

Capítulo 3

Prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: estado de tendencias

Para iniciar nuestra aproximación a las prácticas de lectura y escritura presentes hoy en la universidad colombiana, como lo explicamos en el apartado sobre la ruta metodológica, realizamos dos abordajes globales: uno, sobre las políticas institucionales en lo referente a lectura, escritura y cultura académica, así como los programas de los cursos que se ofrecen al respecto; y otro, sobre la mirada de los estudiantes, por medio de una encuesta, en relación con estas prácticas.

Este capítulo recoge los resultados de este panorama general. Se presentan las tendencias nacionales que parecen perfilarse, a partir de los resultados de tres instrumentos empleados en las dos primeras fases del estudio. En primer lugar, se analizan los resultados nacionales obtenidos en la encuesta, con el propósito de contrastar algunos de estos datos y responder a las preguntas que orientaron la investigación. En segundo lugar, se presentan los resultados del análisis de los programas de los cursos ofrecidos por las 17 universidades participantes, en el período comprendido entre 2008 y 2009, y que tenían el propósito de incidir —de manera directa o indirecta— en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de pregrado. En tercer lugar, se recogen algunos análisis que surgen de los documentos de política institucional que en los últimos años han orientado la enseñanza de la lectura y la escritura en las universidades participantes.

ALGUNAS TENDENCIAS DESDE LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES:

LA ENCUESTA

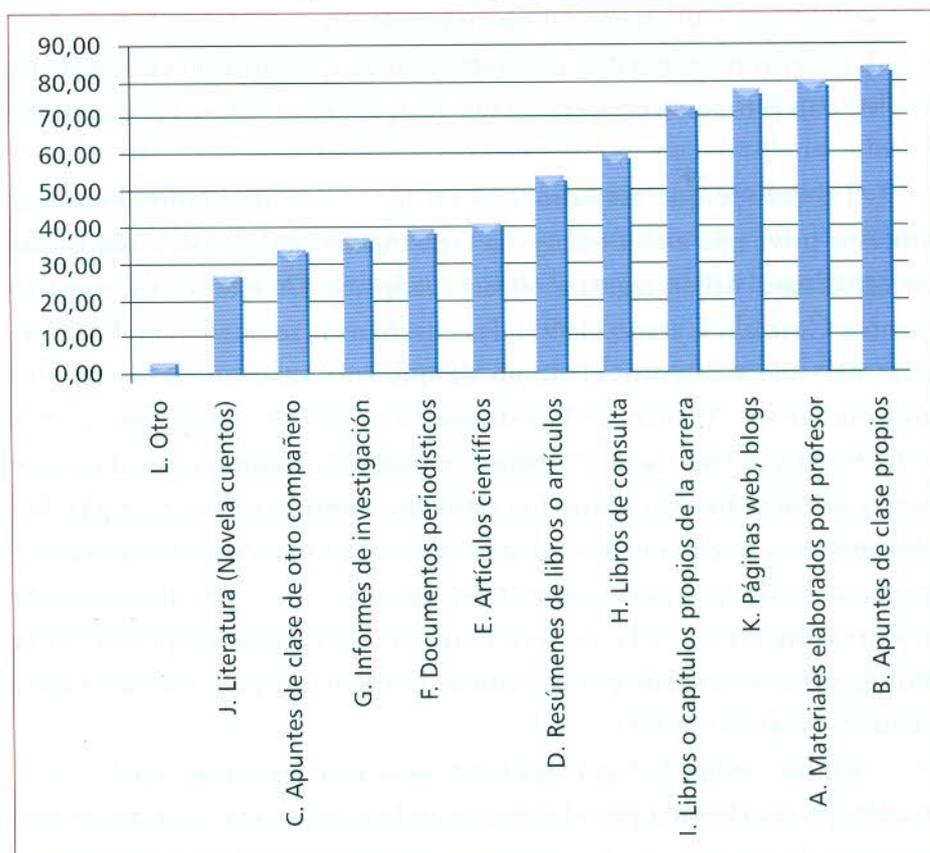
La encuesta aplicada a los estudiantes tenía como propósito identificar algunas tendencias en las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de pregrado. Estas tendencias hacen parte de su historia académica y se relacionan con ámbitos pedagógicos amplios y con las experiencias vividas en las asignaturas. El instrumento fue un cuestionario de 22 preguntas organizadas en 4 secciones: a) datos generales de los estudiantes; b) indagación sobre la presencia de prácticas de la lectura y la escritura en actividades académicas —además de las asignaturas—, los tipos de documentos leídos y escritos, los idiomas y los propósitos de la lectura y la escritura en esas actividades académicas; c) el nombre del profesor y de la actividad académica que recuerdan como una experiencia significativa con la lectura y la escritura, y d) indagación sobre la presencia y las características de las prácticas de lectura y escritura en asignaturas de la formación profesional.

¿Qué leen los estudiantes colombianos?

Uno de los ítems de la encuesta indagaba sobre los documentos que más había leído el estudiante para responder a sus compromisos académicos en la universidad. Como se muestra en el gráfico 6, el 83,68% de los estudiantes respondió que los documentos que más leyeron fueron apuntes de clase propios; en segundo lugar, el 79,78%, materiales elaborados por el profesor; y, en tercer lugar, el 76,82%, páginas *web* y *blogs*.

Recurrir a los apuntes propios y a los materiales elaborados por el profesor es habitual en cierta didáctica dominante en el contexto escolar, en la que se generan estrechas relaciones entre el desarrollo de las clases y la evaluación. Esta situación también podría relacionarse con un cierto tipo de configuración didáctica que la universidad colombiana privilegia y reconfigura cada vez más: la de registrar “fielmente” el discurso del docente. Al respecto, Mar Moreno-Moreno y Carmen Azcárate-Giménez (2003) plantean algunas explicaciones sobre la preponderancia de la lectura de los apuntes de clase. Es posible que el profesor tienda a mantenerse en su papel tradicional —desde el punto de vista metodológico,

Gráfico 6
Documentos que más se les pide leer a los estudiantes



Fuente: elaboración propia.

la clase magistral sigue siendo el principal medio de enseñanza— y en consecuencia, se potencian los aprendizajes memorísticos y mecanicistas alejados del deseado aprendizaje significativo.

Consideramos que la presencia predominante de la lectura de los apuntes de clase propios puede estar indicando que:

- Los estudiantes confían en sus apuntes de clase.
- Muy posiblemente la lectura de los apuntes se hace con fines evaluativos.

- Podría ser que los apuntes recojan las discusiones de las clases en las que se retoman varios autores y textos, pero también es posible que reflejen exclusivamente el discurso docente.
- La escritura, por tanto, se estaría usando con función de registro y no con la función epistémica, tan valorada en el desarrollo cognitivo.

Tal parece que actualmente, en la universidad colombiana, el profesor privilegia en su trabajo la transmisión oral de contenidos que los estudiantes deben registrar en sus cuadernos. De esta forma, como lo plantea Gonzalo Cataño (1995), las enseñanzas se quedan en las fronteras del aula y se corre el riesgo de que solo sean un recuerdo para los estudiantes. Además de lo anterior, se podría pensar que para estos tiene más importancia la información proporcionada por los docentes que la de otras fuentes como los artículos científicos, por ejemplo. No obstante, este hecho también puede estar relacionado con la valoración que se hace de la exposición oral del docente, pues con ella se brinda información actualizada, se resumen planteamientos dispersos de la bibliografía, se señalan problemáticas implícitas y se formulan explicaciones (Carlino, 2005).

En concordancia con Paula Carlino, es vital reconocer que la información proporcionada por el docente en la clase es solo una de las vías para que el estudiante se introduzca en las fuentes escritas desde las que expone el profesor. Por tal razón, el reto para los alumnos debe ir más allá de leer los apuntes de clase: es preciso enfrentarlos a las fuentes directas del curso. Por su parte, los docentes deberían concientizarse de que los universitarios necesitan que se les exija y oriente la lectura de la bibliografía, para que este proceso permita los desarrollos esperados.

Volviendo a los resultados de la encuesta, se encuentra que las páginas *web* y los *blogs* presentan una frecuencia alta de lectura entre los estudiantes. Esta situación es coherente con el contexto actual en el que vivimos: el auge de las telecomunicaciones, la supremacía, en ocasiones aparente, de internet y la masificación, más aparente todavía, de las Tec-

nologías de la Información y la Comunicación (TIC). Si bien es ineludible reflexionar sobre la evidente necesidad de incorporar tales tecnologías en los procesos pedagógicos, es central preguntarnos por qué dar por sentada su completa pertinencia, por qué subrayamos enfáticamente sus virtudes, comodidades y complejidades, sin detenernos demasiado en sus posibles limitaciones y alcances. Esta reflexión amerita ser visibilizada para hacer emerger los matices que se presentan cuando nos preguntamos por los textos que leen los estudiantes en la actividad académica y por la manera como los leen —objetivo, tiempos, velocidad, continuidad o fragmentación, entre otros—.

El hecho de que dos terceras partes de la población estudiada afirmen que los materiales a los que recurrieron de manera prioritaria para sus actividades académicas se encuentran en soportes electrónicos plantea, a primera vista, interrogantes como: ¿quién asume la responsabilidad de escoger los textos que se leen en la red?, ¿cómo la inmediatez de internet impacta la lectura de los textos académicos que debe hacer un estudiante?, ¿quién y cómo orienta al estudiante sobre el tipo y calidad de la información que moviliza internet?, ¿la bibliografía secundaria está reemplazando, gracias a su fácil acceso, a las fuentes primarias?

Planteamos estas preguntas con el ánimo de perfilar los problemas que sobre la comprensión lectora seguimos encontrando en las aulas, a pesar de las comodidades y virtudes de la *web*. Como presentamos en el capítulo 2, la lectura es un proceso complejo que implica la puesta en escena de competencias y habilidades; es un proceso reflexivo, sin importar el soporte en que los textos se presenten. Quizá en ocasiones perdemos de vista que internet, al igual que el libro, es solamente un soporte. Sin embargo, a diferencia de libro o del material impreso, es un soporte bastante etéreo, o lo es al menos para ciertas instancias de lectura. Justamente, para la lectura académica se necesitan espacios en los que, ante todo y sobre todo, prime la reflexión y tenga preponderancia ese “rumiar” del que nos hablaba Estanislao Zuleta (1982), que difícilmente puede tener lugar frente a una pantalla.

La lectura en inglés se toma las aulas universitarias

La indagación sobre la lectura en otras lenguas arrojó un dato interesante: el 61,98% de los estudiantes respondió que había leído en inglés, frente al 39,39% que afirmó que solo lo había hecho en español. A propósito de estos resultados, a continuación, en la tabla 5, se presentan los porcentajes por áreas de saber UNESCO, en los cuales se puede observar un comportamiento bastante disímil.

Los anteriores datos plantean la posibilidad de que se esté favoreciendo la lectura de documentos en segunda lengua en asignaturas diferentes a las clases de inglés. Posiblemente, en algunas carreras se promueva el uso de una segunda lengua como medio de instrucción, tema que debe indagarse a fondo, dado que la encuesta no pretendía abordarlo. Igualmente, resulta interesante conocer los tipos de texto que los profesores asignan para leer en segunda lengua, porque hay tipologías que probablemente sean típicas de las disciplinas y cuya estructura les es familiar a los estudiantes en la lengua materna, lo que facilitaría su comprensión en una segunda lengua. De la misma forma, es necesario indagar por los fines que se persiguen cuando se asignan estos textos; es posible que la razón sea sencillamente que no están en español o que el profesor realmente desee que los estudiantes desarrollen habilidades para acceder al conocimiento usando las fuentes primarias para prepararlos para el mundo laboral. Esta última razón podría corresponder a un interés auténtico de los profesores en que los estudiantes dominen ciertas prácticas académicas o sociales, para favorecer su pertenencia a la comunidad en la que se están formando.

Los libros: ¿insustituibles en la formación profesional?

La lectura ha sido considerada por los profesores como un componente intrínseco al aprendizaje de cualquier materia, tanto en las ciencias sociales y humanas como en las básicas y experimentales (Carlino, 2005). Se cree que por medio de la lectura los estudiantes del nivel superior entran en contacto con la producción académica propia de una disciplina.

Tabla 5
Lectura en segunda lengua

	Agricultura	Ciencias	Ciencias sociales	Educación	Humanidades	Ingenierías	Salud	Servicios
Inglés	83,33	73,55	50,94	61,82	57,48	66,56	69,31	40,91
Solo en español	23,48	31,82	49,16	37,74	42,91	34,69	34,07	59,09
Portugués	28,79	9,09	3,09	5,58	2,36	4,06	15,12	0
Francés	3,79	3,72	3,19	17,47	5,51	1,56	4,11	0
Italiano	0	1,65	1,31	4,11	3,15	2,97	1,76	0
Alemán	0	1,24	0,84	2,64	0,79	1,88	0,59	0
Otro idioma	3,03	1,24	0,75	2,35	1,18	0,78	0,59	0

Fuente: elaboración propia.

Por esta razón, en el diseño de la encuesta se realizó una aproximación a las prácticas de lectura y escritura relacionadas con una asignatura, reconocida por los estudiantes encuestados como muy significativa para su formación profesional.

Los resultados nos permiten identificar una tensión entre dos aproximaciones a la enseñanza y al aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad. En una se entiende como una competencia general y, en la otra, como experiencia y proceso formativo más cercano a los saberes y lógicas disciplinares. Ambas aproximaciones se asumen de manera flexible, se reconocen lugares intermedios y matices entre una y otra. El consolidado de la encuesta en todas las áreas y universidades muestra que solo el 9% de los encuestados señala que la mejor experiencia académica la vivió en un curso o actividad en la que la escritura y la lectura se trataban al margen del saber disciplinar o profesional. En contraste, el 72% destaca asignaturas específicas del perfil o del área de formación profesional de su pregrado.

Al detenernos en los textos que los estudiantes leyeron en la asignatura seleccionada, se indican como los tres más frecuentes: los libros o capítulos de libros del campo profesional (77,47%), las páginas de internet (59,33%) y las notas de clase o resúmenes de estudiantes (56,37%). Esta pregunta nos remite, en cierto modo, a la rutina académica que viven los estudiantes universitarios. Esta rutina puede estar determinada por las concepciones que tienen el docente y el estudiante, y por la cultura académica que regula las relaciones entre ellos e impulsa determinadas prácticas de lectura de estos documentos.

El análisis de las tres opciones de respuestas más seleccionadas nos generaron interrogantes como estos: ¿discuten los docentes sobre los tipos de textos que más 'debe' leer el estudiante de acuerdo con el propósito de una determinada asignatura profesional?, ¿por qué las tres opciones que obtuvieron la más alta frecuencia son las que median —más que las otras— en los procesos de construcción de conocimiento en la universidad?, ¿es esta una percepción exclusiva de los estudiantes

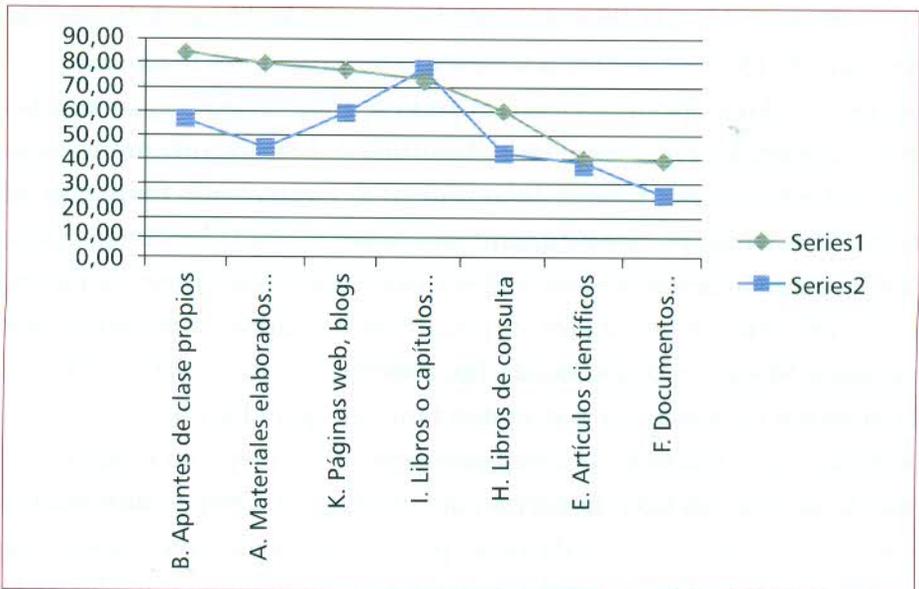
o es compartida también por docentes?, ¿la opción de lectura de páginas de internet es resultado de la búsqueda del estudiante o es una opción claramente planteada o demandada por el docente?

Si se considera la diferencia entre la lectura de los libros y la de páginas de internet (18,14%), se podría sustentar la idea de que los textos impresos siguen siendo la opción preferida cuando se trata de seleccionar aquello que *deben* leer los estudiantes en el desarrollo de la asignatura profesional. No obstante, el segundo lugar de las páginas de internet en la frecuencia de textos más leídos por los estudiantes concuerda con la tendencia hacia la virtualización de los espacios académicos y con la creciente incorporación, en las diferentes universidades, de plataformas de apoyo académico (por ejemplo, Moodle y BlackBoard). Igualmente, en estos resultados llama la atención la relevancia que siguen teniendo para los encuestados las *notas de clase o resúmenes de estudiantes* (56,37%) —opción porcentualmente no muy alejada de *páginas de internet* (59,33%)—, entendidos como las producciones elaboradas por los educandos para apoyar su proceso de aprendizaje, con base en lo presentado por el profesor de la asignatura o en las lecturas realizadas para la misma, asunto que antes se analizó. A su vez, estos resultados nos remiten a la pregunta sobre la importancia que se puede estar dando en la universidad colombiana a la lectura de los *artículos científicos*, opción que fue seleccionada solo por el 38,44% de la población encuestada.

Al comparar los resultados de las preguntas sobre lo que se lee en general en la universidad, con lo que se lee en una asignatura relevante para la formación específica, se encuentra que aquello que más se lee en este tipo de asignaturas (serie 2, gráfico 7) tiene un comportamiento distinto a las prácticas habituales de lectura (serie 1, gráfico 7). Por ejemplo, los textos más leídos no son los apuntes de clase, sino los libros, capítulos de libros y páginas de internet. Este puede ser un indicio de que en las asignaturas consideradas clave para la formación, se acude de manera más directa a fuentes primarias de la disciplina y no de manera tan dominante a la información presentada por los docentes en clase.

Gráfico 7

Comparación entre lo que se lee en general (serie 1) con lo que se lee en una asignatura relevante para la formación específica (serie 2)



Fuente: elaboración propia.

A pesar de los resultados anteriores, llamamos la atención sobre la coincidencia de las dos series en la lectura de artículos científicos. Al igual que los libros y capítulos de libros, estos documentos son un canon por su capacidad para dar cuenta de un proceso riguroso y sistemático y presentar hallazgos recientes en el campo disciplinario o profesional. En este sentido, vale la pena explicitar que la selección de los materiales de lectura, de los autores y el énfasis en un determinado tipo de prácticas lectoras no son actos sin consecuencias, sino que —por el contrario— ponen en cuestión el tipo de sociedad y de formas culturales de transmisión del patrimonio colectivo. Este fenómeno requiere ser considerado por las instituciones sociales, en especial por la universidad y por los poderes públicos (Teberosky, Guàrdia & Escoriza, 1996, p. 87 y 104).

¿Qué leen y con qué propósitos lo hacen los universitarios colombianos?

La indagación sobre aquellas actividades académicas para las que los estudiantes universitarios leen, muestra el predominio, como podría esperarse, de las asignaturas (88,8%). Luego, en orden de importancia, aparecen el grupo de estudio (46,73%) y la participación en un evento académico (37,4%). La aparición de este último espacio puede considerarse relevante en virtud de las posibilidades que podría abrirle al estudiante en relación con el desarrollo de prácticas específicas de lectura y escritura para interactuar en un entorno que privilegia la circulación y discusión de conocimientos especializados, por lo general, en el seno de comunidades disciplinares o profesionales.

La concentración de la lectura en función de las asignaturas puede estar asociada a la necesidad de que los estudiantes se acerquen a las concepciones, hipótesis, razones y discursos propios de un determinado campo del saber. Así, leer en una asignatura está relacionado con las demandas académicas, en una serie de situaciones por medio de las cuales se busca promover el alcance de ciertos aprendizajes necesarios para asegurar la formación en el campo disciplinar que se está abordando.

La lectura en un grupo de estudio podría constituirse en lo que Daniel Cassany (2008) denomina *comunidad de práctica*, en el sentido de que es una agrupación de personas que comparten unos propósitos y un contexto cognitivo, interactúan entre sí con cierto compromiso y desarrollan unas rutinas comunicativas y un repertorio propio de géneros discursivos con los que construyen su identidad. Pensamos que construir comunidad de práctica por medio de la conformación de los grupos de estudio propicia unas dinámicas menos formales —en relación con las prácticas de lectura— complementarias de las desarrolladas en una asignatura. En algunos casos, estos espacios pueden no estar asociados a una obligación o regulación curricular específica, y en otros pueden constituirse como alternativas para preparar, precisamente, las demandas curriculares.

La participación en un evento académico, que apareció como el tercer resultado en orden de frecuencia, se perfila como una posibilidad para la construcción, discusión y revisión de textos, con el propósito de

aprender de estos. A diferencia A diferencia de las asignaturas, los eventos académicos implican motivaciones particulares para la realización de una determinada lectura, pues no será evaluada ni se deberá dar cuenta de su comprensión, sino que se realiza, prioritariamente, para construir marcos de referencia que permitan la interacción con el conocimiento que se aborda en un evento.

Variedad de propósitos para la lectura de textos académicos en la universidad colombiana

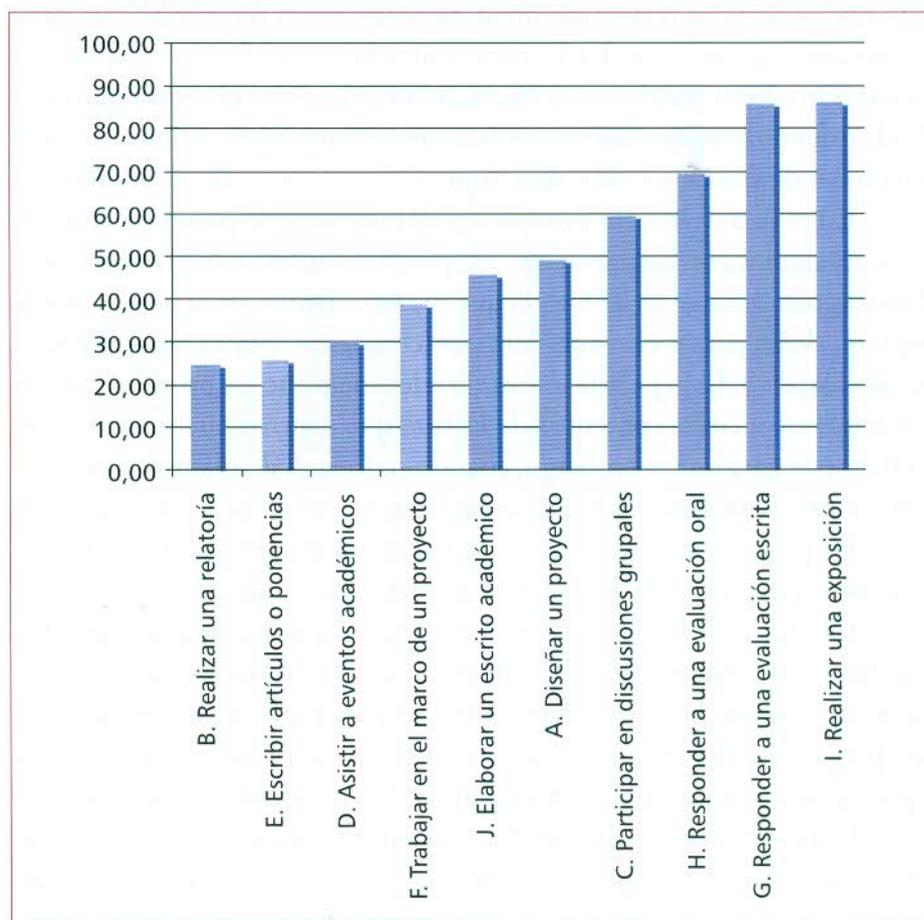
Uno de los ítems de la encuesta indagó sobre los propósitos de la lectura en la universidad. En el gráfico 8, los resultados muestran una variedad importante:

Las opciones que obtuvieron las mayores frecuencias parecen estar relacionadas estrechamente con la evaluación en las asignaturas. Los porcentajes más altos son: realizar una exposición (86,39%), responder una evaluación escrita (85,99%), responder una evaluación oral (69,51%) y participar en discusiones grupales (59,51%). Estos resultados son congruentes con los encontrados en el ítem antes analizado, en el que la primera opción es la lectura en el marco de las asignaturas, lo que podría sustentar —a su vez— una clara relación con la evaluación que ocurre en ellas.

Si nos remitimos a las opciones que aparecen en segundo y tercer lugar, es decir, leer para *la realización de una evaluación escrita* y leer para *responder a una evaluación oral*, es ineludible hacer algunos planteamientos, dado que la evaluación compromete la lectura y la escritura de una forma particular. Ambos procesos están afectados por ciertas condiciones, plazos y tiempos, es decir, sus circunstancias más inmediatas. Así, es posible entender que en la evaluación están presentes no solo las expectativas de la institución respecto a los resultados de su quehacer, el alcance de ciertos logros y la consecución de un determinado número de objetivos; sino que también están en juego las expectativas del estudiante. Si la evaluación está en el centro de la enseñanza se debe a que en ella se establece —tácitamente— un compromiso o, mejor, las condiciones y el cumplimiento del compromiso del estudiante.

Gráfico 8

Propósitos para la lectura en las actividades académicas



Fuente: elaboración propia

En estas condiciones que llevan a reflexionar sobre las dinámicas académicas, cabría preguntarnos: ¿Qué y cómo *lee* el estudiante cuando lo hace para una evaluación escrita? Como sostiene Paula Carlino (2005), las prácticas evaluativas tienen gran impacto en lo que aprenden los alumnos, pues no es solo una de las partes del proceso educativo: es uno de los ejes de la enseñanza y con la evaluación se le da un mensaje al estudiante acerca de qué se espera de él en las materias y en los saberes.

Si bien puede ser importante el alto porcentaje de estudiantes que afirma leer para cumplir el compromiso académico de la evaluación escrita, pues esto puede denotar responsabilidad, también es un fenómeno que debe observarse atentamente. La lectura realizada con el fin de cumplir una evaluación escrita puede, en cierto momento, desvirtuar los esfuerzos que desde diferentes instancias y variadas concepciones, se han llevado a cabo para hacer de ella un ejercicio de comprensión y, sobre todo, de autonomía.

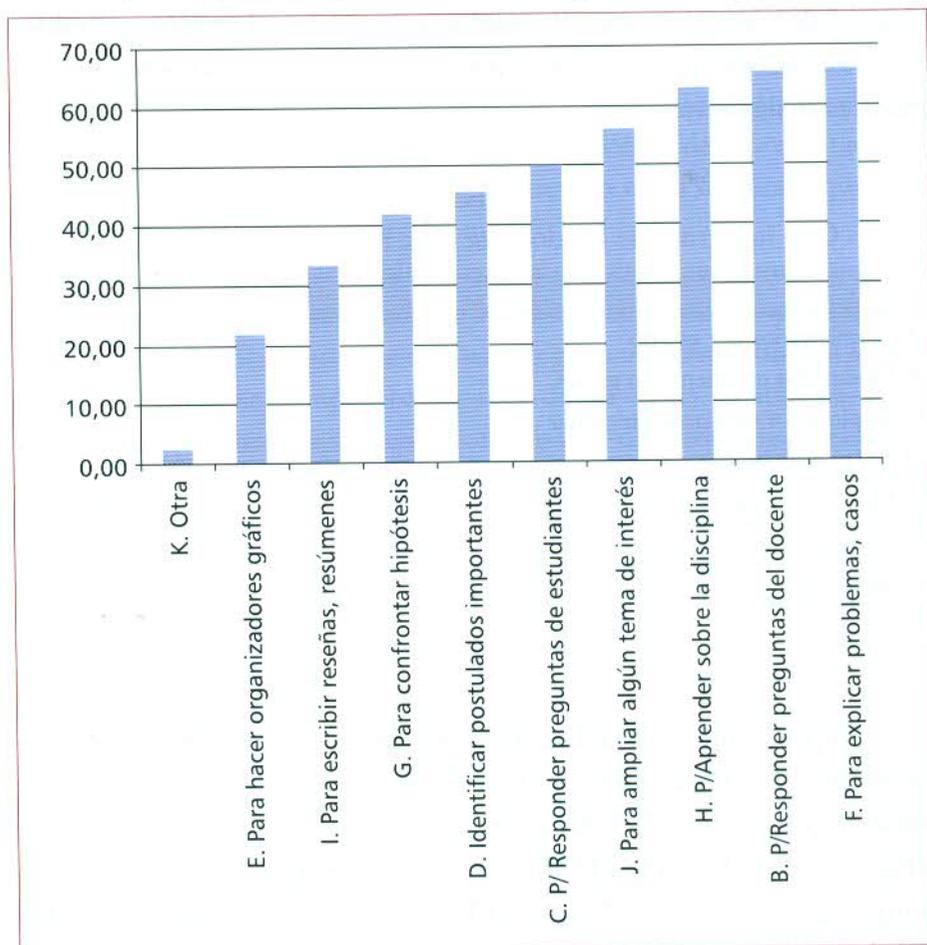
En el marco de este estudio, resulta interesante poner en relación estos resultados con las respuestas a la pregunta anterior (actividades académicas para las que se lee), en la que los estudiantes señalaron en tercer lugar que leían para eventos académicos (congresos, seminarios, coloquios, simposios, etc.). Esto podría indicar la relevancia que los profesores están concediendo a ciertas prácticas de lectura que ocurren alrededor de este tipo de escenarios. Sin embargo, cuando se indaga de manera específica por los propósitos para los que se lee, resulta paradójico que aparezcan entre los puntajes bajos justamente los relacionados con la asistencia a eventos académicos y la escritura de artículos o ponencias.

En el caso de los propósitos de lectura en la asignatura que los estudiantes seleccionaron como significativa para su formación, la tendencia nacional —según los porcentajes— es leer para explicar problemas o casos, para responder preguntas del docente, para aprender de la disciplina y para ampliar algún tema. En el gráfico 9 se presentan los resultados.

Como se observa en el gráfico, las dos primeras opciones (*explicar problemas o casos* y *responder preguntas del docente*) obtuvieron resultados similares, lo que permite inferir que si estas prácticas son las que más se presentan en las asignaturas seleccionadas por los estudiantes, sus dinámicas representan posibilidades importantes de aprendizaje para ellos. En ese sentido, si bien ambas actividades pueden asociarse a prácticas evaluativas (se expone y se responden preguntas para demostrar una comprensión) también es plausible que se desarrollen de modo tal que movilizan el pensamiento y permiten pensar. Entretanto, la opción *responder una evaluación con base en el documento leído* se acerca más a la idea de que la evaluación está en el centro de la enseñanza (Carlino, 2005).

Gráfico 9

Propósitos para los que se lee en las asignaturas seleccionadas



Fuente: elaboración propia.

Lo que se hace con lo que se lee

Según los resultados en el ámbito nacional, los documentos que el maestro pide leer a sus estudiantes *se discuten oralmente en grupo* (70,42%). El alto porcentaje en esta respuesta podría mostrar una tendencia didáctica en el aula universitaria hacia el favorecimiento de la oralidad. Esta situación, como plantea Carlino (Nancy Sommers, 1980 y Linda Flower, 1979, citadas por Carlino, 2005) constituye las posibilidades de la escritura para

desarrollar el pensamiento del escritor, no solo en términos del aprendizaje de los mecanismos discursivos de la disciplina sobre la que escribe, sino del dominio del saber disciplinar acerca del cual produce un texto.

El panorama que perfilan las respuestas de los estudiantes encuestados es el siguiente:

Tabla 6
Con la lectura de los documentos, lo más frecuente era...

	(%)
A. Comentarios por escrito	37,24
B. Discutirlos oralmente en grupo	70,42
C. Explorarlos mediante preguntas	46,51
D. Solamente leerlos	12,53
E. Hacer presentación sobre contenidos	46,46
F. Elaborar tablas, esquemas	28,36
G. Responder evaluación de lo leído	58,62
H. Otra	3,25

Fuente: elaboración propia

El predominio de la discusión oral de los textos leídos constituye un objeto de estudio importante, ya que su presencia es un punto de encuentro común en la educación superior en el mundo. Pese a esta situación, tanto la oralidad formal como la escritura deben fortalecerse porque, de acuerdo con Montserrat Vilà i Santasusana (2005), los profesores universitarios alrededor del mundo consideran que los usos orales, sobre todo los que se producen en situaciones formales —como una clase, por ejemplo—, se alejan de la experiencia cotidiana de los estudiantes, requieren un enfoque académico similar al que se otorga a la lengua escrita, y dado que ambas modalidades lingüísticas se complementan en los usos reales, merecen especial manejo en las clases. Sin embargo, aún son escasas las investigaciones sobre la forma en la que se desarrollan los intercambios comunicativos en el aula universitaria.

Los hallazgos mencionados dirigen la mirada hacia otra tensión central de la didáctica expuesta por Edith Litwin (1997) y Anna Camps (2004), que hace referencia a la inadmisibile estandarización de los procesos de enseñanza y la creencia incauta de la transferibilidad mecánica de la experiencia. Es preciso reconocer que el sujeto que configura el desarrollo de una asignatura está inmerso en un sistema de representaciones mentales colectivas y particulares que circulan en la cultura y que, a su vez, determina las condiciones del medio.

Los resultados nacionales frente a este ítem reafirman una tendencia muy baja en el resultado de *elaborar tablas y esquemas* (28,36%), a pesar del reconocimiento de esta estrategia para contribuir a la lectura reflexiva. Como se comprueba a partir de las cifras, la apuesta de los profesores en el ámbito nacional por este tipo de estrategias en clase es incipiente. De la misma forma, este bajo porcentaje puede indicar que los modelos utilizados por los maestros de las universidades colombianas se enmarcan en principios pedagógicos que se insertan en definiciones estratégicas y de política académica de cada universidad y que dan cuenta de sus convicciones y expectativas acerca de lo que debe ser la enseñanza universitaria. Es posible plantear que las formas particulares que toma la práctica de enseñanza —dicho en otros términos: las *configuraciones didácticas* (Litwin, 1997)— generan modos específicos de organizar y llevar a cabo una secuencia didáctica. En las configuraciones didácticas, el docente organiza la enseñanza de los contenidos en una especial armazón de distintas dimensiones que podría revelar su clara intención de enseñar y su interés por promover en los estudiantes la comprensión y la construcción del conocimiento (Litwin, 1997). A la luz de esta premisa, surgen interrogantes sobre el valor que tiene la didáctica en las universidades colombianas y sobre las concepciones que circulan en torno a este concepto.

El comportamiento de estos resultados en las áreas de saber UNESCO refleja tendencias en el uso habitual del *discutir de forma oral los textos que se leen*. Esta práctica se hace más evidente en Educación (81,06%). Sin embargo, se encuentran diferencias notorias en Ingeniería,

Industria y Construcción (60,47%), y en Servicios (59,09%). En general, la tendencia en Educación se podría explicar, parcialmente, por la orientación de los programas o carreras que integran esta área hacia el desarrollo del diálogo, del debate público y de la argumentación razonada. En esto, la oralidad resulta ser el camino más idóneo dadas las ventajas que ofrece la comunicación oral (Cassany, 1989; Camps, 2004).

¿Qué escriben los universitarios colombianos?

La indagación sobre los tipos de documentos que con mayor frecuencia producen los estudiantes en el contexto académico, revela una concentración en cuatro modalidades: apuntes de clase (91,50%), resúmenes (82,90%), ensayos (78,03%) e informes (71,69%). Estos datos contrastan con la frecuencia de la escritura de artículos científicos por parte de los estudiantes (11,81%) y con la forma como se incentiva la lectura de estos (40,45%). Si este texto no se enseña a escribir en el pregrado: ¿cómo aprenderán los profesionales a hacerlo?, ¿este dato estará relacionado con los bajos índices de productividad académica de nuestro país?

Los resultados presentados parecen configurar una fuerte tendencia entre los estudiantes de pregrado en la universidad colombiana: lo que más se lee y lo que más se escribe son los apuntes de clase. Este resultado muestra el valor epistémico que los estudiantes le conceden a la toma de apuntes en clase o el ritual que esta práctica constituye. Estos datos nos permiten, a su vez, reiterar la importancia que conceden los estudiantes de este nivel del sistema escolar al discurso del maestro y al uso de la escritura en función de registro de ese discurso, a diferencia del valor concedido a la práctica de aprender por medio de la lectura de los libros o de la escritura de artículos. Este hallazgo nos lleva a formular los siguientes interrogantes: ¿cómo orientar la lectura y la escritura de los apuntes de clase?, ¿la lectura de apuntes es una lectura fragmentaria, sin autores?, ¿lo fundamental en los apuntes es un conocimiento centrado en la oralidad, en la palabra del docente y en el contenido informativo?

Un dato que vale la pena resaltar es la diferencia entre el porcentaje de estudiantes que leen páginas *web* o *blogs* (76,82%) y los que escriben

comentarios o aportes para discusión en línea (9,46%). Este resultado podría indicar que los estudiantes consideran internet como una fuente válida de consulta y de acceso a la información, mas no como un mecanismo para exponer sus propias ideas y hacerlas públicas.

Los resultados revelan que la escritura de apuntes es una tendencia en todas las áreas del conocimiento. Esta situación podría indicar que en casi todos los contextos académicos es necesario hacerlo y también puede ser un indicio de la relevancia que la voz de los docentes tiene para sus estudiantes y del tipo de prácticas que ellos más promueven.

En orden de importancia, la escritura de resúmenes es una práctica dominante entre los estudiantes de las áreas UNESCO de salud y servicios (86,3%). Sin embargo, también hay una alta participación de los estudiantes de las otras áreas, que los escriben entre 84 y 79%. Este dato nos lleva a pensar que los estudiantes le otorgan gran relevancia a la elaboración de resúmenes, quizás para preparar sus evaluaciones o para elaborar sus trabajos en las diferentes asignaturas. Por su parte, el ensayo es la tipología que más se utiliza para dar cuenta de la reflexión y del análisis en relación con una temática. Este escrito implica un proceso de preparación en el que casi siempre es necesario consultar diferentes fuentes y tratar de argumentar un punto de vista. La tendencia que podemos notar a partir de los datos es que este tipo de texto se produce prioritariamente en carreras de humanidades (88,19%). Sin embargo, en el área en que tiene menor frecuencia (ciencias), el ensayo fue reportado por el 62,81%, lo que deja ver que es una práctica extendida entre los estudiantes de los diversos campos del saber. De igual forma, resulta llamativo —como ya se ha planteado— que no se promueva la escritura de textos de divulgación del conocimiento, como los artículos científicos, cuya estructura suele ser similar en la mayoría de las disciplinas. Consideramos que es necesario continuar indagando al respecto, para tener una aproximación más precisa sobre lo que este dato podría revelar.

En relación con la escritura de las diferentes modalidades de textos académicos en la universidad, habría que considerar en qué casos se solicita escribir uno u otro tipo de texto y los propósitos que se persiguen.

En diferentes escenarios, se ha observado que, en ocasiones, los profesores no tienen una concepción clara sobre la estructura de los textos académicos y tienden a confundirlos. Esta situación genera disgusto y malentendidos con los estudiantes pues estos tienen ideas diferentes a las propuestas por el docente o intentan ajustarse a las solicitudes de cada profesor, por ejemplo, cuando los profesores proponen ensayos con ideas distintas sobre las características de este tipo de texto. En los estudios de caso desarrollados en las universidades participantes en la investigación, se evidenciaron algunos indicios de situaciones como esta.

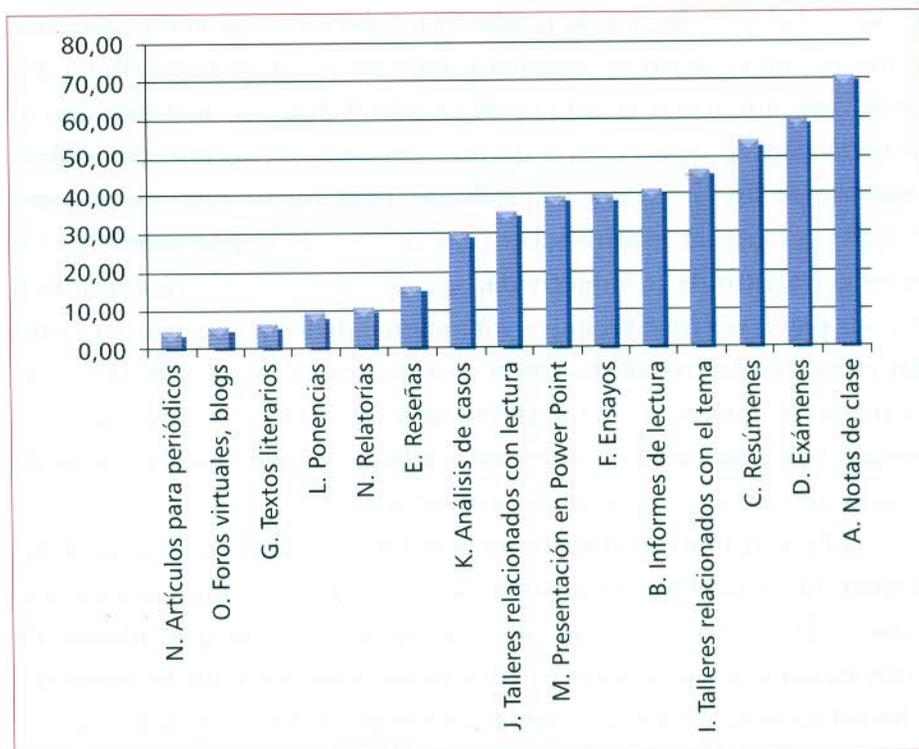
En el caso particular de las asignaturas seleccionadas como más significativas de la carrera, se observó que las *notas de clases* son el tipo de escrito más producido, independientemente del área de conocimiento. De este modo, se confirma la tendencia de escribir para la calificación (ver gráfico 10).

En relación con los textos más escritos en las asignaturas, se observa el predominio de los *apuntes de clase* en todas las áreas de saber UNESCO. Sin embargo, en la escritura de los otros textos, encontramos diferentes frecuencias. Por ejemplo, los resúmenes predominan entre los estudiantes de salud y servicios (63,73%) y son menos frecuentes en humanidades (40,55%); los informes de lectura se escriben principalmente en las áreas de humanidades (48,03%) y educación (48,02%), mientras que en salud se escriben menos (31,72%); y finalmente, los ensayos son dominantes en educación (51,1%) y menos frecuentes en salud (25,70%).

¿Para qué actividades escriben los universitarios colombianos?

Uno de los ítems de la encuesta indagaba por las *actividades académicas para las que se escribe*. Los resultados obtenidos muestran que hay una gran diferencia entre las dos opciones más frecuentes; de un lado, escribir para la asignatura (86,26%) y, de otro, escribir para grupo de estudio (33,29%).

Gráfico 10
Textos más escritos en la asignatura seleccionada



Fuente: elaboración propia

Como se sabe, cuando se escribe en el marco de una asignatura, en general, se hace como respuesta a un requerimiento que viene generalmente del profesor, quien se constituye en el único destinatario del texto y se acerca a este guiado por propósitos evaluativos. Según Luiz Percival Leme Britto (2003), citando a Alcir Pécora (1984,1982), “la producción textual en el contexto escolar (tanto en educación media como universitaria) carecería de una relación interlocutiva sincera, de modo que todo se resumiría en el cumplimiento de una tarea desprovista de sentido. Lo que ha llevado al alumno a afrontar su papel en blanco... pues no ha habido... ningún convencimiento de que allí hay una oportunidad de decir, mostrar, conocer, divertir, o cualquier otra actividad a la

que se pueda atribuir un valor o una intención personal” (p. 80). El alto porcentaje de escritura para la asignatura contrasta con el bajo porcentaje de actividades en las que la producción escrita es más autogestionada, como la participación en eventos académicos o grupos de estudio. En estas, la producción se inserta en condiciones discursivas diferentes: a) la necesidad de construcción de un interlocutor concreto como destinatario de los textos que se producen; b) el tratamiento de un tema del que se tiene un relativo saber (una de las más importantes); y c) el reconocimiento de la subjetividad de quien escribe, lo que ubica en primer plano sus motivaciones, intencionalidades y, en parte, su estilo. En estas condiciones, la escritura está más cerca de las diversas situaciones en las que, en efecto, se producen y reproducen la mayoría de los saberes culturales en los contextos académicos, que aquella que se da bajo las demandas propias de las asignaturas.

El planteamiento anterior no pone en discusión la relevancia de las asignaturas en el proceso formativo de los estudiantes universitarios ni el valor de la escritura en ellas, sino que pone de relieve que, además de estos espacios, es necesario el fortalecimiento de otros que les permitan a los estudiantes desarrollar “tanto la conciencia crítica del lenguaje y el discurso, como el dominio de las formas de operación intelectual y social del quehacer académico” (Britto, 2003, p. 90).

Una mirada comparativa entre los resultados globales y los obtenidos en las áreas de saber UNESCO nos permite identificar que los porcentajes son similares en la opción *asignatura* y variados en *grupo de estudio*. Para este último, el porcentaje de escritura en ciencias (42,56%) es más alto y menor en humanidades (20,08%). El ítem sobre *escribir para un evento académico*, aunque con un porcentaje bajo, es más frecuente en salud y servicios sociales (35,68%), agricultura (34,09%) y ciencias (33,88%).

¿Con qué propósitos se escribe?

La tabla 7 presenta los resultados de los propósitos para los que escriben los estudiantes en las actividades que se analizaron en el apartado anterior.

Los datos muestran correspondencia en las respuestas en la medida en que los propósitos de la escritura se orientan prioritariamente a las exigencias de las asignaturas: elaborar escritos para una exposición (83,68%), responder una evaluación (80,18%), presentar informes (77,66%), elaborar notas personales (66,87%) y diseñar proyectos (48,66%). Con porcentajes menores, aparecen actividades con propósitos como escribir artículos para ser publicados (11,84%); redactar ponencias (16,56%) y elaborar una relatoría (23,92%).

Tabla 7
¿Con qué propósitos escribe en las actividades académicas seleccionadas?

	(%)
A. Diseñar un proyecto	48,06
B. Elaborar una relatoría	23,92
C. Redactar ponencias	16,56
D. Presentar informes	77,66
E. Responder a una evaluación escrita	80,18
F. Elaborar escritos para una exposición	83,68
G. Elaborar notas personales	66,87
H. Escribir artículos para ser publicados	11,84
I. Otros	3,63

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de este ítem en las áreas de saber UNESCO se corresponden con los resultados nacionales generales presentados anteriormente. Así, por ejemplo, solo en algunas áreas la alternativa *diseñar proyectos* alcanza un valor destacado, tal es el caso de Agricultura (64,39%), Humanidades (61,42%) e Ingenierías, Industria y Construcción (57,81%). En Humanidades, por su parte, la opción *elaborar relatorías* sobresale con un porcentaje de 34,65%, en comparación con las otras áreas del saber. Otras opciones —*elaborar ponencias* y *escribir para publicar*— no alcanzan valores por encima de 20%.

Cuando el interés es describir las prácticas de escritura en la universidad colombiana, es necesario considerar que la cultura escrita está ligada a la historia cultural de las sociedades y que se relaciona con los patrones culturales o sistemas de acción establecidos por ella. En este marco, las tendencias de escritura presentadas corresponden a prácticas enraizadas en nuestra cultura y fuertemente influenciadas por las concepciones, usos, demandas y discursos, que nuestro contexto sociocultural exige y promueve. La descripción que se pretende realizar en esta investigación permitirá entender el carácter estable de las prácticas de escritura, pero también abre la posibilidad de enriquecerlas o modificarlas en la medida en que se tome conciencia de cómo se está operando y de las transformaciones susceptibles de introducir, en aras de potenciar y cualificar tales prácticas.

Usos de la escritura en la universidad

Los resultados de la pregunta por los usos de la escritura en la universidad muestran que el 70,74% de los estudiantes encuestados considera que las prácticas de escritura en la universidad están orientadas a *aprender de los escritos*. Un uso muy cercano es el de *aprender contenidos*, con 63,38%. Estos dos resultados permiten pensar que los estudiantes comprenden que la escritura está relacionada con un proceso cognitivo y con la estructura de los textos.

Las siguientes opciones, en orden de frecuencia, presentan porcentajes muy similares en los usos de la escritura: *Para discutir y participar en escenarios académicos* (59,36%) y *para que los profesores evalúen* (59,05%). A pesar de la cercanía numérica, hay que advertir que sus premisas tienen una connotación diferente: se encauza la escritura hacia un trabajo de indagación, crítico y analítico en el que el estudiante puede reflejar su producción intelectual o se focaliza en la función evaluativa de los conocimientos que este ha obtenido en determinado tiempo. Surge, entonces, este interrogante: ¿esta escritura será la reescritura de los comentarios del docente en su clase o tal vez será la transcripción de documentos o

citas bibliográficas que amplían la información pero no la organización y/o esquematización razonada de esos contenidos?

En definitiva, los estudiantes consideran que se escribe en la universidad con diversos propósitos. Esto explica por qué las preguntas que indagaban por la ausencia de la lectura y la escritura en las actividades académicas arrojaron un porcentaje mínimo y confirma la omnipresencia de las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana.

¿Qué ocurre con lo que se lee y se escribe?

Uno de los propósitos de la encuesta era indagar por la didáctica de la lengua. Se pretendía conocer *qué se hace en la asignatura específica del campo disciplinar* con los documentos que el profesor solicita leer. En otros términos, se preguntaba por el tipo de prácticas que el docente configura en el proceso de enseñanza. Esta preocupación obedece a que en este estudio concebimos la didáctica de la lengua como un campo de saber que tiene su especificidad, su objeto particular: las prácticas de enseñanza de cara al aprendizaje. Se trata de prácticas marcadas por la voluntad de enseñar, situadas en contextos particulares, y controladas por tensiones derivadas de los ámbitos disciplinar, institucional, político e ideológico, entre otros.

Esta perspectiva sobre la didáctica cuestiona la consideración instrumental que sobre este campo suele circular en nuestro contexto y la aparente “neutralidad” en relación con determinaciones del contexto y del ámbito político e ideológico. La discusión y revisión crítica efectuada sobre el estatus de la didáctica, como campo de reflexión e investigación (Litwin, 1997; Camps, 2004; Díaz-Barriga, 2003), hacen evidentes algunas tensiones centrales, por ejemplo, se plantea que la didáctica busca comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje y, a la vez, pretende generar alternativas consistentes para orientar las prácticas de enseñanza, por lo que se la considera una disciplina de intervención (Camilloni, 2001).

En relación con los momentos de lectura, los estudiantes señalaron que se realizaba fundamentalmente fuera de clase (57,0%) frente a la lectura en clase (24,4%). Veamos los resultados de este ítem en la tabla 8:

Tabla 8
En la asignatura seleccionada, lo más frecuente era...

	(%)
A. Leer en clase	24,43
B. Fuera de clase	57,00
C. Ambos	44,89
D. No leer	3,85

Fuente: elaboración propia

En general, estos datos y el panorama que arroja la encuesta permiten inferir que la lectura realizada por los estudiantes fuera de clase busca responder a necesidades específicas derivadas del desarrollo de las clases. Esto puede deberse a que la lectura, con frecuencia, es usada como herramienta para la construcción de los saberes disciplinares, lo cual implica conocer no solo el contenido que los estudiantes tratan de dominar sino, además, las convenciones de su propia materia (Carlino, 2005). En este sentido, la autora reitera que la lectura y la escritura son herramientas fundamentales para la transformación del conocimiento.

Otra posible explicación a este resultado puede encontrarse en el sistema de créditos consolidado nacional. En este, a una hora de trabajo presencial del estudiante le corresponden dos de trabajo independiente. Así, la alta frecuencia de lectura fuera de clase podría pensarse en relación con la administración del trabajo del estudiante, a partir de la implementación de los créditos académicos (Decreto 2566 de 2003).

Por otra parte, la selección de la opción *ambos* (47%) podría indicar que algunos docentes acompañan a sus estudiantes en la construcción de los significados de los textos disciplinares que les asignan para leer. Son profesores que reconocen que no siempre el estudiantado está en condiciones de explorar el texto sin su apoyo, por lo cual leen dentro y fuera de clase. Si esto es cierto, se valora positivamente ya que concuerda con la idea de Paula Carlino (2005, p. 24): “[...] en tanto no es posible dar por sabidos los procedimientos de comprensión y producción

escrita, resulta necesario que el docente guíe y brinde apoyos para que los alumnos los puedan implementar”. Si el docente universitario asume su responsabilidad de enseñar a leer los textos propios de su disciplina, contribuye a planificar de manera óptima las lecturas escogidas y a mejorar el aprendizaje de nuevos conceptos por medio de guías de lectura, por ejemplo. En síntesis, cuando el profesor da apoyos significativos a sus estudiantes puede lograr que disminuyan, o al menos, enfrenten de mejor forma las dificultades que en muchas ocasiones los agobian en sus procesos de lectura.

Sin embargo, habría que contemplar otras lecturas de estos datos: es posible que los docentes permitan a los universitarios leer en clase, pero solos y sin brindarles apoyos durante este proceso. Otra explicación posible es que se considera que esta actividad es una responsabilidad exclusiva del estudiante universitario que debe apropiarse los contenidos para luego, en la clase presencial, discutir sobre ellos. Así mismo, detrás de estos datos podría estar la idea de que al leer en clase se pierde el tiempo y que el encuentro presencial debe aprovecharse de otra manera. En contravía de esta justificación estaría la propuesta de metodologías activas que priorizan la lectura en clase para realizar comentarios, discutir asuntos difíciles o incomprensibles para los estudiantes, compartir interpretaciones, aclarar asuntos.

Como hemos visto, la lectura durante las clases no necesariamente indica la intención pedagógica del docente de apoyar el proceso de comprensión del texto de sus estudiantes. Es probable que esta se oriente de manera unidireccional, por ejemplo, con énfasis en la resolución de tareas específicas de determinada asignatura.

Los resultados en las áreas del saber UNESCO muestran baja frecuencia en la opción *leer en clase*. Si se observan las respuestas con más detalle, el área Educación marcó en esta opción el mayor porcentaje (32,75%), seguida por Ciencias (26,45%) y el mínimo porcentaje lo obtuvo el área Servicios (18,18%). Por su parte, la opción *leer fuera de clase* fue habitualmente marcada por Agricultura (71,21%), seguida por Salud y Servicios sociales (62,70%). La opción *ambos* fue más frecuente en Ciencias (51,24%) y tuvo menor porcentaje en el área de Agricultura

(34,85%). Finalmente, la opción *No leer* fue la menos frecuente en los resultados generales.

Mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de lectura y escritura en la universidad

Los resultados obtenidos revelan que lo más frecuente es que el profesor califique los documentos escritos y los devuelva (64,59%). Por su parte, los mecanismos menos utilizados consisten en entregar los textos y solicitar una reescritura (21,81%) y calificarlos pero no devolverlos (19,31%).

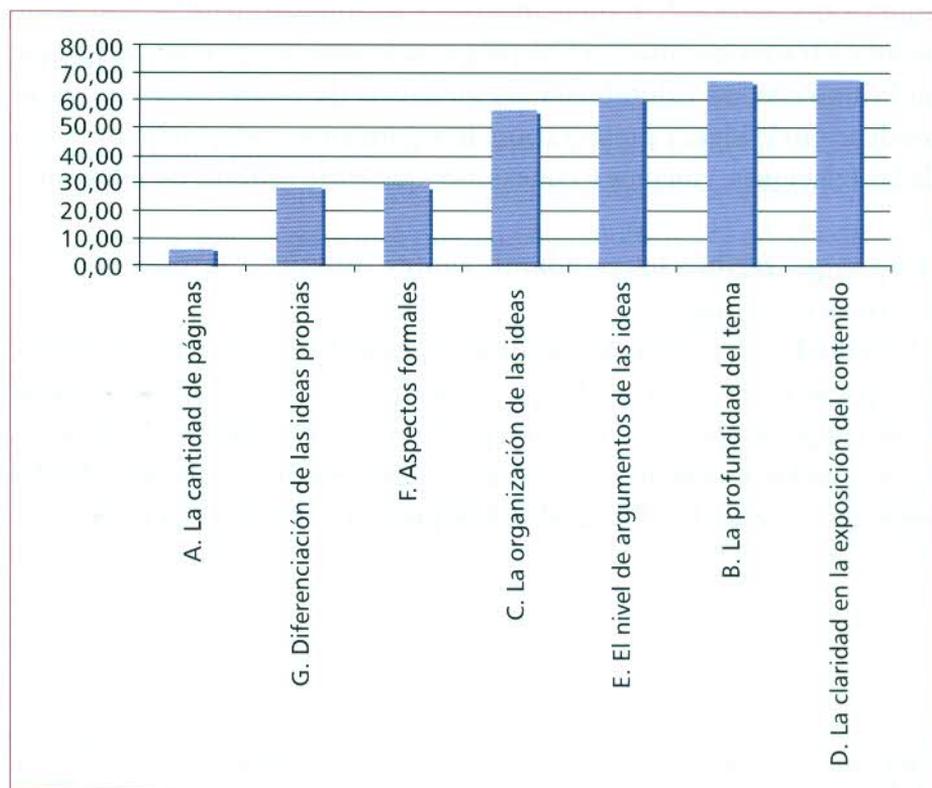
La tendencia es que el profesor determine las valoraciones y los juicios sobre las realizaciones de estas actividades por parte de los estudiantes. De este modo, se infiere que predominan ejercicios heterónomos determinados por el quehacer del profesor, por encima de mecanismos cooperativos que permitan la autorregulación de los estudiantes. También está presente la tendencia de evaluar y valorar más los productos (resultados) que los procesos, esto disminuye las posibilidades de los estudiantes de hacer ajustes a los textos y de vivir la escritura como un proceso que exige reescrituras, revisiones y modificaciones sucesivas.

El análisis de estos resultados en las áreas del saber UNESCO muestra algunas peculiaridades: el área de Salud es la que tiene más baja frecuencia en la opción *los calificaba, observaba y devolvía* (49,5%) y, junto con Agricultura, tiene más alta frecuencia en *los calificaba y no los devolvía* (29,52). Entonces, valdría la pena preguntarnos por los modos y las prácticas de abordaje y valoración de determinados productos y procesos en estas áreas en particular. Se sugiere este asunto pues es bastante significativo que en la *Salud* y en la *Agricultura* un gran porcentaje de las elaboraciones textuales y, más aún, las valoraciones que de estas se desprenden no sean devueltas a los estudiantes: ¿será acaso que las valoraciones se hacen solo en momentos de la práctica, o en escenarios de desempeño de los estudiantes?, ¿la evaluación y, de manera especial, las concepciones, prácticas e instrumentos que la determinan en estas áreas desconocen los textos como posibilidades de aprendizaje y solo se remiten a lo que se puede verificar, controlar y corregir en escenarios específicos?

Continuando con el análisis, es importante presentar los resultados en relación con aquellos aspectos que los profesores consideran más importantes a la hora de evaluar las tareas escritas de sus estudiantes.

Gráfico 11

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



Fuente: elaboración propia

Como se observa en el gráfico 11, los docentes privilegian la claridad del contenido de los textos (67,7%), la profundidad en el tratamiento del tema (67,4%), el nivel de argumentación de las ideas (61,4%) y su organización (56,8%). Por ello, podemos señalar que se trata de un privilegio del contenido más que de una atención desmedida por la forma.

Es bastante curioso que asuntos relacionados con las formas y con los diseños no sean relevantes. Parece que la coherencia y la construcción de sentidos desde el texto guardan cierta distancia con respecto a los modos en los que el estudiante construye sus ideas y a los criterios mismos que determina el profesor para valorarlos. Sería, entonces, conveniente preguntar por los vínculos y las dependencias que debería haber entre la forma y el contenido. ¿Se trata de dos realidades independientes o son asuntos que gozan de reconocimiento y legitimidad para la valoración de los ejercicios escriturales? Se pregunta lo anterior porque parece que en la universidad colombiana los ejercicios de escribir solo implican producción de ideas y presentación de argumentos, independientemente de las relaciones, vínculos y conexiones que entre estos se establezcan.

Apoyos que reciben los estudiantes antes, durante y después la escritura de textos

El interés de este estudio de continuar explorando la perspectiva didáctica, en especial en relación con las prácticas de escritura, nos llevó a indagar sobre el tipo de apoyo que ofrece el profesor a los estudiantes. Al respecto, los resultados muestran una frecuencia entre media y baja en todas las opciones presentadas. En la tabla 9 se presentan los datos al respecto:

Tabla 9
¿Cómo apoyó el profesor el proceso de escritura de los textos que asignaba?

	(%)
A. Propuso una pauta o guía	51,99
B. Solicitó avances para calificación	34,08
C. Solicitó avances para retroalimentación	30,47
D. Asesoró la reescritura	31,81
E. Solo recibió el producto final	26,63
F. Otra	2,88

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, el recurso más usado por los profesores para apoyar el proceso de escritura es *acudir a pautas o guías*. Sin embargo, este tipo de apoyo alcanzó una frecuencia media. Las otras formas de mediación: *solicitar avances para evaluarlos, asesorar la escritura y solicitar avances para retroalimentar* presentan un rango bajo de frecuencia, muy cercano, a la opción de *solo recibir el producto final*.

Estos resultados revelan el bajo interés de los docentes por apoyar el proceso de escritura de los estudiantes. Esto se deriva del poco reconocimiento de la necesidad de hacerlo o de la debilidad que sienten en cuanto a las condiciones para lograrlo (falta de tiempo, por ejemplo). Así mismo, los datos pueden indicar una tendencia a considerar los procesos de escritura como responsabilidad exclusiva de los estudiantes, razón que llevaría a que los docentes no planeen mediaciones adecuadas. Las opciones con mayor frecuencia parecen limitarse a la etapa inicial del proceso escritural, momento en el que se describen las pautas al asignar esta actividad académica.

En resumen, los apoyos que los profesores brindan a los estudiantes para acompañarlos y orientarlos en sus procesos de escritura son escasos. Así lo confirman los resultados que perfilan una tendencia hacia la calificación más que hacia la orientación de los procesos de producción escrita. Esto ratifica el predominio de un enfoque en el que se evalúan los productos y no los procesos.

¿Quién lee los documentos que los estudiantes escriben?

Esta pregunta buscaba explorar la participación de los interlocutores en el proceso de escritura de documentos académicos. Dado que en el contexto académico universitario es tradicional que los textos sean escritos *para* los profesores, los demás ítems buscaban explorar la frecuencia con que se acudía a escribir para *otro tipo de lectores*. Igualmente, en las opciones propuestas subyace el interés por investigar las concepciones pedagógicas de los docentes frente a la interacción con la escritura académica que están implícitas en el proceso escritural.

Los resultados ratifican la idea de que los textos se escriben principalmente para los docentes. Por ende, también persiste una visión directiva del proceso educativo. Esta postura se evidencia claramente con la opción *el profesor fuera de clase* que alcanzó la mayor frecuencia (55,31%). Las demás opciones se comportaron de la siguiente manera: con una frecuencia media, la opción *usted (el estudiante) durante la clase* (52,11%). Después, con una frecuencia baja las opciones: *alguno de los compañeros fuera de clase* (24,77%) y *alguno de los compañeros en la clase* (27,23%). Con una frecuencia muy baja, aparecen las opciones: *el profesor durante la clase* (25,22%), *los compañeros por medios virtuales* (11,13%) y *otra persona* (3,52%).

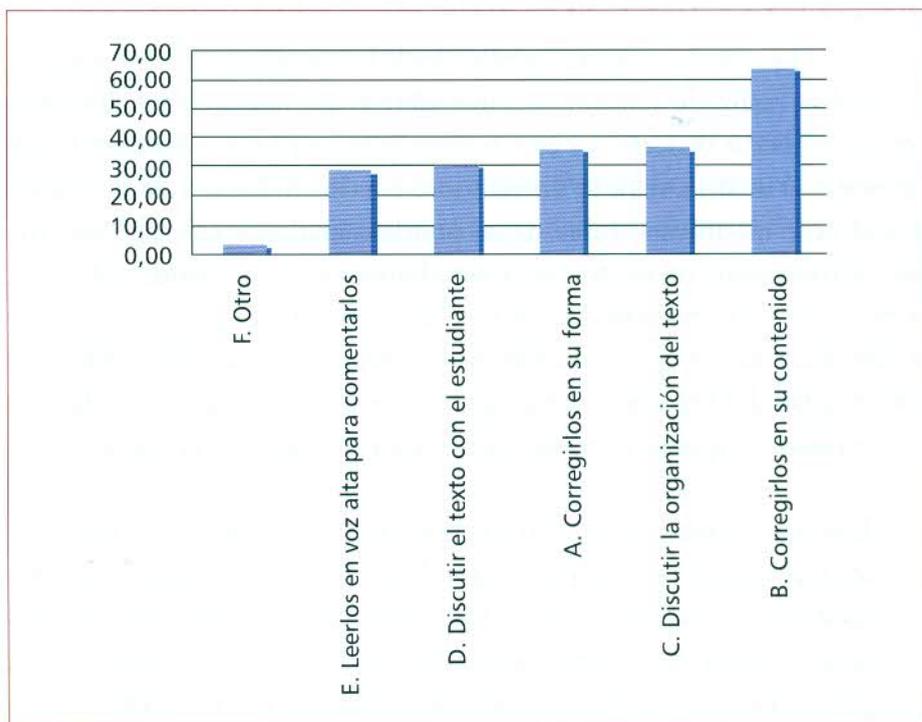
En síntesis, quien generalmente lee los documentos que escriben los estudiantes es el profesor y lo hace fuera de la clase. En este sentido, los datos revelan que hay una escasa presencia de diferentes formas de mediación; los escritos no se dirigen a personas externas al aula, tienen como únicos interlocutores a los docentes y, en pocas ocasiones, a sus compañeros. Esto se deriva de la primacía de un modelo centrado en el referente, en el que se escribe para demostrar el saber. Se ha dejado de lado la comprensión de la escritura como un proceso que exige la transformación del pensamiento para ser compartido con otros como acto argumentativo, explicativo o descriptivo, por ejemplo. En general, los estudiantes escriben en y para la clase sin tener en cuenta la adecuación discursiva: a quién se dice, cómo se dice, por y para qué, entre otras dimensiones discursivas.

Finalmente, la indagación por las formas posibles de mediación de los docentes a partir de la lectura de los textos académicos que producen los estudiantes muestra los siguientes resultados (ver gráfico 12):

La forma más usual es *corregirlos en su contenido* (63,65%). Las otras formas de mediación obtienen una frecuencia media, con una distancia notoria: *discutir la organización del texto* (36,20%), *corregirlos en su forma* (35,65%), *discutir el texto con el estudiante* (30,39%) y *leerlos en voz alta para comentarlos* (28,58%).

Gráfico 12

Cuando los textos se leyeron en la clase o se asesoraron, ¿qué se hacía con ellos?



Fuente: elaboración propia.

Los resultados anteriores son coherentes con el criterio de evaluar el contenido que se encontró en otros ítems y que muestran el predominio de la escritura en su función de registro, almacenamiento y transmisión de informaciones. Además, estos datos podrían evidenciar que los docentes carecen de conocimientos sobre la corrección que —además de ortográfica, ortotipográfica y morfosintáctica— incluye corrección estilística y léxica, junto con la revisión de la veracidad y de los recursos discursivos referidos al tema.

Por último, la revisión de los resultados de esta respuesta en cada una de las áreas de saber UNESCO evidencia el predominio de la opción *corregirlos en su contenido* con un porcentaje superior al 54,5%. En las áreas

de Educación y Humanidades, se presenta en un segundo lugar la opción *corregirlos en su forma* con 46,70 y 47,64%, respectivamente.

Balance de los resultados de la encuesta

Los resultados de la encuesta aportan desde la naturaleza del instrumento y el análisis realizado a una perspectiva sobre lo que puede estar ocurriendo con las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana. Por supuesto, el análisis seguirá nutriéndose con los hallazgos de los cursos que ofrecen las universidades, de las políticas institucionales, de los grupos de discusión con profesores y estudiantes, y de los estudios de caso. A pesar de la dispersión de algunos datos, la escasez de los mismos y la dificultad para asirlos son aspectos que constituyen un indicador de la complejidad del fenómeno estudiado. A continuación, se hacen algunos planteamientos que se formulan desde los resultados de la encuesta:

- Los textos que más se leen son los apuntes de clase y los materiales elaborados por los profesores. Los que más se escriben son los apuntes de clase, los ensayos, los resúmenes y los informes. Ambos grupos están asociados a la formación disciplinar y profesional y, por tanto, son los que imponen los profesores o las exigencias académicas universitarias. Podemos, entonces, afirmar que los textos que más se leen y se escriben en las diferentes áreas del saber son aquellos asociados al control y a la evaluación de los aprendizajes específicos de la disciplina o profesión.
- La diversidad textual presente en el acervo de lecturas y escrituras de los estudiantes universitarios de pregrado no es muy amplia. Este dato coincide con el que aportan otras investigaciones que, al comparar las prácticas de lectura en el nivel de educación secundaria con los de la universidad, encuentran que a medida que avanza el nivel educativo tienden a disminuir las posibilidades de prácticas de lectura y escritura que se realizan (Castelló, 2007). De esta manera, una explicación posible sobre por qué otras opciones como los textos literarios, los documentos periodísticos y los informes de

investigación se escriben y leen muy poco en la universidad, es que no se relacionan con lo específicamente disciplinario. Los resultados confirman la tendencia a que la lectura y —más aún— la escritura de textos literarios sean una práctica lejana en el conjunto global de las áreas de formación universitaria, en contraste con la preferencia por la escritura de textos expositivos y argumentativos.

- Los apuntes de clase son los textos más consultados y escritos por los estudiantes en general. Este resultado puede ponerse en relación con la tendencia en la oferta de cursos que hace la universidad para apoyar a los estudiantes. La orientación de la oferta de cursos es hacia una diversidad de textos, pero el espectro de aquellos que realmente se pide leer y escribir es reducido. Esta situación convoca a la reflexión sobre el sentido y el tipo de cursos que se ofrecen en la universidad. Por ejemplo, no se reportaron cursos en los cuales se enseñe a tomar apuntes, que es el texto más leído y escrito por los estudiantes.
- Los resultados permiten afirmar que los profesores solicitan con mayor frecuencia escribir que leer ensayos, resúmenes, informes y reseñas. Otros textos, como los vinculados con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), o aquellos que exigen interlocutores diferentes al maestro o compañeros de curso (textos periodísticos, informes de investigación, ponencias para congresos) se escriben muy poco. Predomina la práctica de escribir para el profesor, en otras palabras, él es el interlocutor privilegiado de los textos que se producen y circulan en las aulas universitarias. En este mismo sentido, llama la atención que textos como el ensayo, que con bastante frecuencia se pide escribir a los estudiantes, no se leen y no se toman como objetos de estudio en los cursos que la universidad ofrece. Al parecer, se tiene la idea de que para aprender a escribir ese tipo de textos no es necesario analizarlos y leerlos. Igualmente, es posible inferir que el ensayo se concibe como un texto que tiene una función evaluativa: rendir cuentas del saber disciplinar, antes que una función ligada al acceso del conocimiento.

- Cuando se analizan los resultados de acuerdo con las áreas del saber UNESCO, encontramos la tendencia a que se lea y escriba cierto tipo de documentos, con mayor frecuencia en unas áreas que en otras. Por ejemplo:
 - ✓ Se leen y se escriben más los apuntes y los resúmenes en las áreas de ciencias e ingenierías, que en las de corte humanístico. En estas se leen y se escriben más reseñas.
 - ✓ En salud, ciencias sociales y humanidades se leen más artículos científicos que en servicios, ciencias, ingeniería y educación.
 - ✓ En ciencias e ingenierías se leen más libros de texto que libros de consulta.
 - ✓ Las memorias y protocolos, documentos asociados a eventos como seminarios y congresos (menos rutinarios que las clases), se escriben muy poco, lo que, en cierto modo, podría significar que los estudiantes participan con poca frecuencia en esta clase de eventos académicos, tan importantes para la formación en investigación desde el pregrado. Se destacan las áreas de salud, ciencias e ingeniería como aquellas en las que más se lee (aunque se escribe menos) para participar en un evento académico y en semilleros de investigación.
 - ✓ Finalmente, en humanidades se hacen lecturas con el propósito de identificar postulados importantes (aunque con una frecuencia media).
- Otra tendencia que se deriva de estos resultados es que la lectura y la escritura de documentos académicos se hace predominantemente en español e inglés, aunque con mucha más frecuencia en español.
- Determinar si la toma de apuntes y la posterior lectura de estos (para sustentar la aprehensión de los conocimientos disciplinarios o profesionales) es autorregulada por los estudiantes o propagada por los docentes, es muy difícil. Lo que sí puede establecerse es que algunos docentes se plantean la necesidad de acompañar a sus estudiantes en la construcción de los significados a partir de los textos que asignan para la lectura. Para ello, contemplan posibilidades

pedagógicas y didácticas diversas. Igualmente, la interpretación que estamos planteando al respecto va en la vía de pensar que escribir y leer apuntes no necesariamente se deriva de una “autogestión” del lado de los estudiantes, lo cual se corrobora con el hecho de que estos afirmen que copian los apuntes de un compañero. Así, es posible reconocer que aunque el docente no solicita directamente leer los resúmenes y las notas, sino que sugiere textos de autores e investigadores específicos, sí toma en cuenta su propio discurso en clase cuando evalúa a sus estudiantes.

- Ahora bien, el hecho de que los documentos que los estudiantes leen con mayor frecuencia sean las notas de clase (83,67%), seguido por los materiales elaborados por profesor (79,77%), es coherente con ciertos propósitos de evaluación: se toma nota sobre aquellos aspectos que se consideran relevantes y que, posteriormente, serán evaluados.
- Una reflexión especial merece el bajo porcentaje (40,45%) del resultado sobre la lectura de *artículos de revistas científicas*. Este hecho podría ser revelador, por un lado, de la motivación de los estudiantes y profesores hacia el conocimiento de los resultados actuales de las investigaciones de sus áreas de estudio; y por otro, para ampliar la mirada, del carácter profesionalizante o investigativo-académico de la universidad. En consecuencia, nos interrogamos por la manera como los docentes introducen al estudiante en el ámbito disciplinar, pues si no leen artículos científicos, no hay un eje de estudio serio que los encamine hacia la investigación. Las políticas institucionales deberían favorecer la actualización de las hemerotecas o promover su lectura en la red, por ejemplo. Adicionalmente, tales políticas contribuirían a la obtención de un centro de publicaciones para fortalecer el proceso de divulgación de los textos de profesores y estudiantes, y favorecerían las políticas de investigación en las universidades para acompañar los procesos investigativos de su personal científico. Lo anterior también dejaría en evidencia que el acercamiento a un tipo de texto que podría considerarse un canon, como el artículo de revistas científicas, constituye un reto no solo para el estudiante sino

- también para el profesor. Se trata de un proceso de transformación en un campo específico del saber, para lo cual se requiere una experticia que guíe y acompañe de manera explícita a quien aprende.
- En general, se lee y se escribe para atender las necesidades de las asignaturas del plan de estudios, como lo demuestra el hecho de que los propósitos que obtuvieron frecuencia más alta son aquellos relacionados con las obligaciones que imponen las asignaturas para aprenderlas, para explicar problemas y casos, para responder preguntas del docente, para preparar exposiciones, para responder evaluaciones y para escribir informes. Estos datos podrían mostrar una tendencia dominante hacia leer y escribir para realizar acciones asociadas con concepciones pedagógicas heteroestructurantes, que persiguen fines básicamente de comprobación de la apropiación de los conocimientos específicos de las disciplinas, como leer para participar en las discusiones grupales o como referencia de evaluaciones escritas —seguramente para confirmar la apropiación y dominio de conceptos o procedimientos—, o para exponer contenidos.
 - Si se ponen en relación los propósitos de lectura y de escritura que reconocen los estudiantes, con los géneros que refieren leer y escribir, se encuentra que ambos asuntos están frecuentemente relacionados con prácticas de evaluación. Por ejemplo, los propósitos de lectura más reconocidos por los estudiantes son realizar una exposición y responder a una evaluación escrita, lo que explica que los géneros más leídos sean los apuntes propios de clase y los materiales elaborados por el profesor, por tratarse de textos que usualmente registran los planteamientos que se desarrollan en clase y que luego son objeto de evaluación. Infortunadamente, la escritura de artículos y ponencias, tarea que hoy se pondera mucho en la formación universitaria y en casi todos los ámbitos académicos y aun en los profesionales, es una tarea escasa. Ante este dato nos preguntamos: ¿si esto no se aprende allí, dónde se aprende?, ¿será este hecho la justificación del escaso nivel de producción intelectual de este país?

- Realizar exposiciones de los temas que convergen en el saber disciplinar de la asignatura es una de las actividades que más se evidencian en el ámbito universitario. La responsabilidad en esta actividad —en buena medida— recae en el estudiante, en el sentido de que debe leer para exponer a sus compañeros los tópicos que plantea el tema. Así, también la construcción emergente del discurso en cuestión es una de las exigencias que los alumnos enfrentan, pues, de un lado, está la comprensión del tema y, de otro, la organización de los enunciados que permitirán esclarecer y evidenciar de qué trata el tema y de qué modo el estudiante lo comprende, de manera que sus demás compañeros entiendan a cabalidad de qué trata lo leído.
- Estos resultados confirman que en la universidad se escribe menos de lo que se leen textos académicos y para muy pocas actividades. En relación con lo anterior, se puede concluir que en la universidad hay mayor presencia de una escritura funcional e instrumental y se requeriría fomentar el empleo de la escritura con funciones epistémicas que favorezcan las transformaciones mentales de los sujetos aprendientes, de modo que “se convierta en un instrumento para la reorganización del saber y para la creación de nuevas perspectivas e ideas sobre un fenómeno que resulta para algunos lejano y/o desconocida” (Castelló, 2005, p. 3).
- El análisis discriminado de los propósitos que los universitarios atribuyen a las prácticas de lectura y escritura en la educación superior, nos permite identificar la estrecha relación entre ambas prácticas, pues refieren leer para realizar algunas tareas de producción textual como diseñar un proyecto, realizar una relatoría, escribir artículos o ponencias y responder a una evaluación escrita. Además, señalan que los textos escritos por ellos son con frecuencia leídos por su profesor, por sí mismos y por sus compañeros.
- La información presentada nos permite inferir que en la universidad colombiana es recurrente el desarrollo de prácticas de producción textual como ejercicios e instrumentos de evaluación, de valoración y, especialmente, de calificación. Dicho de otro modo,

uno de los instrumentos a los que se recurre con frecuencia para evaluar son los textos escritos. De este modo, a partir de lo que el estudiante entrega al maestro como elaboración, se determina si realmente aprendió o no, si efectivamente cumplió los criterios de evaluación y si alcanzó los niveles esperados por la asignatura.

Como informan los estudiantes, los escritos que realizan, frecuentemente, son calificados por el profesor y devueltos; esto significa que no se privilegian modos de mediación cooperativos ni evaluación entre pares. Esta práctica podría constituirse en una tendencia a solicitar *un único* producto escrito y quizás ello se debe a que revisar y calificar muchos textos escritos para los profesores se convierte en un trabajo arduo, sobre todo cuando tienen grupos numerosos. Por otro lado, se habla de evaluar el proceso, pero no se explicita cómo hacerlo. En otros términos, se cree que cuando se revisa el producto también se está evaluando el proceso y, por esto, no se solicitan reescrituras.

El procedimiento menos dominante que se encontró fue el de *no calificarlos ni devolverlos*. Este dato exige una lectura cuidadosa, dado que se trata de una tendencia que podría ratificar el lugar de importancia que se da a la escritura en la formación universitaria, pero también confirmaría el sentido de los textos escritos por los estudiantes como medio de control y de calificación, exclusivamente, como ya se ha dicho.

- Los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de la escritura y la lectura de los estudiantes, que con más frecuencia usan los docentes se basan, de un lado, en una concepción heterónoma de la evaluación puesto que la tendencia es que el profesor determina las valoraciones y los juicios sobre estos productos. Y de otro, en la evaluación de los productos más que de los procesos, lo que conduce a que los estudiantes tengan poca posibilidad de hacer ajustes a los textos y así se limitan las posibilidades de aprender sobre lo que escriben y reflexionar sobre el discurso escrito (función epistémica de la escritura). De todos modos, se resalta que entre los criterios de evaluación priman los aspectos comunicativos y de dominio del tema sobre los formales.

- Los resultados revelan que los apoyos que reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y la escritura de textos son escasos. En general, se tiende a usar más la revisión y la calificación de trabajos escritos por fuera de las clases, que la orientación de los procesos de producción escrita. Esto confirma la tendencia al uso de prácticas pedagógicas propias de una concepción heteroestructurante. Igualmente, se evidencia que, cuando se solicitan documentos escritos, la mediación de los docentes se limita a la etapa inicial del proceso escritural cuando dan pautas o guías a los estudiantes, y, después de escribir, el énfasis se pone en la corrección del contenido. Por el contrario, la discusión de los textos con el estudiante se convierte en algo secundario. Probablemente, las revisiones no se requieren, porque tanto profesores como estudiantes están seguros de lo que se dice en los textos, ya que le asignan a la escritura un papel instrumental o de medio de control. De ser así, ¿para qué autorrevisar o discutir colegiadamente los textos?, ¿cuándo es deseable y necesario que un escritor dé a revisar a otros sus textos o él los “ausculte”?, ¿qué propósitos se tienen en estos casos?, ¿qué representación y conciencia de la escritura tiene ese tipo de escritores? Además, en los procesos de producción de textos, ¿qué aprenden estudiantes y docentes sobre la construcción y la participación de discursos imperantes en las áreas, disciplinas o profesiones?
- La indagación puso en evidencia que quien más lee los documentos que escriben los estudiantes es el profesor, y lo hace fuera de la clase para luego devolver el texto con una calificación. En este sentido, hay escasa presencia de diferentes formas de mediación de los procesos de comprensión y producción textual. Lo más frecuente, como ya se expuso, es ofrecer una pauta o guía para la escritura de los estudiantes. Este panorama nos convoca a plantearnos las siguientes preguntas: ¿sobre qué se darán las consignas?, ¿hasta qué punto eso será suficiente para escribir?, ¿qué caracteriza esas consignas?, ¿cuál es su utilidad?

Estas tendencias muestran que las prácticas de lectura y escritura no se abordan como un proceso que debe ser guiado, orientado o reorientado, sino como una actividad que se espera que el estudiante ya domine. Por ello, se piensa que lo único que este necesita es la instrucción inicial acerca de las condiciones que debe cumplir el escrito. Así, en este proceso, la lectura y la escritura de textos se conciben como responsabilidades del estudiante, para las cuales los docentes no consideran necesario brindar apoyos ni durante ni después. Una explicación a esta situación puede encontrarse en el desconocimiento de los profesores de las diferentes disciplinas sobre este proceso y la didáctica adecuada para mejorar las prácticas discursivas de sus estudiantes. Finalmente, consideramos que acompañar a los estudiantes en la lectura y la escritura requiere un saber especializado. Esto implica pensar en un trabajo interdisciplinario entre los docentes expertos en las áreas disciplinares o profesionales, y entre aquellos que dominan el campo de las prácticas letradas; esto es, cómo se produce sentido en diferentes comunidades, llámense científicas o académicas, por citar solo algunas.

POSIBLES TENDENCIAS EN LOS CURSOS QUE OFERTAN LAS UNIVERSIDADES

Como se mostró en el capítulo 1, en el apartado sobre la ruta metodológica seguida en esta investigación, en este estudio se recopilaron datos sobre 415 cursos de lectura y escritura ofertados por las universidades participantes, entre los años 2008 y 2009. El análisis permitió identificar tres grandes orientaciones:

La lectura y la escritura como competencias genéricas y básicas

Los resultados muestran que de la totalidad de los cursos analizados, el 75,4% se ocupan de la lectura y el 85,5% de la escritura, como competencias generales, frente a 22,9% que se ocupa de la lectura y la escritura propias de los campos disciplinares específicos. Estas cifras evidencian un claro predominio de los cursos de lengua, que en su mayoría se ofrecen

para diferentes carreras desde un departamento o programa especializado en ciencias del lenguaje. De este modo, se evidencia una tendencia en la universidad a concebir la lectura y la escritura como competencias genéricas pues se diseñan cursos desde el saber que se ha construido sobre las mismas en las ciencias del lenguaje, y se ofrecen a estudiantes de todas las carreras, sin ninguna distinción y especificidad relacionada con los saberes particulares que se abordan en ellas. Esta tendencia se ratifica al considerar que el 40,4% de los cursos tiene como propósito fundamental que los estudiantes mejoren sus procesos lectores y escritores, mientras que el 29,9% se propone que comprendan mejor los contenidos y textos propios de las asignaturas. Al respecto, vale la pena preguntarse: ¿cuáles son los alcances y las limitaciones de los cursos de lectura y escritura que se ofrecen al margen de las implicaciones propias de las disciplinas? y ¿qué retos sería necesario asumir para que los docentes de las asignaturas disciplinares asuman también como suya la responsabilidad de enseñar a leer y escribir en su campo?

Además de las preguntas por qué, cómo, para qué y entre quiénes abordar la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, las que indagan por el cuándo y por cuánto tiempo constituyen otro eje importante de reflexión, derivado del análisis de los resultados. Estos señalan que un poco más de la mitad de los cursos (52%) pertenece al ciclo de fundamentación de la carrera y el 81% de la totalidad es obligatorio. La obligatoriedad permite una interpretación 'alentadora', pues puede considerarse que en la universidad hay una marcada preocupación por garantizar que los estudiantes cualifiquen sus procesos lectores y escritores.

Configuraciones y sentidos de la didáctica de la lectura y la escritura en la universidad

Esta orientación alude a las estrategias metodológicas y perspectivas que dan cuenta del trabajo del docente en el aula. Desde estas, es posible visualizar no solo aquello que realiza y cómo lo realiza, sino también la manera particular como desarrolla la evaluación.

Estrategias metodológicas

La estrategia que se privilegia —con 65,5%— es el taller. Desde algunas concepciones, esta forma de trabajo es una propuesta que integra la teoría y la práctica: “aprender haciendo” es su consigna más representativa. A su vez, se caracteriza por la investigación, el descubrimiento y el trabajo en equipo. Por su parte, la clase magistral registra el 43,9% en los programas analizados y su característica básica está relacionada con la exposición oral o escrita de un tema que se está abordando en una clase, bien puede ser el profesor quien la plantea y orienta, un estudiante de la misma clase o un experto invitado. Con 30,4% se encuentran las exposiciones de los estudiantes que tienen que ver con la presentación oral de un tema. La finalidad es investigar un tópico en profundidad y exponerlo ante un auditorio en forma correcta, con expresión lógica y coherente. Se infiere, entonces, que los estudiantes explican y dan cuenta de un tema, con el fin de que sea comprendido por todos los miembros del grupo.

Perspectiva de enseñanza y aprendizaje

La perspectiva de enseñanza y aprendizaje no se plantea de manera explícita en los programas analizados de las distintas universidades. Sin embargo, el análisis de “lo dicho” en estos nos permite anticipar algunas interpretaciones. Tal es el caso de una (posible) pedagogía socioconstructivista, dado que en los programas se hacen afirmaciones como las siguientes: el estudiante actúa en relación con el objeto de conocimiento, interactúa con los textos, relaciona lo que sabe con lo nuevo, afronta de forma individual y, luego, grupal los conocimientos sobre el objeto de estudio, entre otras.

Los resultados señalan que en el 74% de los programas de cursos no se explicita una perspectiva específica de enseñanza, es decir, no se evidencia la manera como se comprenden los entramados teóricos, conceptuales y metodológicos desde los cuales se analiza, se propone o se piensa un evento particular, en este caso, la enseñanza. En el otro 26% de los programas analizados se confirma que no hay una explicación

clara y contundente en torno a la perspectiva de enseñanza que orienta el curso, lo cual puede leerse como la ausencia de un tipo de configuración didáctica que favorecería el despliegue de acciones para las construcciones lectoras y escritoras de los estudiantes.

El 78% de los cursos analizados no explicita de forma suficiente a qué perspectiva de aprendizaje se hace referencia. En el otro 22% se da cuenta de una perspectiva de aprendizaje que intenta promover el logro de los propósitos del curso. Esta perspectiva tiene que ver con las responsabilidades que debe tener el estudiante, en atención a la propuesta, las preguntas, los talleres y, en general, los compromisos que el docente propone, y que el estudiante debe asumir para el logro de los fines que se desea alcanzar.

Tipos y estrategias de evaluación

Al respecto, el mayor puntaje lo obtuvo el factor relacionado con la heteroevaluación (79,8%). Esto significa que en los cursos analizados el profesor valora el proceso, lo evalúa y emite un concepto cualitativo o cuantitativo, sin la participación de los estudiantes. En porcentajes bastante similares, se ubican la coevaluación, con 29,9%, y la autoevaluación con 29,2%.

Sumado a lo anterior, la evaluación predominante en la escritura y en la lectura, según lo declarado en los programas, se refiere al proceso, con 39,3%. Esto significa que en la evaluación que hace el docente, posiblemente, la confrontación, las observaciones, las sugerencias, las recomendaciones y las revisiones que se plantean dentro del curso, son constantes en torno a un producto (escrito, sustentación) que se propone para la comprensión de un tema en particular. En segundo lugar, con 31,3%, se encuentra una evaluación en la que predomina el producto final que desconoce los procesos intermedios, en los cuales los docentes no participan. Consideramos que es importante indagar por el tipo de productos que solicitan los docentes para evaluar las prácticas de lectura y escritura de sus estudiantes.

El 22,9% de los programas no explicita la evaluación de la lectura y la escritura, mientras que un 6,5% confirma que esta se hace con instrumentos como talleres, cuestionarios, exámenes finales y pruebas parciales, entre otros.

La enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad: entre las tareas escolares y las demandas discursivas del campo del saber

Las demandas de las instituciones educativas se corresponden con propósitos formativos en función de un perfil del egresado, es decir, lo que la universidad espera que sus estudiantes hagan al vincularse a su campo disciplinar o profesional. Sin embargo, al parecer, tales demandas no necesariamente preparan al estudiante para su desempeño profesional, sino que lo entrenan en la resolución de actividades que son más propias de las tareas escolares que de las profesionales. Lo anterior se puede inferir al realizar una comparación entre el porcentaje de cursos que se ocupan de la lectura y la escritura de forma genérica (77 y 85%) y aquellos en los que se enuncian trabajos intencionados para la enseñanza de estas prácticas en el marco de las asignaturas que atienden a saberes disciplinares (22,9%). En este sentido, es preciso cuestionarse sobre cómo la universidad está asumiendo la heterogeneidad y la singularidad propias de las disciplinas y la manera como esto se refleja en las prácticas que se adelantan en las carreras.

El análisis registró que los porcentajes más altos tienen que ver con el mejoramiento de los procesos de la lectura (40%) y la escritura (49,6%) universitarias. En contraste, los propósitos asociados con las disciplinas, como producir textos propios de la profesión (26,5%) y comprender contenidos y textos disciplinares (25,8%) obtienen porcentajes bajos.

El panorama parece completarse tras visualizar el tipo de textos que predominan en las demandas de los docentes tanto para la lectura como para la escritura. Se priorizan textos propios del ámbito universitario o, como los denomina Paula Carlino (2006), *textos académicos*, como las reseñas, los ensayos, los resúmenes, los exámenes y los artículos (entre 10

y 40%) que, por lo general, responden a dinámicas evaluativas. Llama la atención que textos científicos y teóricos asociados directamente con la divulgación del saber y la formación disciplinar, como los reportajes, editoriales y proyectos se ven relegados con porcentajes por debajo del 5%.

En este sentido, vale la pena preguntarse: ¿cuáles son las actividades que debería promover la universidad para que sus estudiantes ingresen a las dinámicas propias de la circulación y la producción del saber del campo disciplinar específico en el que se forman?, ¿qué dinámicas se deberían promover para equilibrar la relación entre la enseñanza de competencias genéricas de la lectura y la escritura y aquellas que son específicas de estas prácticas en el marco de los campos disciplinares?

¿QUÉ DICEN LAS POLÍTICAS INSTITUCIONALES EN TORNO A LA LECTURA Y LA ESCRITURA?

La revisión de las políticas institucionales sobre lectura y escritura nos permitió acercarnos a los documentos oficiales de las universidades, como los estatutos, reglamentos, proyectos educativos, lineamientos y, en general, múltiples resoluciones académicas. La información resultante fue difícil de categorizar, debido a la cantidad y heterogeneidad de documentos en algunas instituciones y a su escasez en otras. Como mostraremos, las políticas sobre este tema no son explícitas, de modo que fue preciso rastrearlas en diversos ámbitos y documentos institucionales. Pensamos que esta situación también podría constituir una tendencia clara en cuanto a las políticas institucionales sobre la lectura y la escritura en la educación superior en Colombia.

Lo encontrado

A partir de los datos recabados, podemos afirmar lo siguiente: en general, no hay políticas explícitas acerca de la lectura y la escritura académicas en las universidades colombianas. La política más evidente consiste en ofrecer una serie de cursos para apoyar estos procesos, en especial en los primeros semestres de los programas. Otra política explícita es la de dar orientaciones para preparar los trabajos de grado. En pocas universidades,

de los casos estudiados, se complementan los cursos al ofrecer apoyos específicos, como tutorías y acompañamientos para la elaboración de trabajos de grado, por medio de centros de escritura, departamentos de apoyo a los estudiantes o desde proyectos extracurriculares.

Dentro de las universidades, llama la atención la existencia de espacios de trabajo de la lectura y la escritura académica gestados y coordinados por iniciativa de los estudiantes, que además organizan grupos de estudio, clubes de lectura, tertulias y otros, con el fin de apoyarse en estos procesos académicos. Igualmente se identificaron iniciativas como concursos de escritura y publicaciones de estudiantes, lideradas por ellos.

Como afirma el grupo de investigación de la Universidad de la Amazonía, uno de los grupos de investigación participantes: “La lectura y la escritura no son temas de política institucional y, aunque implícitamente se las considere como actividades que puedan contribuir a la vida académica de la institución, no existe mención explícita de directrices para su desarrollo en la vida académica institucional; además parece persistir la idea de que la lectura y la escritura constituyen habilidades que se adquieren antes del ingreso a la universidad y, en consecuencia su enseñanza no es asunto de la institución ni de los docentes de las áreas de formación profesional”.

Las políticas universitarias que fueron claras y explícitas se refieren a la investigación y a la promoción de las publicaciones académicas de profesores y estudiantes. Este asunto está muy ligado al interés de fortalecer los grupos de investigación y la circulación de los conocimientos derivados de procesos investigativos. En todas las universidades, hay semilleros de investigación a los que se vinculan los estudiantes para iniciarse en la formación como investigadores, y esto se relaciona con el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura.

Igualmente, en todas las universidades se cuenta con orientaciones para preparar los trabajos de grado. Los trabajos en general son leídos por docentes, una vez son aprobados por su tutor, y reciben observaciones para ser ajustados. Así mismo, se cuenta con estímulos de diverso tipo para los trabajos de grado de buena calidad, como la posibilidad de ser publicados.

Las políticas editoriales de algunas universidades se ocupan de publicar no solo las producciones de docentes, sino también las de estudiantes. Hay revistas financiadas por las facultades, en las que los estudiantes pueden postular sus textos para ser publicados.

La producción escrita de los docentes es uno de los asuntos sobre los que las universidades producen normatividades específicas; de hecho, en la mayoría de las instituciones de educación superior uno de los criterios de selección de docentes es la producción académica, con lo cual se da por sentado el dominio de la lectura y la escritura académicas por parte de los profesores. Además, las convocatorias y concursos docentes establecen como prueba de idoneidad la presentación de un proyecto de trabajo docente y de investigación que debe ser sustentado frente a un comité, es decir, se parte del hecho de que quien concursa debe saber producir un documento de estas características. Además, la escritura y la producción académica son vistas como una fuente de mejoramiento salarial por la vía de incentivos o bonificaciones económicas en algunas instituciones que lo contemplan en sus políticas.

Las universidades ofrecen una serie de cursos para apoyar los procesos de lectura y escritura académica. Esto evidencia una preocupación y una acción concreta frente a tales procesos. En el presente estudio, tal como se señaló en los apartados anteriores, se identificaron 415 cursos en las 17 universidades. En algunas se ofrece una diversidad relacionada con lectura, escritura y géneros específicos (ensayo, informe, texto expositivo, artículo, etcétera). Así mismo, algunos cursos se orientan a procesos específicos como argumentación, exposición, etcétera. Sin embargo, los cursos no se refieren a la lectura y la escritura específicas de las disciplinas. Este es uno de los aspectos que requieren ser debatidos con las instancias directivas de las universidades, pues la investigación nos indica que la enseñanza de los procesos específicos de lectura y escritura dentro de las disciplinas es débil.

Las tendencias mostradas aquí acerca de las políticas de lectura y escritura en la universidad colombiana coinciden generalmente con lo expresado en publicaciones recientes dedicadas al tema. Se han producido

conceptualizaciones sobre lo que sería una política institucional de lectura y escritura para la universidad colombiana, sobre la manera de construirla y sobre las acciones que podría contener. Todos estos “resultados”, aportes, merecen ser tenidos en cuenta en el momento de construir, formalizar, socializar y desarrollar tales políticas.

Capítulo 4

Discursos sobre la lectura y la escritura: los grupos de discusión

PRESENTACIÓN

En este capítulo, presentamos una aproximación crítico descriptiva de los Grupos de Discusión (en adelante, GD) de estudiantes, profesores e investigadores participantes en el proyecto. El propósito de este análisis es establecer unos lugares de aproximación a las maneras como estos participantes conciben y asumen los procesos de lectura y escritura académica en la educación superior, sus prácticas y enfoques, planteados desde el marco de referencia conceptual de la investigación. Más concretamente, nos proponemos establecer un balance de los resultados del análisis de estos GD, en términos de discursos dominantes, puestos en relación con otros resultados obtenidos en otras fuentes de la investigación. En este sentido, el contexto situacional de producción del discurso y su marco de referencia fueron elementos centrales tanto para la explicitación de las condiciones de producción discursiva como para el análisis del discurso producido en tales condiciones.

Tal como lo presentamos en el capítulo 1, al describir la fase 3 de la ruta metodológica, para realizar el análisis de estos GD, seguimos la propuesta de Jesús Ibáñez (1986). Esta perspectiva epistemológica y metodológica era nueva para los grupos de investigación de las 17 universidades, por lo que se convirtió en un reto académico y en pretexto para avanzar en la comprensión de manera colectiva.

Ibáñez (1986) asegura que “interpretar es la captación de un sentido oculto: escuchar a la realidad como si la realidad hablara. Analizar es descomponer el sentido en sus componentes sin sentido: silenciar la realidad (porque no dice nada)” (p. 292). La comprensión de los datos de un grupo de discusión supone, entonces, dos niveles de lectura: uno

interpretativo y uno analítico. En el primero, la lectura se apoya en la intuición, los datos se leen desde la percepción del preceptor (quien dirige el grupo de discusión) y se aventuran hipótesis de interpretación desde una lectura subjetiva (lo que escuchó, lo que vio, lo que encontró). En el segundo nivel, se objetiva la intuición, en otras palabras, se confrontan los resultados del nivel interpretativo (primer nivel) con lo que expresaron los participantes del GD y con algunos presupuestos teóricos para evaluar su validez y sus alcances como en una labor retrospectiva. Es decir, se analizan los datos construidos al interpretar cada uno de los grupos de discusión.

LOS GD REALIZADOS

Los GD de los investigadores

Con todo el equipo de investigadores se organizaron cuatro grupos de discusión. Para estos se propuso como temática central el lugar de los procesos de lectura y escritura en las competencias generales o en las ligadas a los campos disciplinares. Esta discusión se concibió como vinculada con los resultados de las demás fuentes de la investigación pues, de hecho, se abordaron los resultados que se tenían hasta ese momento.

La propuesta para el análisis consistió en reconocer en cada GD los núcleos temáticos (nodos discursivos/ejes de discusión) alrededor de los cuales se tejió la conversación. Realmente, en cada GD aparecieron pocos núcleos/ejes que correspondían a los discursos que circulan frente a las preguntas de investigación. La opción de procesamiento consistió en identificar esos discursos y los enunciados que se vincularon efectivamente en la discusión. Por tanto, aquellos enunciados o afirmaciones que no fueron retomados, refutados, comentados, etcétera, no los tuvimos presentes. El “núcleo” identificado se presentó en términos de tensión, de estructura de oposiciones que implican la presencia de más de un elemento en disputa en el enunciado (primera columna de la tabla 10). En esta perspectiva de análisis, nos centramos en la estructura del discurso: las

relaciones entre posiciones (argumentos) que efectivamente se dieron en el flujo de la conversación.

Ruta metodológica y decisiones para el análisis de los GD de investigadores

1. Se realizó una lectura densa de la transcripción para identificar un núcleo, eje discursivo aglutinante, alrededor del cual giraron los argumentos. Se señalaron sobre la transcripción, con color, aquellos enunciados que dieran cuenta de ese núcleo.
2. Después, se nombró ese núcleo en la primera columna de la tabla con letra cursiva, usando enunciados que incluyeran sus elementos constitutivos. En el ejemplo presentado en la tabla 10, el primer núcleo se nombró así: *Leer y escribir en la universidad: entre la competencia genérica (posición 1) y la especificidad de las disciplinas (posición 2). En cualquier caso, son aspectos de algo más complejo: la cultura académica*. Para nombrar el núcleo, no acudimos a una cita literal de la transcripción, sino que se trata de una apuesta del investigador por condensar los diferentes elementos del núcleo/eje tensional.
3. Se identificó el segmento (o los segmentos) de transcripción que ilustra de modo completo ese eje, ese discurso, es decir, que incluía sus diferentes elementos (posiciones). Esos segmentos literales se ubicaron también en la columna 1 de la tabla.
4. Se indicó quién dijo ese segmento con mayúsculas cursivas al comienzo de la cita, como en el ejemplo, tabla 10.
5. Se identificaron segmentos literales de transcripción que soporaran o refutaran cada una de las posiciones del discurso (columnas 2 y 3) o que complementaran ambas posiciones (columna 4). Si el discurso contenía más de dos elementos (posiciones), se abrían las columnas necesarias.
6. Una vez se procesó toda la información en el cuadro, se pasó a la escritura de un texto interpretativo de cada núcleo discursivo, apoyado en citas textuales tomadas de las transcripciones de los GD. Cuando el segmento requería una contextualización o aclaración respecto a su ubicación temática en el GD, se usaron paréntesis para

incluirlas. El criterio para segmentar los enunciados en los análisis se relacionaba con el número de argumentos o contraargumentos (posiciones), más que con el número de turnos de intervención. Lo anterior, porque era posible que en una intervención se planteara más de una posición. A continuación, en la tabla 10, se presenta una descripción básica de esta dinámica enunciativa a partir de un fragmento del procesamiento de uno de los ejes discursivos, en uno de los grupos.

Los GD de estudiantes y profesores

Desde estos GD, nos propusimos indagar las consideraciones de estudiantes y profesores a propósito de las preguntas de la investigación. Específicamente, el análisis trata de recoger las creencias, representaciones y saberes de estos participantes en los GD, a partir de la descripción e interpretación de algunas de sus intervenciones más destacadas.

Para contextualizar la manera como se orientó el desarrollo de los GD de profesores y estudiantes, a continuación, explicamos brevemente la ruta metodológica seguida para su realización y la perspectiva epistemológica desde la cual se efectuó la aproximación a la información.

Ruta metodológica y decisiones para el análisis

Para invitar a los profesores a los GD tuvimos en cuenta los resultados de la encuesta aplicada a estudiantes, específicamente, el apartado en el cual se les solicitó mencionar a docentes cuyas experiencias consideraran como significativas en la enseñanza de la lectura y la escritura. De la misma manera, solicitamos a estos docentes referirnos estudiantes destacados para que participaran en los GD. Con base en lo anterior, seleccionamos y convocamos docentes y estudiantes de diferentes programas.

Tabla 10
Ejemplo de un fragmento del procesamiento de uno de los ejes discursivos en uno de los grupos

Elementos constitutivos de los ejes de tensión en el discurso	
Ideas o argumentos que soportan o refutan posición 1	Idea o argumentos que soportan o refutan la posición 2
<p>Postulación de nodos/ejes discursivos (cursiva). Identificación de fragmentos literales que condensan ese discurso.</p> <p>Eje discursivo 1. <i>Leer y escribir en la universidad: entre la competencia genérica (posición 1) y la especificidad de las disciplinas (posición 2). En cualquier caso, son aspectos de algo más complejo: la cultura académica.</i></p> <p>GM. Uno lo que ve, digamos en la lectura a la que uno ha tenido acceso sobre cultura académica y las prácticas de la lectura y escritura como prácticas de orden académico, es que se evidencian estas dos tendencias:</p>	<p>Ideas que incluyen elementos que complementan una o ambas posiciones</p> <p>CP. (Refiriéndose a los procesos pedagógicos ligados a la lectura y la escritura académicas) Y ahí está la evaluación, ahí están las cosas que a uno le preocupan y agobian, en buena medida, en esos procesos. El interés por la nota a veces se combina con lo didáctico y también el saber, por supuesto.</p> <p>B. Una cosa chiquitita. Antes de que continúen apaleándome un poquito, los textos son solamente básicos, porque son primer semestre, son textos básicos, lo que se da en primer semestre, es lo que yo ahorita comentaba, son reseñas, resúmenes, informes de laboratorio, cositas breves, no son tampoco tipo tesis, ni monografías, esos ya son en semestres superiores; en semestres primero o segundo es donde se enseñan esas normas básicas.</p>
<p>GM. La gente llega a la universidad ya con ciertas prácticas de lectura y escritura y lo que hace la universidad es continuar con algunas de esas prácticas, pero sin verlo conectado ni a la formación disciplinar.</p> <p>CP. Lo que ella (refiriéndose a DDC) dice me parece muy valioso, pero me surge una inquietud enorme y es el asunto de la relación de los profesores universitarios con los saberes pedagógicos y didácticos.</p>	<p>MPA. Hay una relación muy estrecha entre conocimiento disciplinar y lectura y escritura. En esa clase (refiriéndose a una práctica destacada), poco se lee y se escribe, pero hay un trabajo sobre la construcción del conocimiento muy complejo.</p> <p>GM. Exclusivamente como una habilidad que se cultiva y que es necesaria más como una herramienta de orden epistemológico que como otra cosa.</p>

(Continúa)

Elementos constitutivos de los ejes de tensión en el discurso		
Postulación de nodos/ejes discursivos (cursiva). Identificación de fragmentos literales que condensan ese discurso.	Ideas o argumentos que soportan o refutan posición 1	Idea o argumentos que soportan o refutan la posición 2
<p>MPA. La construcción del conocimiento, o la transmisión del conocimiento, que se requiere en las disciplinas es lo dominante y las prácticas de lectura y escritura estarían subordinadas a esa idea del conocimiento que la universidad pone a circular... (leer y escribir son partes de) un problema más grande que es la cultura académica.</p> <p>DDC. En relación con la pregunta central, yo creo que no podríamos hablar nosotros de una cuestión dicotómica, o solamente se refiere a competencias generales o es completamente disciplinar, se trataría de una tensión.</p>	<p>Ideas o argumentos que soportan o refutan posición 1</p> <p>Pero ¿entonces qué?, ¿los ponemos a leer libros de didáctica?, ¿los artículos que nosotros escribamos o que hayan escrito? Yo dudo profundamente que... esto nos lleva a la formación de maestros, pero dudo que la vía sea por llevarle un saber especializado a alguien. Por ejemplo, un profesor de literatura que yo tuve, yo no me lo imagino, yo no lo veo en su biblioteca con un texto sobre didáctica, por muchas razones.</p>	<p>Ideas que incluyen elementos que complementan una o ambas posiciones</p>

(Continúa)

Elementos constitutivos de los ejes de tensión en el discurso			
	Ideas o argumentos que soportan o refutan la posición 1	Idea o argumentos que soportan o refutan la posición 2	Ideas que incluyen elementos que complementan una o ambas posiciones
<p>Postulación de nodos/ejes discursivos (cursiva).</p> <p>Identificación de fragmentos literales que condensan ese discurso.</p> <p>MPA. La cosa es que hay unos espacios que les llaman cursos formales, donde el estudiante va a aprender a poner el punto y la coma, como dice la bibliografía y a aprender a hacer la lectura crítica... pero habría otros espacios en los que se trataría más de que los estudiantes ingresen a las prácticas propias de la disciplina, pero no necesariamente aprender a leer y a escribir los textos, sino participar, por ejemplo, en prácticas investigativas.</p> <p>CP. En términos de síntesis, yo creo que nos aproximamos, pues como un segundo punto, a pensar qué es enseñar en las disciplinas exclusivamente o como competencia general, sino que hay una especie de complementariedad entre esos rasgos, pues, para pensar en el futuro consenso al que debemos llegar.</p>	<p>AR. Yo me quedaría como con la posición esta de que hay la necesidad, por esas circunstancias del bachillerato nuestro, de iniciar con un curso (general) que se podría considerar básico.</p>	<p>CP. ¿Estaría más próxima para ellos a las disciplinas o a una competencia general? A mi modo de ver, está más cerca a las disciplinas; es justamente donde están los propósitos, los intereses, porque a ellos no los apasionan ni Bajtin ni la lingüística textual, en su gran mayoría, sino el asunto del saber.</p>	<p>AR. Pero me parece que el trabajo más intenso, más necesario es hacer que a partir del tercer, cuarto, quinto semestre se pueda combinar un trabajo conjunto entre un profesor de lengua y el profesor de las disciplinas, que yo entiendo es una experiencia que se está haciendo apenas y que va a ser muy difícil entre nosotros por la dificultad que hay de combinar.</p>

Fuente: elaboración propia

Desde el momento de la convocatoria a los GD de estudiantes y profesores figuraron, como parte del contexto de enunciación, las encuestas aplicadas a estudiantes en la primera fase del proyecto de investigación. Por esto, en el protocolo básico, el preceptor de cada grupo hizo una introducción al marco general de la investigación y describió algunos de los resultados obtenidos, especialmente, en la encuesta. Además, se entregaron a los participantes copias de los datos estadísticos de tres preguntas (*textos más leídos por los estudiantes en las universidades, propósitos para los que escriben los estudiantes y usos de la escritura*). Después, se les explicó el lugar de esas evidencias en el escenario de la discusión y nuestro interés por saber si ellos compartían los resultados o les parecían “extraños” o muy alejados de su percepción cotidiana en la vida universitaria. De este modo, invitamos a los participantes de los GD de estudiantes y profesores a “conversar” sobre el asunto.

LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS

A continuación, recogemos algunos elementos interpretativos de los GD de los investigadores y de los de estudiantes y profesores y presentamos un análisis descriptivo de los datos obtenidos, con esta metodología, sobre las preguntas de la investigación.

Sobre los GD de los investigadores

Algunos de los tópicos y tensiones derivados de estos GD fueron:

Condiciones en que llegan los estudiantes a la universidad y lo que esta hace al respecto

En cuanto a las condiciones en las que llegan los estudiantes a la universidad, referidas al dominio de la lectura y la escritura académicas, se señaló que la educación básica forma a los estudiantes, en el mejor de los casos, en maneras genéricas de leer y escribir, no ligadas a la especificidad de las disciplinas.

Para el caso de Colombia, esta situación parece ser la dominante: nuestros estudiantes aprenden a leer y a escribir diversos tipos de textos

como ensayos, resúmenes, reseñas, informes, etcétera, que se trabajan en asignaturas específicas, pero no abordan los elementos particulares de esos textos en función de los campos disciplinares. Si bien al terminar la educación media, los estudiantes conocen ciertos tipos de textos, no han indagado por la relación entre esas formas discursivas y la especificidad del campo conceptual de las disciplinas. Al llegar a la universidad, dependiendo de la carrera en la que se esté, algunos de esos textos se siguen trabajando y otros definitivamente no. Además, aparecen nuevos tipos de textos (nuevas formas discursivas) y nuevas funciones académicas relacionadas con ellos que, al parecer, no son abordadas de modo sistemático por la universidad.

Ante esta situación, nuestra investigación había identificado en el análisis de los documentos de política, que la universidad colombiana sí tiene una preocupación por el asunto de la lectura y la escritura, aunque su acción se dirige, especialmente, a ofrecer cursos generales desde los departamentos de lengua o de comunicación. Esos cursos, como se pudo analizar en el apartado Posibles tendencias en los cursos que ofertan las universidades del capítulo 3 de este libro, se ocupan de diferentes géneros y procesos de lectura y escritura, con el fin de apoyar los elementos generales básicos de lectura y escritura. Sin embargo, el hecho de que los cursos sean tomados por estudiantes de diferentes carreras hace que el trabajo que allí se realiza no esté ligado a la especificidad disciplinar.

Leer y escribir en la universidad: ¿una competencia genérica o una especificidad disciplinar? Una dicotomía aparente

En estos GD, la atención se centró en el análisis de un asunto que podemos enunciar a modo de pregunta: ¿leer y escribir en la universidad es considerada por los docentes como una competencia genérica o como una especificidad ligada a los campos disciplinares particulares? En la discusión, se plantearon argumentos que soportan la idea de que si bien los docentes de las diferentes disciplinas deben tener conocimientos sobre didáctica y pedagogía, esos saberes deben estar relacionados de modo directo con su campo disciplinar. Dicho de otro modo, pensar en formar a los docentes universitarios en didáctica general o pedagogía general

no pareciera ser una vía pertinente, pues leer y escribir son procesos que suponen un anclaje claro en la estructura conceptual de la disciplina.

Sobre el sentido del leer y el escribir en la universidad

Como complemento de la tensión señalada, se abordaron las actividades de lectura y escritura en la formación, más allá de las dos tendencias propuestas. Como aspectos conclusivos, que son precisamente los que anteceden cada una de las posturas, se podría afirmar que frente al cuestionamiento de la naturalización del leer y el escribir en las instituciones educativas se antepone un *argumento* de orden cultural según el cual tales actividades responden precisamente a la *naturaleza de estas instituciones* —tanto la escuela como la universidad—. La lectura y la escritura son prácticas inscritas en los procesos de *alfabetización* que a su vez permiten ofrecer una formación general, para el caso de la educación básica. En la educación superior tiene lugar una *alfabetización académica* propia de la especialización de los campos disciplinares y científicos. Tanto la cultura escolar como la cultura académica exigen el dominio de esas dos competencias: leer y escribir.

Ahora bien, *alfabetizar* —tanto en la escuela como en la universidad— no está relacionado solo con el dominio del código sino con la incorporación a una cultura letrada y, con ella, a unas prácticas sociales y culturales. La distancia entre lo que se presupone —o el deber ser— y la realidad es lo que queda en el orden de algunas posiciones y remite a considerar que las discusiones sobre el sentido de las prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad debe situarse en un marco más amplio que indague por la cultura, o las culturas académicas que esta promueve.

Comunidades de práctica/comunidades discursivas

Podemos pensar que, en relación con propósitos, intereses, problemáticas, saberes, concepciones e ideologías, los profesores universitarios formamos parte de una gran comunidad académica. No obstante, de manera simultánea, participamos en otro tipo de comunidades (vínculos de la universidad con la academia, el mundo empresarial, laboratorios científicos) que exigen

prácticas discursivas diferenciadas por sus mecanismos de significación y de comunicación. Estas comunidades también definen sus formas de lectura, los usos de los textos, los modos de interpretar, entre otras 'reglas de juego'. Pero al pasar al campo de la enseñanza, como lo expresa Anna Camps en el prólogo al libro *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (2007):

La actividad científica y la académica están indisolublemente relacionadas con la escritura. A pesar de ello, en nuestro entorno se ha prestado poca atención a la función que el lenguaje escrito tiene en la misma construcción de la ciencia y en la construcción del conocimiento en entornos académicos. Nuestros estudiantes universitarios tienen poca ayuda en el proceso de escribir y leer para aprender. En general, se supone que estas son habilidades que ya han adquirido y que lo único que deberán hacer es aplicarlas a nuevos contextos y a nuevos contenidos.

Esta autora pone en tela de juicio la creencia que tenemos los docentes universitarios sobre las competencias discursivas que han desarrollado los estudiantes antes de su ingreso a la universidad: pensamos que dominan las habilidades básicas de leer y escribir, que están capacitados para aprender las diferentes disciplinas de la formación profesional y que pueden participar en ámbitos propios de la cultura académica en los que la lengua escrita juega un papel preponderante como disertaciones, simposios, seminarios, tertulias, artículos, ensayos, por citar algunos. Por ejemplo, en uno de los GD de investigadores se expresa:

Si nos ubicamos en el espacio de la universidad, la formación por tanto a nivel profesional, yo tomaría partido por un leer y escribir en las disciplinas. (...) Me parece que esa formación general (...), creo que se da en los espacios anteriores: en la educación básica, en la educación media.

Yo no creo que sea necesario en la universidad una etapa previa de aprestamiento para que se pueda llegar a una enseñanza de la lectura y la escritura desde las disciplinas porque de todas formas esos estudiantes ya tuvieron once años en un proceso de formación de enseñanza sobre modos de leer y escribir generales, respondiendo a preguntas propias de la básica, de la media, pero cuya característica es así general, mientras que en la universidad son

más especializadas, están ligadas a un solo campo de saber y no a toda esa diversidad que tenían en la básica.

Pero, desde la otra posición, una de las investigadoras expresa así su preocupación:

Enseñar lectura y escritura por y en las disciplinas necesita primero un nivel de formación general, (...) o de aprestamiento básico, (con) enfoques especiales para enseñanza de textos, tanto para leerlos como para producirlos. Cuando se hacen los aprestamientos sobre textos específicos de las carreras o de las profesiones ya se parte del hecho de que conocen los lineamientos básicos de una comprensión, de una interpretación textual y también de una producción básica. No se podría pensar en un nivel de profundización o de aprestamiento en las disciplinas específicas sin tener de base lo que es el conocimiento o lo que son las competencias o habilidades básicas de los procesos lecto-escriturales generales que son independientes de la profesión... para (...) cuando salgan al campo profesional, puedan producir tanto textos profesionales específicos como generales.

Otro investigador afirma:

Asumimos que como hablamos una lengua materna y resulta que nuestra lengua materna maneja tantas tipologías, tantos géneros dentro de cada tipología, que no podemos asumir que ya todo el mundo lo sabe. Entonces ¿no será que de pronto tenemos que empezar por enseñarles a nuestros estudiantes esas tipologías? En qué se diferencia narrar, exponer, argumentar... qué diferencia hay entre un ensayo, por ejemplo, un informe, bueno cada uno de estos géneros y desde allí por ejemplo ¿cuál sería, de qué manera se puede distinguir un trabajo que se haga desde y para las disciplinas de uno que se haga de manera general, hay alguna diferencia?

Los estudios del lenguaje (análisis del discurso, pragmática, sociolingüística, lingüística del texto, entre otros) y las investigaciones en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura nos han permitido tomar conciencia de que “cada disciplina constituye una particular cultura escrita, con prácticas de interpretación y producción textual características, y que es función de los estudios superiores ayudar a los alumnos a ingresar en

estas comunidades discursivas” (Carlino, 2003b, p. 413). Entonces, las formas de lectura y de escritura en la primaria y en la secundaria no son prácticas suficientes para enfrentar las exigencias de la participación activa en nuevos campos de conocimiento.

Sobre los GD de estudiantes y profesores

Como manifestamos antes, estos GD tomaron como eje para la conversación la revisión de algunos de los resultados obtenidos en la encuesta, de modo que el análisis muestra que la mayor parte de las intervenciones se centró en ellos. Por esto, las tensiones presentes en estos intercambios discursivos, tienen qué ver con tópicos como ¿qué se pide leer y escribir?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿por qué? A continuación, organizamos la exposición de estos resultados alrededor de estas preguntas.

¿Qué se les pide leer y escribir a los estudiantes?

Lo que se pide leer a los estudiantes —desde la perspectiva de ellos— son textos ‘impuestos por la universidad o al menos por los profesores’. Se les pide leer ‘cosas’ que no les gustan, pero que —al parecer del profesor— es lo que deben leer:

Yo comenzaría diciendo que... mmm... Pues la lectura a veces... mmm... en toda la vida académica de los seres humanos siempre es como un elemento impositivo de alguna forma, o sea no, no se genera como la consciencia de que la lectura es una posibilidad, y es esa posibilidad de abrir puertas, de conocer, de descubrir, de descubrirse como sujeto (estudiante de la Universidad de Caldas).

En cuanto a lo que hay que escribir, los estudiantes manifiestan que es “lo que al profesor le gusta” y no lo que libremente ellos quieren expresar, porque no hay libertad de pensamiento:

(...) entonces a uno le dicen: haga un ensayo acerca de un autor, de un pensador, pero entonces uno no puede pensar por sí mismo y hacer las críticas, desde lo que uno piensa, desde como uno piensa, de lo que uno ha vivido, de las experiencias que uno ha tenido, sino que uno tiene que citar lo que el

autor dice... o lo que el filósofo dice, lo que el literato dice, porque si no... el pretexto es que uno no tiene los conocimientos o la experiencia suficiente para uno enfrentar pues un debate, para uno opinar de un autor; entonces eso también limita al estudiante... o nos limita a todos, incluido yo, el poder eh... entrar en relación con otras, con otras áreas del saber... (estudiante de la Universidad del Valle).

Sin embargo, otros estudiantes reconocen la necesidad de que los profesores definan y exijan unas determinadas lecturas cuando se refieren a una de las labores de los docentes: situar a sus estudiantes en ese complejo campo, en unas pocas horas de clase, compitiendo con otras asignaturas que están en la misma situación. Reconocen que al asistir a las clases acceden a esa primera aproximación, a ese filtro cualificado que ha elaborado el docente. Consideran que como profesional situado en su campo cuenta con un recorrido y una trayectoria importantes que le permiten elegir, filtrar, jerarquizar, excluir, como lo dice un estudiante:

La carrera se encarga como de limitar los tipos de texto —por decirlo así— que uno lee en la universidad. Si de pronto por parte del docente, él tiene una mirada muy segmentada que es lo único válido para poder, no sé, presentar un parcial, argumentar algún ensayo, es decir, los textos que ellos proponen, como literatura de apoyo de esa materia —por decirlo así—, hace que el estudiante cree como la costumbre de que solo se lee lo que el docente propone, pero pues también hace que miremos que estamos como cegados a lo mismo de siempre... venimos a la universidad a aprender... alguna materia específica... pero pues que también como personas es necesario nutrirnos, de otro tipo de... de textos —por decirlo así—... (estudiante de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá).

También emergieron reflexiones sobre los apuntes de clase como elemento indicativo de una problemática ligada a la necesidad que tiene un estudiante que se está aproximando a un campo disciplinar de “capturar” lo básico, lo esencial de este. Igualmente, se fue abriendo una línea de reflexión relacionada con la función epistémica de la escritura:

... siempre se necesita como profundizar más y eso es algo que uno no va a encontrar (ágilmente...) en los libros (sino) en personas que ya han estudiado más, personas que... se han tomado la molestia como de... de poner de... sí, de poner (para uno) en palabras y en textos específicos sobre la carrera de uno, esos conocimientos organizados... a los que uno pueda acceder y en los que tiene que profundizar (luego) porque pues lo que los profesores dicen (exponen) generalmente es algo sobre lo que ellos leyeron (mucho), no te están transmitiendo todo... entonces nos muestran como también muchos [hilos]... Uno confía en lo que dice el profesor, en su explicación... y en los materiales que el profesor le entrega a uno (estudiante de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá).

El alto porcentaje de lectura de los apuntes de clase que revelan los resultados de la encuesta fue abordado por algunos profesores con preocupación:

(...) me inquieta un poco que los estudiantes estén diciendo que su base de lectura es las notas de clase, puede que en la del Valle esté dando un poquitico por encima de estos, pero es que la diferencia son 2%, entonces eso es preocupante para nosotros, porque si un estudiante lo que está haciendo es consolidar su conocimiento, es con base en las notas que nos toman en una clase, o en un material que cada vez nosotros estamos entregándoles más por correo, porque lo que hacemos, por lo menos parte del genérico, es que todo lo que [manejamos en] audiovisuales, se les manda, porque no queremos que estén toda la clase apuntando lo que decimos y se plantean preguntas para profundizar, eso me inquieta mucho y creo que esto es un llamado, un llamado serio a la reflexión, porque si gran parte de los estudiantes están diciendo: "mis notas" y las notas de los docentes, entonces ¿cómo vamos a incentivar, que se mejore el conocimiento, si están autorreferenciados?, y nosotros no tenemos la última palabra, independientemente de la forma, eso me preocupa... (profesor de la Universidad del Valle).

¿Para qué se pide leer y escribir?

La idea según la cual la formación de las personas está vinculada a su dominio del lenguaje fue ratificada por varios profesores:

Yo insisto en que la tarea de nosotros muchas veces es buscar esa mediación entre, digamos, el pasado y las generaciones que vienen y en esa parte de mediación lo que hacemos es preparar a los muchachos en un lenguaje para que se apropien del lenguaje con el cual puedan desempeñarse en una carrera, en un cierto saber, pero esa conexión, insisto, no puede quedarse exclusivamente en el campo técnico sino que debe ser enriquecida también desde, desde... la lectura, desde la literatura, por tanto, eh... yo creo que estamos [girando con una de las adversidades mismas] y es que nosotros pensamos y lo hacemos es a través del propio lenguaje y entonces, en la medida en que ese lenguaje está también muy reducido, nuestra producción también se ve en esos términos reducida.

Las últimas intervenciones han dado campo a pensar que, digamos, por relaciones estructurales y de contexto, las condiciones de lectura y escritura en el proceso de... de los estudiantes no resultan como un escenario de... eh... digamos como muy optimista, sino que hay unas deficiencias estructurales, hay un afán profesionalizante, hay una visión técnica y la misma idea de universidad como universalidad de conocimiento parece ser, ya muy distante; cada cual está formándose en su profesión y parece ser que, pensar en una visión más allá de eso, es decir, de solo saber para saber de dónde va a sacar su condición de supervivencia pues, bueno, no es un contexto en el que uno diría, bueno, leer y escribir resulta mucho más potente que solo la formación de orden profesional (profesor de la Universidad de la Amazonía).

Los docentes reconocen las prácticas de lectura y escritura como acciones fundamentales dentro del aula. Todo parte de la lectura de textos, por ejemplo, el discurso del docente sin el acompañamiento de textos teóricos, no es fuente suficiente de credibilidad para los estudiantes. La lectura de textos se propone en el aula con el fin de que se construyan los conceptos más relevantes por medio de la identificación, contextualización y reconocimiento de los contenidos que se trabajan en una asignatura. De estos se generan las opiniones o apreciaciones de los estudiantes, puesto que el texto —para los docentes participantes— sirve para reflexionar sobre el quehacer profesional (el de los actores de aula) en el marco de lo que su disciplina requiere.

Es imposible organizar, fundamentar y guiar las clases solo con los planteamientos del docente pues no es el criterio de credibilidad en la formación

del conocimiento... la rigurosidad o la legitimidad de ese discurso está en el texto... Es más, uno no le pide leer a un estudiante universitario un texto que no esté validado por una comunidad académica...

La lectura es el ejercicio básico para construir y llegar a la aplicación. Hace falta, además, la motivación del docente para que los intereses de los estudiantes crezcan. El texto tiene unos conceptos generales que el estudiante debe llevar al contexto que necesite [...] Esa abstracción es difícil y no muy clara para ellos (profesor de la Universidad del Quindío).

Por su parte, los estudiantes reconocen que la lectura y la escritura son procesos fundamentales para que exista apropiación del mundo. Manifiestan que para tener una buena escritura es necesario leer, pues con la lectura se puede llegar al conocimiento, a tener qué decir y a decirlo mejor:

Y en el momento de escribir yo creo que también las lecturas que se hagan le permiten a uno como tener más... eh... saber más, saber más de qué escribir... eh... tener más conceptos, utilizar nuevas palabras. Entonces creo que es un ejercicio, ambos —leer y escribir— se complementan (estudiante de la Universidad de Caldas).

Junto con este reconocimiento general, se refieren a usos de la lectura y escritura casi únicos en la universidad. Allí escriben principalmente para responder a las tareas o evaluaciones que sus profesores exigen, aunque no les enseñan cómo se lee críticamente o cómo se establecen las relaciones que ellos solicitan. En este sentido, confirman una vez más los resultados de la encuesta al respecto:

La tendencia es a que nosotros utilicemos el escrito para hacer exposiciones, para responder a evaluaciones escritas, y eso de alguna manera me lleva a pensar que la universidad se quedó relegada en esas prácticas evaluativas solamente... y es que nosotros tenemos aquí desarrollos, desde el área de educación, que no han trascendido dentro de la misma universidad (estudiante de la Universidad del Valle).

Se interpreta que los textos exigidos para leer están relacionados con el tema de la evaluación y que esto no permite la formación de un estudiante autónomo. Expresan, de manera recurrente, que los textos que

les piden leer son precisamente los que tienen qué ver con el propósito de la evaluación y esto es interpretado por los estudiantes *como una imposición de la institución universitaria*. Así, para ellos, el estudiante autónomo ideal está lejos de encontrar cabida en el espacio universitario.

El estudiante autónomo, aquel que no estudia en respuesta a lo que demanda la academia, sino que busca una formación y un desarrollo de conciencia, no se queda con lo que el profesor dice o con las exigencias del programa. Ese es un estudiante diferente, ese es el estudiante que tiene mayor probabilidad de éxito, es el que puede asumir una postura de conciencia y un elemento crítico. Lastimosamente, el mismo sistema está pensado para que ese tipo de estudiantes no se forme todo el tiempo:

No se hacen estas cosas (las lecturas) por convicción, es como un factor o como una tensión que lo tienen a uno, que si no presenta tareas antes de clase, va a perder eso, o sea, se vuelve ya como una obligación indirecta (estudiante de la Universidad del Pacífico).

Los profesores, por su parte, justifican la “imposición” ante las dificultades que los estudiantes enfrentan:

(A los estudiantes) hay que decirles ¡tomen nota!, ese libro que les digo no es para hacer examen, ni para que lo lean ahora, es para la vida y para su formación (no solo los estrechos límites de una carrera). Son muy pocos los que toman nota de eso, que no es para lo inmediato. A menos que diga que es para evaluar. Lo ven como una cosa lúdica (profesor de la Universidad de Antioquia).

Ellos no leen, ellos no leen, ellos no asimilan, no hacen procesos inferenciales, no trabajan por ejemplo textos de pragmática “profe, ¿y mejor por qué usted... mm... no nos explica?”. ¿Por qué? Porque ellos no leen, no leen entre líneas (profesor de la Universidad de Caldas).

Una de las paradojas que enfrenta un estudiante que ingresa al pregrado es que al llegar a la universidad se encuentra con dos situaciones: de un lado, debe (le piden) leer mucho en las asignaturas y el tiempo no alcanza. De otro, no cuenta con las suficientes herramientas académicas

específicas para abordar los textos propios de la disciplina. Así lo manifiesta un estudiante:

Son muy pocas las personas que de verdad se van a investigar o que cogen un artículo por voluntad propia y no porque un doctor les dice: “¡Hey!, para mañana, usted tiene que tener esto porque esto es lo que le voy a preguntar” (...). ¿Qué tanto, qué tanta curiosidad... se estimula o no?, porque también por tiempo. Además ya todo el mundo está cansado y no quiere saber más (...). Lo otro que creo es ¿hasta cuándo llega la función de responder como estudiante?, ¿hasta cuándo uno es estudiante?, o ¿hasta cuándo los textos y demás sirven para realmente, uno fuera de la universidad? (...). Muchas veces, uno está acostumbrado a responder a lo que piden, pero ya, por uno mismo, si no. Me gusta mucho cuando sugieren un texto, ¿no? y uno lo lee cuando tenga un tiempo, y no es una obligación, un deber, como: “Usted me tiene que responder por el texto tal, un examen”, sino cuando es sugerido, simplemente es sugerido y ahí es cuando uno, si es curioso, o si a uno le llama la atención, pues uno hará un esfuerzo, ¿no?, uno mirará cómo hace (estudiante de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá).

Los profesores manifiestan que cuando piden leer a los estudiantes, esperan que esta actividad les permita un cambio en la comprensión que tienen de un concepto, que lleguen a discutir con las ideas que tenían y las que el texto presenta, que interpreten y generen cuestionamientos desde sus propias palabras. Es decir, les piden que “entren en el texto”, no solo en sentido de revisarlo sino también de analizarlo, de criticarlo, de que sean capaces de asumir una posición frente a lo leído:

Eso es coherente con lo que los docentes estamos haciendo; nosotros casi no damos clases magistrales a los estudiantes nuestros, en su mayoría les estamos entregando el material en CD, se les está abriendo portales, estamos incentivando que usen poco papel y siempre las clases es para discutir... (profesor de la Universidad del Valle).

Las intervenciones de los estudiantes, de manera general, muestran un distanciamiento de los docentes hacia el desarrollo de actividades que favorezcan prácticas de lectura y escritura más cualificadas. Según ellos,

la responsabilidad de estas prácticas es un requisito previo de su formación. Se espera que los estudiantes “sepan” leer y escribir cuando llegan a la universidad. Sin distinción de carreras se asignan tareas de lectura y escritura y se espera el cumplimiento con calidad de los procesos y, lo que es peor, se los sanciona por no entender:

Los profesores, como decía el compañero... no sé, tienen que bajarse un poquito al nivel de los estudiantes... muchas veces... ofrecen un tema y tal vez no lo entendemos... tal vez... y simplemente con un 2,5 o un 3 se soluciona, eso ¡no!, hay que ir más allá... (estudiante de la Universidad del Valle).

Pero entre estos grupos de docentes, encontramos otros que están reconociendo que deben acompañar a los estudiantes porque consideran no se trata solo de que tengan dificultades, sino de que lo que se les pide es difícil y hay que enseñárselo:

El profesor tiene la obligación de enseñar los modos específicos de las disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicitando los códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía y hacer lugar en las clases a la lectura compartida, ayudando a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido (profesor de la Universidad de Caldas).

Identificar, contextualizar y reconocer conceptos importantes de la asignatura para la toma de decisiones es complicado, porque a veces se debe hacer una reconstrucción del texto para que los estudiantes lo comprendan. Por otra parte, no se efectúan preguntas literales del texto, sino preguntas que interroguen por la importancia de lo leído: qué cree usted al respecto, por qué es importante (profesor de la Universidad del Quindío).

Hay pues planteada una problemática entre la complejidad de lo que se pide leer, la cantidad de textos que se seleccionan, la cantidad de asignaturas que las exigen simultáneamente, las frágiles condiciones en las que se encuentran los estudiantes para comprenderlos y hacer lo que los profesores esperan y las pocas experiencias y apoyos que se les ofrecen para que puedan aprender mediante la lectura y la escritura de estos textos académicos.

¿Cómo se lee y se escribe?

En el desarrollo de “las conversaciones” se hicieron evidentes las diferencias acerca del modo como en los programas académicos se han ido incorporando decisiones curriculares de acuerdo con las diversas concepciones sobre el lugar que cumplen la lectura y la escritura en los diferentes campos de saber. A continuación, damos paso a las voces de estudiantes y profesores que dejan ver cómo estas prácticas a veces se extienden a todo el currículo o se restringen a pocos espacios:

Nosotros vemos, por ejemplo, cuatro asignaturas en matemáticas en las que la lectura y la escritura son realmente el eje del desarrollo de las temáticas —historia de las matemáticas, epistemología de las matemáticas, didáctica de las matemáticas y didáctica contemporánea— y, también, debemos relacionar lo leído con nuestra experiencia personal, mediante ensayos, trabajos escritos, reseñas, análisis de lectura, escritos de opinión propositiva, interpretativa y argumentativa. Además, en las prácticas pedagógicas es importante redactar bien un trabajo, presentar unos preparadores y formas nuevas de proponer las matemáticas en todos los niveles —preescolar, educación básica, media y vocacional—; es decir, la lectura y la escritura empiezan como una exigencia y luego se vuelven como algo del convivir, de la carrera y de la propia vida. Escribir no es solo hacerlo con palabras sino con ecuaciones que también significan porque son lenguaje. Todos tenemos que saber escribir, en el parcial de matemáticas si los resultados son buenos pero la justificación no, no hay nada, la escritura es básica. Un estudiante que escribe bien poemas no quiere decir que construya bien un artículo científico o que vaya a exponer claramente la tesis de un ensayo (estudiante de la Universidad del Quindío).

Una profesora de química reconoce que se usa una simbología propia de su área de saber (figuras, estructuras químicas) que es diferente a la práctica de escritura alfabética. De esta última, destaca que la práctica más frecuente es la escritura de informes de laboratorio: “una *escritura* más formal”. Refiere los problemas más recurrentes que los estudiantes de las últimas cohortes enfrentan: “grandes problemas de redacción, de ortografía y una dependencia total —digamos— del computador (...) a recurrir, a los textos electrónicos (y) ya a la biblioteca casi ni se va”. La

tendencia de las interlocuciones, en este caso, apunta hacia la escritura orientada hacia los trabajos de grado, artículos y publicación en revistas, sin llegar a abordar con mayor profundidad el tema de la formación básica en lectura y escritura en el pregrado.

Nos gusta y hacemos las preguntas de un mecanismo de redacción, pero que relaten en palabras lo que tratan de mostrar esas figuras y a veces, tengo que decirlo, es un desastre cuando ellos van a tratar de expresar eso en palabras. Es decir, escriben muy bien la ecuación, pegan flechas por aquí y electrones por allá, y... todo lo que usted quiera pero una dificultad para transmitir el significado de eso con palabras y eso pues uno les insiste ¿no?, y sí nos alarma un poco la situación en la escritura ¿no? y la escritura del proyecto de grado o los anteproyectos de grado se escriben y se evalúan pues y todo, y luego vienen los informes finales de investigación, entonces allí viene otra problemática (profesora de la Universidad del Valle).

Además de la naturaleza específica de las áreas, fue recurrente la referencia al crecimiento académico que en particular produce el espacio de la investigación. Al respecto, se cuestiona el hecho de que el trabajo de investigación en la universidad, incluso en lectura y escritura, no involucre a los estudiantes desde los primeros semestres, más allá de ponerles tareas instrumentales que no los forman con mayor fundamento:

En el Instituto se trabaja por líneas de formación e investigación, y de allí se muestra lo que se está haciendo en el país, eh... personalmente eso fue lo que me llevó a interesarme por la escritura y por la lectura... pero yo creo que eso hace falta en la universidad... nosotros decimos que Univalle es una universidad investigadora, pero fíjese que hasta después de sexto-séptimo semestre, se empiezan a hacer esas prácticas investigativas; y como decían muchos compañeros, es allí donde ellos empiezan a desarrollar, todo eso que tiene qué ver con la escritura y la lectura, pero eso debería empezar desde primer semestre... si queremos formar investigadores acá... críticos, autónomos, etc., eso tiene que empezar desde la base, desde los cimientos, desde primer semestre (estudiante de la Universidad del Valle).

¿Leer y escribir: habilidades generales o prácticas específicas y disciplinares?

Al analizar los resultados en relación con los porcentajes de los textos más leídos por los estudiantes en las universidades, los profesores explicitan sus posiciones sobre los modos de enseñanza de la lectura. Se evidencian diferentes concepciones.

Algunos profesores cuestionan los cursos iniciales que se ofrecen en las universidades para familiarizar a los estudiantes con las nuevas exigencias del contexto. Consideran que en estos, al ser regularmente asumidos por profesores de lenguaje o comunicadores sociales, se asume la lectura y la escritura como un objeto de estudio desvinculado de los saberes disciplinares:

La gente llega a la universidad ya con ciertas prácticas de lectura y escritura y lo que hace la universidad es continuar con algunas de esas prácticas, pero sin verlo conectado a la formación disciplinar (profesor de la Universidad Central del Valle).

Desde las experiencias particulares de los estudiantes, sus percepciones sobre estos cursos varían y están fuertemente vinculadas a los docentes que los impartieron. En unos casos, los cursos aportan formativamente; en otros, son poco importantes y más de cumplimiento que de formación:

En cuanto a los profesores también es casi igual. Ellos son más competentes en el sentido de que casi la mayoría sabe dominar sobre macroestructuras o estructuras del ensayo, entonces “hagan un ensayo, y su estructura es esta”... son más, más... certeros por decirlo así; certeros, es decir, cómo se hace un ensayo, ¿no?... sin embargo, eh... las cosas quedan ahí, ¿cómo se hace un ensayo? ¡Claro!, saber, ¿cómo se hace un ensayo?, ¿cómo se hace un resumen?, ¿cómo se hace un artículo?... Bueno, diferentes tipos de textos, artículos... uno puede encontrar la macroestructura y superestructura en cualquier libro... en internet... en cualquier parte usted puede encontrar la macroestructura y la superestructura, lo que uno debe encontrar es el hacer; pero si uno encuentra conceptos, así sea (...) el momento de ponerse a hacer. Le sale una... un... bodrio ahí (...) palabras, párrafos, de una uno sabe qué es lo que están diciendo ahí, si eso es un ensayo o es un artículo... entonces... eh... y a uno le piden un ensayo, uno va y entrega y “no, esto no es un ensayo... ¿dónde está su tesis?, ¿cuáles son sus argumentos?”. Entonces uno dice: “yo

leí que eso era el argumento”, pero a uno le dicen: “identifique dónde está el argumento”, y uno..., porque uno no sabe [dónde se pone] un argumento, no sabe cómo plantear su tesis, no sabe cómo hace su ambientación al tema (estudiante de Universidad de la Amazonía).

En relación con la articulación de estos cursos con el resto del currículo, los estudiantes expresan que tienen poca funcionalidad, por el tipo de propuestas que en ellos se llevan a cabo, así como las condiciones en las que ellos se realizan:

Es una falla grande —no sé en los otros programas—, pero en ingeniería de sistemas es que muchas veces se deja un proyecto en el 30 y ahí muere... no, no se le da una continuidad; entonces por ejemplo eso pasa cuando toca leer, entonces uno lee es para el semestre, no más, y ¡ah!, no puedo seguir leyendo la continuidad del tema interesante porque ya me toca desarrollar el otro proyecto, de otro tema, entonces no hay una continuidad. Lo mismo pasaba con la comunicación. La comunicación —por ejemplo la comunicación III— se desarrolló un ejemplo, de un proyecto a investigar pero nunca se desarrolló; lo mismo pasa en la investigación en ingeniería de sistemas. En ingeniería de sistemas, para usted ganar (...), como requisito tiene que hacer un grupo de investigación de 40 horas. ¿Entonces qué pasa? La gente solamente va por el requisito y ahí deja la investigación “¡ah!, yo me certifiqué” y ya dejó la investigación ahí, la deja morir (estudiante de la Universidad de la Amazonía).

Para algunos estudiantes, estos cursos *generales e iniciales* son necesarios porque se requiere incorporar las lógicas de razonamiento al mismo tiempo que los referentes disciplinares y las formas discursivas propias del lenguaje disciplinar, para asumir las prácticas de escritura e interpretación propias de un saber disciplinar. Para ellos, esto implica un trabajo permanente (no un solo curso). Esta necesidad de una mayor continuidad de la formación en los procesos de lectura y escritura la sustentan en el hecho de que los textos de mayor exigencia se producen a partir de sexto semestre en función de demandas disciplinares, lo que hace tengan mayor sentido. Igual, se presume un consenso en la necesidad de enseñar estos procesos como un *continuum* ligado a los saberes disciplinares. En tal sentido, se vincula un llamado de los docentes a evaluar las mediaciones didácticas

propuestas, dado que no tienen correspondencia con los desarrollos esperados ni anhelados.

Primero que todo, yo creo que habría que fundamentar eso —características textuales y sus formas de producción— desde el principio de la carrera, porque el problema viene de atrás, desde que uno está en el colegio, eso debería cultivarse con una materia o con alguna exigencia para que después se puedan tener unos buenos escritos y unos buenos proyectos. [...] Fue vital la clase de lectoescritura pero solo fue en primer semestre y son 12 semestres de carrera, entonces eso se pierde...

En nuestro caso, esa producción ha sido en los últimos semestres, ya hemos desarrollado un lenguaje, se desarrolla ese pensamiento y también la escritura. Uno coloca lo que el profesor espera, pero también lo que uno piensa y uno toma referencias y las cruza con el pensamiento de uno (estudiante de la Universidad Central del Valle).

Otros profesores manifiestan una concepción sobre la lectura en la que no interesan tanto los aportes de las ciencias del lenguaje y el discurso, sino que se trata de una noción resultante de búsquedas, construcciones y riesgos concretos que asumen, derivados de su experiencia y preocupaciones. En esta lógica, es predominante el sentido de la lectura como práctica para establecer y crear relaciones. Una noción que promueven en sus clases, en medio de la distancia y la diversidad propia de saberes y disciplinas en que se sitúan profesores y estudiantes. La lectura consiste en crear relaciones y, como la escritura, se considera aprendizaje de toda la vida, aunque no como lo plantean las políticas educativas que prevalecen actualmente:

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

Otros profesores plantean la importancia de redimensionar con los estudiantes las prácticas de escritura más allá de las tareas escolares y el

momento particular en el que se proponen, considerando el lugar de la escritura en la vida profesional. Señalan a las unidades académicas que tienen a cargo los cursos de expresión oral y escrita, y en general a todos los programas, como responsables del bajo porcentaje de textos literarios leídos (26,57%). De allí se infiere la lectura como responsabilidad de la enseñanza en general:

Traigo aquí un ejemplo concreto, cuando hablo con los estudiantes de ingeniería, o de tecnología de sistemas, la gran mayoría tiene dificultades grandes para escribir, y para presentar un informe, entonces yo les digo: “bueno, si usted como profesional me va a presentar a mí como... futuro cliente, una propuesta, y está mal escrita, está mal escrita, está mal redactada, de entrada ya está perdiendo peso, está perdiendo credibilidad, entonces usted empiece a pensar, que usted tiene que ser profesional en todas las áreas, y específicamente, pulirse, y yo les digo a ellos; ¡usted es lo que escriba!, ¡usted es lo que hable!, ¡usted es cómo se presente!” (profesor de la Universidad Católica de Pereira).

¿Por qué se lee y se escribe de estos modos dominantes?

Se encuentran explicaciones a este “panorama oscuro” en varios aspectos. Uno, el sistema asignaturista. Se reciben estudiantes provenientes del bachillerato con poca claridad sobre el papel de la lectura y la escritura como constructores de seres sociales:

Nuestros muchachos están siendo víctimas del sistema [asignaturista] con el cual se está trabajando, porque ellos no han logrado encontrar la relación entre una asignatura y otra... ellos todavía no tienen claro... no tienen clara la importancia que tiene para el ser humano, el aprender a leer y escribir, para que a través del lenguaje se construya socialmente (profesor de la Universidad del Atlántico).

Por parte de los estudiantes, se percibe la rigidez de la estructura curricular de la universidad como impedimento para avanzar hacia una formación más integral que establezca el vínculo con la investigación y la labor social:

Nosotros a veces no podemos asistir a espacios alternativos y extraacadémicos por la presión académica, entonces por qué no vincular otros espacios y otras disciplinas en aras de interdisciplinarizar la carrera o el oficio... porque nos toca cumplir con unos créditos y unas notas, ¿ya?, entonces el problema también es de estructura educativa en Colombia... y mucho más en la universidad pública, en donde a veces se pierde, o es prácticamente nulo el ejercicio de la investigación y de la extensión (estudiante de la Universidad del Valle).

Los profesores indagan por el valor que se les ha dado a las producciones de los estudiantes, identificando que se genera un proceso de distanciamiento frente a las posibilidades de dar a conocer sus escritos. De otra parte, valoran el sentido de responsabilidad que deben asumir los estudiantes para alcanzar los niveles de dominio sobre los procesos de lectura y escritura en un sentido crítico.

La poca valoración que se le da a la producción del estudiante, es decir, el rol que desempeña el estudiante es visto como un rol menor al que desempeña el docente, y en ese sentido las producciones, ¿cierto? Eh... son pensadas distintas, es decir, ¿por qué un estudiante no puede publicar en una revista donde publican los docentes?, ¿por qué su producción es de menor calidad, de menor nivel, a la que se publica, cierto, en la revista Páginas, por ejemplo? O sea, ¿por qué hacer esa distinción? Desde ahí, yo digo, la academia genera un proceso de distanciamiento, con el proceso de aprendizaje y el nivel, es decir, no todas las personas que publicamos en "Páginas" o en otras revistas, indexadas o de otras... o de otras universidades tenemos el mismo nivel, ni en experiencia, ni en conocimiento en el área (profesor de la Universidad Católica de Pereira).

La formación se entiende por cúmulo de información, sin establecer estrategias que aseguren el acercamiento de los estudiantes a los nuevos conocimientos. El profesor toma distancia frente al problema y delega la responsabilidad al estudiante. Por su parte, los estudiantes no se preguntan qué significa leer, sino que parecen partir de un conocimiento implícito y generalizado sobre la lectura que se reduce a lo alfabético y cuyas prácticas pierden interés frente a los procesos formativos en las profesiones: no hay direccionamiento de la lectura y los estudiantes no se percatan de la necesidad de que lo haya:

Me parece que lo de los docentes es más que todo por culturas, nosotros tenemos la posibilidad de ver clase con profesores de Bogotá y, por ejemplo, el primer profesor de Bogotá que vino, vino y no más nos dio un material: una giga de información y nos dijo “todo lo quiero para dentro de quince días, lo leen completo”... eh, un poconón de material y lo teníamos que leer y de cosas que no sabíamos, y nos tocaba leer, ¿y qué pasó?, llegaron los quince días y no habíamos leído. Y el profesor se cansó de presionarnos (...) porque como nosotros ya tenemos el hábito de que como a nosotros no nos presionan para leer, ni nada de eso, no podíamos darle el ritmo que el profesor deseaba, entonces al profesor ¿qué?... Le tocó: “¡No, a ustedes no les gusta leer!, dejemos así, yo tampoco me voy a matar”. Entonces eso es más de cultura de esos profesores de acá que no nos han enseñado que hay que leer (estudiante de la Universidad de la Amazonía).

La dificultad del acompañamiento radica en la masificación de la educación, pues no hay una política para asesorar a los estudiantes en su proceso de lectura y escritura. De esta manera, se considera que es un problema institucional (señalado principalmente por los estudiantes). Por ejemplo, los profesores catedráticos dictan su clase y se van, no cuentan con ‘espacios’ para este acompañamiento.

Y otro problema, los chicos tampoco buscan asesoría (no busca, bendito) que eso no les interesa para nada. “Qué se hace con esos escritos que se producen en clase” y claro, no es lo mismo cuando estaban los 5 o 6 a... a 40 o 50. Uno mismo... ¿a qué horas se lleva uno 50 hojitas de cada..., una hojita por cada estudiante? Cuando son 230, ¿a qué horas vamos a revisar eso?... “Y eso... ¿a qué horas se sienta con cada estudiante?... Porque usted encuentra fallas en un estudiante que no hay en otro”. “La masificación de la educación... la cobertura”... “O sea, yo pienso que la estrategia depende también de la..., de... del entorno, de... el número de estudiantes, ese en un... es un punto que hay que tener en cuenta necesariamente, es decir, yo tengo... 30 estudiantes en un grupo, yo no me puedo poner a... a pedirles ensayo a mis estudiantes, porque no los puedo calificar nunca, ¿sí?” (profesores de la Universidad de Caldas).

También se expresan los autocuestionamientos en relación con la responsabilidad en la formación de los estudiantes frente a los procesos de lectura y escritura, como lo expresa el profesor del fragmento que sigue a

continuación, quien se refiere a su condición en plural, mostrando que se trata también de un problema de la formación misma de los profesores y del énfasis disciplinario de su orientación:

Nosotros, como docentes, ¿qué estamos buscando?, ¿qué estamos haciendo para que ellos lean, tengan sus propios puntos de vista frente a un texto, incluso encuentren las fallas estructurales del texto?, ¿cuáles son las fallas en nuestro proceso?, ¿por qué no estamos logrando nuestro objetivo? Generalmente, dentro de nuestras disciplinas, ponemos la lectura buscando el conocimiento disciplinar, pero no para llegar a una escritura, nos quedamos limitados en cuanto lo que queremos y cómo lo estamos planeando para que el estudiante pueda tener una actitud diferente frente a la lectura y la escritura (profesor de la Universidad Central del Valle).

O, como lo expresa este otro profesor que pone en entredicho la supuesta claridad que tenemos los docentes sobre los tipos de productos solicitados a los estudiantes:

¿Cuántos realmente de nosotros los profesores sabemos escribir un ensayo? Pero nosotros les pedimos a los estudiantes que elaboren un ensayo y yo me pregunto: ¿Con qué criterio se evalúa?, ¿qué estaba pensando cuando evalué este ensayo? Primero, ¿qué se llama ensayo?, ¿por qué se llama ensayo y luego por qué lo evalúa como lo evalúa?, ¿cuáles eran los propósitos? Y eso frustra mucho al estudiante, porque primero no le estoy enseñando cómo hacerlo y segundo, lo estoy evaluando y además lo estoy evaluando mal o sea, lo estoy evaluando como que el malo es él, que él no lo sabe hacer (profesor de la Fundación Universitaria Monserrate).

Esto, de acuerdo con ellos, deviene de las grietas del sistema educativo y de la escasa motivación del profesorado hacia las prácticas constantes y de calidad de lectura y escritura propias y ajenas:

¿Qué diríamos nosotros como profes frente a este ítem, ¿cierto? Y es también cómo pensamos en el uso... Les pedimos a los estudiantes, y yo he hecho varios ejercicios con profesores de aquí de la universidad, les pedimos: ensayos, resúmenes, síntesis y reseñas. Incluso sigue siendo... pues luego un resumen y una síntesis, o una reseña, es lo mismo ¿cierto? Entonces, cuando hacemos los

ejercicios, resulta que no tienen conocimiento de cómo se hace; sin embargo, siempre se lo piden al estudiante. Entonces, muchas veces tampoco tenemos claridad frente a qué es lo que pedimos, y evaluamos desde nuestros criterios, desde nuestro propio aprendizaje, y no porque hemos consultado, ¿cómo se hace un ensayo?, ¿cómo se hace...?, para yo también tener el criterio no solo de evaluar el contenido sino la forma como [está produciendo el estudiante] (profesor de la Universidad Católica de Pereira).

Los estudiantes, por su parte, cuestionan la formación profesoral en el área de lectura y escritura y las exigencias desproporcionadas que hacen a la hora de evaluar a los estudiantes sobre ese tipo de tareas.

¿Cómo un profesor evalúa un escrito si ni siquiera sabe leer y escribir?: “Ahora bien, aquí en la universidad hay profesores (énfasis) que no saben escribir, hay profesores (énfasis) que no saben leer, entonces ¿cómo se puede pretender que un estudiante lea apropiadamente o escriba apropiadamente si desde la formación que se está recibiendo no la hay? (estudiante de la Universidad de Caldas).

La lectura y la escritura son ejercicios muy personales. Si bien la universidad y las asignaturas hacen apuestas formativas, es el sujeto-estudiante quien toma decisiones sobre su propia formación. La motivación proviene también de dentro, del sentido propio y del valor que les otorga a las tareas y compromisos como sujeto en formación.

Me tengo que apersonar de mi formación, cada uno tiene la motivación propia de leer para formarse, independiente de si el profesor motiva o no, los estudiantes no estamos haciendo un buen proceso, la pregunta que me hago siempre —independientemente de por ejemplo para qué— es el grado de conciencia con el que yo estoy leyendo y con el que yo estoy escribiendo. Entonces, la pregunta que yo me haría es con qué grado de conciencia lo hago. ¿Por qué? Si yo tomo una lectura así de superficial, si yo simplemente le doy —entre comillas— en la lectura y en la escritura, las respuestas que yo quiero escuchar, pues a eso nos adecuamos en nuestro sistema educativo de pre-escolar, primaria y educación media vocacional, no hay reflexividad sobre la formación, se vive lo inmediato que es leer para el parcial, cuando nosotros aprendemos con el otro y el aprendizaje es recíproco pues a uno no le duele

tanto, miércoles, yo no sé leer, yo no sé leer... (estudiante de la Fundación Universitaria Monserrate).

Los profesores muestran desespero e inquietud por saber qué hacer para que los estudiantes se motiven hacia la lectura y la escritura. Esto puede interpretarse como el arraigo de una problemática que se ha vuelto común, puesto que ha permitido que se puntualice en la búsqueda de “estrategias metodológicas” para resolver situaciones de aula relacionadas con la lectura y la escritura. De esta manera, se genera una propuesta de solución para motivar a los estudiantes a partir de dos orientaciones, desde la observación de sus intereses y desde la motivación de una lectura para la vida:

La parte esta de cómo hacer que el estudiante... motivarlo, estimularlo, para que él también aprenda a, a buscar la forma de cómo leer y buscar textos importantes, que de igual forma le permita proyectarse dentro de su carrera como profesional y que también pueda enriquecer eh... su carrera hay que buscar también otras alternativas, que puedan ayudar, ayudarle a fortalecer todo este ámbito profesional que él pueda tener, entonces, ¿qué tenemos que hacer los profesores de la universidad? Buscar estrategias metodológicas, que le permitan estimular esa parte de, de, de la, de la lectura, ¿cómo hacer para que ellos puedan leer? (profesor de la Universidad de Córdoba).

La motivación es un tema recurrente en las discusiones sobre las prácticas de lectura y escritura en los niveles de educación básica, media y superior; esto genera muchas inquietudes para abordar reflexiones y estudios mucho más complejos.

No, yo digo que, considero que eso también va con la formación del profesor, si al profesor le gusta leer y escribir, motiva a los estudiantes, pero si el profesor es apático, olvídalo... que no lo va a hacer... vea, yo pienso algo, profe... que también tiene qué ver con la, la motivación del docente, que a veces nosotros decimos, no es que estos estudiantes están desmotivados; pero primero tiene que estar motivado el docente, de verdad, tenemos que ser también investigadores formativos, no solamente al desarrollar la asignatura que nosotros... (profesor de la Universidad del Atlántico).

El problema de la motivación hacia la lectura y la escritura no se enfoca solo en la preocupación por la ausencia. También está presente la búsqueda de alternativas de solución propuestas desde una condición ideal, tal como puede ser tener en cuenta los intereses de los estudiantes, planteamiento que no está fuera de contexto y que los incorpora como sujetos y no como objetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que se les tiene en cuenta con sus pensamientos, sentimientos, valores, actitudes, aptitudes, etc.

También ser buenos observadores de nuestros estudiantes; por ejemplo: ¿qué capacidades tienen ellos para x cosas?, por ejemplo, si nosotros somos de español y estamos dando clases en un programa de física, o en el programa de matemáticas, nosotros vemos también las potencialidades de cada estudiante y de qué manera nosotros podemos fortalecerlos a ellos, allí es donde está la investigación formativa, de alguna manera [tenemos que] orientar a ese estudiante para que él se motive también a escribir, proponer, hacer ponencias, por ejemplo, uno también trae acotaciones de, de la vida cotidiana, bueno, ¿ustedes como harían tal cosa?

Yo pienso que no sería obligarlos sino motivarlos, cómo es tan importante eso que ellos vayan a leer para su vida, ¿verdad? ¿Qué tanto le representan a ellos en su vida? Porque no solamente para la universidad, sino para la vida, para su vida, como ellos en un momento determinado pueden hacer tal cosa, entonces, de esa forma es que uno tiene que motivarlos, ustedes tienen que leer esto, o deben leer esto porque tal, tal cosa y esto, a ustedes les va a servir para esto y es chévere cuando a uno lo estimulan y lo motivan, pero cuando lo obligan es como que la gente siempre se siente como que... presionada y no quiere hacerlo, entonces sí, es como se siente relajado y hasta reflexionarían sobre esas lecturas (profesor de la Universidad de Córdoba).

Experiencias para intentar transformar esa realidad...

En los grupos de discusión, algunos profesores manifestaron su opción personal de acudir a una experiencia motivacional positiva que no siempre logra mantenerse sistemáticamente. En estas narraciones introducen nuevamente el tema de la responsabilidad personal e institucional sobre la orientación del proceso formativo de lectura y escritura con los estudiantes:

Hace varios semestres, estamos con el siguiente trabajo con los estudiantes de ese curso, y es hacer que ellos hagan resumen de un libro de textos, pero es un resumen para ellos, esos resúmenes no son calificados, de pronto no son calificados porque no son corregidos, de pronto leemos algunos y hacemos, con ayuda de la profesora, algunas observaciones generales sobre... está una hora de dos que tiene la sesión del curso y entonces hace algunas actividades de lectura y de... sobre todo de lectura y da unas pautas, para la elaboración de resúmenes, habla de bases teóricas básicas, hacen una lectura modelada, de la primera parte del libro, de la introducción del libro, y eso es supremamente interesante, se descubre una cantidad de cosas o descubrimos nosotros todos allí, entonces los estudiantes hacen esos resúmenes para ellos mismos, en la primera parte se les mira y se hacen algunas observaciones y esos resúmenes les sirven como... todos terminan diciendo que eso es muy bueno, que han tenido la oportunidad, que antes no lo hacían, unos estudiantes lo han trabajado posteriormente en otras materias, y pues ese es un poco la experiencia, no les hemos hecho seguimiento, lo que pasa posteriormente sería muy interesante poderlo hacer, en eso llevamos más o menos unos ocho semestres (profesor de la Universidad del Valle).

Nosotros tenemos en una materia una modalidad de trabajo que es... hay un problema general en todo el semestre, como un gran problema en el cual los estudiantes se van insertando, es como un seminario, ellos van, de acuerdo a la temática de cada una de las sesiones del seminario, van como... haciéndose a la idea de una pregunta gradual durante todo el período académico. Con textos base, digamos que tratan de problematizar, el detalle en cada sesión, eh... sobre lo que tienen que hacer en alguna ficha, como para entrenarse en la idea de extraer las ideas principales, las tesis, las ideas secundarias, hacerle crítica al texto y cosas así (...).

En las materias de proyecto de grado hay un grupo de asesores, un sociólogo, una terapeuta ocupacional, un comunicador social en el caso de diseño gráfico, un ingeniero mecánico en el caso de diseño industrial, eh... bueno es un grupito, que... en la primera parte, hace algunas exposiciones de orden metodológico sobre la generalidad de la investigación y después ya sobre los casos específicos de cada estudiante, a la luz de avances que ellos tienen que entregar una semana antes, de su propia exposición, digamos, funciona en términos parecidos a la anterior, en el debate y en la crítica. Ellos no califican ni nada de eso, quien califica finalmente y quien evalúa es el director del proyecto, pero si deja por escrito sus... sus comentarios, sus observaciones, sus sugerencias

sobre el proceso en que haya sido evaluado, eso lo hacemos ahí desde hace unos dos años en el departamento (profesor de la Universidad del Valle).

En la siguiente experiencia se observa que el trabajo con la lectura y la escritura está enfocado a la motivación del estudiante a partir de la apertura de un espacio de negociación que permite que el estudiante entienda y asuma el ejercicio mismo de leer y escribir como un proceso que implica reflexión:

Yo con mis estudiantes, yo doy una materia que se llama comunicación, y yo desde, desde que la empecé a dar, hace cinco o seis años, les doy, en todo, en cualquier semestre que me... primero, segundo, décimo, noveno, aquí vamos a leer, porque el que aprende a leer, aprende a escribir, y ellos se han dado cuenta, ¿por qué? Porque en la medida en que se van metiendo más lecturas, ellos van viendo los estilos de escritura, y cuando ellos ya ven su composición que es como escribir: “ya, oiga, profesora, mire, eh esto lo aprendí de un... de algo que leí, eh...”. Una cosa que yo hago para motivarlos, es que hago como un banco de temas, bueno, ¿qué queremos leer?, entonces, de ese banco de temas, yo... hacemos, generalmente nos leemos tres libros por semestre, eh... libros corticos y, entre ellos mismos escogen los que tengan más votos, esos son los que vamos a leer para que la lectura se les haga más agradable... Bueno, a que..., eh..., como ya dije, a que desarrollen su habilidad de escritura, pues es que la lectura y la escritura van juntas, ellas no van separadas, entonces, ellos se han dado cuenta de que en la medida en que van leyendo, diferentes textos, el que sea, ellos van cogiendo el hábito y a la hora de escribir se les hace más fácil (profesora de la Universidad de Córdoba).

En esta otra intervención se muestra una orientación distinta a la anterior, debido a que el profesor impone el qué y para qué leer, con el propósito de evaluar al estudiante. Las prácticas de escritura parecen orientarse desde la misma perspectiva. Además, en esta última experiencia, la lectura y la escritura obedecen más al desarrollo de contenidos académicos que a prácticas autónomas y trascendentes:

Particularmente, como yo trabajo en la parte de física, es un tema que muchas veces uno ve muy complicado... una parte teórica que... va más que todo encaminada a... —por decirlo así— a la investigación científica, yo lo

que he tratado de hacer, es... en la asignatura que imparto en la carrera de física, tratarlos de poner a leer artículos científicos... y obligatoriamente están en inglés, porque pues... ese es el lenguaje que se utiliza en la física, para divulgación científica, y uno se encuentra pues... primero tienen el problema de la lectura en inglés, digamos, y después de interpretar lo que dice esa información... y de alguna manera —como dice el profesor—, obligarlo... y ahí está el problema, que es que uno lo obliga, uno los encaja es en una sola... “léase eso, porque eso es lo que yo le voy a evaluar...” como comentaba el profesor, y... en otras carreras, más que todo... para ponerlos a escribir y para ponerlos a redactar en... informes de laboratorio, ahí sí, la mayoría de profesores, estamos adoptando unas guías... (profesor de la Universidad de Córdoba).

BALANCE GENERAL. A MANERA DE EVALUACIÓN

Como se pudo notar en el análisis anterior, los grupos de discusión permitieron avanzar en la comprensión de la tensión entre leer y escribir como especificidades de los campos disciplinares o como competencias generales. Al respecto, los resultados de la pregunta abierta de la encuesta en la que se pidió a los estudiantes señalar una asignatura en la que hubiesen vivido una experiencia valiosa de lectura y escritura indican que estos reconocen que las experiencias de lectura y escritura más valiosas las han vivido en asignaturas específicas de su disciplina (macroeconomía, fisiología, antropología cultural, entre otras). Este hecho puede tener varias explicaciones. De un lado, se trata de las asignaturas en las que se ingresa a la comunidad académica específica, y esto está directamente relacionado con la expectativa y el interés de formación profesional de los estudiantes. De otro lado, el esfuerzo y la dedicación de un estudiante se centran, generalmente, en las asignaturas claves de su plan de estudios que están conformadas por las áreas de saber disciplinar específicas.

Por estas razones, y por lo dicho por los estudiantes en los grupos de discusión, las prácticas de escritura y lectura más demandantes y centrales son aquellas ligadas al campo de formación especializado. Son estas las que, al parecer, atrapan el esfuerzo y la atención de los estudiantes. Pero el argumento más claro que aparece en los GD se relaciona con

el hecho de que leer y escribir se convierten en asuntos realmente con sentido académico cuando los estudiantes han ingresado a cierto nivel de dominio conceptual. Podríamos afirmar, desde los análisis de los GD, que el estudiante debe recorrer cierto trayecto académico (unos cuatro o cinco semestres, como mínimo) para realmente sentirse miembro del campo disciplinar. Antes de ese recorrido, se dijo en los GD, es difícil pensar que se esté en condiciones de comprender la gramática de la disciplina para vincularse a procesos complejos de lectura y escritura.

La conclusión es que no se trata de una dicotomía, sino más bien de funciones diferentes y de sentidos diversos. La investigación parece indicar que la universidad debe continuar su trabajo de fortalecimiento de las competencias generales de lectura y escritura, pero que a la vez debe abordar las reflexiones y abrir espacios para trabajar la lectura y la escritura dentro de las disciplinas, por ejemplo, desde el trabajo conjunto entre docentes de lengua y docentes de las disciplinas particulares.

Igualmente, los GD indican que la universidad debe hacerse una pregunta más amplia relacionada con la cultura académica (o las culturas académicas) que favorece, pues esta concepción configura el sentido de esas prácticas, por ejemplo, en relación con el tipo de profesional y de ciudadano que se desea formar.

Por otro lado, el análisis de los GD de estudiantes y profesores nos mostró que, a pesar de la invitación a conversar sobre los resultados, planteamientos e interrogantes iniciales consignados en la encuesta, la mayoría de los participantes se refiere de manera parcial a estos y hace pocas interpretaciones de ellos. Una posible explicación de esta situación se puede vincular con el poco conocimiento por parte de los interlocutores invitados del problema planteado para la discusión, razón por la cual no avanzan en elaboraciones más amplias sobre el tema.

Podemos mencionar, sin embargo, que particularmente en los GD de profesores se realizó una lectura crítica de los resultados presentados que puso en evidencia diferentes concepciones de lectura y escritura, ligadas a distintas prácticas pedagógicas. Se notan aquellas posturas que conciben más la lectura y la escritura en relación con propuestas que enfa-

tizan aspectos del código escrito. Otras posiciones reconocen la lectura y la escritura como prácticas sociales en el marco de una cultura académica, de ahí que sus propuestas pedagógicas indaguen, por ejemplo, por la experiencia y la historia del sujeto con los textos.

El análisis de la trayectoria temática de la relación entre la escritura de los docentes y la de los estudiantes involucra varias tensiones que no siempre encuentran, al final, puntos claros de definición entre las diferentes posiciones de los participantes. Sin embargo, la identificación de esas tensiones resulta ilustrativa de dos aspectos: por un lado, la complejidad del problema en virtud de la diversidad de los factores incidentes en la situación que afecta la vida académica de los actores. Y, por otro, la percepción del problema por medio del cuestionamiento de algunos docentes de hechos concretos de la vida institucional y, a pesar de lo anterior, la no actuación organizada frente a esos inconvenientes. Además, los discentes afirman que en el país no hay auténticas políticas gubernamentales para el sector educativo que estimulen y reglamenten exigencias y metodologías desde los primeros años de la escolaridad, para que se adquiriera el hábito de la lectura con la consecuente práctica de la escritura. Así, dicen ellos, cuando se llega al nivel secundario se reafirman los vicios contraídos desde la escuela primaria y estas insustituibles herramientas del pensamiento y del conocimiento son a menudo desdeñadas.

Los profesores caracterizan algunas de estas problemáticas y tratan de dar sus propias opciones para resolverlas. A continuación, se mencionan algunas:

- Sugieren, por ejemplo, que en primer semestre haya una tutoría específica en competencias de lectura y de escritura que nivele a quienes ingresan a la universidad.
- Partir desde los procesos cognitivos implicados en la lectura para ver quiénes tienen dificultades, teniendo en cuenta que la lectura es un proceso y que se accede a ella desde las condiciones socioculturales de los estudiantes.

- No desconocer la consulta que los estudiantes hacen en la *web* y los modos de leer que emergen en ella, lecturas no lineales, hipertextuales, fragmentadas, icónicas, lo cual implicaría otras formas de acompañamiento del profesor, la entrega no solo de una bibliografía, sino de una cibergrafía o webgrafía, término recientemente acuñado. Lo anterior implicaría que el docente acompañara al estudiante en la consulta de páginas especializadas.
- Otro aspecto que aparece de modo muy marginal en las prácticas institucionales de lectura y escritura y que es señalado por los profesores de manera recurrente es la *resignificación* de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Esto tendría que ver con ejercicios de subjetividad en los que la narrativa juega un papel importante con acciones como la escritura de las historias lectoras y escritoras de estudiante y docentes; prácticas pedagógicas que les den un lugar a los relatos de vida, entrevistas sobre experiencias de sí, crónicas, etc., en fin, prácticas de subjetivación en las que el sujeto tome la palabra y se haga responsable de ella.

En muchas ocasiones, los docentes manifiestan de diversos modos un interés superior en relación con las tareas de lectura y escritura que proponen a sus estudiantes: Les piden leer y escribir textos que respondan a los discursos disciplinares propios de sus programas académicos (textos expositivo-explicativos —artículos de investigación e informes de laboratorio y de campo— y argumentativos —ensayos—). Sostienen que las prácticas de lectura y escritura se deben corresponder con intereses como dinamizar los procesos de aprendizaje de los contenidos disciplinares, acrecentar la base léxica de los estudiantes, hacerlos partícipes de la vida académica, superar, en diversos casos, problemas de comprensión y producción textual de varios niveles. Consideran la lectura como un medio de conexión con esferas más complejas de conocimiento y, por tanto, indispensable para aproximarse a las estructuras que las articulan internamente, a sus interconexiones y diálogos con otros discursos y a sus avances teóricos, metodológicos y técnicos. La escritura —consideran

otros profesores— debe trascender el aula de clases y trazan, por ejemplo, metas de escrituras sólidas: escribir para publicar y escribir para investigar. Se lamentan de que los estudiantes no reciban acompañamiento antes, durante y después de los procesos de lectura y escritura de textos, a pesar de que algunos docentes creen lo contrario.

El conjunto de enunciados agrupados en torno a la aproximación a los resultados de las encuestas abordaron algunos aspectos puntuales desde la perspectiva de los estudiantes que, sin alcanzar una lectura exhaustiva y sistemática, podemos mencionar:

- Tenemos que destacar, por ejemplo, la gran dificultad que expresan los estudiantes para apropiarse del conocimiento, enunciar sus ideas, comprender y analizar textos y, más específicamente, para expresarse mediante la escritura académica. Mencionan que hay una tendencia cada día a leer y escribir menos o hacerlo directivamente por la obligación que demandan las asignaturas en estudio. A esto se suma que otros tipos de lecturas y de escrituras igualmente formadoras y gratificantes son dejadas de lado en medio de una creciente apatía.
- Los estudiantes convocados coinciden con los profesores en afirmar que uno de los factores de mayor incidencia en la pobreza de los procesos escriturales y de lectura en el ámbito universitario, tiene qué ver con el contexto sociocultural y económico en que están inmersas la escuela y la familia. En tal sentido, plantean que los hábitos lectores y de escritura de los jóvenes universitarios del país dependen mucho de la tradición de las familias.
- De otra parte, en lo expresado por los estudiantes, pudimos identificar tres etapas enunciativas representativas de la dinámica de los GD: un tema recurrente, unos consensos y unos disensos. El tema recurrente fue la influencia de la universidad o del sistema educativo en el tipo de textos que elaboran frente a la autonomía que deben tener en su proceso formativo. El mayor consenso se presentó con respecto a los resultados de la encuesta mostrados por medio de los gráficos. Al respecto, de manera general dijeron que lo que mostraban era que

no estaban produciendo textos científicos, sino solo respondiendo a las evaluaciones, lo cual denotaba una falta de autonomía y una imposición de la universidad en cuanto al tipo de textos para leer y escribir. Frente a los disensos, el mayor se presentó con respecto a la causa por la cual solo procuran textos relacionados con el proceso evaluativo. La mayoría de los estudiantes termina afirmando que se trata de un problema “estructural” de la sociedad y del sistema educativo que empieza en la educación básica y continúa en la universidad.

Frente a la paradoja que, por parte de los estudiantes se puede expresar así: “necesito leer mucho para situarme en el campo disciplinar pero no tengo tiempo, tampoco estoy formado para...”; y por parte de los profesores, así: “necesito aproximarlos al campo de saber, que es muy amplio, pero no tengo tiempo. No sé bien cómo hacerlo”; se encuentran posiciones como las siguientes:

- Para algunos estudiantes, asistir a clase se convierte en la vía para acceder a esa primera aproximación, a ese filtro cualificado que ha elaborado el docente desde su recorrido, pues el docente como profesional situado en su campo ha recorrido una trayectoria importante que le permite elegir, filtrar, jerarquizar, excluir. Por esta razón, asistir a clase resulta un asunto casi de supervivencia. Se asiste para tomar apuntes, que son, a su vez, la versión de la versión del profesor. El estudiante asiste, toma apuntes y los complementa con los de otros compañeros —por eso toma fotocopias de los apuntes del otro—. El apunte se convierte en un valor simbólico de cambio. Esto explica el lugar del apunte y de la clase como escenarios referenciales de primer orden para los estudiantes. Eso nos lo dicen las encuestas.
- Para otros estudiantes, quedarse solo con esta versión les impone restricciones frente a deseos y necesidades latentes que ellos vislumbran y que se evidencian en dos tipos de cuestionamientos: a) necesitan ir más allá de lo básico para profundizar en esos saberes que están apropiando. Señalan que no es viable quedarse con lo básico, se debe ir

a las fuentes directas, a los artículos e investigaciones, en la lengua original incluso; b) además de la restricción de tiempo, indican que no cuentan con las herramientas académicas requeridas, pues en el colegio no se aprende a leer y a escribir artículos científicos, informes de investigación y otros tipos de textos y la universidad tampoco lo enseña porque supone que la competencia lectora y escritora general es suficiente.

Dos puntos de vista que merecen ser considerados, en los que cabe tener en cuenta los aportes con los que hoy contamos sobre la lectura como una especificidad de los campos disciplinares. Ya hay suficiente bibliografía al respecto: aprender ciencia es aprender a leer y escribir los textos propios de ese campo. Y no es lo mismo el artículo científico en sociología que en ciencias naturales. Y eso por no incluir el debate sobre el arte, y las maneras de producir, investigar y acumular y decantar sus saberes.

En cuanto al eje de discusión de la “cultura académica” y el papel hegemónico de la escritura alfabética y de los sistemas que validan el conocimiento por medio de un tipo de escritura, los estudiantes tomaron también una posición “metadiscursiva”: asumieron posturas críticas que dejan ver *una enmarcación fuerte* de los elementos propios de la cultura académica, como la argumentación razonada y el pensamiento crítico. Para algunos, una vía para lograrlos es su activa participación como monitores en proyectos investigativos y su inserción en una carrera académica e intelectual propia de la profesión docente. Para los profesores, por su parte, hay una comprensión de lo que se juega en términos de producción académica y reconocimiento intelectual y salarial y ello denota sus vínculos con tal producción.

La tensión entre “exigencias para la escritura académica y científica” frente “otros modos de escritura”, si bien se mencionó en unas pocas intervenciones, no fue objeto de la discusión.

Además de lo anterior, algunos docentes y estudiantes problematizaron los tipos de textos enunciados en la encuesta como opciones de

textos académicos, los cuales, a su entender, darían una idea restringida de lo que se entiende o se enmarca como “cultura académica”. Se interroga aquí la idea de ‘texto’ que se agencia en la encuesta, es decir, solo ligado al código alfabético. Para ellos, debe incluirse una perspectiva semiótica: “leemos la realidad”, “leemos el contexto”.

Así mismo, en la discusión aparece el referente a la dimensión pedagógica o el rol del profesor universitario. Particularmente, en la lectura de los datos se interroga sobre el rol del docente y su lugar en las demandas escriturales que hace a sus estudiantes. Para algunos de los participantes —estudiantes y profesores— son sus actuaciones poco reflexivas la causa de que la actividad evaluativa emerja como discurso central a la hora de comprender el tipo de textos que más se escriben y se leen en la universidad. En este mismo sentido, hay acotaciones sobre cómo se entienden la lectura y la escritura desde ese rol, esta última es más bien una mirada autocrítica por parte de algunos docentes.

Recogemos de los GD, igualmente, algunos elementos asociados con la categoría *factores externos* de la lectura y la escritura. El primero de ellos, es considerar que la dinámica institucional no favorece la investigación, actividad que contribuye a fortalecer el conocimiento que se tiene de la disciplina y la forma de aproximarse al conocimiento en ella. Esto deja ver la necesidad de formar tanto a docentes como a estudiantes en investigación para allanar el camino a un mayor desarrollo de la investigación formativa, de la investigación propiamente dicha y de la publicación. De igual forma, tanto docentes como estudiantes manifiestan la falta de espacios de estudio. Los docentes mencionan la ausencia de encuentros con otros docentes en los que se debata y discuta el saber disciplinar y pedagógico. Los estudiantes, por su parte, hablan de la necesidad de que se propicien espacios por fuera del aula de clase que inciten al trabajo en grupo, a la discusión y al aprendizaje colectivo.

En definitiva, estos GD nos conducen a comprender que las prácticas de lectura y escritura predominantes en el proceso de enseñanza, en el que los principales actores son el docente y el estudiante, en algunos momentos —especialmente en la etapa de fundamentación— plantean

unas exigencias que no se corresponden con otras —especialmente en la etapa de profundización— dentro del mismo contexto académico. E incluso, tampoco son iguales a los que se requieren en el ejercicio profesional. Es decir, el tipo de textos que se promueve en el campo de la enseñanza según los momentos de la formación y los intereses de esta debería ser más explícito y consciente. Si se pretende que los egresados sean aceptados dentro de una comunidad de saber y tengan allí una posición de reconocimiento o de éxito, es fundamental que en el proceso de enseñanza se incluyan situaciones de lectura y escritura como las que demanda el campo profesional, de la investigación o de la producción de conocimiento en un campo de formación determinado.

A manera de cierre, reiteramos que esta parte de la investigación arroja como conclusión que las formas de abordar los procesos de lectura y escritura, tanto desde sus aspectos generales como desde las disciplinas, no son disyuntivos sino complementarios. Se hace necesario revisar los abordajes e incluso propiciar políticas institucionales orientadas al estímulo del desarrollo de estos procesos. En tal sentido, la responsabilidad no reposa solamente en los profesores de lenguaje, como bien lo muestran las demandas de los estudiantes, sino del colectivo docente en general.

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación
Centro de Documentación
Cedec