

Capítulo 1 Introducción

La relevancia de la lectura y la escritura en la universidad es indiscutible. Leer y escribir, además de ser prácticas propias de la cultura académica universitaria, son condiciones básicas del desarrollo de un país, al menos por dos razones. Por una parte, por medio de la lectura y la escritura se producen y socializan las actividades académicas y científicas. Por tanto, un país con débiles niveles de lectura y escritura no construye las condiciones básicas para producir saber ni para consolidar una cultura académica. Por otra parte, el funcionamiento de la vida democrática y de la vida social —en general— está mediado por la lectura y la escritura. Actividades centrales de una democracia, que hacen parte de las relaciones de los ciudadanos con el Estado y con las instituciones —como votar, exigir un derecho y participar en el análisis de un plan de gobierno— son prácticas mediadas por la lectura y la escritura. Por lo anterior, un trabajo sostenido para garantizar altos niveles de lectura, escritura, análisis y argumentación se justifica por tratarse de condiciones del desarrollo de un país y del funcionamiento de la democracia. Es muy difícil entender un proyecto de nación por fuera del dominio de estas herramientas básicas.

En este marco, es viable pensar que la crisis de la producción académica y científica está estrechamente relacionada con la crisis de la lectura y la escritura, pues la academia y la investigación se desarrollan, fundamentalmente, por medio de la cultura escrita. Este encuadre posibilita una vía de análisis del lugar que ocupa Colombia en los índices internacionales de productividad científica y académica, pues aunque en la última década el país ha avanzado en producción científica, sigue ocupando un lugar menor. Si bien esta situación es entendible desde nuestras condiciones de contexto, se requiere investigar qué ocurre con la cultura académica y

las prácticas de lectura y escritura que se dan en nuestras universidades, como uno de los campos para construir comprensiones al respecto.

Veamos las cifras de productividad científica de América Latina y el Caribe durante el período 1996–2007, arrojadas por un estudio reciente (Santa & Herrero, 2010), basado en una de las fuentes más relevantes al respecto: Scopus, la base de datos de Elsevier:¹

Como se observa, en 2007, Colombia generó el 0,1 % de la productividad científica mundial y el 3,3 % de Latinoamérica y el Caribe.

Esta preocupación por la productividad científica, ligada a las posibilidades de desarrollo de un país, se vincula al dominio de la lectura y la escritura especializadas. Adicional a esto, la formación de los profesionales en la educación superior está marcada de modo fuerte por las dinámicas de lectura y escritura propias de las disciplinas específicas. Es indudable que formarse en la universidad consiste, en gran parte, en estar en condiciones de comprender, interpretar y producir los textos que son propios del campo disciplinar y profesional específico, es decir, leer y escribir en una disciplina.

Estas son algunas de las coordenadas en las que se sitúa y se justifica realizar una investigación como la que aquí presentamos, que busca aportar elementos que permitan caracterizar y comprender lo que ocurre con las prácticas académicas de lectura y escritura en la universidad en Colombia.

En el presente libro, queremos comunicar el proceso investigativo seguido en este proyecto financiado por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias y desarrollado por un grupo de diecisiete universidades. Este proyecto inició su ejecución el 11 de febrero de 2009 y culminó el 10 de agosto de 2011.

1 Scopus es una base de datos de referencias bibliográficas y citas. Contiene 18.000 revistas internacionales con referencias citadas desde 1996. <http://www.scopus.com/home.url>

Tabla 1
Productividad científica de América Latina y el Caribe durante el período 1996-2007

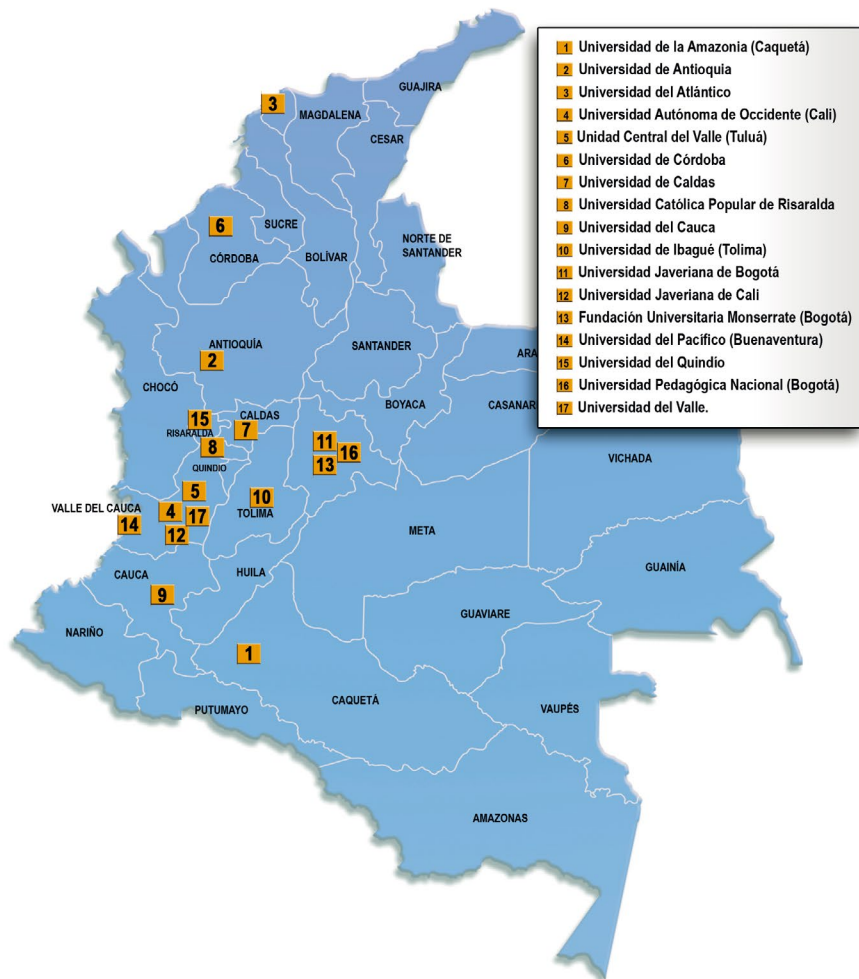
	Ndoc	% LAC	% mundo	1996	% LAC 1996	% mundo 1996	2007	% LAC 2007	% mundo 2007	TVMA
Brasil	195.541	45,98	1,20	8495	38,95	0,76	26369	50,87	1,59	11,06
México	82.230	19,34	0,50	4347	19,93	0,39	8994	17,35	0,54	7,07
Argentina	64.380	15,14	0,40	3940	18,07	0,35	6731	12,99	0,41	5,07
Chile	30.866	7,26	0,19	1676	7,68	0,15	4052	7,82	0,24	8,74
Venezuela	15.257	3,59	0,09	981	4,50	0,99	1391	2,68	0,08	3,68
Colombia	11.068	2,60	0,07	506	2,32	0,05	1709	3,30	0,10	12,27
Cuba	10.052	2,36	0,06	505	2,32	0,05	1152	2,22	0,07	10,13
Puerto Rico	5.825	1,37	0,04	454	2,08	0,04	588	1,13	0,04	3,28
Uruguay	4.750	1,12	0,03	254	1,16	0,02	564	1,09	0,03	7,77
Perú	3.661	0,86	0,02	163	0,75	0,01	545	1,05	0,03	13,40

Ndoc = Número total de documentos; Tvm = tasa de variación media anual;

%LAC/%Mundo = peso de la producción nacional en el total regional/Mundial

Fuente: Samaly Santa & Víctor Herrero, 2010.

Imagen 1
Universidades participantes en la investigación



*Investigación: ¿Para qué se lee y escribe en la universidad colombiana?
Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país
Ubicación de las universidades participantes*

Fuente: elaboración propia.

ANTECEDENTES

Como detallaremos más adelante, en la tradición investigativa de nuestro país muy pocas investigaciones intentan comprender los factores peda-

gógicos y didácticos que explican los modos de leer y escribir de los universitarios, como lo señaló un estado de arte reciente sobre investigación en educación en Colombia, adelantado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES; Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias; Sociedad Colombiana de Pedagogía, SOCOLPE (Henaó & Castro, 2000). La situación en Latinoamérica es similar (Carlino, 2004b). La tendencia dominante ha consistido, básicamente, en comprender el fenómeno desde el análisis de los procesos cognitivos de los estudiantes o de factores asociados a la lectura y a la escritura. Estos estudios analizan el déficit lector en el estudiante o pretenden explicar los modos de leer y escribir, así como los intereses y expectativas al respecto, desde factores de orden sociocultural que determinan la trayectoria lectora de los sujetos. Es decir, se explica el fenómeno desde otro déficit del estudiante: el déficit sociocultural (Baquero, Albarello, Ameztoy, Corrado, Eizaguirre, Goñi, Rímoli & Zulberti, 1996). También se busca explicar las dificultades en los modos de leer y escribir desde las interferencias que el auge de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) puede estar causando (Wray & Lewis, 2005).

Una síntesis del rastreo bibliográfico y documental de las investigaciones llevadas a cabo en Colombia por profesores de universidades públicas o privadas, en torno a las estrategias de comprensión y producción de textos académicos que desarrollan sus estudiantes, permite aproximarse a las concepciones acerca de las prácticas académicas de lectura y escritura que han dominado en la universidad colombiana.

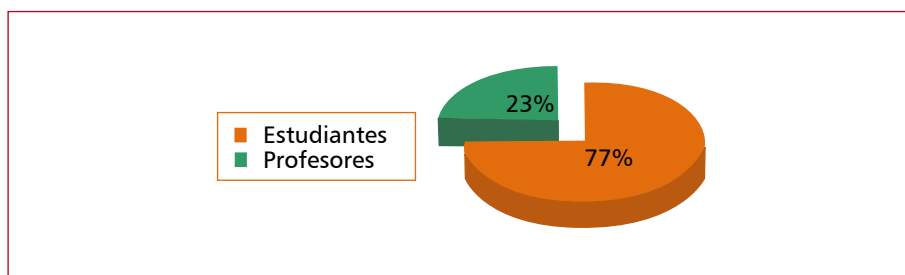
La muestra definida para el análisis documental estuvo compuesta por cuarenta investigaciones, seleccionadas entre más de ochenta propuestas que hacen parte de la reflexión sistemática sobre la enseñanza del lenguaje, de la lectura y la escritura, desde la óptica de los procesos de formación docente llevados a cabo en Colombia desde 1994, por la Red Nacional para la Transformación de la Formación de Docentes en Lenguaje y de otros grupos. La selección tuvo como foco el nivel universitario y los siguientes parámetros: 1) temática, 2) institución, 3) población sujeto,

4) situación problemática, 5) reconocimiento de los marcos teóricos de referencia y explicitación de la metodología y 6) presentación de resultados.

El análisis efectuado nos permitió comprobar la relevancia que ha adquirido esta problemática en los planes de estudio de las diversas carreras y posgrados. En segundo lugar, podemos afirmar que un número importante de investigaciones del contexto nacional han aportado evidencias de que los estudiantes del ámbito universitario presentan diversos tipos de dificultades en la comprensión y producción textual. Este dato contribuye a justificar la investigación que estamos presentando. De hecho, las investigaciones analizadas nos permitieron establecer los siguientes resultados que, aunque no constituyen parámetros, sí son reveladores de la problemática enunciada y muestran el interés de los docentes por coadyuvar al mejor hacer de los estudiantes en el proceso de comprensión y producción textual:

1. La *población objeto de análisis* está predominantemente conformada por los estudiantes en una proporción del 77%, y se centra en sus déficits. De igual manera, se expone como causa de las carencias encontradas en los modos de leer y escribir de los universitarios, factores de orden cognitivo o sociocultural e interferencias ocasionadas por el auge de las tecnologías de la información y la comunicación. En un porcentaje mucho menor (23%), se focaliza a los profesores, como autores y motivadores de prácticas adecuadas y responsables de un mejor aprendizaje.

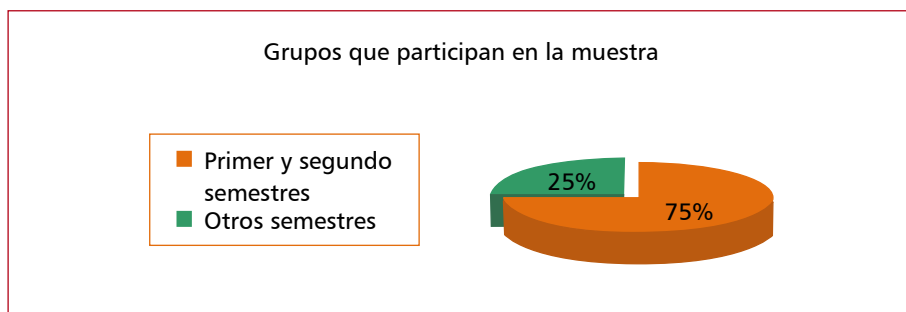
Gráfico 1
Población a la que se dirigen las investigaciones



Fuente: elaboración propia.

2. Los *grupos que participan en la muestra* pertenecen a los dos primeros semestres en una proporción significativa (75%). Esto pone en evidencia el énfasis en la lectura y la escritura de textos no especializados, debido a que las asignaturas de esos semestres son comúnmente denominadas “básicas”. Por esta razón, en estas experiencias que aluden a un solo curso inicial, no es posible que los estudiantes desarrollen todas las competencias necesarias para comprender y producir los textos propios de su carrera universitaria. El otro 25% está repartido en los demás semestres.

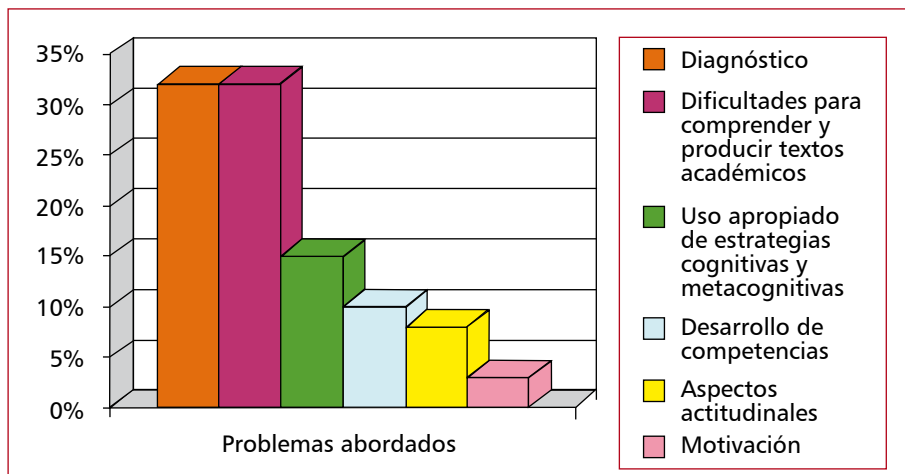
Gráfico 2
Semestres a los que se refieren las investigaciones



Fuente: elaboración propia.

3. Las *problemáticas* que los investigadores enuncian con mayor fuerza se centran en los siguientes tópicos: con el mismo porcentaje 32% el diagnóstico sobre el estado de los procesos lectores y escritores y las dificultades que presentan los estudiantes del ámbito universitario para comprender y producir textos académicos. 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 motivación (3%).
4. Las *perspectivas teóricas* que predominan en los informes de investigación se refieren al enfoque lingüístico textual y al análisis del discurso con un porcentaje del 60%; le siguen el enfoque sociocultural (10%);

Gráfico 3
Problemas que se abordan en las investigaciones



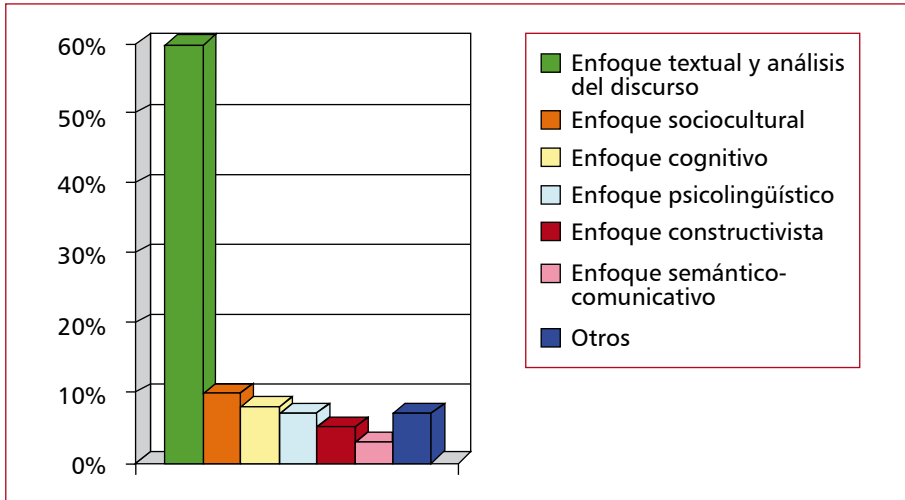
Fuente: elaboración propia.

el cognitivo (8%); el psicolingüístico (7%); el constructivista (5%); el semántico-comunicativo (3%) y otros enfoques (7%).

Estos porcentajes evidencian que se buscan soluciones en el desarrollo de la competencia discursiva de los estudiantes y se dejan de lado los aspectos culturales, psicológicos y de políticas institucionales, así como los factores pedagógicos y didácticos que explican los modos de leer y escribir de nuestros universitarios.

5. Las *metodologías* revelan que los investigadores utilizaron con mayor fuerza una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas, y los modelos de investigación observacional, participativa e interpretativa. En este sentido, se muestran valiosos avances: los profesores —además de cuantificar el fenómeno— intentan explicarlo y, por tanto, ofrecen algunas soluciones.

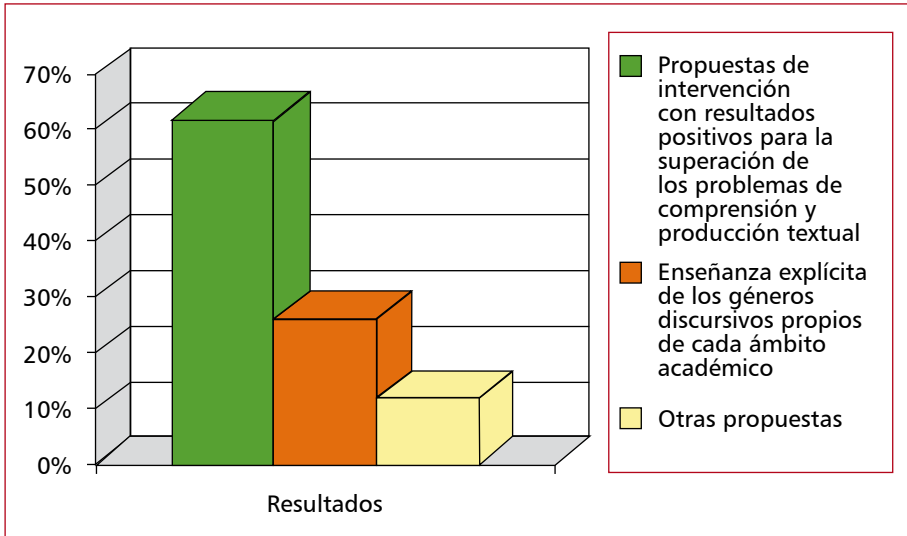
Gráfico 4
Perspectivas teóricas más empleadas



Fuente: elaboración propia.

6. Los *resultados* enuncian variadas perspectivas, entre ellas, la obligatoriedad de pensar los programas desde las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento (Carlino, 2002a) con un porcentaje del 62%. Es decir, se busca que el mejoramiento de las competencias para comprender y producir textos no sea solo una preocupación de los profesores de lenguaje, sino que se entienda que su desarrollo está directamente relacionado con el del pensamiento y, por ende, con el aprendizaje en todas las disciplinas. Por otra parte, la enseñanza explícita de los géneros discursivos propios de cada ámbito académico ocupó el 26%, lo que se articula con una perspectiva académica del uso de la lengua. Otras propuestas constituyeron el 12%.

Gráfico 5
Tipos de propuestas



Fuente: elaboración propia.

7. Las *reflexiones finales* que suscitan las investigaciones analizadas en esta muestra son:

- Los investigadores reconocen que tanto estudiantes como docentes suponen que el aprendizaje de la escritura es preocupación de otros niveles educativos anteriores al universitario.
- La existencia de la creencia de que quien aprende a escribir, podrá hacerlo en cualquier situación.
- Pocos trabajos que ubiquen el centro de investigación en los profesores.
- Ausencia de estudios sobre otros aspectos (percepción, atención, papel del conocimiento previo, esquemas) que inciden en el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras.
- Escasa presencia de cuestiones ligadas al rendimiento académico y de trabajos relacionados con la motivación, las expectativas y los intereses de los estudiantes.

Como se observa en este análisis de los antecedentes revisados, la característica común de este tipo de trabajos es que buscan explicaciones a los problemas de lectura y escritura en el estudiante, en sus capacidades o en su historia académica y familiar, o en el contexto, no en el tipo de demandas de lectura o escritura que hace la universidad, ni en los dispositivos didácticos y pedagógicos que configura y promueve.

Por el contrario, tal como configuramos el problema en esta investigación —asunto que expondremos en el siguiente apartado—, pensamos que desde los dispositivos pedagógicos y didácticos que las universidades promueven —explícita o tácitamente— se causan ciertas prácticas lectoras y escritoras, ciertos modos de leer y escribir y, en última instancia, se promueve un tipo de cultura académica.

EL PROBLEMA

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

En relación con la primera explicación, si se acepta que la alfabetización es un proceso permanente que va desde la infancia a la edad adulta y que está marcado por constantes retos relacionados con los tipos de textos con los que no hemos tenido experiencia previa (Ferreiro, 1997), se comprende que la formación universitaria constituye un espacio escolar diferente a los que le preceden en cuanto es más específico y profesionalizante. En este sentido, las prácticas de lectura y escritura que allí se exigen son también específicas y, en muchos casos, nuevas para los

estudiantes que ingresan a la universidad. Mientras que en la educación básica y media, los estudiantes leen textos hechos para aprender (manuales o textos escolares) y lo que se les pide la mayoría de las veces es “dar cuenta de lo que leyeron”, en la formación profesional universitaria los estudiantes se tienen que enfrentar con diversos géneros (por ejemplo, el tecnológico, el científico y el jurídico), que contienen textos organizados en modos predominantemente expositivos y argumentativos, con temáticas especializadas, la mayoría de gran complejidad, que requieren mayores grados de abstracción. Por razones como esta, si bien se reconoce que no se pueden desconocer los aportes que brindan los niveles escolares anteriores a la universidad, hoy ha ido ganando consenso la idea de emprender diferentes procesos de alfabetización académica (Carlino, 2002a), de socialización académica (Lea & Creme, 2000) o, en fin, de hacer posible la inserción de los aprendices en las comunidades discursivas específicas de las disciplinas.

En relación con la segunda explicación, aparecen estudios que señalan la imposibilidad de la escuela de suplir las fallas derivadas de la procedencia familiar y sociocultural (Lahire, 1998). En este sentido, los datos arrojados por los estudios nacionales e internacionales sobre factores asociados al logro cognitivo y las investigaciones sobre eficacia escolar son contundentes, pues señalan que el peso de los factores socioculturales y familiares determina el éxito académico entre 60 y 70%, aproximadamente (Cano, 1997). Esto significa que la escuela solo puede afectar el 35 o 40% del aprendizaje. Una primera interpretación de estos elementos puede conducir a un determinismo paralizante que se puede formular así: la escuela no puede suplir las fallas de la sociedad (Bernstein, 1983). Si bien el debate sobre el efecto del sistema educativo en la formación de lectores y escritores está abierto, las investigaciones realizadas en Colombia hasta el momento son aún incipientes como para contar con alguna claridad.

Desde otra perspectiva se suelen señalar algunas interferencias entre la lectura y la escritura universitarias y otros portadores de información (internet, televisión, cine...), que sumadas a los intereses temáticos y las expectativas de vida de los estudiantes, por asuntos ajenos a los libros,

la cultura y la academia, desvirtúan el interés por la lectura y la escritura (Lévy, 1999) y hacen más compleja aún la tarea de analizar las prácticas de lectura y escritura en la universidad.

Otro aspecto del ámbito universitario que configura la problemática a la que nos estamos refiriendo son los resultados de los ECAES 2004 y 2005 y de SABER PRO 2011-2012² que señalan serios problemas en los modos de leer de los estudiantes universitarios. Si bien en algunos programas los alumnos demuestran mayores fortalezas en lectura que en otros, en general en el ámbito nacional los resultados no son los esperables. Resulta sugerente, por ejemplo, que ciertos programas como medicina, economía e ingeniería obtengan resultados más altos en lectura que algunos de ciencias sociales y humanas. Al parecer, hay correlaciones entre las características de los saberes propios de las diferentes disciplinas y los modos de leer. Por otra parte, podría ocurrir que esos programas cuenten con orientaciones pedagógicas y didácticas sistemáticas respecto al desarrollo de la competencia lectora de sus estudiantes. Esto sin dejar de lado elementos ligados al estatus de las profesiones que atraen estudiantes con niveles académicos diferenciales.

Desde una perspectiva más general, es necesario reconocer que las prácticas de lectura y escritura que se dan en la universidad se relacionan de modo directo con el tipo de cultura académica que en ella circula. Dicho de otro modo, la universidad promueve cierto tipo de cultura académica y configura cierto tipo de representaciones sobre lo que significa formar un profesional hoy, y esos elementos inciden en las acciones y prácticas de lectura y escritura que allí se promueven.

En este marco, construimos nuestro problema de investigación desde la siguiente hipótesis: el tipo de prácticas académicas que promueve la universidad y que se concreta en las prácticas pedagógicas y didácticas de sus docentes, produce ciertos modos de leer y escribir en los estudiantes,

2 ECAES, exámenes de estado de calidad de la educación superior, son los exámenes de egreso de la educación superior que deben presentar los estudiantes que egresan de los programas de pregrado en Colombia. Saber Pro es la nueva denominación de los ECAES.

y esto se relaciona de modo directo con cierto tipo de cultura académica. Desde esta óptica, los modos de leer y escribir de los estudiantes universitarios son pues, en gran medida, un efecto de las condiciones pedagógicas y didácticas que la universidad promueve, y del tipo de demandas que plantea. Desde esta hipótesis se puede comprender por qué un estudiante se compromete de diversas maneras con asignaturas y docentes diferentes, por qué un estudiante produce académicamente mejores resultados con un docente que con otro. Los estudiantes no tienen un modo estable de leer y escribir, sino que cuentan con múltiples mecanismos que se configuran y actualizan en atención a los requerimientos de cada docente. Dicho en otras palabras, podríamos pensar que un sujeto universitario cuenta con mecanismos flexibles que ajusta a los requerimientos disciplinares, estratégicos y de supervivencia académica.

En concreto, esta investigación abordó el siguiente problema: 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 estas prácticas es posible leer esa idea de cultura académica que circula. 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 las prácticas académicas de lectura y escritura que se propician en la formación universitaria. Nos preguntamos entonces: ¿cuáles son las características y las condiciones de posibilidad de las prácticas académicas de lectura y escritura en la universidad colombiana?, ¿cuáles de estas prácticas son valoradas positivamente por los estudiantes?, ¿cómo se explica la presencia de esas prácticas en algunos contextos universitarios? En relación con las prácticas de enseñanza, estos interrogantes incluyen otros como los siguientes: ¿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?

RUTA METODOLÓGICA

Esta investigación tuvo como propósito principal describir, caracterizar, analizar e interpretar las prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana, con el fin de proponer unas orientaciones de política al respecto. Para ello, realizamos una investigación cualitativa de tipo descriptivo interpretativo, basada en información y datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa, cuya característica central fue su opción plurimetodológica y multifuentes. Optamos por una perspectiva en la cual la diversidad de métodos y de fuentes se considera como alternativa para abordar el objeto, desde la complementariedad entre métodos, como el lugar de configuración del objeto de estudio (Bourdieu & Wacquant, 1995). Esta postura implica, además, que el objeto no se termina de construir ni de acotar hasta cuando la investigación finaliza.

Desarrollamos el proceso a través de las cinco fases que a continuación enumeramos:

Tabla 2
Fases del proyecto y meses de desarrollo

Número	Actividad	Meses
Fase 0	<i>Validación y discusión de la metodología por juicio de pares.</i> Se organizó un foro virtual de discusión con dos expertos nacionales, con experiencia en este tipo de investigaciones. En este espacio, discutimos aspectos relacionados con el tipo de información, las técnicas requeridas y la perspectiva epistemológica.	1-2
Fase 1	<i>Recolección y análisis de información documental.</i> En cada universidad se recogió y analizó la información documental relacionada con las políticas institucionales sobre lectura, escritura y cultura académica, así como los programas de los cursos que se ofrecen al respecto. Se realizaron un primer análisis y una primera caracterización en cuanto a tendencias y enfoques.	2-6

(Continúa)

Número	Actividad	Meses
Fase 2	<i>Segunda caracterización desde la voz de los estudiantes, a partir de las encuestas.</i> En cada universidad se realizó un muestreo intencional (muestreo de programas) para definir los programas académicos que serían estudiados, a partir de la aplicación de una encuesta a los estudiantes que contenía tres preguntas abiertas en las que se les pidió indicar una experiencia universitaria que consideraran había incidido positivamente en sus desempeños como lectores y productores de textos.	6-11
Fase 3	<i>Grupos de discusión y entrevistas a profundidad para abondar en el análisis colectivo de las tendencias halladas.</i> A partir de la información recogida en la fase 2, se organizaron grupos de discusión con profesores y estudiantes de las diversas áreas de saber, con el fin de profundizar en el análisis colectivo de las tendencias halladas, para ajustar las descripciones e interpretaciones. También se desarrollaron cinco grupos de discusión entre los investigadores.	11-14
Fase 4	<i>Estudios de casos sobre prácticas destacadas e identificación de los rasgos que las caracterizan.</i> Se realizaron entre uno y dos estudios de caso por universidad para hacer una aproximación a algunas de las experiencias identificadas como destacadas. Como resultado de esta fase, se obtuvo un documento descriptivo e interpretativo de cada caso.	14-21
Fase 5	<i>Exploración de las orientaciones de política institucional de lectura y escritura.</i> Con los resultados obtenidos en la investigación, se preparó un documento de directrices de política de lectura y escritura para la universidad colombiana que será discutido con algunos directivos universitarios y entidades relacionadas con la toma de decisiones sobre la cultura académica en la educación superior.	21-24

Fuente: elaboración propia.

A continuación, detallamos las fases y explicamos las actividades realizadas en cada una de ellas.

Fase 0. Validación y discusión de la metodología por juicio de pares

Esta fase correspondió a un momento inicial del proyecto que, por acuerdo entre los grupos de investigación de las diecisiete universidades,

inició antes de la aprobación oficial del proyecto por parte de Colciencias. Para ello, realizamos dos reuniones en el año 2008, en junio y diciembre, en la Universidad Católica Popular de Risaralda, ubicada en la ciudad de Pereira. Estas reuniones aportaron al ajuste del plan metodológico y a la búsqueda de claridades conceptuales que permitieron el acercamiento a un lenguaje común por parte de los diferentes investigadores.

Además, en la reunión de diciembre del año 2008, organizamos un encuentro virtual por Skype con la experta argentina Paula Carlino, asesora del proyecto, quien aportó claridades conceptuales y metodológicas para el desarrollo de la investigación. Este diálogo derivó en los siguientes acuerdos:

- Explorar también la voz de algunos maestros, y no solo la de los estudiantes, de manera que se pudieran abordar interpretaciones explicativas a las tendencias que encontraríamos con los diversos instrumentos propuestos (análisis de los programas de los cursos, políticas institucionales y encuestas a estudiantes).
- Tener en cuenta el desarrollo de grupos de discusión para lograr una mayor aproximación a la lectura interpretativa de las acciones, supuestos y concepciones que sustentarían las experiencias pedagógicas que se identificarían como “casos destacados”.
- Teorizar sobre el concepto de “buena práctica”, no solo desde los resultados o efectos que esta tiene, sino también desde su desarrollo y las implicaciones en la configuración de las prácticas.
- Se sugiere la búsqueda de explicaciones que los docentes dan al trabajo o no de la lectura y la escritura en sus prácticas, ya que el reconocimiento de estos imaginarios permitirá la transformación de las prácticas y el esbozo de las directrices de política.

Para esta misma reunión, se llevó a cabo la primera asesoría virtual con el experto colombiano en estadística Carlos Pardo, quien realizó aportes en relación con el trabajo para la selección de una muestra esta-

dística de estudiantes, con el propósito de que fuera representativa para cada una de las universidades y para el total de ellas. Así, se tomaron las siguientes decisiones:

- El muestreo sería representativo en cuatro niveles: para el total de las universidades, para cada una de estas y por áreas UNESCO,³ tanto en el nivel general como por universidad.
- La población para la selección de la muestra correspondería a aquellos estudiantes que hubieran cursado más de la mitad de la carrera, ya fuera en semestres o en número de créditos, pues por el tiempo transcurrido en sus estudios podrían dar cuenta de las prácticas vividas durante su carrera y en la universidad misma (el muestreo respondió a las características y necesidades de cada una de las universidades).

Posterior a la aprobación del proyecto, realizamos al menos siete reuniones con los expertos con el propósito de responder a inquietudes específicas del proceso investigativo o de validar las primeras lecturas de los resultados.

La primera reunión correspondió a la búsqueda de aclaraciones, por parte del estadístico, sobre la selección de la muestra, la aplicación de las encuestas, el apoyo al pilotaje de este instrumento y la cualificación de los ítems (preguntas), para lograr que la estructura y las opciones de respuesta fueran más precisas.

La segunda reunión se llevó a cabo en junio de 2009 y tuvo como propósito la primera entrega de resultados descriptivos de la encuesta, la explicación de los diferentes niveles de interpretación para el análisis de datos cuantitativos y la revisión y validación del instrumento para

3 Debido a que la organización académico-administrativa de las universidades en Colombia es muy diversa, se acogió la clasificación UNESCO que se compone de las siguientes áreas: educación; humanidades y artes; ciencias sociales, educación comercial y derecho; ciencias; ingeniería, industria y construcción; salud y servicios sociales; y recreación.

el análisis de los cursos. En este caso, recibimos asesoría de dos estadísticos que trabajan en el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES:⁴ Carlos Pardo-Adames y John Jairo Rivera-Trujillo.

Adicionalmente, establecimos contacto con Luiz Percival Leme Britto, profesor de la Universidad de Sorocaba, Brasil, que no había sido contemplado en el proyecto inicialmente. Este experto en prácticas de lectura y escritura en la cultura académica universitaria, manifestó su disposición para entablar un diálogo constante que permitió la retroalimentación del proyecto desde el punto de vista metodológico y en la discusión de los resultados.

Así, para el mes de septiembre de 2009, efectuamos una reunión conjunta en un aula virtual, a la que tuvimos acceso los docentes de las universidades participantes mediante la Plataforma Elluminate, de la Pontificia Universidad Javeriana. En esta sesión, estuvieron presentes los expertos Anna Camps, de Universidad de Barcelona y Luiz Percival Leme Britto, que brindaron sus aportes en relación con los resultados de las interpretaciones de los cursos y de las encuestas y plantearon sus puntos de vista en relación con las perspectivas teóricas que sustentan el estudio y sobre las proyecciones en términos de producción intelectual, en el marco del proyecto.

En diciembre del año 2009, se realizó una nueva asesoría con los expertos en estadística, que validaron las interpretaciones que de los resultados descriptivos estábamos haciendo y presentaron un primer avance sobre el análisis multivariado de las encuestas a partir de procesamientos como el Rasch y el ACP (análisis de componentes principales).

En abril de 2010, llevamos a cabo una reunión con Carlos Pardo y John Jairo Rivera para analizar la posibilidad de leer los resultados desde los datos obtenidos por medio del ACP; allí se determinó la necesidad de profundizar en los análisis descriptivos y no necesariamente recurrir al análisis multivariado por cuanto este, por basarse en una ponderación de

4 Esta institución se ocupa en el país de la evaluación de la calidad educativa.

las opciones de respuesta, ubicaba algunas prácticas como mejores que otras, sin dar respuesta a una descripción del estado de las prácticas en las universidades (ver anexo 1: estadística descriptiva).

En octubre de 2010, realizamos el Simposio Internacional *Cultura académica y prácticas de lectura y escritura en la universidad: entre el aula y las determinaciones políticas*, que contó con la asistencia de Anna Camps, Paula Carlino y Luiz Percival Leme Britto. Allí expusimos y discutimos los avances de resultados obtenidos para cada una de las fuentes de información.

Como puede notarse, a lo largo de la investigación establecimos diversos mecanismos de comunicación, presenciales y virtuales, que posibilitaron el trabajo en colaboración. Los presenciales, mediante reuniones nacionales y regionales, sirvieron para la construcción de los acuerdos sobre las actividades de los equipos, la conformación de otros interuniversitarios y la construcción de documentos teóricos y metodológicos que guiaron el proceso. De manera adicional, contamos con un contacto virtual permanente, por medio de comunicaciones vía correo electrónico, video conferencias vía Skype y el uso de la plataforma BSCW (Basic Support for Cooperative Work), una aplicación informática que facilitó el almacenamiento y la organización de los datos, de manera que estuvieran disponibles para todos los investigadores, a la vez que permitió la creación de foros para la discusión conjunta de los procedimientos y las interpretaciones.

Este tipo de comunicaciones hizo posible, entre otras cosas, la construcción colegiada de la encuesta, el acuerdo sobre ítems para los instrumentos y la definición del uso tanto de los grupos de discusión como de los estudios de caso.

Fase 1. Recolección y análisis de información documental

En las reuniones anteriormente mencionadas, determinamos que, de acuerdo con los planteamientos del proyecto aprobado, tomaríamos como fuentes de información las políticas institucionales y los programas de los cursos. De manera adicional, y en consistencia con el avance conceptual

en relación con la cultura académica, haríamos un rastreo de los espacios académicos no institucionales, relacionados con lectura y escritura, existentes en las universidades, para describir sus características y ponerlas en relación con los demás hallazgos de la investigación.

Para las fuentes mencionadas, decidimos que la técnica de análisis más apropiada era el análisis de contenido. En esta línea, procedimos a la lectura de un porcentaje de los documentos de política y programas de los cursos, para determinar categorías emergentes que pudiéramos rastrear en las distintas universidades.

Tomamos la información acerca de las políticas institucionales sobre lectura y escritura de diversas fuentes. Los miembros o equipos coinvestigadores de cada universidad se encargaron de recopilar y revisar los documentos oficiales que expusieran las políticas de su institución. Se entendió por documentos de política aquellos que tenían como marco las leyes colombianas y que eran legitimados por los órganos de gobierno en cada universidad, así que recopilamos actos institucionales, como el estatuto de la universidad, el estatuto de profesores, el estatuto estudiantil, el estatuto de investigación, el proyecto educativo institucional, los lineamientos y las resoluciones académicas, entre otros documentos. Para completar este inventario, al que llegamos poco a poco, hubo necesidad de consultar los sitios web de las universidades, hacer solicitudes a las directivas mediante cartas o revisar las actas de las instancias directivas (consejos superiores o académicos, por ejemplo).

En un primer momento del proceso, la información recopilada fue registrada en el programa Access, en el instrumento *Registro de documentos de políticas de lectura y escritura en la universidad*. Su propósito fundamental era recoger la información de identificación de los documentos, es decir, cuáles se pueden considerar políticas, qué dependencias los expiden, a qué hacen referencia en términos generales, etcétera. Su diligenciamiento consistió en digitar, con un código para cada universidad, el título, el tipo de documento, la dependencia que lo producía, el objeto de este, el número y la fecha de expedición.

Imagen 2 Instrumento para el registro de los documentos de política institucional

The image shows a web browser window displaying a form titled "Frm_Documento". The main heading of the form is "¿PARA QUÉ SE LEE Y SE ESCRIBE EN LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA?". Below this, a sub-heading reads "REGISTRO DE DOCUMENTOS DE POLÍTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD". The form contains several numbered fields:

- 1 Código_Documento: Text input field with the value "001".
- 2 Universidad: Dropdown menu.
- 3 Ciudad: Dropdown menu.
- 4 Título: Large text input field.
- 5 Tipo Documento: Dropdown menu.
- 6 Numero: Text input field.
- 6 Fecha: Text input field.
- 7 Dependencia: Dropdown menu.
- 8 Aprobado por: Text input field.
- 9 Cargo de quien aprueba: Dropdown menu.
- 10 Proposito del Documento: Dropdown menu with the value "Definir una politica curricular".
- 11 Ambito: Dropdown menu with the value "General".
- Below field 10, there are three more dropdown menus:
 - Definir una política académica institucional.
 - Definir una política curricular.
 - Indicar el lugar de los procesos de lectura...
- 12 Contenido: Large text input field.

At the bottom of the browser window, there is a status bar showing "Record: 1 of 1", navigation icons, and a search box.

Fuente: elaboración propia.

Luego de varios intentos de análisis, discusiones y deliberaciones, concluimos que el instrumento no era suficiente, entre otras razones, por la diversidad de características de los documentos o, incluso, porque en algunas universidades no fue posible hallarlos. Por lo anterior, decidimos

que cada equipo, además de registrar los documentos en el instrumento, realizara una síntesis de lo encontrado y, con las citas pertinentes de cada uno de los documentos obtenidos, hiciera un metaanálisis para recoger las tendencias encontradas.

La información resultante fue en general escasa y difícil de manejar. La cantidad de documentos que tuvimos que consultar fue voluminosa en unas instituciones, muy escasa en otras y ausente en algunas. Debido a que, como mostraremos, las políticas sobre este tema no son explícitas, hubo que rastrearlas en los diversos documentos institucionales. De todos modos, esos datos recogidos nos dieron una tendencia clara en cuanto a las políticas institucionales sobre la lectura y la escritura en la educación superior en Colombia.

Programas de cursos: optamos por el estudio de los programas o “syllabus” de los cursos que se ocupan de lectura y escritura, pues considerábamos que estos nos permitirían identificar las propuestas explícitas de los docentes y las instituciones en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura, así como los sentidos que estas cobran en la formación universitaria. De igual forma, porque en los programas de los cursos es posible reconocer las principales tendencias y orientaciones al respecto.

En esta línea, decidimos estudiar los programas de dos tipos de cursos: aquellos que se ocupan de la lectura y la escritura como el principal objeto de estudio (cursos de lengua) y aquellos que, ocupándose de la enseñanza de un campo de saber particular, aluden de manera explícita al trabajo con la lectura y la escritura como parte de sus propósitos. Estos cursos fueron identificados buscando en los catálogos en línea y en cartas dirigidas a los decanos y directores de carrera y departamento, en las que les solicitamos referenciar aquellos cursos que cumplieran los criterios enunciados.

Luego de una primera lectura e identificación de categorías, realizamos reuniones para validar y consolidar las categorías de análisis y los descriptores que podrían caracterizarlas. Así, llevamos a cabo lecturas sucesivas de los documentos, ajustamos los criterios de codificación y verificamos la posibilidad de observar las categorías planteadas.

Cotejamos cada elemento elegido como parte de la estructura de análisis contra la información de los documentos. Esta estructura de análisis compuesta por categorías, rasgos y descriptores, una vez depurada y piloteada, fue la base para el diseño de un formulario en ACCESS acompañado de un instructivo para su diligenciamiento que orientaba al investigador en aspectos técnicos y conceptuales para la comprensión de las categorías, con el fin de poder regresar sobre los *syllabus*, para describir y procesar de manera estable cada una de ellas y reducir el sesgo propio de los análisis puramente cuantitativos. Este tipo de procesamiento de datos implicó el análisis cualitativo de los programas de los cursos para identificar e interpretar la presencia o ausencia de los descriptores identificados en cada categoría.

El instrumento que diseñamos contó con espacios que permitieron la recuperación de fragmentos textuales de los documentos para cada una de las categorías y la posibilidad de agregar los descriptores que no hubieran sido contemplados, de manera que no se sesgó la información con la mirada de nosotros los investigadores, sino que se intentó, en lo posible, ser fiel al contenido de los programas de los cursos y de los documentos de política.

La ventaja del diseño del formulario en ACCESS es la viabilidad para el ingreso y almacenamiento de la información, la organización pertinente y estructurada en una matriz de datos de alta compatibilidad (con software para el procesamiento de datos como Excel y SPSS) y fácil acceso, que hace parte del paquete de Microsoft Office. Otra ventaja del uso de este instrumento consiste en la disminución del error de digitación, ya que el instrumento se construyó con opciones cerradas que el investigador desplegaba en una lista para seleccionar la o las opciones (descriptores) más pertinentes, para cada rasgo.

Imagen 3

Formulario para el análisis de los programas de los cursos

¿Para qué se lee y se escribe en la Universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica país.

10. El curso es obligatorio Especifique si el curso es: Cuál:

11. El curso se ocupa de: Lectura Escritura Oralidad Aprendizaje del lenguaje y los textos Saberes disciplinares

12. El curso está destinado a: cuál destinatario:

13- El curso se ofrece a manera de: Cuál:

14. Estrategias metodológicas: Ninguna Laboratorio Trabajo por proyectos Debate Tutoría Simposio Foro virtual Foro presencial Panel Coloquio Conversatorio Blog Exposiciones estudiantiles Mesa redonda Taller Seminario Ciclo de conferencias Clase magistral Entrevista Estudios de casos Otro Cuál:

15. El curso pretende que los estudiantes logren: Suplir deficiencias de los niveles anteriores Mejorar los procesos de lectura universitaria

Mejorar los procesos de escritura universitaria Comprender contenidos y textos disciplinares Producir los textos propios de la profesión

Desarrollar estrategias metacognitivas Comprender las características de la lengua escrita Desarrollar el pensamiento crítico

Apoyar procesos investigativos Aprender aspectos formales de la lengua Fortalecer los procesos orales Otra cuál

Qué se escribe

16. Qué se escribe: Ninguno Anteproyecto Artículo Columna periodística Comentario Crónica Cuentos Editorial Ensayo Examen Guión teatral Informe Informe de laboratorio Informes de lectura Informe científico y técnico Monografía Noticias Novela Poema Protocolo Proyectos RAE Relatoria Reportaje Reseña Reseña crítica Reseña descriptiva Resumen Tesis Trabajo de Grado Otro Cuál:

17. La evaluación predominante es sobre: cuáles instrumentos:

Qué se lee

18. Qué se lee: Ninguno Artículo Columna periodística Comentario Crónica Cuento Editorial Ensayo Examen Guión teatral Informe Informe de laboratorio Informes de lectura Noticia Novela Poema Protocolo Proyectos RAE

Fuente: elaboración propia

Este instrumento sirvió para el procesamiento de 415 programas de cursos, distribuidos así:

Tabla 3
Cantidad de programas de cursos analizados

Universidad	Número	(%)
Fundación Universitaria Monserrate	90	21.687
Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá	60	14.458
Pontificia Universidad Javeriana, Cali	22	5.301
Unidad Central del Valle	16	3.855
Universidad Autónoma de Occidente	5	1.205
Universidad Católica Popular de Risaralda	7	1.687
Universidad de Amazonía	17	4.096

(Continúa)

Universidad	Número	(%)
Universidad de Antioquia	23	5.542
Universidad de Atlántico	19	4.578
Universidad de Caldas	19	4.578
Universidad de Cauca	15	3.614
Universidad de Córdoba	1	0.241
Universidad de Ibagué	7	1.687
Universidad de Quindío	22	5.301
Universidad del Pacífico	3	0.723
Universidad del Valle	71	17.108
Universidad Pedagógica Nacional	18	4.337
Total	415	100

Fuente: elaboración propia

Estos cursos corresponden a la totalidad de documentos relacionados de manera explícita con las prácticas de lectura y escritura.

Así, los equipos de las universidades participantes procedieron a la lectura de los programas y al diligenciamiento del formulario, lo que dio como resultado 17 matrices de datos, una por universidad, que dan cuenta de los rasgos presentes en los cursos. Compilamos y depuramos estas matrices⁵ para generar, a partir de ellas, gráficos y tablas descriptivos que dieran cuenta de la frecuencia de aparición de cada elemento en los cursos. Estos procedimientos hicieron posible el hallazgo de regularidades en cada universidad y para el total de ellas.

Es preciso aclarar que los trámites realizados para la identificación de los cursos tomaron forma en función de las características de cada universidad, aunque ejecutamos, al menos, los dos procesos antes descritos y la búsqueda en las mallas curriculares de los programas existentes en las universidades.

5 La depuración consiste en revisar la matriz de datos en su conjunto para identificar casos perdidos o inconsistencias que pudieran afectar el análisis de la información. En caso de que esta información no pueda recuperarse, esos registros son eliminados.

De manera adicional, diseñamos un formato independiente para registrar las particularidades en la identificación de los cursos y el diligenciamiento del formulario, con el fin de encontrar aquellas regularidades y diferencias que nos pudieran guiar en la identificación de la cultura académica universitaria.

Finalmente, construimos una base de datos y generamos resultados descriptivos para cada una de las preguntas. Este procesamiento se llevó a cabo haciendo uso de la estadística descriptiva.

Además del estudio de los programas de cursos, decidimos analizar aquellos otros espacios no institucionales, no curriculares, que se ocupaban de la lectura y la escritura. Para el análisis de estos espacios, acudimos a una estrategia diferente, basada en la técnica de estudio de caso, que fue desarrollada, a manera de pilotaje, en la Universidad del Valle con el propósito de establecer parámetros comunes que pudieran guiar el análisis en las otras universidades. No obstante, por limitaciones de tiempo, este procedimiento no se llevó a cabo en todas las universidades.

En paralelo, y desde cuando se emprendió el trabajo de la Fase 0, dimos inicio a la construcción del *Estado del arte* que giró en torno a tres categorías centrales en la investigación: *La cultura académica*, *La lectura y la escritura como prácticas* y *La didáctica*. Para esto, constituimos grupos interuniversitarios y realizamos la búsqueda de libros, artículos y memorias de simposios, seminarios y otros eventos, con el propósito de establecer el estado de la discusión teórica al respecto, entre los años 2000 y 2008, tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

Fase 2. Segunda caracterización desde la voz de los estudiantes a partir de las encuestas

En el marco de las discusiones metodológicas ya explicadas en la Fase 0, comprendimos la importancia de caracterizar las prácticas a partir de la voz de los estudiantes, al tener en cuenta que nuestro propósito era contar con una visión general de lo que estaba ocurriendo en las universidades. Para esto, determinamos que la encuesta sería el instrumento más pertinente, pues permitía abordar un número más amplio de sujetos e indagar a la vez sobre varios factores.

La construcción de la encuesta se desarrolló en dos momentos. El primero estuvo a cargo de un subgrupo de universidades que se encargó de la revisión de varias encuestas asociadas con esta temática, para determinar las posibles preguntas que la conformarían. Allí se decidió utilizar como base una encuesta diseñada en 2007 por el grupo Pedagogías de la lectura y la escritura, de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Esta encuesta fue revisada y complementada para ser puesta en discusión por cada uno de los equipos de las universidades, quienes, por intermedio del coordinador de equipo, consolidaron sus aportes y participaron en aproximadamente seis sesiones virtuales (por vías como Skype, Elluminate, MSN, etc.), que permitieron la depuración y la reestructuración de los ítems (preguntas) y de la encuesta en general, tanto en su estructura y redacción, como en su contenido y alcances.

Así, aunque inicialmente nuestro interés era indagar sobre el capital cultural del estudiante, sus intereses y su relación personal con la lectura y la escritura, más adelante determinamos que no era pertinente recuperar este tipo de información, sino que era preciso centrarnos en las demandas que los docentes y las universidades hacían a los estudiantes, de acuerdo con el objetivo de la investigación. También aclaramos que la encuesta constituía tan solo una de las fuentes de información del proyecto y que, por tanto, no se podía esperar que esta respondiera todas las preguntas que teníamos ni abarcara todas las variables y escenarios posibles.

El segundo momento consistió en el pilotaje del instrumento. Cada una de las universidades aplicó la encuesta a estudiantes con características similares a las de la población que se esperaba respondiera el instrumento final, es decir, estudiantes de diferentes carreras que hubiesen cursado más de la mitad de su programa académico. Esto permitió realizar una primera observación del comportamiento de las respuestas en cada pregunta. Además, tomamos notas y estimamos el tiempo de respuesta y la dificultad de comprensión de algunos ítems, para lo cual nos apoyamos en preguntas a los estudiantes sobre la claridad del instrumento. Pusimos en común estos registros en una de las reuniones nacionales, con el propósito de tomar decisiones que llevaron a la construcción final de la encuesta (anexo 2).

La estructura final de la encuesta contó con cuatro apartados básicos:

1. Datos generales de los estudiantes: nombre, correo, semestre o número de créditos cursados, programa académico, edad, género, etc.
2. Preguntas con opción múltiple que indagaron —de acuerdo con la propia experiencia en la universidad en la que se encuentran— sobre la presencia de la lectura y la escritura en actividades académicas.
3. Preguntas abiertas en las que se solicitó el nombre del profesor y de la asignatura que recordaban como su mejor experiencia relacionada con la lectura y la escritura. Esta información permitió identificar algunas de las prácticas destacadas que más tarde fueron analizadas y sistematizadas.
4. Preguntas con opción múltiple que indagaron por la presencia y las características de las prácticas de lectura y escritura en el marco de asignatura referida en el apartado 3.

La aplicación de las encuestas respondió a criterios como los mencionados en la fase 0 (representatividad para cada una de las universidades y agrupaciones UNESCO). Así, una vez determinadas la cantidad y las características de la muestra, establecimos comunicación con los directores de las facultades de las universidades, por medio de una carta estándar construida con este fin, en la que solicitábamos un espacio para el diligenciamiento de la encuesta por parte de los estudiantes, en el marco de la clase de alguna asignatura, para asegurarnos de que los estudiantes la respondieran y de que este proceso tuviera un aval institucional.

Enviamos las encuestas de todas las universidades por correo certificado a la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Con la ayuda de una empresa de digitación, las encuestas se tabularon y compilaron en una matriz de datos de Excel, de la cual generamos los principales resultados para el total de las universidades y para cada una de ellas. El proceso al que fueron sometidas las encuestas se explica con más detalle en el anexo 1 sobre estadística descriptiva.

Las encuestas fueron aplicadas a un total de 3.715 estudiantes, distribuidos así:

Tabla 4
Muestreo correspondiente a la encuesta a estudiantes

Institución	Grupo amplio UNESCO								Total N
	Educación	Humanidades y artes	Ciencias sociales, educación comercial y derecho	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y servicios sociales	Servicios	
Fundación Monserrate	11		12				44		67
Pontificia Universidad Javeriana – Cali			111		51				162
Unidad Central del Valle del Cauca	9		44		15		45		113
Universidad Autónoma de Occidente		48	36		13				97
Universidad Católica Popular de Risaralda	8	23	60		18				109
Universidad de Antioquia	59	6	151	27	28	32	25		328
Universidad de Caldas	95	46	28	49	76	86	96		476

(Continúa)

Institución	Grupo amplio UNESCO							Total N	
	Educación	Humanidades y artes	Ciencias sociales, educación comercial y derecho	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y servicios sociales		Servicios
Universidad de Córdoba	70		15	25	70	8	81		269
Universidad de Ibagué			76		52				128
Universidad de la Amazonia	10	9	92	37	15		63		226
Universidad del Atlántico	84	16	63	30	68		49		310
Universidad del Cauca	24	33	58	11	48		34		208
Universidad del Pacífico			28		25	6			59
Universidad del Quindío	8	8	54	8	24		26		128
Universidad del Valle	93	36	117	28	55		134	13	476
Universidad Pedagógica	172								172

(Continúa)

Institución	Grupo amplio UNESCO							Total N	
	Educación	Humanidades y artes	Ciencias sociales, educación comercial y derecho	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y servicios sociales		Servicios
Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá	37	29	122	27	81		82	9	387
Total	680	254	1067	242	639	132	679	22	3715

Fuente: elaboración propia.

Para la interpretación de estos datos, organizamos grupos interuniversitarios, en los que asumimos la escritura de los primeros resultados por grupos de preguntas. Al mismo tiempo, los equipos de cada universidad se encargaban del análisis de los resultados de su propia universidad, que se concretaron en informes. Luego, analizamos estos informes de manera transversal para dar respuesta a las preguntas de la investigación y las pusimos en relación con otras fuentes, por ejemplo, con el análisis de los programas de los cursos.

Algo importante para anotar en esta fase fue la interpretación de los resultados desde los cruces realizados por áreas de saber. Esto nos permitió observar la postura de las universidades frente a la formación de profesionales en cada campo disciplinar.

Adicional a esta interpretación, basada en la estadística descriptiva, llevamos a cabo el procesamiento de la encuesta con el modelo Rasch (Teoría de respuesta al ítem), que permite indagar si los ítems de la encuesta (preguntas) se comportan de manera adecuada en relación con la población que la diligencia. Este procedimiento permite observar, en términos generales, desde mediciones probabilísticas, si el instrumento es consistente y si cada uno de sus ítems tiene una construcción clara para el encuestado. La aplicación de este modelo a los datos de la encuesta determinó que esta, como instrumento, tenía altos índices de validez y confiabilidad, pues el comportamiento de las respuestas era el esperado.

Fase 3. Grupos de discusión y entrevistas a profundidad para ahondar en el análisis colectivo de las tendencias halladas

Como parte de las discusiones y decisiones epistemológicas y metodológicas, realizamos búsquedas bibliográficas que permitieron hacer un contraste entre las limitaciones y alcances de dos perspectivas de investigación cualitativa: los grupos de discusión (desde la perspectiva de Jesús Ibáñez-Alonso, 1986) y los grupos focales. Encontramos que la técnica más pertinente en función de los propósitos de nuestra investigación era la de los grupos de discusión (en adelante, GD), por cuanto esta perspectiva brinda la posibilidad de rastrear los discursos y las representaciones

colectivas existentes sobre el fenómeno social que se desea estudiar. Tomamos la decisión de trabajar grupos de discusión con dos funciones diferentes: a) tomarnos nosotros mismos, los 17 grupos de investigación, como fuente de la investigación para explorar los discursos que sobre cultura académica, didáctica, lectura y escritura circulan en estas 17 universidades; y b) realizar grupos de discusión de estudiantes y de docentes en cada universidad, para contar con información que permitiera ampliar las interpretaciones de los resultados de cada universidad.

De la Epistemología del sujeto cognoscente a la Epistemología del sujeto conocido⁶

La decisión de optar por los grupos de discusión como alternativa metodológica, se tomó luego de análisis colectivos y discusiones documentadas preparadas por los diferentes grupos. Discutimos y acogimos en especial los planteamientos de Irene Vasilachis (2007), sobre la epistemología del sujeto conocido. La autora establece distinciones entre una epistemología del sujeto cognoscente y una epistemología del sujeto conocido que, en la tradición de la investigación, suelen permanecer aisladas. La *epistemología del sujeto cognoscente* se centra en un sujeto con fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos, con un lugar espacial y temporal definido que aborda a otro sujeto que quiere conocer y el contexto en el que se encuentra. Visto así, el sujeto cognoscente se considera primordial y debe tomar distancia del sujeto que conoce para asegurar la “objetividad”. Por su parte, la *epistemología del sujeto conocido*, propuesta por la autora, plantea la necesidad de recuperar la voz y las condiciones de contexto del sujeto conocido, con el propósito de que se constituya en fuente clave de conocimiento.

Las características más sobresalientes de la Epistemología del sujeto conocido son: a) la validez del conocimiento que se logra “cuanto

6 Este aparte se basa en la reseña sobre la perspectiva de Irene Vasilachis, elaborada por Catalina Roa-Casas, del grupo de investigación Pedagogías de la lectura y la escritura, de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

menos se tergiversen las acciones, los sentimientos, los significados, los valores, las interpretaciones, las evaluaciones, en fin, la identidad del sujeto conocido” (Vasilachis, 2007, p. 52). b) La capacidad de conocer teniendo en cuenta que el foco no se debe poner sobre el conocimiento que se produce, sino sobre la procedencia de ese conocimiento, es decir, en las condiciones y características en las que tuvo lugar. c) Las formas de conocer, en este elemento se plantea la interacción cognitiva, se reconoce que el sujeto cognoscente y el sujeto conocido recurren a representaciones que caracterizan al otro con quien dialoga. Así, la relación que entre estos se establezca está determinada por las concepciones que tienen uno del otro. De esta manera, se busca que haya un principio de igualdad y entre este más se logre menores serán los límites de la interacción cognitiva. En la línea de lo anterior, el sujeto conocido debe reconocerse no solo como proveedor de datos útiles, sino que se parte de la idea de que la producción de conocimiento tiene lugar en interacción con el sujeto cognoscente. Esta es una de las principales diferencias entre una epistemología y otra. d) Alcance del conocimiento, se refiere a las decisiones que recaen sobre el investigador pues es quien decide qué datos son útiles, para qué le son útiles y cómo los analiza. Y e) desarrollo del conocimiento: resignificar el lugar del sujeto conocido implica reconocer que el conocimiento se da en la identificación mutua entre los dos sujetos (conocido y cognoscente): “cada uno transforma su identidad al incorporar a ese otro que es esencialmente idéntico a él y existencialmente otro, diverso de él” (Vasilachis, 2007, p. 56).

Una vez tomamos la decisión de trabajar con grupos de discusión y a partir de estas discusiones relacionadas con la opción de incluirnos nosotros (sujetos a la vez cognoscentes y conocidos) como fuente clave de la investigación, decidimos explorar esta alternativa. Para este fin, abordamos colectivamente, con la guía de un equipo que lideró este componente, el estudio de la perspectiva epistemológica de Jesús Ibáñez, perspectiva teórica y metodológicamente densa. Las discusiones en el orden conceptual enriquecieron mucho la investigación y, a la vez, se convirtieron en un espacio valioso de formación conjunta. Igualmente, las experimentaciones

en el orden de lo metodológico nos dieron pistas clave para avanzar en los diseños de los grupos de discusión en las universidades.

La perspectiva de grupos de discusión de Jesús Ibáñez

En esta perspectiva, el investigador asume una función-sujeto: él es el lugar en donde la información se transduce en significación (y en sentido). En las perspectivas empirista y formalista, el investigador es una “ecuación personal”, un rozamiento, un ruido que hay que reducir: la información y el sentido no se comunican (Ibáñez, 1986).

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

La organización de la puesta en escena del GD obedece de modo directo y explícito a los intereses del investigador que, en el mejor de los casos, opera como preceptor y guía de la discusión, es decir, está totalmente implicado. El investigador configura la situación de intercambio verbal (y no verbal) con el propósito de cotejar hipótesis interpretativas que ha construido en su proyecto académico de indagación, de investigación. Su interés central consiste en diseñar un mecanismo para producir discursos que soporten o cuestionen sus sospechas. Así, el GD opera como una “máquina” de producción de discursos en atención a un plan trazado por el investigador.

En esta perspectiva, el investigador, como sujeto que cuenta con un recorrido en un campo particular, pues ha investigado, reflexionado, problematizado y teorizado sobre el fenómeno que está estudiando, se

considera autorizado para proponer una ruta de análisis, una hipótesis que guíe su exploración. Él mismo es la medida de su propia investigación.

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

Desde los planteamientos de Ibáñez, en la investigación mediante GD, el investigador está implicado e involucrado en aquello que investiga. No se trata de alguien “externo” que toma información de modo “aséptico”, la organiza, la procesa, la analiza y de allí genera un “conocimiento”. Sino que se plantea una línea de continuidad entre el sujeto que investiga y aquello que investiga. La información hace parte de él. De cierta manera, siguiendo al autor, diríamos que el investigador es un productor de aquello que luego interpreta o, en otras palabras, al producir sus datos, interpreta. De modo más concreto: dada su implicación en el fenómeno estudiado, el investigador que participa en el GD formaliza sus intuiciones (la palabra “intuición” en el autor tiene una connotación particular) en el transcurrir de la conversación/interpretación, de la que él es a su vez gestor, productor e intérprete. Sus intuiciones les dan forma a los contenidos del discurso que se produce.

El sujeto investigador —en este caso el miembro del grupo de discusión (que se organiza en una investigación específica) que tiene función de analista (puede ser el preceptor o un miembro del equipo investigador que estuvo en el GD con función de “interpretación”)— es el centro del análisis. Desde sus trayectorias, sus intereses, sus expectativas y sus intuiciones, se realiza la operación interpretativa básica (al menos

una primera interpretación). Por lo anterior, la interpretación no podría, en principio, ser realizada por alguien externo al GD.

De otro lado, Ibáñez plantea que el sujeto que interpreta lo ocurrido en el GD se juega sus hipótesis y sus apuestas interpretativas “en caliente”. Desde su participación (cognitivamente activa —en presencia— o al ver la filmación, o escuchar la grabación *a posteriori*), va identificando los hilos de la discusión y las posiciones (representaciones) que circulan en la discusión. El sujeto que interpreta está allí porque tiene intereses y expectativas de análisis, y ha recorrido un camino explorando la problemática que está investigando. Desde estas ideas, podríamos afirmar que en la perspectiva de Ibáñez, el investigador está autorizado para interpretar desde sus posiciones, trayectorias y recorridos en el campo que está investigando. El autor habla de una radicalización del sujeto investigador como el centro de la producción de conocimiento en la investigación social.

La labor interpretativa se ocupa, pues, de identificar —en el flujo de la conversación (discusión)— cuáles son las posiciones clave y los ejes de tensión que circulan. Como se observa, no se trata de capturar (describir) de manera exhaustiva todo lo que se dijo en el GD, no se trata de un “análisis del contenido”. No se trata de descomponer la información en unidades para agrupar y generar categorías de análisis desde los datos. Las categorías de análisis, en esta perspectiva epistémica, son apuestas del investigador. La tarea interpretativa consiste, más bien, en la identificación de la estructura de la discusión (estructura de la conversación). Estaríamos cerca de preguntas como: ¿cuáles son las posiciones en disputa?, ¿cuáles son los tópicos centrales que generan polémica?, ¿cuáles son los argumentos de las diferentes posiciones? En este sentido, se trata más bien de generar un esquema de ese sistema de posiciones y reconocer los argumentos que las soportan.

Luego de las discusiones teóricas y las experimentaciones metodológicas, cada universidad realizó sus grupos de discusión y los análisis correspondientes. Para esto se preparó un documento guía a la vez teórico y metodológico.

Los dos tipos de grupo de discusión que efectuamos fueron:

- *Grupo de discusión entre los investigadores del estudio:* teniendo en consideración que todos los miembros del grupo de investigación tenemos relación con el contexto de estudio, es decir, estamos inmersos en la cultura académica de las universidades, decidimos recuperar nuestras apreciaciones frente a las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en nuestras instituciones, nuestra relación con los campos de formación disciplinar y la impresión que tenemos frente a los hallazgos preliminares de la investigación. Así, en diciembre de 2009, llevamos a cabo cinco grupos de discusión en los que los participamos todos los investigadores de los equipos de las 17 universidades. Estos grupos de discusión fueron transcritos y analizados para ser retomados en las interpretaciones generales de resultados.
- *Grupo de discusión con docentes y estudiantes de las universidades* (uno para cada grupo poblacional). Como el propósito principal del análisis de esta fuente consistía en la visualización e interpretación de las prácticas en función de los campos de formación disciplinar, determinamos la importancia de que asistiera un estudiante o docente por cada área UNESCO, por lo que los grupos estuvieron conformados por entre 8 y 10 sujetos. Como antes señalamos, para llevar a cabo estos grupos de discusión, escribimos un documento explicativo que constituyó la pauta para efectuarlos, generamos así condiciones de realización similares en las universidades y logramos que en todos los casos se planteara la misma situación de apertura.

Los grupos anteriormente descritos fueron transcritos por un único equipo de sociólogos expertos en análisis de datos cualitativos. Los GD de docentes y estudiantes se enviaron a cada una de las universidades para su interpretación, y los desarrollados entre investigadores fueron analizados por un equipo interinstitucional que se encargó de observar las distintas posturas, las semejanzas, las diferencias y las tensiones, en relación con los hallazgos de la investigación y las lecturas que los investigadores realizaron de estos.

Fase 4. Estudios de casos sobre prácticas destacadas e identificación de los rasgos que las caracterizan

Con el propósito de construir saberes derivados de las prácticas existentes en las universidades del país, bajo los supuestos de que es posible tomar la práctica como fuente de saber y de que hay una epistemología de la práctica que puede reconocerse como fuente de conocimiento (Schön, 1992), en este proyecto le apostamos a estudiar experiencias docentes que se destacaran por ser espacios en los que leer y escribir fueran prácticas vividas por los estudiantes como experiencias formativas importantes. Para seleccionar las experiencias, definimos una matriz de criterios relacionada con la trayectoria de la misma en el tiempo, la solidez conceptual, el nivel de reflexión adelantada por los docentes que la lideran, el reconocimiento por parte de los pares como experiencia destacada y la existencia de elaboraciones escritas que conceptualicen sobre esta; el criterio central fue que la experiencia fuera identificada por los estudiantes como una práctica destacada. El concepto “destacada” en esta investigación es más un efecto del estudio que una noción previa, pues precisamente el interés de la investigación consistía en identificar cuáles eran algunos rasgos que caracterizaban las prácticas que en las universidades son reconocidas como destacadas.

Metodológicamente, procedimos así: a) realizamos una relectura del estado de arte y de los conceptos clave de la investigación, con el fin de discutir los criterios de selección de las experiencias y los tópicos de análisis, b) decidimos como opción metodológica “los estudios de casos” debido, entre otras razones, a que permite la comprensión del fenómeno social estudiado desde diversidad de fuentes y desde las condiciones concretas de su existencia, igualmente porque permite, desde la interacción directa con los contextos, comprender su complejidad (Stake, 1999; Flyvbjerg, 2005; Yin, 2004) y, c) acordamos una estructura de tópicos comunes, mínimos y una guía para el análisis, con el fin de abordarlos en el estudio de cada uno de los casos.

Criterios para la selección de los casos

Los criterios que tuvimos en cuenta para seleccionar los estudios de casos fueron:

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

Con base en esos criterios, se seleccionaron 21 casos. En una de las universidades no se logró identificar ni un caso que los cumpliera.

Una vez contamos con los casos seleccionados, definimos una estructura común de análisis y unos tópicos que debíamos abordar en las 17 universidades. Estos tópicos fueron:

Sobre el nivel general de la experiencia:

- ¿Cuál es la historia y la trayectoria de la experiencia?
- ¿Qué transformaciones en el tiempo ha tenido la propuesta?
- ¿Qué transformaciones conceptuales y de enfoque ha tenido la propuesta?

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

Sobre lectura y escritura:

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

Sobre los sujetos:

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

Luego de que cada una de las universidades llevó a cabo la descripción del caso, para lo cual se realizaron reuniones virtuales de seguimiento y discusión de avances, procedimos a realizar un metaanálisis transversal para identificar los rasgos de las prácticas destacadas, que presentaremos en el capítulo 5.

Fase 5. Exploración de las orientaciones de política institucional de lectura y escritura

A partir de todo el análisis realizado en el desarrollo de esta investigación, escribimos un documento que recoge, además de las tendencias halladas en las universidades para las prácticas de lectura y escritura, una síntesis de aquellos resultados que consideramos relevantes para la discusión con las universidades y las autoridades relacionadas con el asunto de la cultura académica en el país. Esto con el fin de que los hallazgos de esta investigación puedan tener alguna utilidad práctica en las deliberaciones que se vinculan con la toma de decisiones dentro de las universidades.

Este documento de orientaciones de política será discutido con la Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN; el Viceministerio de Educación Superior; el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES y las directivas de las universidades participantes en el proyecto.