

¿LA LECTURA Y LA ESCRITURA DE LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA CORRESPONDE CON EL PROYECTO DE LA MODERNIDAD?*

Verónica Arias Arias**
Claudia Liliana Agudelo Montoya***

RESUMEN

El siguiente artículo científico, presenta un análisis teórico global sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana, sus discursos y perspectivas. Se plantean dos mecanismos con los cuales, los docentes universitarios respaldan los procesos de construcción de conocimiento: *el sistema de saberes explícitos* y *el sistema de intereses ideológicos*, deteniéndonos en señalar las concepciones y perspectivas epistemológicas, psicológicas y contextuales que sobre la lectura y la escritura, le corresponde tener a la academia.

PALABRAS CLAVE: configuraciones didácticas, modernidad, lectura y escritura, prácticas académicas, universidad.

*El presente artículo difunde los resultados de investigación del proyecto: LEU, capítulo Caldas. Aprobado por la Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados de la Universidad de Caldas.

**Magíster en Filosofía. Profesora Departamento de Lingüística y Literatura, Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de Caldas. E-mail: veronica.arias@ucaldas.edu.co.

***Doctora en Filosofía. Profesora Departamento de Lingüística y Literatura, Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de Caldas. E-mail: claudia.agudelo_m@ucaldas.edu.co.

Recibido Nov 20 del 2009, aprobado febrero 16 del 2010

DOES READING AND WRITING IN THE COLOMBIAN UNIVERSITY CORRESPOND TO THE MODERN AGE PROJECT?

ABSTRACT

This scientific article presents a theoretical global analysis on the reading and writing practices in the Colombian university, its speeches and perspectives. Two mechanisms are presented with which university professors support the knowledge construction processes: the *explicit knowledge system* and the *ideological interests system* showing the epistemological, psychological and contextual conceptions and perspectives about reading and writing corresponding to the school.

KEY WORDS: didactic configurations, modern age, reading and writing, academic practices, university.

INTRODUCCIÓN

Diecisiete universidades del país -públicas y privadas-¹, entre ellas la Universidad de Caldas, participaron en un Macro-Proyecto avalado por COLCIENCIAS titulado: *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país- (LEU)*². Dentro de los objetivos investigativos están: la descripción, caracterización, análisis e interpretación de las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana; lo cual desembocará en orientaciones de políticas públicas al respecto; para lograrlo se parte desde tres grandes referentes conceptuales de la señalada investigación: cultura académica, didáctica de la lengua, y prácticas de lectura y escritura.

De acuerdo con las intenciones investigativas se realizó un proceso metodológico y epistemológico, en correspondencia con cada una de las fases³ del proyecto mencionadas a continuación.

¹ Universidad de Antioquia, Pontificia Universidad Javeriana-Cali, Universidad del Valle, Universidad del Cauca, Universidad Católica de Pereira, Universidad del Atlántico, Universidad del Pacífico, Universidad Autónoma de Occidente, Unidad Central del Valle del Cauca, Universidad Monserrate, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Córdoba, Universidad del Quindío, Universidad de la Amazonía, Universidad de Ibagué, Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá, Universidad de Caldas.

² La investigación tuvo una duración de dos años (enero 2009 a diciembre 2010).

³ Fuente de información LEU: informe general entregado a COLCIENCIAS para la respectiva evaluación (2011).

Método y fases de la investigación

Fase 0: discusión metodológica y decisiones sobre el tipo de información que se recolectará, las técnicas y la perspectiva epistemológica.

Fase 1: recolección y análisis de información documental, programas de los cursos ofertados sobre lectura y escritura (tanto a nivel general como a nivel disciplinar); se procesaron 362 *syllabus* de actividades académicas que, de manera explícita o implícita, se dedican a intervenir procesos de lectura y escritura. Documentos de políticas institucionales que establecen lineamientos sobre la cultura académica, la lectura y la escritura.

Fase 2: a través de la aplicación de una encuesta se conocen las concepciones de los estudiantes sobre las prácticas académicas de lectura y escritura, y las asignaturas que ellos referencian como prácticas destacadas de lectura y escritura. A nivel nacional fueron 3.715 estudiantes encuestados.

Fase 3: de acuerdo con las tendencias arrojadas por la encuesta se organizaron grupos de discusión: estudiantes, profesores e investigadores.

Fase 4: las prácticas destacadas por los estudiantes en las encuestas, permitieron realizar estudios de caso (al menos uno por universidad) de las prácticas docentes, para identificar los aspectos que las hacen especiales.

Fase 5: elaboración de: “Documento de directrices de Política de Lectura y Escritura para la universidad colombiana”.

Las fuentes de información descritas, con sus respectivas fases, fueron direccionadas por las *preguntas de la investigación*:

- ¿Cuáles son las prácticas académicas de lectura y escritura en la universidad colombiana y cómo se caracterizan?
- ¿Cuáles de estas prácticas son valoradas positivamente por los estudiantes y los docentes?
- ¿Cómo se explica la presencia de esas prácticas en algunos contextos universitarios?
- ¿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?*

Como observamos, una de las intenciones fue realizar estudios de caso que permitieran identificar, categorizar e interpretar la lectura y escritura en las instituciones universitarias colombianas, mediante la identificación y descripción de prácticas académicas relevantes, de las modalidades de evaluación y de las formas de legitimación de los productos textuales, de tal suerte que se pudiese definir una matriz de criterios con la cual determinar un repertorio de 'configuraciones didácticas' (Litwin, Edith, 1997), susceptibles de ser establecidas como directrices políticas, en especial, por el Ministerio de Educación Nacional y por el ICFES. Tal macro-proyecto es el primer intento hecho por investigadores colombianos, para acercarse a un *análisis arqueológico* (Foucault, 2005), sobre la formación y las mutaciones de las prácticas discursivas referentes a la lectura y la escritura, y sobre todo a la genealogía de las formas institucionales del poder y del arbitrio.

Presentación de hallazgos: configuraciones didácticas privilegiadas

El cometido general de este estudio pretende construir conocimiento a través de la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Gimeno, et al. 1996), con el fin de reorganizar la función de proyección social de la lectura y la escritura, que debe quedar comprometida con la reflexión acerca de las competencias comunicativas (Lomas, et al. 1992), que permiten generar significación a nivel textual y discursiva en la vida social contemporánea (Morin, Edgar, 1999).

Ahora bien, dado que la institución universitaria privilegia la argumentación racional y coherente, ella debe abrir múltiples y variados canales de comunicación que le permitan la evaluación de las condiciones de enseñanza de la lectura y la escritura en diversos escenarios, el establecimiento de proyectos puntuales de capacitación docente, y la discusión permanente con los demás niveles del sistema educativo respecto a trascendentales temáticas como son: la satisfacción del sistema frente al proceso de formación; las condiciones de generación, acumulación y

transferencia de conocimiento; la relación dada entre la complejidad cognitiva y el costo-eficiencia de la significación; el papel del déficit cultural; entre otras.

Afrontar dichas temáticas permitió el establecimiento de dos tipos de tratamiento de la lectura y la escritura en la universidad colombiana:

1. Cuando ellas son consideradas como habilidades previas (Nigro), a la institución universitaria, los cursos genéricos apuntan a cubrir carencias con cursos de nivelación o introductorios, cuyos contenidos deben ser recuperados en las demás asignaturas, o actividades académicas.
2. Pero, cuando ellas apuntan a la construcción de logros conceptuales, la consideración se centra en la formación del estudiante de cara a la diversidad de posiciones teóricas y a las formas de circulación del conocimiento propio de su comunidad disciplinar, de tal suerte que, él esté capacitado para determinar las interpretaciones válidas y las prácticas y aplicaciones adecuadas... lo cual no es otra cosa que *formar significativamente en un cultura académica delimitada* (Nigro).

Ambos tipos de tratamiento de las prácticas lecto-escriturales presuponen en el estudiante la disposición de sus marcos de referencia, de sus esquemas cognitivos y de sus modos de enfrentar las tareas de maneras disímiles, ya sea como *técnicas* o *rutinas repetidas*, o como *estrategias de planificación de procedimientos*.

El ideal del estudiante universitario es el '*ilustrado*', aquel que es capaz de procesar y construir significados, es decir, de tener '*personalidad cognoscitiva*' para organizar, adaptar y transformar la información; aquel que es competente, teórico, relacionante, innovador, reflexivo, estratégico, desafiante, decisivo, valorativo, y ante todo, autónomo (Fernández, Graciela et al.). Su antagónico, el estudiante evasivo, que expresa poca curiosidad y que aprende sólo lo que se le pide (incluso, aquel que presenta problemas de aprendizaje), queda por fuera del '*proyecto de la modernidad*' (Kant, 1989), que exige alfabetización, pensamiento crítico y comunicación.

Los lineamientos teóricos de la investigación realizada apuntaron a la descripción de los *dos tipos de configuraciones didácticas* dadas en la lectura y la escritura (Carlino, 2005) universitarias, ya que ellas son objetivadoras de pensamiento

e instrumentos de adquisición, elaboración, acumulación, conservación y transformación de conocimiento... además de ser el eje de las actividades de docencia, investigación y extensión; ellas son las anteriormente aludidas: *configuración interventora de la lectura y escritura* y *configuración propositiva de la lectura y escritura*.

Para una u otra configuración, se requiere, tanto del docente, como del estudiante, de un proyecto de conocimiento, de un cierto ritmo intelectual, de una personalidad cognoscitiva que entienda que el aprendizaje es un fluir de cambio cualitativo sobre la forma de ver el mundo, de experimentarlo, de comprenderlo y de actualizarlo real o modélicamente, según intereses, actitudes y habilidades inherentes a un determinado campo de conocimiento (Roldan, et al. 2011).

Para lograr la determinación y caracterización de ambas configuraciones fue necesario emplear una metodología que combinara el *análisis estadístico, correlacional y multivariado*, con el *análisis cualitativo*, para la recolección de datos válidos y fiables; las fuentes privilegiadas fueron:

- El análisis de grupos de discusión realizados con tres tipos de actores sociales esenciales: los expertos (investigadores), los docentes y los estudiantes universitarios.
- Las políticas institucionales establecidas para intervenir la lectura y la escritura en las respectivas universidades participantes del proyecto.
- Las prácticas académicas valoradas por los estudiantes como notables o destacadas.
- Una serie de preguntas investigativas relativas al qué, cómo, dónde, cuándo, para qué se lee y escribe en la universidad.
- Los espacios alternos o actividades de cultura académica no institucionalizados.

DISCUSIÓN SOBRE LOS HALLAZGOS

Prácticas académicas coexistentes

Para la presentación de los resultados se adopta, de nuevo la doble tipología señalada:

- De una parte, se advierten prácticas (Narváez-Cardona, et al. 2009), que apuntan tanto a la configuración didáctica de la lectura y la escritura como *técnicas de dominio del código idiomático*.
- Por otra parte, se describe la configuración didáctica que apunta al aprendizaje conceptual entendido como *procedimiento de descubrimiento del contenido connotativo, contextual y pragmático de los textos y los discursos*.

La primera, trata erróneamente de formar una personalidad cognoscitiva a través de un *enfoque instructivo* más que cooperativo; mientras la segunda, hace énfasis en la necesidad de *fomentar competencias genéricas y enciclopédicas* para acceder a la estructuración del conocimiento.

De manera consecuente con los dos tipos de configuraciones didácticas mencionadas, *los docentes universitarios* (Bain, 2007), suelen actuar, ya sea a manera de *regente* o a manera de *tutor* (Alviárez, et al. 2009):

- Según el primero de estos roles, los docentes dirigen las actividades académicas, debido a que suelen encargarse de determinar los contenidos temáticos, de presentar las lecciones magistrales, de establecer tareas académicas, de elaborar las guías y esquemas conceptuales, de supervisar las actividades de clase, de comprobar lo aprendido (de evaluar las actividades presenciales y no presenciales); en otros términos, el docente es un instructor que se encarga de transmitir conocimientos.
- Para el segundo tipo de rol, los docentes son formadores que contribuyen con la elección y delimitación de los temas por tratar, que determinan las estrategias preventivas, que cooperan con el acopio, el análisis

y la organización de la información, que descubren las preferencias instructivas de los estudiantes, que auxilian en el plan de escritura al hacer seguimiento personalizado desde la primera escritura hasta la redacción final (Leme Britto, 2003), que replantean el contenido y organización de la prácticas académicas en atención a las consecuencias metodológicas y evaluativas del curso y del grupo, que advierten acerca de aquello que puede o no ser objeto de discusión, que trabajan en equipo con pedagogos para diseñar, desarrollar y monitorear las situaciones de enseñanza cooperativa; en otras palabras, el docente es un tutor que convierte el enseñar en un proceso de formación y metacognición⁴.

A su vez, *los contenidos curriculares* (Carlino, 2004) *de las prácticas académicas en lectura y escritura* apuntan también en direcciones diferentes:

- Por un lado, los contenidos curriculares apuntan a *la categorización del código idiomático*, gracias al estudio de la ortografía, del adecuado uso de los conectores, del rastreo de las palabras clave, del miramiento de la progresión temática, y del reconocimiento de las tipologías textuales, con lo que se pretende, ante todo, la producción de textos como la toma de notas de clase, las fichas de trabajo para las exposiciones orales (Camps, 2005), los informes de textos consultados y los resúmenes.

- Por otro lado, los contenidos curriculares pueden no centrarse tanto en la cohesión como sí en la *coherencia semántica, pragmática e ideológica de los contenidos*; de esta forma, se focalizan en: la cantidad y calidad de los textos por estudiar, en la revisión de los paratextos (tapa, contratapa, índice, prólogo, títulos, subtítulos, esquema de contenido, ilustraciones, bibliografía, entre otros), en el análisis de la superestructura textual, en la comprensión del vocabulario en contexto, en la penetración de los diversos discursos disciplinares (Cassan & Morales), en la graficación del contenido en mapas, redes, esquemas, cuadros... y ante todo, en la creación de textos propios y novedosos, como son: los ensayos, las monografías y los artículos científicos.

⁴ Metacognición es considerado el razonamiento de mayor jerarquía que incluye acciones de control activo de los procesos que tienen lugar en el propio aprendizaje.

Cabe resaltar el valor que adquiere la realización de un tipo especial de texto: *el resumen*, debido a que éste, opera valiosamente entre la sistematización del código idiomático y el dominio de la coherencia temática, preservando las macroestructuras textuales, combinándolas con el conocimiento previo y las inferencias de los estudiantes.

No sobra advertir, que los contenidos temáticos de las prácticas académicas en lectura y escritura *cobran importancia para la determinación del propósito de la educación superior*, o sea, para ser utilizados en la comprensión de un hecho, en la definición de un problema investigativo, en la formulación de una hipótesis o conjetura, en la apropiación de una estructura teórico-conceptual, en la aplicación a otros contextos, y en la generalización o refutación del conocimiento. Recordemos que *el paradigma* (Kuhn, 1998), de las disciplinas que patrocina la institución universitaria establece sus propios criterios de legalidad con respecto a los objetos de conocimiento, los métodos, las formas de relación teórica-práctica, los fundamentos éticos de acción, y la potestad que adquieren lenguaje y la comunicación en la crítica de sus postulados.

Un propósito como éste sólo es alcanzado por la institución universitaria en la medida en que tanto *el estudiante*, como el docente, conquisten el derecho al *uso público de su razón*, como lo plantea Kant; es decir, cuando se asuman como *'ilustrados'*, como sujetos que activan conocimientos previos; que acceden a información científica, tecnológica y práctica; que construyen significados; que identifican las diferentes fuentes de consulta de primera y segunda mano; que distinguen problemas según sistemas teóricos tradicionales y reformulados; que evalúan críticamente y confrontan las líneas teóricas y sus exponentes líderes; que observan las reglas del juego político-académico del uso de la ciencia y la ideología; que saben distinguir los diversos niveles de conocimiento para su revisión, reacomodamiento, o innovación dentro de una determinada comunidad científica. Precisamente, una apropiación competente de la lectura y la escritura les permite burlar el fragmentarismo, el desconcierto, el desprecio, el fundamentalismo, y tantas otras actitudes que les impiden comprometerse con una cultura específica y especializada.

Universidad y proyecto de la modernidad

La modernidad cultural inaugurada por Emmanuel Kant, se propuso alcanzar un sistema de principios que legalizara un conocimiento fundamentado y cierto sobre tres campos autónomos: *el campo cognitivo*, o del saber acerca de la naturaleza y el conocimiento científico; *el campo práctico*, o del actuar moral y políticamente de manera auto-regulada sobre el mundo y los hombres; y *el campo estético*, o del enjuiciar la belleza. Pero, para lograrlo, se hacía necesario que el ser humano tomase conciencia que él debía actuar en consecuencia si deseaba conseguirlo. El filósofo moderno consideró *la ilustración* como el requisito indispensable para alcanzar no sólo emancipación humana, sino su felicidad, es la autonomía de formación y de expresión de juicios, debido a que el uso público del conocimiento que hace un docto en una determinada disciplina es, según Kant, la mayor expresión de libertad total y sin límites.

Filósofos contemporáneos como: Michel Foucault (1994), Jürgen Habermas (1987) y Jean-F. Lyotard (1987), han llamado la atención a cerca de *la necesidad de redefinir los postulados y promesas de la modernidad planteados* y preconizados desde el siglo XVIII, dado que sólo se han cumplido parcialmente y de manera paradójica. Es por ello que, nos invitan a entender *la modernidad* no como un período histórico determinado, sino como una actitud humana ante la autonomía del conocimiento, la integridad del sujeto cognoscente y las prácticas sociales de orden tecnológico y estratégico, propósitos que están mediados por el uso público de las habilidades comunicativas, en especial por el leer y el escribir.

Con el fin de agilizar y agudizar el discernimiento de los hallazgos de la presente investigación a la luz del inacabado *Proyecto de la Modernidad*, se proponen una serie de interrogantes:

104

¿Cómo puede la universidad colombiana actual fomentar la autonomía del conocimiento (Mora), si se acepta que la valoración y la crítica son niveles de conocimiento que devienen del dominio de otros previos como lo son la información, el análisis y la síntesis? Deberíamos responder que sólo mediante la actitud decidida de querer pensar, creer y opinar, sin amedrentarse por los poderes que representan la tradición y que hacen que los actores de la institución universitaria permanezcan en una *minoría de edad* (Kant, 1994). Se supone que a la educación superior acceden los coeficientes más altos de la población, y que ellos tienen la

decisión y el valor para servirse por sí mismos de la capacidad de pensar... que no es otra actitud que la de defender unos principios y fijar una posición sin temor a disentir o a equivocarse.

Ahora bien, nace una pregunta suplementaria: *¿Están diseñadas las prácticas académicas para permitirlo?* La verdad, no; los docentes regentes, los textos guías, las teorías privilegiadas, el sistema de evaluación y las dinámicas de enseñanza-aprendizaje evidencian la necesidad de custodias, orientaciones, apoyos, resguardos e influencias constantes y subordinantes. Según Kant, *la pereza y la cobardía* tienen la culpa de dicha postración, pero dicho filósofo no advirtió el poder actual del sistema educativo que presiona la permanencia de determinados paradigmas.

¿Siguen los currículos universitarios estableciendo los límites al conocimiento, es decir, determinando qué es válido y valioso conocer? ¿Debemos admitir que el conocimiento es convergente y civilizador o, por el contrario, debemos concebirlo como una actitud perenne, relativa y cultural? Según Kant, el conocimiento es la evidencia de la depuración de los errores y del progreso de la verdad (Kant, 1941), gracias a la autonomía y, sobre todo, a *la educación*, la cual debe viabilizar las acciones transformadoras apaleando a los instrumentos de: *investigación, deliberación y crítica*.

¿La institución universitaria aún está concentrada en que las prácticas lecto-escriturales sirvan al progreso de las disciplinas naturales (Milicic, et al. 2007), y al entendimiento de las rigurosas leyes que las gobiernan? En efecto, la universidad se obliga a promover indicadores basados en un tipo de conocimiento instrumental, ritualizado y pausado que, de paso, frena por deficiencia de recursos, la educación como proyecto liberador que convierte a los lectores en autores o creadores de conocimiento de ese y de otros tipos.

¿Puede afirmarse entonces que el conocimiento que se promueve en la universidad es tolerante? En términos teóricos, sí; siempre y cuando se logre el casi imposible cometido de superar la ignorancia sin ser impugnado, devaluado, refutado, o excluido de las normas y prácticas de su respectiva comunidad académica. De aquí que, la crítica tenga que vérselas primero con las condiciones bajo las cuales es legítimo el uso del conocimiento para determinar *aquello que se puede conocer, aquello que se debe hacer y aquello que se permite esperar*.

REFLEXIONES FINALES

- En la universidad colombiana la lectura y la escritura se debaten entre ser *competencias genéricas* o ser *competencias disciplinares*. Para el primer caso, ellas se ocupan de entender y producir información explícita; mientras que para el segundo, las configuraciones didácticas implican el cotejo con conocimientos previos, estilos cognitivos, intuiciones, procesos de inferencia, y sobre todo, comparación crítica y disposición valorativa.
- Se resalta la necesidad de establecer las prácticas lecto-escriturales como eje transversal del currículo universitario; en especial, para lograr el doble cometido: de una parte, usar estrategias de aprendizaje cognitivas y meta-cognitivas; y por otra, dominar las variedades lingüísticas especializadas según los diversos campos y ámbitos de conocimiento.
- Las carencias socioculturales derivan en el retraso del *ideal ilustrado*, debido a que produce desventajas notorias en todas las etapas del sistema educativo, tanto a nivel de la proficiencia y el rendimiento lingüístico como en el alcance del procesamiento conceptual.

BIBLIOGRAFÍA

Alviárez, Leyda. et al. (2009). "De una didáctica tradicional a la mediación de los procesos de aprendizaje en los currículo de educación superior". *Revista Telos*, Vol.11, No. 2, Universidad Rafael Belloso Chacín, Venezuela.

Arnoux, E. et al. (2001). *Prácticas académicas de lectura y escritura en la institución universitaria*. Buenos Aires: Biblos.

Arnoux, E. & Alvarado. M. (1997). "La lectura en la escritura: apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos". En: Martínez, M. (comp.). *Los procesos de lectura y escritura*. Cali: Institución Universitaria del Valle.

Bain, Ken. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Trad. Óscar Barberá. Universidad de Valencia.

Bollini, Rossana; Cortés, Marina. (1996). *Leer para escribir*. Buenos Aires: El hacedor.

Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

- Camps, Anna. (2005). *Hablar en clase, aprender la lengua*. Barcelona: Graó.
- Carlino, Paula. (2004). "Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad". *Lectura y vida: revista Latinoamericana de lectura*, Año 25, No. 1. Lavalle.
- _____. (2005). *Escribir, leer y aprender. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, Daniel y Morales, Óscar Alberto. (s.f.). "Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de los géneros científicos". *Revista Memoralia*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora. Venezuela.
- Cassirer, E. (2008). *Rousseau, Kant, Goethe: filosofía y cultura en la Europa del siglo de las luces*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló Badía, M. (1999). "El conocimiento que tienen los estudiantes sobre la escritura". En: Pozo, J. y Monereo, C. (coord.). *El aprendizaje estratégico*. España: Santillana.
- Catach, Nina. (1996). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G. (1974). *Spinoza, Kant, Nietzsche*. Barcelona: Labor.
- Fernández, Graciela et al. (s.f.). "Pensar la gestión de la enseñanza en el aula universitaria". *Revista Educere*, año 10, No. 033. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- Flower, L. & Hayes, J. (1994). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- _____. (1994). "Curso inédito: ¿qué es la ilustración? (Qu'est-ce que les Lumières?) Trad. Jorge Dávila. *Revista Actual*, No. 28. Disponible en: <http://www.ram.wan.net/Restrepo/modernidad>.
- _____. (2005). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gimeno, José et al. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Granés, José. (2000). *Principios básicos de la docencia universitaria*. Segundo encuentro nacional de egresados. Programa de Especialización en docencia universitaria. Universidad Industrial de Santander.
- Habermas, J. (1986). *La modernidad un proyecto incompleto*. Barcelona: Kairós.
- _____. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

- _____. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Taurus.
- Heller, A. (1984). *Crítica de la ilustración*. Barcelona: Península.
- Jaspers, K. (1995). *Los grandes filósofos: los fundadores del filosofar: Platón, Agustín, Kant*. Madrid: Tecnos.
- Kant, E. (1989). *¿Qué es ilustración?* Madrid: Tecnos.
- _____. (1994). *Filosofía de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Kuhn, T. S. (1998). *La estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (1998). *Experiencia de la lectura*, Barcelona: Laerte8.
- Leme Britto, Luiz Percival. (2003). "La cultura escrita y la formación del estudiante universitario". Trac. Lionel Antonio Tovar. *Revista Lenguaje*, No. 31. Universidad del Valle, Cali-Colombia.
- Litwin, Edith. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Santillana.
- Lomas, Carlos et as. (1992). "Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua". *Revista Signos: Teoría y Práctica de la Educación*, año 2, CEP de Gijón.
- Lyotard, J-F. (1987). *La Condición Postmoderna. Informe del Saber*. Madrid: Cátedr7.
- Macginitie, Walter, K. María & Kimmel, S. (1984). "El papel de las estrategias cognitivas no-acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura". En: Ferreiro, Emilia y Gomez Palacio, Margarita. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XX4.
- Martínez, María Cristina. (1977): *Análisis del discurst*. Cali: Institución universitari del Vall7.
- Milicic, Beatri et as. (2007). "La cultura Académica como condicionante del pensamiento y la acción de los profesores universitarios de física". *Revista de investigação em Ensino de Ciências*, Vol. 12, No. 2,,Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Miras, Mariana. (2000). "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe". *Infancia y aprendizaje*, No.º89. Madrid.0
- Mora, José Ginés. (2004). "La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento". *revista Iberoamericana de Educación*, No. 035. Madrid-España.

Morin, E. (1992). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa2.

_____. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Trac. Mercedes vallejo-Gómez. Francia: UNESCO9.

Muguerza, J.- Rodríguez Aramayo, R. (1989): *Kant después de Kant*. Madrid: Institut. de Filosofí, C.S.I.C., Tecno9.

Narváez-Cardona, Elizabet et as. (2009). "Una práctica de lectura académica en una experiencia de formación de docentes universitarios" *Magis, Revista internacional de investigación en Educación*, Voln 1, No.o2, Bogotá-Colombia.

Nigro, Patricia. (2006). "Leer y escribir en la universidad: propuestas para la articulación con la escuela media". *Revista Educación y educadores*, año/vol. 9, Noo 002. Universidad de la Sabana, Cundinamarca-Colombia.

Olson, D. (1995). "La cultura escrita como actividad metalingüística". En: Olson, D. y Torrance, N. (Comps.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, Gedisa.5

Rinaudo, M. C. (1994). "La lectura en la institución universitari . Viejos problemas, nuevos desafíos". En: Gibaja, R. y Eichelbaum de Babini, A. (Comps.). *La educación en la Argentina. Trabajos actuales de investigación*. Buenos Aires, La Colmena4

_____. C. (En prensa). *Estrategias de aprendizaje. ¿Cómo se aprenden? ¿Cómo se enseñan*. Entrevista realizada por Blanca Trujillo. *Enfoques Universitarios*. Disponible en: <http://www.ur.mx/UR/fachycs/enfoques-universitarios/index.htm>

Roldan, Carolin et as. (2011). "Mirar la escritura en la educación superior como un prisma": *Revista Iberoamericana de Educación* No. 55, Madrid-España

Strawson, P. F. (1975): *Los límites del sentido. Ensayos sobre la CRP de Kant*. Madrid: Rev. de Occident5.

Van Dijk, T. (1995). De la gramática del texto al análisis crítico del discurso". *BELIAR*, año 2, No. 6, Argentin5.