette; todo ello con la finalidad de proporcionar a los profesores de Español de la Universidad del Quindío, la actualización necesaria para convertir la escritura de textos académicos de sus estudiantes en una herramienta de aprendizaje, de asimilación y de transformación del conocimiento. Para ello, se proporcionó a 12 profesores del programa de Español y Literatura la preparación y documentación necesaria, tanto teórica como metodológica, a través de talleres fundamentados en el marco teórico ya enunciado, que les capacitaron para desplegar autónomamente las estrategias adecuadas, según la observación y registro, a través de la herramienta pedagógica de la carpeta, en la que consignaron el diario de sesiones, las pruebas, los seguimientos, las dudas y las propuestas, que complementaron la recolección de datos para la interpretación final.

Los resultados del trabajo con los profesores que participaron en la actualización, según la investigadora, fueron satisfactorios, ya que respondieron al propósito de cualificar los cursos de español que se imparten en toda la universidad, durante los primeros semestres, y se asumieron desde perspectivas teóricas claras y validadas por la academia y la experiencia. De igual manera, los docentes se comprometieron a poner en práctica el modelo didáctico que se compartió con ellos y que les permitió el diseño y desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura en contexto. Por otra parte, se comprobó que un trabajo sistemático para el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, con profesores que luego se convierten en multiplicadores de la experiencia con sus estudiantes, proporciona tanto a los unos como a los otros el aprendizaje de prácticas de escritura, propias de cada dominio disciplinar, que pueden seguir ejercitando en forma independiente. Este trabajo se ha extendido a profesores de otras áreas, a través de seminarios y cursos de producción escrita, para que cada docente en su área específica se convierta en el responsable de enseñar a componer textos específicos de su campo de formación.

20. Z. Camargo (2005) en la investigación *Enseñanza y aprendizaje del español con fines académicos y profesionales. Una propuesta didáctica dirigida a profesores de la Universidad del Quindío*, responde a la necesidad de resolver dos situaciones problemáticas encontradas en la Universidad del Quindío: primera, las fallas en el procesamiento y comprensión de textos de los alumnos de primer semestre, quienes creen que un conocimiento práctico de la lengua garantiza de modo automático el uso comunicativo de la misma en cualquier especialidad y, segunda, la evidente separación que existe entre los desarrollos teóricos sobre los procesos de comprensión lectora y las prácticas pedagógicas y didácticas alrededor de dichos procesos que se realizan en este contexto.

La metodología se articula alrededor de un modelo cuantitativo y cualitativo y en el diseño y elaboración de una propuesta de intervención pensada como una forma de llenar el vacío teórico-metodológico detectado en profesores que tienen a su cargo los cursos de español en la Universidad del Quindío. En la primera parte de la investigación se resaltan los elementos teóricos: aspectos de los modelos sociocultural y cognitivo implicados en los

procesos de enseñanza y aprendizaje del español; el marco epistemológico de algunas disciplinas relacionadas con las ciencias del lenguaje y la comunicación y la revisión de modelos teóricos del proceso lector. En la segunda, se propone la actualización de los docentes como paso previo y necesario para la puesta en práctica de la propuesta de intervención centrada en la optimización de la comprensión de textos expositivo-explicativos. Esta propuesta se valida con una muestra de 15 docentes que imparten estos cursos en diferentes áreas del saber y que demostraron, a través de la revisión de sus carpetas y de una prueba piloto realizada a estudiantes de Ingeniería, que la fundamentación teórica empleada y los procedimientos diseñados, servían como herramienta útil para la revisión del proceso de enseñanza y aprendizaje del español con fines determinados.

Los resultados obtenidos, según la investigadora, fueron satisfactorios y mostraron vías de acción que ya se encuentran en marcha (Plan de Acción Institucional, talleres de comprensión y producción dirigidos a profesores e investigadores de diferentes áreas) y que han contribuido a la reorientación de las rutinas pedagógico-didácticas en la Universidad del Quindío. El análisis de los programas y del material utilizado en las clases demostró que los profesores tenían un concepto más claro de los propósitos de esta asignatura, empleaban más procedimientos (estrategias y técnicas) para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión, diseñaban talleres para identificar los subtipos de la estructura o secuencia textual expositiva-explicativa, etc., y tenían en cuenta las características socioculturales de sus estudiantes. También, revelaron la congruencia con la perspectiva conceptual escogida que hizo posible la definición de los aspectos teóricos que debían guiar el programa y, a la vez, permitieron propuestas específicas, selección de lecturas, de actividades, de metodologías propias para cada temática, formas de evaluación y, sobre todo, la transposición didáctica de algunas teorías de las ciencias del lenguaje y la comunicación a la práctica del aula, como uno de los aspectos problemáticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

21. G. Rincón, E. Narváez y C. Roldán (2003-2005) llevan a cabo el proyecto *La interactividad en el ámbito universitario y la enseñanza de la comprensión de textos escritos en cursos presenciales y no presenciales*, cuyo propósito es indagar sobre la

interacción generada entre profesores y estudiantes en dos cursos universitarios (uno presencial y otro no presencial), que tienen como objetivo el mejoramiento de la comprensión de textos académicos escritos. En concreto, les interesa efectuar una aproximación a las preguntas sobre qué se está enseñando en estos cursos, cómo y por qué, con el fin de hacer un análisis de la influencia que se ejerce sobre el desarrollo curricular en la Universidad del Valle.

Para ello, acuden a un modelo de investigación observacional, participativa e interpretativa. Mientras una de las experiencias estudiadas buscaba materializar concepciones tales como la importancia del pensamiento crítico en la construcción del conocimiento, la conciencia sobre la lectura y la escritura como procesos flexibles y graduales, la relación entre la lectura y la escritura con el pensamiento organizado; en la otra, el curso toma como eje una perspectiva gramaticalista en la que la composición de un texto es concebida como el resultado de manejar una serie de reglas morfológicas, léxicas y sintácticas que regulan la lengua, y por tanto, la gramática oracional se convierte en un componente fundamental.

El análisis mostró que no hay una sola forma de enseñanza la lectura y la escritura, ni siquiera en una misma universidad, por más debates y propuestas que en ella se presenten, y que la organización de la oralidad da entrada a discursos complejos, por cuanto ella toma como base los textos escritos que se discuten. No se trata, por tanto, de restringir el trabajo con el texto escrito a la cantidad de textos que se dan a leer sino que es necesario tener en cuenta el abordaje que se hace de ellos. Igualmente, se confirma que comprender es un proceso sociocognitivo complejo (requiere competencias discursivas, pero también atencionales y motivacionales -propósitos) y una situación contextual en la que se pone a funcionar dicho marco para activar y construir la comprensión que puede darse de forma individual y colectiva. Sin embargo, sostienen las investigadoras, la tradición de la cultura académica de nuestras comunidades letradas ha tendido a exigir la identificación de las macroproposiciones como único indicador de la comprensión. En relación con la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, se nota la tendencia a apoyarse en conceptos tales como superestructura, modos de organización del discurso, modalización, enunciación y la necesidad de establecer rejillas de clasificación de textos y géneros discursivos.

En síntesis, se conceptúa que llegar al análisis de la enunciación (como fenómeno del discurso) y del enunciado (como fenómeno del texto) permite cualificar las competencias de los estudiantes como “comprendedores” de textos académicos. Con este tipo de trabajo hacen énfasis en la importancia de trascender de una enseñanza más centrada en el contenido (referente) de los textos hacia análisis que permitan identificar otras dimensiones como la organización, las intenciones, las finalidades, las estrategias, entre otros aspectos derivados de prácticas sociales en las que el lenguaje circula -géneros y textos.

22. A. Perilla, G. Rincón, J. Gil y R. Salas (2004) desarrollan la investigación *El mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario*, partiendo de la problemática, suficientemente diagnosticada, que muestra cómo los estudiantes ingresan al ámbito universitario sin haber logrado, a través de su escolaridad básica y media, desarrollar estrategias discursivas que les permitan un dominio de los textos en general y menos aún de los textos académicos en particular, situación que se agrava con el hecho de enfrentar nuevos textos y tareas durante el proceso formativo en las distintas disciplinas.

Los investigadores diseñaron una prueba⁵ de comprensión lectora, a partir de categorías que se derivan del análisis del discurso, la lingüística textual y la psicología cognitiva, para aplicarla a 2.225 estudiantes de pregrado que ingresaron en la Universidad del Valle en agosto de 2002 y enero de 2003. Su mayor interés consistió en profundizar en el análisis de un modo de lectura fundamental para la formación en la educación superior: la lectura inferencial. Para llevar a cabo el seguimiento y el análisis de los resultados obtenidos en la prueba, observaron los índices de comprensión textual de los estudiantes no sólo en términos de las estadísticas, sino primordialmente como parámetros que permitieran identificar las razones de esos resultados a partir de la orientación lingüística, conceptual y curricular del instrumento de evaluación.

⁵ Para el diseño de la prueba y el análisis de los resultados los investigadores establecieron como categorías de análisis los niveles de organización textual: enunciativo, micro, macro y superestructural; los modos de lectura: literal, inferencial y crítico-intertextual; y los tipos de texto: narrativo, expositivo, argumentativo y descriptivo. La prueba contenía 30 preguntas cerradas propuestas a partir de un modelo interactivo.

Este análisis demostró a los investigadores que los problemas de comprensión se ubican principalmente en el nivel de lectura inferencial y se refieren específicamente a las tipologías explicativa y argumentativa. De igual manera, les permitió afirmar que los estudiantes inician su escolaridad en la educación superior con un regular reconocimiento de los niveles de construcción de los textos, conocimiento que se concibe como importante para lograr una mejor comprensión y con algunas bases, pero no las suficientes para realizar una lectura inferencial. Finalmente, de esta investigación surgen algunas propuestas pedagógicas y espacios curriculares para la orientación del trabajo hacia la comprensión de textos académicos en la Universidad.

23. A. Salazar y N. González (2004), a partir del trabajo investigativo alrededor de la lectura, realizado desde el año 2000 por el grupo de investigación Lenguaje y Cognición del Departamento de Lenguas de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana, desarrollan la propuesta *Estrategia de intervención pedagógica para el desarrollo de destrezas en producción de textos escritos de carácter académico*, cuyo objetivo fue construir un modelo teórico que diera cuenta del funcionamiento de la mente de un productor de textos académicos, con el propósito de convertirlo en eje orientador, a la hora de diseñar y aplicar una estrategia de intervención pedagógica para desarrollar destrezas en producción de textos de carácter académico en el nivel universitario.

Para ello proponen una alternativa de solución con dos puntos fundamentales: el primero relacionado con la construcción de un Modelo de Escritura Óptima (MEOP), modelo discursivo que puede clasificarse dentro de la psicolingüística, como un enfoque de orientación computacional de carácter modular, en el que se describen tres fases (afectiva, cognitiva y expresiva) por las cuales pasa el ser humano cuando trata de producir un texto académico y, el segundo, relacionado con una Propuesta Pedagógica orientada por el MEOP y algunos principios de la Pedagogía Conceptual. Las investigadoras aclaran que tanto el modelo como la propuesta pedagógica son aportes originales, aunque retoman elementos propios de sus teorías de origen.

La ruta metodológica adoptada en la investigación es la propuesta por Popper: se parte de un *problema inicial* (P1), la necesidad de desarrollar destrezas para producir textos escritos en la universidad; luego se ofrece un intento de solución (TT), el MEOP y una propuesta de intervención pedagógica derivada de éste, la cual aplicaron de forma sistemática a estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, cuatro horas a la semana. Otra etapa importante es la de *falsación*, en este caso la evaluación estuvo determinada por el éxito o fracaso de las decisiones pedagógicas tomadas a la luz del MEOP y como *nuevo problema* encontraron la dificultad de observar los procesos de producción textual al margen de los de comprensión textual. Para verificar el impacto de la estrategia realizaron una prueba de entrada y otra de salida, para determinar los avances de los estudiantes en los aspectos propuestos.

Como resultado de esta investigación, evidenciaron que para enseñar a escribir textos académicos, el proceso de escritura no se debe fragmentar. Escribir involucra elementos afectivos, cognitivos y expresivos indivisibles. En momentos determinados puede enfatizarse en un aspecto, pero el proceso completo (lo afectivo, cognitivo y expresivo) en cada texto debe explicitarse. El MEOP fue asimismo útil para desarrollar en los estudiantes procesos de metacognición, los cuales son de vital importancia para hacer consciente al estudiante de procesos débiles, procesos fuertes, progresos y retos. Además para lograr criterios de autoevaluación, fundamentales para conseguir autonomía en la escritura.

24. El grupo de reflexión GLOTTA (2004) de la Universidad de Ibagué realiza la investigación *Las prácticas de escritura académica en el ámbito universitario: culturas, concepciones, tendencias*, con el propósito de mejorar la comprensión lectora y la producción textual de sus estudiantes, ya que muchos de ellos encuentran dificultades relacionadas con los procesos de pensamiento implicados en dichas actividades. Sus objetivos distan de dar resultados clasificatorios que oscilen entre lo bueno, lo regular y lo deficiente; por el contrario, pretendieron identificar el estado de las prácticas de escritura, en los diferentes programas de la universidad y su relación con la formación y el desempeño profesional. También se propusieron recomendaciones de orden pedagógico y curricular para la definición de una política de lenguaje para la Universidad.

En cuanto a la metodología, el grupo recurrió a un diseño que combina técnicas de corte cuantitativo y cualitativo, en el que hace uso de dos enfoques teóricos del lenguaje: lingüística textual y análisis del discurso. Las etapas del estudio fueron: a) recolección de la información, b) análisis e interpretación de datos y c) consolidación de resultados. Además, hicieron estudios específicos tales como: análisis texto-lingüístico de escritos de estudiantes de 1º y 10º semestre y análisis protocolar, a través de entrevistas focales.

Esta investigación diagnóstica dio como resultado las conclusiones que a continuación se mencionan: 1) El perfil textual, en términos generales, demuestra que la capacidad para reconocer, explicar y producir textos (competencia textual) de los estudiantes de la Universidad de Ibagué es insuficiente para cumplir con las exigencias de la comunicación académica que demanda la Educación Superior. Este hecho puede deberse al poco interés de los estudiantes por el conocimiento del funcionamiento sistemático de la lengua. 2) La falta de dominio conceptual es otra de las causas por las cuales el estudiante no produce textos coherentes. Es difícil escribir con coherencia si no se logra elaborar en la mente una mínima relación entre un tópico y unas cuantas informaciones sobre el mismo. Solucionar este problema implica un trabajo pedagógico transversal en torno al proceso de escribir; asimismo, un compromiso personal del estudiante por cualificar su nivel de competencia comunicativa académica. 3) El desempeño lingüístico presentado por los estudiantes sugiere que no hay madurez en la competencia textual, debido a que los escritos revelan imprecisión semántica, uso de muletillas e incluso problemas elementales de ortografía. Esta realidad demuestra que no existe un hábito formado de escritura como proceso autónomo.

Estos resultados les permiten afirmar que muchos de los estudiantes de primer semestre podrían tener dificultades en el transcurso de sus estudios universitarios, puesto que no han desarrollado suficientemente su competencia textual y, por tanto, no pueden obtener el máximo provecho de los textos escritos a los que se ven enfrentados durante su carrera. Por estas razones, se hace necesario buscar vías de mejoramiento para el desarrollo de la

escritura, de modo que, una vez que los estudiantes culminen su carrera universitaria, puedan desempeñarse de forma más eficiente, desde el punto de vista comunicativo.

25. A. Ulloa, G. Carvajal, G. Gómez y C. Patiño (2002), profesores adscritos a la Cátedra de Lenguaje, Escritura y Comunicación de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle, desarrollaron la investigación *Escritura, conocimiento y tecnocultura en la universidad*. Este estudio busca evaluar la calidad de la comprensión e interpretación de textos en 259 estudiantes de primer semestre en la Universidad del Valle.

Los autores retoman a Walter Ong (1994), quien considera la escritura como una tecnología de la comunicación, con reglas y procedimientos propios, que se utilizan mentalmente para alcanzar transformaciones interiores de la conciencia, por lo que requieren ser enseñadas. Para evaluar la escritura, la prueba contempló, en primer lugar, la dimensión lingüística; en otros términos, aspectos gramaticales, ortográficos y de estilo, la morfosintaxis y la lingüística enunciativa. En segundo lugar, se analizó la dimensión discursiva de los textos; esto es, síntesis de las ideas ordenadas en forma jerárquica para identificar tesis y argumentos (macroestructura), coherencia global en la superestructura y formulación de un punto de vista personal. También se evaluó la calidad de la argumentación razonada explícita, presente en los textos expositivos con base en los criterios propuestos por Adriana Silvestre (2001), a partir de la teoría de la argumentación razonada de O. Tyteca. Esto exigió un desarrollo discursivo con una secuencia lógica basada en criterios de pertinencia y compatibilidad. Además, en el estudio estadístico evalúan la capacidad para procesar conocimientos derivados de textos escritos y materiales audiovisuales con niveles de complejidad creciente. Para ello, utilizaron soportes impresos o electrónicos que resultaron difíciles de asimilar para la mayoría de los estudiantes de la muestra.

Ulloa *et al.* encontraron en su investigación una relación estrecha entre la calidad del desempeño en las pruebas de lectura y escritura y el origen social de los estudiantes - medido en términos de estrato socioeconómico-, sus motivaciones para realizar estas dos actividades, con sus actitudes positivas o negativas frente a ellas, así como su relación con la cultura escrita y su familiaridad con los textos escritos. De hecho, sostienen que las

deficiencias presentes en el lenguaje oral y escrito de la población universitaria, representadas en su bajo desempeño en las pruebas se deben, en parte, a que la población evaluada estaba conformada por sujetos cuyo mundo distaba de la cultura escrita, lo que incidía en la motivación y calidad de sus producciones. Cruzaron los resultados de las pruebas con algunas variables que identificaban a los encuestados para detectar relaciones entre desempeño, género, estratificación socioeconómica, modos de leer y de escribir, escolaridad de los padres, y usos del computador y la Internet, entre otros, y concluyeron que el uso del computador es favorable para los estudiantes que han trabajado la cultura escrita, mientras que para los que no lo han hecho, aporta poco o casi nada.

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

26. G. López y E. Arciniegas (2002) ejecutan un proyecto denominado *Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos académicos escritos en el nivel universitario*. Este proyecto busca solucionar dos situaciones problemáticas: 1) el hecho de que el estudiante que ingresa en la universidad no es un lector autónomo y no está en capacidad de asumir adecuadamente los procesos de comprensión de textos y de aprendizaje y 2) la separación entre los desarrollos teóricos acerca de los procesos de comprensión lectora y las prácticas pedagógicas en torno a dichos procesos.

A partir de la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura desde un enfoque constructivista que permite formar lectores y escritores intencionales, capaces de asumir, controlar y evaluar sus propios procesos, las investigadoras llevaron a cabo dos experiencias con los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Valle que estaban cursando Composición I, asignatura obligatoria del currículo, y sin modificar el ambiente natural de los cursos. La inicial, en el primer semestre de 2000 con

dos grupos paralelos, a cargo de cada una de las investigadoras; la siguiente, en el primer semestre de 2001 con un solo grupo. El procedimiento incluyó la elaboración de una encuesta metacognitiva con la que se indagó acerca del conocimiento que los estudiantes *dicen tener* sobre sus procesos de lectura y una prueba que *buscaba determinar* los niveles de competencia lectora de los estudiantes. Diseñaron, además, el programa de intervención que pusieron a prueba en las dos aplicaciones.

Se trató de una investigación mixta con metodología *cuantitativa* que dio sustento al análisis e interpretación *cualitativa* (historia lectora, fichas metacognitivas, elaboración del portafolio y registro del desarrollo de las clases) del estudio. El análisis de los resultados de la encuesta y de la prueba de lectura de salida corrobora la observación del comportamiento de los estudiantes en sus procesos lectores a lo largo del curso, tanto en el manejo de los contenidos del texto como en el control de sus procesos. Esto las llevó a afirmar que la intervención modificó en los estudiantes su concepción sobre la lectura, les permitió enfrentarse a diversos tipos de texto y asumir diferentes formas de leer, de acuerdo con el texto y con los propósitos fijados. En síntesis, afirman que al final de la intervención los estudiantes 1) tuvieron mayor claridad sobre el papel de la lectura en su proceso de formación; 2) reconocieron sus estrategias y sus procesos de lectura, en términos de contenidos y de los procedimientos seguidos; 3) hicieron mejor uso de sus conocimientos previos en la construcción del sentido de lo que leían; 4) asumieron el control y la autorregulación de sus procesos.

Hasta aquí y según las problemáticas enfrentadas por las diferentes investigaciones, se hace visible el interés por buscar soluciones efectivas a las problemáticas relacionadas con la lectura y la escritura que alteran el desarrollo académico de diversas universidades colombianas. Ahora, y antes de continuar con el rastreo bibliográfico, una cita de Ma. C. Martínez que al respecto comenta (2001a: 52):

Los resultados de las investigaciones sobre la capacidad de comprensión de los estudiantes universitarios demuestran que sus niveles de comprensión son muy bajos y que esto tiene gran incidencia en la efectividad (en tiempo y contenido) del tratamiento de la información. Esto significa que el escrito tal como se ha abordado en la escuela colombiana no ha intervenido realmente en los procesos de comprensión y de producción escrita, es decir, no

ha logrado establecer cambios verdaderamente significativos y complejos en el ámbito cognitivo.

27. En este orden de ideas, la propuesta de Martínez, *Leer y escribir para aprender a pensar y seguir aprendiendo* (2001b), muestra la importancia de una enseñanza del español que tenga como eje fundamental el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes colombianos en particular y latinoamericanos en general. Su propuesta se inscribe, además, en un proyecto educativo que, desde la perspectiva discursiva e interactiva del lenguaje y de la enseñanza y el aprendizaje, revela las implicaciones que este planteamiento tendría en la formación de un perfil de estudiante que pueda responder no sólo a los retos que la sociedad le va a exigir, sino a su propia actitud hacia la vida y a su posibilidad de seguir aprendiendo.

La misma investigadora se pregunta: ¿Qué se busca con un programa de intervención pedagógica de base estructural, discursiva e interactiva? Y plantea algunas soluciones: (*Memorias*, 2001):

- Buscar las inferencias correctas, a través de una estrategia estructural de carácter semántico y relacional, mediante la integración gradual y consciente de los niveles de construcción del texto.
- Llevar al estudiante hacia procesos cognitivos más complejos, a través de una producción *intencional* escrita, más autónoma con respecto al contexto social inmediato.
- Optimizar las estrategias discursivas basadas en relaciones semánticas de significado funcional, a través de la construcción del texto como un todo cohesivo y coherente.
- Incidir en el aprendizaje de contenidos a partir de la aplicación de estrategias de comprensión textual.
- Mejorar las estrategias que permitan ver cómo un punto de vista se apoya en la construcción de cadenas semánticas o de tejido textual que focaliza una perspectiva específica en el escenario discursivo global.
- Renovar las estrategias que permitan hacer una distinción más acertada y pertinente de lo importante y de lo secundario en un texto.

- Perfeccionar las estrategias para la identificación de los esquemas organizacionales globales en los que se moldean algunos géneros y los contenidos del texto: seriación, descripción, problema / solución, causación, comparación.
- Reformular las estrategias para la identificación y uso de los distintos modos de organización privilegiada en los textos: narración, exposición, descripción, argumentación.
- Renovar las estrategias para la identificación y uso de los diferentes tipos de secuencias argumentativas: argumentación por valores, por deducción, por inducción, por causalidad.
- Mejorar las estrategias para el reconocimiento de los diversos géneros discursivos y la puesta en escena enunciativa que cada género global implica.

Entonces, según Martínez, dada la diversidad de intereses y las múltiples motivaciones de los lectores, al hacer evidentes los mecanismos de la construcción arquitectónica de los discursos, se puede incidir en el mejoramiento de los procesos de comprensión y producción textuales, en la medida en que el lector integre estos nuevos saberes a sus esquemas de conocimiento previo.

También en las Memorias del Primer Coloquio Internacional y Tercero Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina, realizado en Cartagena del 9 al 15 de diciembre de 2001, denominado *Lectura y escritura para aprender a pensar*, se recogen otras investigaciones. A continuación, se describen aquellas relacionadas con la lengua materna para el nivel universitario:

28. D. Álvarez (2001) lleva a cabo una investigación llamada *Incidencia de la explicitación de las formas de organización superestructural de los textos expositivos en la comprensión textual de un grupo de estudiantes de la Universidad del Valle*. La investigadora se plantea como problema la determinación de la incidencia de la Formas de Organización Superestructural, FOS (descripción, problema/solución, causalidad y comparación) de los textos expositivos en la comprensión textual de un grupo de estudiantes diagnosticados mediante la formulación de las siguientes preguntas, susceptibles de respuesta durante la

investigación: 1) ¿Las diferentes formas de organización superestructural de los textos expositivos, generan niveles diferenciales en la comprensión textual de los estudiantes universitarios? y 2) ¿Cuáles son las formas superestructurales que facilitan, y cuáles no, la comprensión textual de los estudiantes universitarios?

El grupo experimental de este trabajo de investigación estuvo conformado por 20 estudiantes, matriculados en tres áreas académicas - salud, ingeniería y humanidades / artes- de la Universidad del Valle. Este grupo estaba inscrito en la asignatura de español, extracurricular en el semestre comprendido entre agosto/diciembre de 2000. Para este estudio se diseñaron dos baterías de pruebas compuestas por 32 textos expositivos, 16 para la prueba diagnóstica y 16 para la prueba final, que tenían las siguientes características: cuatro textos de diferentes temáticas -científicas, ecológicas, tecnológicas y sociales- de acuerdo con las preferencias de los estudiantes. Cada temática debía organizarse en cada una de las cuatro formas superestructurales: descripción, problema / solución, causalidad y comparación. Para cada texto el estudiante debía escribir un resumen y a cada estudiante le asignaron cuatro textos para la prueba inicial o diagnóstica y cuatro para la prueba final.

Los resultados de esta investigación confirman la hipótesis de que la explicitación de las formas retóricas de organización de los textos expositivos mejora en los estudiantes la inferencia de las macroestructuras en esta clase de textos. Por otra parte, esta investigación logra constatar que la comprensión textual, como una forma de interacción verbal, no sólo es fruto de un proceso interactivo entre esquemas del lector y el texto, sino que también esta clase de interacción, cuando es guiada por el docente a través de un modelo pedagógico discursivo interactivo con talleres, potencia la construcción de esquemas de orden discursivo, los cuales, a su vez, mejoran la competencia estratégica textual de los educandos.

29. J. I. Henao y L. S. Castañeda (2001), profesores de la Universidad de Antioquia, con el trabajo *La lectura en la educación superior. Resultados de una investigación*, abordan el papel que cumplen la lectura y la escritura en la formación del estudiante universitario y la incidencia de la lectura fragmentaria y descontextualizada de fotocopias. Los fundamentos

teóricos y metodológicos que les sirvieron de base para el bosquejo del curso experimental de lengua materna, con el que pondrían a prueba su propuesta en tres facultades (Educación, Economía y Medicina), son los formulados por Van Dijk, Cassany, García Alzola, Parodi, Peronard y Martínez, entre otros. Los citados profesores diseñan el curso basados en una serie de conclusiones, a las que llegan después de investigar cuáles son las necesidades de estos estudiantes universitarios que no son expertos en interpretación y producción textual. Entre ellas merecen destacarse:

- El estudiante universitario precisa desarrollar la habilidad y la capacidad para producir textos de variada extensión y complejidad, desde comentarios, informes y artículos cortos hasta trabajos de grado y libros. Esta variedad requiere de un buen desarrollo de la habilidad para resumir información y para expandirla cuando sea necesario. Para cumplir con éxito la tarea anterior, debe saber que los textos no se producen en forma espontánea sino a partir de un proceso textual, que involucra la planeación, la elaboración de borradores, la revisión y, por último, la producción del texto definitivo.
- El estudiante universitario requiere manejar con habilidad las fuentes bibliográficas, necesarias para la elaboración de trabajos de cualquier extensión. Debe aprender a seleccionar las que le son útiles y a descartar aquellas que no le sirvan para el objetivo propuesto. Muchas veces los estudiantes fracasan en sus trabajos, incluyendo los de grado, porque no saben manejar la bibliografía, ni integrar en un texto coherente su propio pensamiento y el de los autores que les sirven de referentes.

En resumen, Henao y Castañeda encuentran útil la propuesta que elaboran para los grupos experimentales de lengua materna en Educación, Economía y Medicina, porque influye positivamente en el desarrollo de las habilidades y de las estrategias para leer y escribir, pero también dejan ver claramente que no es suficiente para desarrollar el nivel de lectura y escritura que conviene a un estudiante universitario. A pesar de ello, la investigación les mostró que un trabajo sistemático en el área de lengua materna, orientado desde la lingüística textual y el análisis crítico del discurso, logra atenuar las diferencias en lectura y escritura que, por razones socioculturales, se dan entre los estudiantes de la Universidad de Antioquia. Además, aseguran que, en la misma proporción en que se eleve el nivel de

lectura y de escritura en la Universidad, se mejora la calidad del proceso educativo, el nivel intelectual del estudiante y del egresado.

30. O. May y un grupo de profesores del Departamento de Lenguas de la Universidad del Norte (Barranquilla, 2001) proponen la investigación *Las competencias lectoras en los estudiantes universitarios*, que pretende caracterizar las competencias lectoras de los estudiantes que ingresan en la universidad y describir los rasgos lingüísticos de los textos académicos utilizados en algunas asignaturas. Este proyecto que surge, según los investigadores, de una sentida necesidad, se transforma luego en política institucional: fortalecer la formación básica de los estudiantes, de manera que se garantice un óptimo desempeño en los niveles posteriores.

Para el logro de los objetivos diseñaron dos momentos que se apoyan en diversos soportes metodológicos. En el primero, recurren a entrevistas estructuradas con docentes del nivel básico de la universidad, a la observación etnográfica de algunas clases y a entrevistas abiertas con diversos estudiantes de las clases observadas. Simultáneamente utilizan algunos tipos de análisis lingüístico, como la identificación de unidades textuales, metáforas gramaticales, densidad léxica, cohesión en los textos. Estos análisis se basaron en la gramática sistémica funcional (Halliday, 1994; Thompson, 1996). En el segundo momento, aplicaron dos pruebas a 600 estudiantes que ingresaron en el primer semestre del año 2000 y de ellas se analizaron 100 muestras, que incluían a jóvenes de 10 programas de la universidad. Para el análisis de la producción de los estudiantes, utilizaron el enfoque semántico-comunicativo, que privilegia los elementos comunicativos y la búsqueda de sentido en los procesos de comprensión y producción de textos.

Los resultados, para O. May y su equipo, son desalentadores y muestran un panorama preocupante: los estudiantes, en su mayoría, están en el nivel de lectura básica o literal. Sin embargo, consideran que, al mismo tiempo, este hallazgo señala el rumbo que se debe tomar: el desarrollo de las competencias lectoras en el bachillerato y, con más razón, en la universidad no puede ser el objetivo sólo de profesores del área de lenguaje, sino también de los docentes desde sus áreas específicas del saber. Comprende un trabajo que se debe

realizar simultáneamente y de forma decidida desde el diseño mismo de todos o muchos de los programas de estudio de las diferentes asignaturas. Para lograrlo, haría falta un entrenamiento a docentes y el acompañamiento en una etapa de inicial de ensayos, en la que los profesores prueben un nuevo papel con todos los riesgos que ello implica.

31. N. Barletta (2001), en la misma Universidad del Norte (Barranquilla), desarrolla un proyecto denominado *Intervención metodológica para el desarrollo de las competencias lectoras desde un área particular*, que está directamente relacionado con la política institucional de este centro educativo. La investigadora se propuso un acompañamiento a un docente del ciclo básico, para buscar caminos hacia el desarrollo de las competencias lectoras, ya que la mayoría de los estudiantes que ingresan en esta universidad se encuentran en un nivel de competencia lectora literal o básico.

La metodología se fundamentó en el diseño de un plan para asistir y acompañar al docente (profesor coinvestigador del programa de Psicología) en el desarrollo de las competencias lectoras de sus estudiantes. La intervención se realizó en la asignatura de carácter modular y consistió en el análisis de los textos que el profesor utilizaría en sus clases, la negociación de las estrategias de enseñanza y de las estrategias lectoras que se promoverían en los estudiantes, además de las formas de evaluación del desempeño de los mismos. También se hicieron observaciones de clases, entrevistas, diseño y aplicación de pruebas.

Los resultados del ejercicio investigativo mostraron un avance en la práctica docente, ya que se empezó a trabajar de manera intencional e informada para lograr un propósito: 1) Interés del docente que hizo parte de la experiencia por cambiar; 2) Su práctica trascendió la responsabilidad primaria de cubrir unos contenidos para ocuparse de procesos conducentes al mejoramiento del aprendizaje; 3) Los estudiantes recordaron y apreciaron el hecho de que el profesor explicara y desmenuzara la información del texto. Los repitentes notaron un cambio en la metodología del profesor con respecto al semestre anterior y se expresaron favorablemente.

De igual manera, N. Barletta describe los problemas que observó en la intervención del docente: 1) Las intervenciones de los alumnos, por lo general, fueron fragmentarias, inconexas y vagas, resultado de un tipo de interacción muy controlado por el docente. No hay interacción alumno-alumno, la cual podría posibilitar que el docente se hiciera a una idea más global acerca de las reconstrucciones que están haciendo sus alumnos; 2) Las preguntas que apuntaran directamente a procesos de lectura inferencial y crítica no se evidenciaron; 3) Pocos estudiantes utilizaron esquemas, cuadernos o mapas para organizar y recordar mejor la información; 4) La apropiación del metalenguaje del discurso característico de cada área no fue objeto de evaluación; 5) El tipo de ejercicio de sustentación escrita que el docente utilizó en sus evaluaciones no se parecía al tipo de indagación que predominó durante el tiempo del estudio.

En síntesis, la investigadora conceptúa que un trabajo exitoso en el futuro con este enfoque se sustentaría en un mayor énfasis en estrategias de enseñanza que incluyeran la formulación de diferentes tipos de pregunta, el favorecimiento de diferentes patrones de interacción, la profundización en los conocimientos acerca de las características de los textos y el repensar la evaluación. De igual manera, afirma que para el éxito de un programa con objetivos de esta naturaleza es necesario que se perciba como un proyecto institucional de un Programa académico o de una Facultad. La comunidad involucrada debe estar familiarizada con sus objetivos y entender el por qué de las acciones planeadas; es decir, se requiere de un trabajo interdisciplinario.

32. D. Cardona, M. Gutiérrez, J. Ochoa, A. Dávila y P. García (2001), de la Universidad Autónoma de Manizales (Caldas), coordinan la investigación denominada *Desarrollo de habilidades cognitivas y apropiación de conceptos científicos a través de la lectura y la escritura*. La problemática contemplada en este estudio tiene que ver con las dificultades que enfrentan los docentes universitarios para comprender y explicar diversos problemas relacionados con la competencia de los estudiantes para el aprendizaje de los conceptos científicos. Algunos aspectos vinculados con esta problemática son: 1) el desarrollo cognitivo de los estudiantes que ingresan en la educación superior; 2) el déficit en

diferentes operaciones cognitivas, tales como: lectoescritura, argumentación lógica, pensamiento inductivo, deductivo y conceptual.

La metodología se fundamentó en un estudio cuasiexperimental de cuatro grupos. Dos grupos experimentales a los que les aplicaron una didáctica basada en procesos de lectura, representación gráfica y escritura de conceptos científicos y procesos de solución de problemas, por un período de 6 meses y un año, y 2 grupos control (sin tratamiento) de 6 meses y un año. Tanto los grupos experimentales como los controles estaban constituidos por estudiantes de pregrado en Salud. Las habilidades evaluadas fueron: inducción analógica, inducción estadística, deducción, apropiación de conceptos científicos, razonamiento científico.

En relación con los resultados, a los seis meses observaron en el grupo experimental diferencias estadísticamente significativas entre los valores pretest-postest de las operaciones inducción (analógica y estadística), conceptualización y razonamiento (ciencias naturales y sociales). En el grupo de un año, igualmente, observaron diferencias estadísticamente significativas, excepto en inducción estadística y razonamiento en ciencias sociales. El análisis pretest-postest en el grupo control no mostró diferencias estadísticamente significativas. En síntesis, se registra el aprendizaje de conceptos científicos de las ciencias naturales y el desarrollo de habilidades de pensamiento, a través de la lectura y de la escritura como procesos mediadores. Además, se pretende demostrar la ligazón entre el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y la adquisición de los conceptos científicos, a través de un modelo en el que el lenguaje es el proceso mediante el cual se logra el mejoramiento de las operaciones mentales vinculadas con la apropiación de estos conceptos.

33. L. E. Mora y E. Arciniegas (2001), profesores de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, desarrollan una investigación denominada *Los cursos de español y el proyecto de aula*, en la que se interrogan acerca de una problemática sentida en sus aulas: Los estudiantes no asumen la lectura y la escritura como medio de acceso al conocimiento, porque en la educación básica el objeto de conocimiento es el profesor y no

los textos, que por lo general definen conceptos y proponen actividades para la ejercitación de los aspectos ya expuestos y explicados por el profesor. En estos procesos pocas veces se plantean problemáticas, preguntas o ejercicios que lleven al estudiante a la argumentación. Por el contrario, el contexto universitario exige llevar a los estudiantes a la reflexión crítica y al planteamiento de problemas; para ello el estudiante necesita abordar en un primer momento los textos que el profesor considera didácticos, pero posteriormente se ve en la necesidad de asumir la lectura del texto científico, informativo y producir textos argumentativos, que son los que expresan, muestran y definen su aprendizaje.

La metodología seguida en estos cursos se articuló alrededor del proyecto de aula que, como dice J. Jolibert (1998), “implica dos proyectos: uno de *realización*, elaborado, desarrollado y evaluado por y con los alumnos y otro *didáctico* (de aprendizaje) del docente, que engloba el anterior”; su propósito es la escritura de un ensayo a través de la lectura y la escritura de un tema de interés general para los estudiantes del curso de español. En un primer momento, se lee y se analiza la temática y se hace una lista de subtemas de los que los estudiantes escogen para profundizar en su investigación. Una vez definido el tema el proyecto didáctico se desarrolla en los siguientes pasos: 1) documentación y exploración del tema, 2) trabajo sobre el texto y las estrategias cognitivas y metacognitivas para la lectura, 3) elaboración de resúmenes y reseñas que funcionan como estrategias de lectura y escritura, 4) interrelación de los procesos de lectura y escritura, 5) énfasis en la composición (intención, propósitos, elementos básicos de coherencia y cohesión, tipología, características de los argumentos), 6) talleres específicos de puntuación, de acentuación y de ortografía (se diseñan como respuesta a las deficiencias detectadas en la producción textual de los estudiantes). Una parte fundamental de este proceso es la evaluación que cada estudiante hace a sus textos (saber interrogarlos, conciencia de cómo los producen, lo que hacen y las limitaciones que tienen en su producción), en síntesis, el control de su proceso.

Los resultados de esta metodología se visibilizaron en la producción de textos auténticos en el aula, no sólo porque trabajaron el mismo tema durante todo el semestre, sino porque cambió el carácter del curso de español, constituido por una cantidad de contenidos y de instrucciones sobre lectura y escritura, que se evaluaban con trabajos hechos fuera de clase,

que no necesariamente eran resultado de los aprendizajes del estudiante. A lo largo de esta experiencia también encontraron algunas dificultades: las limitaciones de tiempo, la intensidad horaria del curso (3 horas semanales); el número de estudiantes por curso (30); el carácter heterogéneo de los grupos y los problemas derivados de la poca capacidad y disponibilidad del centro de cómputo. Por otra parte, esta forma de orientar el curso de español se constituye en un reto para el profesor pues exige mucha habilidad para trabajar los temas, para resolver los problemas de los procesos de lectura y escritura y para sacar adelante el proyecto didáctico a la par con el proyecto temático.

34. Antes de cerrar este recorrido, se hace mención de uno de los primeros trabajos escritos en Colombia, a partir de las teorías de la lingüística textual, elaborado por la profesora M. Parra, de la Universidad Nacional. Parra emplea estos presupuestos teóricos en un proyecto denominado *La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del español en el nivel universitario*, que está basado en el concepto de texto implementado por van Dijk y por Halliday. Es importante recordar, además, la labor y reflexiones esbozadas por otros dos profesores de la Universidad Nacional de Colombia: N. Pardo y F. Jurado. La primera desarrolla, también, algunos aspectos de la teoría de van Dijk y escribe propuestas sobre la aplicación de esta teoría en la enseñanza del español en la universidad. Al respecto, puntualiza lo siguiente (1995:57):

Nuestros estudiantes universitarios, diariamente, se ven enfrentados a la necesidad de hacer informes, resúmenes, esquemas comparativos de diversos temas relacionados con su carrera, necesitan acopiar un saber específico que les exige la presencia de unas categorías básicas como problemas, hipótesis, proceso demostrativo, solución, las cuales configuran un plan textual argumentativo y dirigido a la realidad objetiva. Sin embargo, desafortunadamente, desde las primeras etapas de la escolaridad, no se le propone al estudiante la estructura textual propia del discurso de la ciencia, y, cuando se trabaja a partir de la producción de textos, se asumen muy parcialmente, sólo, algunos modos discursivos como el narrativo y el descriptivo.

35. F. Jurado, por su parte, en tanto asesor de los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* para todo el país y coordinador de la experiencia de formación de maestros, y para quien la preocupación por estos temas nace del cuestionamiento que se hacen los docentes de la Universidad Nacional sobre el tipo de formación -en el nivel de educación básica y media- que están recibiendo los futuros estudiantes universitarios, da inicio al

Programa Universitario de Investigación (PUI) en Educación, con un macroproyecto en el área del lenguaje denominado Programa RED. La actividad inicial la constituyó el encuentro que se llevó a cabo en el mes de noviembre de 1993 con 97 maestros de educación básica y media, en todas las áreas del conocimiento, quienes fueron convocados para discutir alrededor de las necesidades e intereses de actualización docente.

Jurado (1999) señala, entre los aspectos más significativos que se extraen de la encuesta y de los trabajos de discusión en grupo, los siguientes:

- Una necesidad urgente de actualizar a los maestros en los avances de su disciplina; es decir, de orientar la capacitación hacia los énfasis conceptuales y teóricos de las disciplinas mismas.
- Una capacitación dirigida hacia la investigación en el aula de clase.
- Una conformación de comunidades académicas de carácter interdisciplinario.
- Lo anterior da cuenta de una toma de conciencia progresiva de los docentes, en relación con su quehacer para propiciar la autogestión de proyectos de investigación o innovación en el aula, focalizar problemas específicos de los campos de saber y apuntar hacia el fortalecimiento de los campos conceptuales.

Del recorrido por las bases de datos enunciadas elegimos, para un estudio detallado del estado del arte, únicamente los informes de investigación pero debemos reconocer que encontramos experiencias, propuestas y prácticas académicas que dan cuenta de la relevancia que ha adquirido, en los planes de estudio de las diversas carreras y postgrados, la forma como se lee y se escribe en las universidades colombianas. A modo de información mencionamos algunos de estos trabajos porque, seguramente, también repercutirán en los enfoques y las políticas oficiales de la educación del país, especialmente, en la enseñanza de la lengua materna:

P. Chois, de la Universidad del Cauca, en su ponencia *Sobre un curso inicial de lectura y escritura: ¿qué y a quiénes enseñar?*, aborda una discusión didáctica que surge de la implementación de una política institucional según la cual los cursos de lectura y escritura que se ofrecen en primer semestre para todos los programas académicos de una

universidad, deben contar con la participación de estudiantes de diversos planes de estudio. La discusión alude a cuál debería ser el objeto de enseñanza en tales cursos y de qué manera influiría la obligación de contar con grupos heterogéneos, en cuanto a su interés disciplinar. Por tanto, se hace evidente que una política institucional, asumida como una decisión que adopta y respalda la administración universitaria, afecta las posibilidades didácticas de un docente en el aula de clase; por eso se propone asumir, como objeto de enseñanza en tales cursos, las prácticas de lectura y de escritura de los géneros propios de una disciplina, lo cual implica contar con grupos de estudiantes de un mismo campo del saber.

M. Moreno, de la Universidad de los Andes, en su ensayo *Las prácticas discursivas en la educación superior: un enfoque pedagógico*, se propone situar las prácticas discursivas en el contexto de las disciplinas y explicar por qué deben desarrollarse allí como parte de su aprendizaje; esto implica tomar una decisión en torno a qué se lee y qué se escribe en la Universidad, y acerca de cómo se enseña a hacerlo. Sin embargo, esta decisión sólo puede surgir de la revisión crítica de qué significa saber una disciplina y de identificar las prácticas que la configuran (desempeños auténticos).

N. Ma. Ordóñez (2007), profesora de la Universidad del Cauca, presenta un informe parcial de su investigación, a través de la conferencia *La lectura interactiva y estratégica para comprender textos expositivos con estudiantes universitarios*, que reflexiona sobre cómo la comprensión de lectura es el resultado de los diferentes aspectos que intervienen en el complejo proceso interactivo de la lectura, para contribuir al mejoramiento de los procesos formativos de la lectura de los estudiantes universitarios. Para lograr su propósito destaca algunos aspectos que explican por qué es necesario cambiar las metodologías tradicionales y optar por una pedagogía de la lectura y la escritura que piensen al lector como un constructor de conocimientos, y considera la importancia de una intervención pedagógica y estratégica que permita comprender, aprender lo que se lee y conquistar la autonomía en el proceso de formación, como condición para afrontar los desafíos que los escenarios de la vida ofrece.

F. Coronado y D. Barragán (2007) presentan la ponencia *El canon de los 100 libros: estrategia para la consolidación de una política de lectura en la universidad de la Salle*, que no es el resultado de una investigación sistemática sino una descripción de cómo en la Universidad de La Salle se ha instaurado institucionalmente, con el concurso de la comunidad académica, una estrategia denominada “El canon de los 100 libros”, la cual contribuye al fortalecimiento de una política institucional de lectura. Esto no significa que hayan renunciado a la investigación; por el contrario, consideran que ésta se debe fortalecer y realizar de manera rigurosa. Se trata más bien de una acción concreta ante lo apremiante de la problemática, para que a partir de allí se puedan abrir horizontes de sentido en términos de la investigación, la docencia y la extensión. En consecuencia y con miras a mejorar las prácticas de lectura, la Vicerrectoría Académica de la Universidad de La Salle, a partir de junio de 2005, propuso al profesorado su política para el fomento de la tradición de lectura entre los estudiantes de todas las unidades académicas. Poner en marcha tal proceso significó que esta universidad: a) optara por el libro impreso, sin renunciar a las posibilidades del libro electrónico; b) fomentara la tradición de lectura como una línea institucional permanente; c) aunara esfuerzos para armonizar estrategias que generaran comportamiento lector y prácticas de enseñanza en el que el libro se convirtiera en instrumento fundamental.

L. Ordóñez (2007), de la Universidad del Rosario, presenta una propuesta denominada *El Sistema de Guías de Calidad Académica*. En ella expone cómo desde hace más de siete años la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario ha venido utilizando de manera sistemática un novedoso Sistema de Guías de Calidad Académica (SGCA), como herramienta principal para el desarrollo de las actividades docentes en los distintos pregrados que la conforman. El SGCA fue concebido como un mecanismo orientado a resolver los problemas más recurrentes de los estudiantes a la hora de desarrollar habilidades básicas de lectura, redacción, razonamiento y argumentación oral y escrita. En el SGCA tanto los estudiantes como los profesores encuentran formuladas de manera breve y precisa las principales reglas de juego vigentes en la comunidad académica universitaria. Cada guía contiene los lineamientos básicos para llevar a cabo con éxito una tarea académica específica, por ejemplo escribir un ensayo, preparar una exposición o evaluar

una monografía de grado. Con excepción de algunas guías que se ocupan de cuestiones procedimentales y administrativas, las incluidas en el SGCA pueden agruparse en dos subconjuntos principales: 1) Guías de cómo hacer cosas con palabras y 2) Guías de evaluación.

Análisis e interpretación

La reseña del conjunto de investigaciones examinadas contribuye a dilucidar el panorama sobre este campo de estudios y permite establecer qué aspectos relacionados con la investigación interinstitucional, *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica*, han sido cubiertos y en cuáles existen vacíos o conviene repensar sus prácticas, para poder ofrecer un panorama completo a los responsables de desarrollar políticas institucionales que apoyen el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior. Por ende, las investigaciones analizadas advierten y marcan caminos sobre la necesidad de concienciar a docentes y estudiantes de la importancia de la lectura y la escritura, como formas de acceso al conocimiento. Sin embargo, resulta necesario indagar de qué manera, en el ámbito académico, se asumen los procesos lectores y escritores desde una función social y como parte integral del aprendizaje y construcción del conocimiento.

Las investigaciones descritas, en relación con los parámetros sobre los que focalizamos nuestra búsqueda, resaltan los siguientes aspectos:

- La población *sujeto de análisis* se centra en los estudiantes, con una proporción del 77 %, frente a un 23% que focaliza a los profesores.
- Los *grupos que participan en la muestra* pertenecen al primero y segundo semestres (75%); el otro 25% está repartido en los demás semestres.
- La *problemática* evidenciada con mayor fuerza se relaciona con dos tópicos: las dificultades que presentan los estudiantes del ámbito universitario para comprender y

producir textos académicos⁶, con un promedio del 32%, y el diagnóstico sobre el estado lectoescritor con igual promedio (32%). Le siguen, en su orden, la preocupación por el uso apropiado de estrategias cognitivas y metacognitivas (15%); el desarrollo de competencias (10%); los aspectos actitudinales (8%) y la preocupación por los procesos (3%).

- Las *perspectivas teóricas* que predominan en los informes de investigación hacen referencia, en forma mayoritaria, al enfoque lingüístico textual y al análisis del discurso, con un porcentaje del 60%, le siguen el enfoque sociocultural (10%); el cognitivo (8%); el psicolingüístico (7%); el constructivista (5%); el semántico-comunicativo (3%) y otros enfoques (7%).
- En cuanto a la *metodología*, los investigadores utilizaron con mayor fuerza una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas. Modelos de investigación observacional, participativo e interpretativo; la observacional está más representada que la selectiva.
- Los *resultados* muestran variadas perspectivas, entre ellas, la obligatoriedad de pensar los programas desde las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento (“escribir en las disciplinas”) para la superación de los problemas de comprensión y producción textual, con un porcentaje del 62%, la enseñanza explícita de los géneros discursivos propios del ámbito académico con el 26% y otras propuestas (12%).
- Los *investigadores*, en su mayoría, se aglutinan alrededor de grupos de investigación que pertenecen tanto a universidades públicas como privadas (Valle, Antioquia, Cauca, Quindío, Tecnológica de Pereira, Atlántico, Magdalena, Javeriana, del Norte, Ibagué, EAFIT, Autónoma de Occidente, Libre, Central, Sergio Arboleda, Autónoma de Manizales, Corporación Universitaria Rémigton), que han venido jalando estos procesos en sus respectivas instituciones. La Universidad del Valle lidera el proceso, pero se hace manifiesto un marcado interés de todas las instituciones educativas reseñadas en este

⁶ Los estudiantes revelan falta de reflexión sobre los procesos específicos de comprensión y producción en el ámbito académico. La lectura y la escritura de sus textos se caracteriza por la descontextualización, el fragmentarismo y la imposibilidad de deducir hipótesis de lectura. También tienen limitaciones en cuanto a la redacción, la ortografía y la acentuación; ninguna aplicación en sus escritos de las normas gramaticales, a pesar de que recitan su uso; falta de control de las relaciones morfosintácticas; deficiente estructuración de las oraciones; desconocimiento del contenido semántico del léxico empleado. De igual manera, en sus resúmenes: a) no incluyen el referente contextual, b) suprimen la información irrelevante pero también la importante, c) elaboran una simple enumeración de hechos sin la presencia de relaciones causales o comparaciones, d) omiten términos o los sustituyen incorrectamente, e) hacen mal uso de los signos de puntuación, f) alteran de forma inadecuada el orden sintáctico de las oraciones.

estado del arte hacia la consolidación de una política institucional en relación con las prácticas académicas.

Reflexiones

A partir de la revisión de las diferentes investigaciones, y de manera general, es posible reconocer como fortaleza de la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior, la conciencia de investigadores y docentes acerca de la necesidad de encontrar soluciones a la serie de debilidades detectadas en un buen número de diagnósticos que han precedido las propuestas de cambio y que siguen haciendo parte de las preocupaciones de varias universidades, entre las que se cuentan las 16 que conforman el grupo que desarrolla la investigación *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica*. Ahora, en relación con aspectos puntuales de las investigaciones se enuncian las siguientes inquietudes:

- Las investigaciones que intentan comprender los factores pedagógicos y didácticos que explican los modos de leer y escribir de los universitarios son muy pocas, según se evidencia en este recorrido y en otros estados del arte recientes sobre investigación en educación.
- Llama la atención la escasa presencia de cuestiones ligadas al rendimiento académico y de trabajos relacionados con la motivación (sólo uno).
- El estudio del desarrollo de las competencias cognitivas y metacognitivas ocupa un discreto lugar (tres).
- La ausencia de estudios sobre otros aspectos (percepción, atención, papel del conocimiento previo, uso de claves de recuperación, codificación, esquemas) que inciden sobre el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras.
- La escritura académica universitaria se exige pero no se enseña porque probablemente se la supone una habilidad general aprendida en niveles educativos previos, transferible a cualquier situación; sin embargo, la escritura en este contexto, se relaciona con la preocupación por la formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar.

- Los investigadores encuentran que, frente a una detallada consigna de escritura, el docente y los alumnos sistemáticamente interpretan la tarea en forma divergente, lo cual muestra que las orientaciones suministradas por el profesor acerca de qué y cómo deben escribir no son suficientemente esclarecedoras para los estudiantes.

En síntesis, el análisis realizado ha permitido objetivar percepciones subjetivas, definir carencias⁷, posibilidades y desafíos que indican caminos de acción y provocan una serie de cuestionamientos en relación con el *deber ser* de las prácticas académicas: ¿La escritura académica, objeto de enseñanza en la universidad, debe estar a cargo de talleres al inicio de las carreras o constituir un componente del currículum de todas las cátedras a lo largo y ancho de los estudios superiores? ¿Es posible afirmar que las maneras como leen y escriben los estudiantes tienen sustento no sólo en las capacidades de los estudiantes sino también en los tipos de prácticas que se configuran en la universidad, en los tipos de escenarios de interacción en los que leer y escribir son centrales y en el tipo de exigencias y apoyos que configuran las prácticas de enseñanza? O como lo plantea M. Pérez (2008) en la ponencia *Prácticas de lectura y escritura para el tránsito de la secundaria a la universidad: Conceptos claves y una vía de investigación*:

La universidad promueve ciertos modos de leer y escribir, ciertas prácticas de lectura y escritura, en atención a un tipo de cultura académica que intenta favorecer. Detrás de dichas prácticas es posible leer la idea de cultura académica que circula en nuestro país. Esas prácticas, además de estar determinadas por las capacidades lectoras y escritoras de los estudiantes, por sus características socioculturales y sus trayectorias académicas, están marcadas de modo fuerte por elementos como ¿qué se pide leer al estudiante?, ¿para qué se pide leer y escribir?, ¿qué se hace con lo que se lee y se escribe?, ¿cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de lectura y escritura en la universidad?, ¿qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de textos? Desde este marco, es viable afirmar que no hay modos estables de leer y escribir y que el fortalecimiento de esas prácticas está marcado de manera fuerte por la complejidad del dispositivo didáctico propuesto por la universidad, en el marco del cual la distribución de roles, funciones y responsabilidades académicas pesan mucho.

⁷ Ya expuestas en la nota al pie # 6.

Bibliografía

- Alvarado, G. (2007). *Los lugares de la lectura y la escritura en la formación universitaria: didáctica y pedagogías de la enseñanza vs. pedagogías de la acción*. I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril.
- Álvarez, D. (2001). *Incidencia de la explicitación de las formas de organización superestructural de los textos expositivos en la comprensión textual de un grupo de estudiantes de la Universidad del Valle*. En *Lectura y escritura para aprender a pensar*. En *Memorias*, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cartagena, CD-ROM.
- Arciniegas, E. & López, G. S. (2007). *Estrategias metacognitivas para la escritura en la universidad*. Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura, Cali, Universidad del Valle.
- Ardila, C. & López, S. (2007). *Consciencia lingüística y desarrollo cognitivo en la formación universitaria*. Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura, Cali, Universidad del Valle.
- Arias, C. (2007). *Estado del arte de las investigaciones sobre didácticas para la formación de competencias comunicativas en Facultades de Educación de Universidades de Bogotá, en el período 2000 y 2005*. I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril.
- Barletta, N. (2001). "Intervención metodológica para el desarrollo de las competencias lectoras desde un área particular". En *Lectura y escritura para aprender a pensar*. En *Memorias*, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cartagena, CD-ROM.
- Barthes, R. (1973). *El grado zero de la escritura*. México: Siglo XXI.
- Buitrago, Y. M. (2007). *Nuevas prácticas discursivas en la universidad*. I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril.
- Cadena, S. Narváez, E. & Chacón, M. (2007). *Alfabetización académica: una de las responsabilidades de la educación superior*. I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril.
- Calabria, Y., Prado, A. & Riátiga, R. (2007). *Incidencia de un programa de lectura relacionado con el nivel crítico intertextual en estudiantes universitarios*. Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura, Cali, Universidad del Valle.
- Camargo, Z. (2005). "La enseñanza / aprendizaje del Español (lengua materna) con fines académicos y profesionales. Una propuesta didáctica dirigida a profesores de programas no humanísticos de la Universidad del Quindío", Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Canale, M. (1983). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". VVAA: *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995: 63-81.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua". *Signos, teoría y práctica de la educación* 17:54-62.
- Cárdenas, R., Arango, C. A., Ruiz, G. A. y Tobón, N. (2007). *Fundamentación en el diseño de estrategias de enseñanza de la escritura*. Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura, Cali, Universidad del Valle.
- Cardona, D., Gutiérrez, M. Ochoa, J., Dávila, A. & García, P. (2001): "Desarrollo de habilidades cognitivas y apropiación de conceptos científicos a través de la lectura y la escritura", *Lectura y escritura para aprender a pensar*. *Memorias*, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina, Cartagena, Colombia, CD-ROM.
- Cisneros, M. (2007). *Lectura y escritura en la universidad: una investigación diagnóstica*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

- Coronado, F. & Barragán, D (2007). *El canon de los 100 libros: estrategia para la consolidación de una política de lectura en la Universidad de la Salle*. I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril.
- Escobar, R., Ausecha, R., Vesga, J. & Vasco, I. (2008). *Leer y escribir desde la interculturalidad: una posibilidad a partir del concepto de literacidad*. II Encuentro Nacional y I Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Bogotá, 18 y 19 de septiembre.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Trad. M. T. Melero. Barcelona: Paidós, 1999.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado* Madrid: Taurus.
- Glotta, grupo (2004). *Las prácticas de escritura académica en el ámbito universitario: culturas, concepciones, tendencias*. Ibagué: Universidad de Ibagué.
- Glotta, grupo (2007). *La motivación y su papel en la lectura y la escritura universitaria*. Ibagué, Universidad de Ibagué.
- Graphos, grupo (2008). *Problematizar la lectura y escritura académicas en la universidad*. II Encuentro Nacional y I Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Bogotá, 18 y 19 de septiembre.
- Henao, J. I. & Castañeda, L. S. (2001). “La lectura en la educación superior. Resultados de una investigación”. En *Lectura y escritura para aprender a pensar. Memorias*, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina, Cartagena, CD-ROM.
- Heterolalia, grupo (2007). *Aportes de una experiencia universitaria en lectura y escritura para la consolidación de una política institucional*. I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril.
- Jurado, F. (1999). *Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación en la escuela*. Bogotá: Plaza & Janés.
- Jurado, F. (2007). *La dimensión pragmática de la escritura en el contexto universitario*. I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril.
- Londoño, L. A. (2008). *El hipertexto como herramienta en los procesos de lectura y escritura*. II Encuentro Nacional y I Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Bogotá, 18 y 19 de septiembre.
- López, G. & Arciniegas, E. (2003). “El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos”. *Lenguaje*, 31: 118- 141. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- Martínez, M^a. C. (2001). “Leer y escribir para aprender a pensar y seguir aprendiendo”. En *Lectura y escritura para aprender a pensar. Memorias*, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cartagena, CD-ROM.
- May, O. & otros (2001). “Las competencias lectoras en los estudiantes universitarios”. En *Lectura y escritura para aprender a pensar. Memorias*, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina, Cartagena, CD-ROM.
- Mora, L. E. & Arciniegas, E. (2001). *Los cursos de español y el proyecto de aula. Memorias*, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina, Cartagena, CD-ROM.
- Moreno, M. (2007). *Las prácticas discursivas en la educación superior: un enfoque pedagógico*. I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril.
- Ordóñez, L. (2007). *El Sistema de Guías de Calidad Académica*. I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril.

- Ordóñez, N. Ma. (2007). *La lectura interactiva y estratégica para comprender textos expositivos con estudiantes universitarios*. Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura, Cali, Universidad del Valle.
- Peña, L. B. (2007). *Leer y escribir en la universidad*. I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril.
- Pérez, M. (2005). “Elementos para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje”, en *La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Pérez, M. (2007). *Prácticas de Lectura y Escritura para el Tránsito de la Secundaria a la Universidad: Conceptos Claves y una vía de Investigación*. I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril.
- Pérez, M. (2007). *Leer y escribir para tomar posición frente al saber análisis de prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad*. II Encuentro Nacional y I Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Bogotá, 18 y 19 de septiembre.
- Pérez, M. & Rincón, G. (2007). *Investigación y transformación pedagógica*. Cali: Poemia.
- Pérez, M. & Barrios, M. (2007). *Cultura académica y escritura en la universidad. Análisis de interacciones y prácticas discursivas soportadas en herramientas virtuales de trabajo colaborativo*. I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril.
- Perilla, A., Rincón, G., Gil, J. & Salas, R. (2004). “El mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario”. En *Lenguaje*, 32, 159-182. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- Pertuz, W. (2008). *El portafolio: diálogo necesario para cualificar la escritura*. VII Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Nodo Oriente, Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, septiembre de 2008.
- Queneau, R (1947). *Ejercicios de estilo*. Madrid: Gallimard, 1999.
- Rincón, G, Narváez, E. & Roldán, C. (2004). “Enseñar a comprender textos escritos en la universidad: ¿qué y cómo se está haciendo?”. En *Lenguaje*, 32, 183-211. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- Salazar, A. & González, N. (2004). “Estrategia de intervención pedagógica para el desarrollo de destrezas en producción de textos escritos de carácter académico”. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ulloa, A. (2008). *Lectura, escritura y conocimiento en la Educación Superior. Una propuesta investigativa desde la comunicación social*. II Encuentro Nacional y I Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Bogotá, 18 y 19 de septiembre.
- Ulloa, A. Carvajal, G., Gómez, G. & Patiño, C. (Grupo Escritura, Tecnología y Cultura) (2004). “La lectura y la escritura de los estudiantes universitarios: Una investigación exploratoria”. *Lenguaje*, 32: 111-158. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- Ulloa, A., Carvajal, G. (2006). “Cultura escrita, conocimiento y tecnocultura. El marco teórico de una investigación exploratoria en la Universidad del Valle”. *Revista Nexus*, 2. Cali: Universidad del Valle.
- Uribe, G. (2007). “La enseñanza de la composición escrita de textos expositivo-explicativos. Presupuestos teóricos y propuesta didáctica dirigida a profesores de programas no humanísticos de la Universidad del Quindío”. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Vera, G. & Bernal, M. (2008). *Transformación de la calidad educativa: la práctica pedagógica y su incidencia en la formación en investigación docente*. VII Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Nodo Oriente, Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, septiembre de 2008.