



Mauricio Pérez Abril
Gloria Rincón Bonilla
(coords.)

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

*Un aporte a la consolidación
de la cultura académica del país*



Libertad y Orden

Departamento Administrativo de
Ciencia, Tecnología e Innovación
Colciencias

República de Colombia



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá



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

Un aporte a la consolidación
de la cultura académica del país

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

Mauricio Pérez Abril
Gloria Rincón Bonilla
(coords.)

¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país / coordinadores Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón Bonilla. -- 1a ed. -- Bogotá : Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2013.

308 p. ; 24 cm.

ISBN: 978-958-716-628-6

1. COMPRENSIÓN DE LECTURA - EDUCACIÓN SUPERIOR - COLOMBIA 2. RE-DACCIÓN DE ESCRITOS TÉCNICOS 3. DESARROLLO DE LA LECTURA - COLOMBIA 4. PROMOCIÓN DE LA LECTURA - COLOMBIA 5. INVESTIGACIÓN SOBRE LA LECTURA - COLOMBIA - ESTUDIO DE CASOS 6. EDUCACIÓN SUPERIOR - INVESTIGACIONES - COLOMBIA I. Pérez Abril, Mauricio, Coor. II. Rincón Bonilla, Gloria, Coor. III. Pontificia Universidad Javeriana IV. COLCIENCIAS

CDD 378.170281 ed. 21

Catalogación en la publicación - Pontificia Universidad Javeriana. Biblioteca Alfonso Borrero Cabal, S.J.

dff.

Mayo 14 / 2013



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá



Libertad y Orden

Departamento Administrativo de
Ciencia, Tecnología e Innovación
Colciencias

República de Colombia

Reservados todos los derechos

© Pontificia Universidad Javeriana

© Mauricio Pérez Abril, Gloria Rincón Bonilla

Primera edición: Bogotá, D. C.

Mayo de 2013

ISBN: 978-958-716-628-6

Número de ejemplares: 900

Impreso y hecho en Colombia

Printed and made in Colombia

Pontificia Universidad Javeriana,

Facultad de Educación. Carrera 7 N.º 40-76

Edificio 25. Piso 4. Teléfono: 3208320 ext. 2637

<http://puj-portal.javeriana.edu.co>

Bogotá, D. C.

Cuidado de la edición:

Catalina Roa Casas

Diseño y montaje de cubierta:

Oscar Arcos

Ilustración de cubierta:

Pablo Pérez Suárez

Diseño de páginas interiores:

Margoth C. de Olivos

Corrección de estilo:

Olga Lucía López-Gutiérrez

Diagramación:

Margoth C. de Olivos

Impresión: Javegraf

La investigación de la que se deriva esta obra fue desarrollada y financiada por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias y diecisiete universidades: Universidad de la Amazonia, Universidad de Antioquia, Universidad del Atlántico, Universidad Autónoma de Occidente, Universidad de Caldas, Universidad Católica de Pereira, Universidad del Cauca, Unidad Central del Valle, Universidad de Córdoba, Universidad de Ibagué, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Fundación Universitaria Monserrate, Universidad del Pacífico, Universidad del Quindío, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Valle.

El contenido de esta obra no compromete el pensamiento institucional de la Pontificia Universidad Javeriana, corresponde al derecho de expresión de los autores. Todos los derechos reservados. Puede reproducirse libremente para fines no comerciales.

Edición digital © 2022 por Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón Bonilla. Esta obra está autorizada bajo una licencia internacional Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0.

Edición digital producida por The WAC Clearinghouse (wac.colostate.edu)

ISBN: 978-1-64215-155-8 (pdf) DOI: 10.37514/INT-B.2022.1558

Contenido

Sobre este libro y este proyecto	13
--	----

*Investigar las prácticas de lectura y escritura en la universidad:
la necesidad de un cambio de perspectiva*

A modo de presentación de la investigación	21
--	----

Capítulo 1

Introducción	27
--------------------	----

Antecedentes	30
--------------------	----

El problema	37
-------------------	----

Ruta metodológica	41
-------------------------	----

Fase 0. Validación y discusión de la metodología por juicio de pares	42
---	----

Fase 1. Recolección y análisis de información documental	46
--	----

Fase 2. Segunda caracterización desde la voz de los estudiantes a partir de las encuestas	53
--	----

Fase 3. Grupos de discusión y entrevistas a profundidad para ahondar en el análisis colectivo de las tendencias halladas	60
--	----

De la Epistemología del sujeto cognoscente a la Epistemología del sujeto conocido	61
--	----

La perspectiva de grupos de discusión de Jesús Ibáñez	63
---	----

Fase 4. Estudios de casos sobre prácticas destacadas e identificación de los rasgos que las caracterizan	67
---	----

Criterios para la selección de los casos	68
--	----

Fase 5. Exploración de las orientaciones de política institucional de lectura y escritura	70
--	----

Capítulo 2

Conceptos básicos.....	71
Cultura académica: mediaciones hacia la construcción de un eje desde las prácticas de un grupo de investigadores.....	71
Introducción	71
La cultura académica: una mirada sobre la estabilidad de las tradiciones y la idealización de las prácticas	73
La dimensión pedagógica de la cultura académica, desde la lectura y la escritura.....	75
La didáctica de la lectura y la escritura académica en la universidad: una aproximación conceptual	79
Introducción	79
La didáctica como disciplina social.....	80
El sistema didáctico y la transposición didáctica desde los aportes de la tradición francesa.....	84
La noción de configuración didáctica	88
Didáctica de la lectura y la escritura en la universidad	90
Prácticas de lectura y escritura	96
Introducción	96
El concepto de práctica.....	97
La lectura y la escritura como prácticas socioculturales.....	104
Prácticas de lectura y escritura en el contexto académico universitario	116
Aproximación al concepto de “buenas prácticas académicas”	126

Capítulo 3

Prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: estado de tendencias	131
Algunas tendencias desde la mirada de los estudiantes: la encuesta	132
¿Qué leen los estudiantes colombianos?	132
La lectura en inglés se toma las aulas universitarias	136

Los libros: ¿insustituibles en la formación profesional?.....	136
¿Qué leen y con qué propósitos lo hacen los universitarios colombianos?	141
Variedad de propósitos para la lectura de textos académicos en la universidad colombiana	142
Lo que se hace con lo que se lee	145
¿Qué escriben los universitarios colombianos?.....	148
¿Para qué actividades escriben los universitarios colombianos?	150
¿Con qué propósitos se escribe?.....	152
Usos de la escritura en la universidad.....	154
¿Qué ocurre con lo que se lee y se escribe?.....	155
Mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de lectura y escritura en la universidad	158
Apoyos que reciben los estudiantes antes, durante y después la escritura de textos.....	160
¿Quién lee los documentos que los estudiantes escriben? ..	161
Balance de los resultados de la encuesta.....	164
Posibles tendencias en los cursos que ofertan las universidades	172
La lectura y la escritura como competencias genéricas y básicas	172
Configuraciones y sentidos de la didáctica de la lectura y la escritura en la universidad	173
Estrategias metodológicas	174
Perspectiva de enseñanza y aprendizaje	174
Tipos y estrategias de evaluación.....	175
La enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad: entre las tareas escolares y las demandas discursivas del campo del saber.....	176
¿Qué dicen las políticas institucionales en torno a la lectura y la escritura?	177
Lo encontrado	177

Capítulo 4

Discursos sobre la lectura y la escritura: los grupos de discusión	181
Presentación	181
Los GD realizados.....	182
Los GD de los investigadores	182
Ruta metodológica y decisiones para el análisis de los GD de investigadores	183
Los GD de estudiantes y profesores	184
Ruta metodológica y decisiones para el análisis	184
Los resultados del análisis.....	188
Sobre los GD de los investigadores	188
Condiciones en que llegan los estudiantes a la universidad y lo que esta hace al respecto	188
Leer y escribir en la universidad: ¿una competencia genérica o una especificidad disciplinar? Una dicotomía aparente.....	189
Sobre el sentido del leer y el escribir en la universidad	190
Comunidades de práctica/comunidades discursivas....	190
Sobre los GD de estudiantes y profesores.....	193
¿Qué se les pide leer y escribir a los estudiantes?	193
¿Para qué se pide leer y escribir?	195
¿Cómo se lee y se escribe?	201
¿Leer y escribir: habilidades generales o prácticas específicas y disciplinares?	203
¿Por qué se lee y se escribe de estos modos dominantes?	206
Experiencias para intentar transformar esa realidad...	212
Balance general. A manera de evaluación	215

Capítulo 5

Los estudios de caso: prácticas destacadas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad	225
Proceso metodológico seguido para el metaanálisis: construcción de categorías y subcategorías	230

Momento 1. Primera formulación de descriptores.....	230
Momento 2. Agrupación de los descriptores y primera conformación de las categorías	233
Momento 3. Categorización	237
Momento 4. Construcción del balance	239
Hallazgos por categoría	241
Categoría 1. Reconocimiento de la experiencia	241
Categoría 2. Propósitos de la experiencia.....	243
Categoría 3. Relaciones e interacciones	246
Categoría 4. Modalidades de organización del trabajo y el tiempo didáctico.....	253
Categoría 5. Aspectos microdidácticos	256
Categoría 6. Concepciones y funciones de la lectura y la escritura.....	259
Categoría 7. Leer y escribir para investigar	266
Categoría 8. Lectura y escritura en la disciplina	268
Rasgos que caracterizan las prácticas destacadas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad	271
Conclusiones	277
Bibliografía	283
Anexo 1. Estadística descriptiva	293
Anexo 2. Encuesta	297

Sobre este libro y este proyecto

Esta publicación presenta a la comunidad académica los resultados del proyecto de investigación interinstitucional: *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. La investigación se desarrolló formalmente entre 2009 y 2011, pero se diseñó y gestionó desde 2008 y durante 2012 se trabajó en la preparación de este libro. Fue financiada por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias y diecisiete universidades: Universidad de la Amazonia, Universidad de Antioquia, Universidad del Atlántico, Universidad Autónoma de Occidente, Universidad de Caldas, Universidad Católica de Pereira, Universidad del Cauca, Unidad Central del Valle, Universidad de Córdoba, Universidad de Ibagué, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Fundación Universitaria Monserrate, Universidad del Pacífico, Universidad del Quindío, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Valle.

El convenio interinstitucional para el desarrollo del proyecto estuvo a cargo de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. La investigación fue coordinada por los profesores Mauricio Pérez Abril, de la Facultad de Educación de esta universidad y Gloria Rincón Bonilla, de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. El proyecto contó con la asesoría e interlocución de Anna Camps, de la Universidad Autónoma de Barcelona; Paula Carlino, del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET, de Argentina y la Universidad de Buenos Aires; y Luiz Percival Leme Britto, de la Universidad do Oeste do Pará, Brasil. Para el componente estadístico se contó con la asesoría de Carlos Pardo Adames y John Jairo Rivera Trujillo.

Para el desarrollo del proyecto se consolidó un equipo conformado por diecisiete grupos de investigadores del mismo número de universidades. Durante los tres años se realizaron jornadas académicas periódicas y presenciales, además del trabajo virtual permanente, para discutir colectivamente las condiciones de inicio, tomar decisiones teóricas y metodológicas y analizar los avances y resultados. Un elemento clave que posibilitó consolidar esta comunidad de investigadores lo constituye el hecho de que muchos pertenecemos a la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, RedLenguaje, espacio en el cual desde hace más de una década se reflexiona sobre el lugar de la lectura y la escritura en la universidad, y sobre la política pública e institucional al respecto.

El propósito central de la investigación fue caracterizar las prácticas de lectura y escritura dominantes en la universidad colombiana. Se trató de un estudio descriptivo e interpretativo basado en datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa. Se analizaron diecisiete universidades, con diferentes características de tamaño (número de estudiantes y número de programas), ubicación geográfica y naturaleza (pública o privada). El estudio se realizó con un enfoque mixto, de carácter descriptivo e interpretativo que articuló datos cualitativos y cuantitativos. Se trabajó sobre cinco fuentes complementarias de información: a) una encuesta a estudiantes; para esto se diseñó un instrumento de 22 preguntas, se realizó un muestreo aleatorio estratificado y la muestra quedó constituida por 3.715 estudiantes de las diecisiete universidades. Para realizar el muestreo, los programas se unieron según las agrupaciones planteadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, con el fin de contar con dos niveles de representatividad: por agrupación de programas en cada universidad, y por grupo de universidades (nivel nacional – las diecisiete universidades). b) Los programas de los cursos que las universidades ofrecen como apoyo para los procesos de lectura y escritura; para esto se analizaron 415 programas diferentes de cursos de lectura y escritura ofertados por las universidades durante los años 2008 y 2009 (análisis documental y análisis de contenido). c) Documentos de

política institucional sobre lectura y escritura académica. d) Grupos de discusión; se realizaron diecisiete con estudiantes, diecisiete con docentes y nueve con investigadores. e) Dieciséis estudios de casos de prácticas destacadas de docentes: uno por universidad, excepto en una de ellas.

Dada la magnitud de este proyecto, el número de investigadores e instituciones involucrados, y especialmente por el carácter colectivo y colaborativo de esta investigación, la producción de datos, resultados, análisis e interpretaciones y la escritura de los textos que hacen parte de este libro, se realizaron a varias manos, en conjunto entre investigadores de las diferentes universidades. Por lo anterior, se decidió que el libro en su conjunto fuese presentado como una producción colectiva, algo atípico en la producción académica, pero que da cuenta de la naturaleza de la investigación realizada.

Esta obra es una producción colectiva en cuya elaboración participaron docentes de 17 grupos de investigación, de 17 universidades de Colombia. Se vincularon estudiantes de pregrado, semilleros de investigación y estudiantes de maestría. Se contó con asesores internacionales, expertos en estadística y con equipos de apoyo para aspectos técnicos de la investigación. La dirección del proyecto estuvo a cargo de Mauricio Pérez Abril del grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Pontificia Universidad Javeriana y Gloria Rincón Bonilla de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.

Autoría

Guillermina Rojas-Noriega
Hermínsul Jiménez-Mahecha
*Grupo de investigación Desarrollo
Institucional Integrado*
**Universidad de la Amazonia,
Florencia**

Gloria Inés Yepes-Correa
*Licenciatura en Humanidades y Lengua
Castellana*
Mauricio Múnera-Gómez
Carlos Andrés Parra-Mosquera
*Grupo de investigación Somos Palabra:
Formación y Contextos*
Félix Rafael Berrouet
Grupo de investigación Unipluriversidad
Facultad de Educación
Universidad de Antioquia, Medellín

Alfonso Rodríguez-Manzano
Armando Martínez-Gutiérrez
Facultad de Ciencias Humanas
*Grupo de investigación literaria del
Caribe Gilkarí*
Elcira Solano-Benavides
Facultad de Ciencias Económicas
*Grupo de investigación Economía de la
Educación*

Luisa del Villar-Herrera
Estudiante de doctorado, docente
investigadora de la Institución
Educativa Dolores María Ucrós
**Universidad del Atlántico,
Barranquilla**

Sonia Cadena-Castillo
Elizabeth Narváez-Cardona
*Grupo de investigación en Educación
Línea Pedagogía y Didáctica de la
Lectura y la Escritura en la Educación
Superior*
**Universidad Autónoma de
Occidente, Cali**

María Verónica Arias
Claudia Liliana Agudelo-Montoya
Jorge Hernán Valencia-Agudelo
*Grupo de investigación LENGULIT
Línea de investigación Lingüística
aplicada*
Universidad de Caldas, Manizales

Diana Patricia de Castro-Daza
Rosa María Niño-Gutiérrez
*Grupo de investigación Cognición,
Educación y Formación*
**Universidad Católica de Pereira,
Pereira**

Pilar Mirely Chois-Lenis
Constanza Edy Sandoval-Paz
*Grupo de investigación Lectura y
Escritura*
Universidad del Cauca, Popayán

Martha C. Giraldo M.
*Grupo de investigación Educación y
currículo*
Línea Educación, Pedagogía y Didáctica
**Unidad Central del Valle del Cauca,
Tuluá**

Rudy Doria-Correa
Alder Pérez-Córdoba
Arnaldo Peinado-Méndez
Grupo de investigación CymTed-L
Universidad de Córdoba, Montería

Gina Quintero-Aldana
Grupo de investigación Eulogos
Universidad de Ibagué, Ibagué

Milena Barrios-Martínez
Mónica María Bermúdez-Grajales
Mauricio Pérez-Abril
Ángela Vargas-González
Zulma Patricia Zuluaga-Ocampo
*Grupo de investigación Pedagogías de la
Lectura y la Escritura*
**Pontificia Universidad Javeriana,
Bogotá**

Violeta Molina-Natera
*Grupo de investigación Procesos y Medios
de Comunicación*
Línea Comunicación y Educación
**Pontificia Universidad Javeriana,
Cali**

Fanny Blandón-Ramírez
Patricia Moreno-Fernández
Olga Lucía Sevilla
Sonia Rincón-Rodríguez
*Grupo de investigación Grupo de
Estudios en Cognición, Lectura, Escritura
y Oralidad, GECLEO*
**Fundación Universitaria Monserrate,
Bogotá**

César Augusto Orobio-Zuñiga
Angélica Quiñones-Meneses
Grupo Educación, Juventud y Región
**Universidad del Pacífico,
Buenaventura**

Nylza Offir García-Vera
Facultad de Educación
Universidad Pedagógica Nacional
*Grupo de investigación Educación
Superior, Conocimiento y Globalización*
**Universidad Pedagógica Nacional,
Bogotá**

Zahyra Camargo-Martínez
Graciela Uribe-Álvarez
Juan David Zambrano-Valencia
Beyddy Muñoz-Loaiza
Rubiel Medina-Quintero
*Grupo de investigación Didáctica de
la Lengua Materna y la Literatura
(DiLeMa)*
Universidad del Quindío, Armenia

Gloria Rincón-Bonilla
John Saúl Gil
Facultad de Humanidades, Escuela de
Ciencias del Lenguaje
*Grupo de investigación Textualidad y
Cognición, GITECLE*
Universidad del Valle, Cali

Asesores internacionales

Paula Carlino, **CONICET y
Universidad de Buenos Aires,
Argentina**

Anna Camps, **Universidad Autónoma
de Barcelona, España**

Luiz Percival Leme Britto,
Universidad do Oeste do Pará, Brasil

Asesoría en estadística

Carlos Pardo-Adames
John Jairo Rivera-Trujillo
Universidad Católica de Colombia

Otras participaciones

Participaron en la etapa de diseño y discusión inicial del proyecto:

Camilo Vargas-Pardo y Myriam Liz
Loren Aponte-Moreno, **Fundación
Universitaria Monserrate, Bogotá**

María Elena Ramírez, **Pontificia
Universidad Javeriana, Cali**

María Nancy Ortiz, *Grupo de
investigación Somos Palabra: Formación
y Contextos* Facultad de Educación,
Universidad de Antioquia, Medellín

Néstor Iván Mejía, **Universidad de
Caldas, Manizales**

Luis Carlos Castillo, **Universidad del
Valle, Cali**

Jhoana Marín-González y Brenda
Valencia-Rivera, licenciadas en
Lenguas Extranjeras de la **Universidad
del Valle, Cali**, participaron en el
estudio sobre espacios alternos

Luz Stella Ramírez, **Pontificia
Universidad Javeriana, Cali**

María Alejandra Restrepo y Andrés
Morales realizaron un estudio en
el **Politécnico Grancolombiano,
Bogotá**, como parte del pilotaje de la
metodología de la investigación

Apoyos técnicos, análisis estadísticos y asistentes de investigación

Jorge Contreras-Lazzo
José Miguel Correa
Valery Rodríguez
Édgar Férrez S.
Universidad del Atlántico, Barranquilla

César Peláez-Vidal, estudiante de
Comunicación Social - Periodismo
Sofía Guerrero-Cifuentes, estudiante
de Comunicación Publicitaria

Juan Pablo Moreno-Aguilar,
estudiante de Comunicación
Publicitaria
Juan Felipe Quintero, estudiante de
Comunicación Publicitaria
Facultad de Comunicación Social
**Universidad Autónoma de
Occidente, Cali**

Gina Paola Moreno-García
Luz Carolina Bedoya
Alexander Arenas-Barco
Uriel Fernando Barrios-Osorio
Jehimy Alejandra Gualtero-Bravo
Claudia Marcela Orozco-Marín
*Semillero de investigación Prácticas de
Lectura y Escritura*
Universidad de Caldas, Manizales

Alex Silgado-Ramos
Universidad de Córdoba, Montería

Paola Castro
**Pontificia Universidad Javeriana,
Bogotá**

Gloria Patricia Bustamante, ingeniería
industrial
Jaime Mayoral, ingeniería electrónica
**Pontificia Universidad Javeriana,
Cali**

Angélica Cardona-Pérez
Alejandra Duque-Romero
Grupo de investigación Eulogos
Universidad de Ibagué, Ibagué

Marcela Cano-Areiza
Carlos Federico Augusto Valencia-
Murillo
Carlos Alberto Ramírez-Noreña

Mónica Yulieth Estacio-Romero
David Gutiérrez-Hernández
Andrea Gálvez-Correa
Roberto Andrés Urrea-Muñoz
Lady Yohanna Villabona-Osorio
*Semillero de investigación del grupo de
investigación Cognición, Educación y
Formación*
**Universidad Católica de Pereira,
Pereira**

*Semillero de investigación Lenguaje y
Didáctica*
Facultad de Educación
**Unidad Central del Valle del Cauca,
Tuluá**

Angie Natalia Rodríguez
Vivian Charlot Bernal
Luisa Fernanda Muñoz
Maryissel Urrea-Castrillón
Magda Viviana García
*Grupo de investigación Didáctica de
la Lengua Materna y la Literatura
(DiLeMa)*
Universidad del Quindío, Armenia

Luis Fernando Chaves, grabaciones y
procesamientos audiovisuales
Imagine Producción, Bogotá

Angélica María Mostacilla-Pérez,
asistente de análisis estadístico
Julio César Chamorro-Arciniegas,
transcripciones
Universidad del Valle, Cali

Patricia Rodríguez y Dora Isabel
Jiménez
DPT Transcripciones, Bogotá

*Investigar las prácticas de lectura y escritura en la
universidad: la necesidad de un cambio de perspectiva**

A modo de presentación de la investigación

Paula Carlino

Quiero destacar algunos elementos que considero relevantes de la investigación que se presenta en este libro. Me baso en la experiencia vivida como interlocutora del equipo de investigación. Me refiero a las interacciones tanto presenciales como virtuales que tuve con el equipo entre 2008 y 2012, en las jornadas de discusión sobre los aspectos metodológicos y en los análisis de avances de resultados que fui conociendo. Igualmente, me baso en la lectura de los documentos finales de la investigación y de algunos artículos. Me parecen destacados varios aspectos de este complejo proyecto. Veamos.

La trascendencia del proyecto. Es absolutamente inusual. No conozco ningún proyecto que logre reunir diecisiete equipos de investigación, con un mismo propósito y que indague desde un enfoque teórico compartido, en diecisiete universidades. Esa posibilidad de trabajo colectivo en sí misma es valiosa. El proceso seguido por este equipo se expone en uno de los artículos derivados del proyecto y es interesante prestar atención a ese proceso. Esta experiencia muestra que en Colombia es posible que los académicos se pongan de acuerdo, guiados por un objetivo compartido. Organizarse, realizar largas sesiones colectivas de debate, lograr decidir conjuntamente, buscar apoyo y financiación, coordinar el trabajo realizado en regiones diversas, todo esto es un gran logro. Es decir, hay una

* Esta presentación se elaboró a partir de la selección de temas abordados por Paula Carlino, en el marco de una conversación con Elizabeth Narváez, Gloria Rincón y Mauricio Pérez-Abril, a propósito de la edición de este libro. Se publica con algunas marcas de oralidad, mitigadas en parte por la edición y revisión de la autora.

admirable solidaridad académica; esto es muy valioso y muy *sui generis*. En lugar de competir entre equipos, o de desperdigar esfuerzos, aquí se construyó en colaboración.

La perspectiva didáctica. Diré algo personal que me suscita este estudio: me gusta, porque evoca algunas de las nociones a las que estamos recurriendo en nuestro equipo argentino. La presente investigación comenzó a pensar los fenómenos como empezamos a hacerlo también dentro del GICEOLEM¹. Mi sensación es como si, a pesar de la distancia geográfica, nos hubiéramos cruzado en nuestras historias de formación pasadas. Seguramente, hemos tenido algunos recorridos conceptuales similares, más amplios que los específicamente empleados en el análisis de los datos de este estudio. Es probable que hayamos abrevado en autores comunes, lo cual nos ha permitido pensar lo que ocurre en la educación superior desde marcos epistémicos afines. Me he sentido identificada con el principio teórico y conceptual que soporta la investigación: la perspectiva didáctica. Esa idea de interrogar a la universidad desde las preguntas sobre las prácticas de enseñanza y sobre las condiciones que generamos en las aulas para que las prácticas de lectura y escritura sean lo que son. Esta mirada exige no buscar las explicaciones desde el déficit del estudiante o desde los factores socioculturales, externos a lo que se hace en las clases. Ya hay muchos estudios desde la óptica del déficit y, en cambio, está pendiente indagar lo que la universidad y sus profesores hacen o pueden hacer desde todas las asignaturas para ayudar a que sus estudiantes logren avanzar en su formación. Además, es muy diferente la utilidad de un estudio que enfoca lo que hacen o dejan de hacer las instituciones encargadas de la formación superior, en contraste con los enfoques que depositan en los alumnos y en sus procedencias socioculturales la responsabilidad por lo que no saben. La educación que no se da hoy puede empezar a darse mañana; en cambio, seguir diagnosticando

1 Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>

las falencias de los alumnos solo lleva a que las instituciones educativas y los profesores se desresponsabilicen de su origen. Como hace tiempo distinguimos, despreocuparse o preocuparse no lleva a buen puerto. El camino es ocuparse y, entonces, las investigaciones que enfocan la enseñanza (lo que ocurre en las aulas) apuntan a su corazón.

En este sentido, la perspectiva didáctica —sus categorías de análisis, la clase de datos que recoge y los modos de investigar— aporta elementos para comprender y transformar lo que ocurre en nuestras universidades, aunque sabemos que la palabra “didáctica” no es siempre vista con buenos ojos en el ámbito universitario. De hecho, a veces se utiliza la idea de didáctica desde el sentido común, como algo que incumbe solo a la educación básica o como sinónimo de enseñanza sin más. Y entonces cabe aclarar que apreciar el enfoque didáctico presente en este estudio es, por el contrario, valorar que se considere la lectura y la escritura en las asignaturas no solo enfocando a los alumnos sino al sistema didáctico, que incluye a los alumnos pero que los excede: las relaciones entre el saber enseñar (prácticas de lectura, escritura y estudio en cada materia), la acción docente y el aprendizaje. Seguramente, esta opción por la didáctica tiene qué ver con la trayectoria de los integrantes del grupo de investigación que realizó este proyecto, ya que parte del equipo proviene del campo de la investigación en didáctica del lenguaje. Varios de sus integrantes se han ocupado de formar docentes y de estudiar prácticas situadas de enseñanza en los demás niveles del sistema educativo.

Esta perspectiva didáctica posibilita —y tal vez exige— que en el futuro cercano desarrollemos investigaciones sobre las situaciones didácticas que se configuran en la universidad latinoamericana, que permitan precisar qué se hace en las aulas. Necesitamos comprender las prácticas de enseñanza en detalle, los tipos de interacciones que ocurren, las intervenciones de los profesores que favorecen (u obstaculizan) que los alumnos lean y comprendan lo leído, las acciones docentes que llevan a que los estudiantes escriban para aprender, y no solo para ser evaluados en las asignaturas, las mediaciones del profesor para que sus estudiantes aprendan a escribir como se les requiere. Necesitamos describir cuáles

son los tiempos que se dedican en clase a discutir colectivamente lo leído y lo escrito, las consignas dadas, la forma de entrelazar lectura, escritura, contenido disciplinar y comprensiones de los alumnos, cómo el docente regula las tareas en torno de lo escrito, etc. Es decir, necesitamos avanzar hacia investigaciones muy puntuales sobre las prácticas de enseñanza. Sobre todo, necesitamos diseñar, poner en funcionamiento en el aula, observar, registrar, analizar, evaluar, reajustar, volver a probar, reanalizar y publicar propuestas didácticas de trabajo con la lectura y la escritura durante la formación superior, que den muestra de que leer y escribir promueve el aprendizaje.

La diversidad metodológica. Destaco el diseño metodológico de la investigación. Emplear fuentes diversas (encuestas, *syllabus* de cursos, grupos de discusión, documentos de política institucional...) aporta solidez a los resultados. Haber incluido a los investigadores mismos como fuente de información —que, de hecho, son docentes universitarios e investigadores que están tratando de incluir escritura en sus clases— e incluir sus voces, me parece que fue muy acertado y está argumentado en forma muy interesante en una de las publicaciones del equipo. Así mismo, la diversidad de enfoques para los análisis de los datos, entre lo cualitativo y lo cuantitativo, operando de modo complementario, consolida los resultados. Lograr una construcción coherente a partir de esta diversidad metodológica es complejo y es un logro de este estudio.

Los resultados. El solo hecho de poder describir lo que ocurre con las prácticas de lectura y de escritura, la cultura académica, la vida institucional, en una muestra de diecisiete universidades colombianas, y contar con datos empíricos al respecto, ya tiene un gran valor. Poner en relación esos datos con determinados marcos teóricos provee una descripción interpretativa, lo cual es ya es un enorme aporte para saber cuál es el estado del asunto y poder visualizar transformaciones posibles para las universidades.

Por ejemplo, frente al resultado del predominio de los cursos generales de lectura y escritura y a la interpretación que cuestiona lo que se hace en algunos de ellos (aquellos que proponen ejercitar parcelas del

lenguaje en vez de ejercer prácticas de lectura y escritura situadas), algo habrá que proponer y habrá que estudiar luego su funcionamiento en el aula. Igualmente, frente a la prevalencia de tareas de lectura y escritura orientadas hacia demostrar el aprendizaje en situaciones de evaluación y a la escasez de prácticas letradas de uso del conocimiento que trascienda el control. Estos resultados exigen proponer líneas de acción de la política institucional o transformaciones curriculares. Pero, sobre todo, los resultados de esta investigación permiten repensar las prácticas docentes, las funciones y sentidos de lo que se hace con la lectura y la escritura en la universidad. Frente al hallazgo de que es infrecuente el uso epistémico de la escritura y es mayoritario su uso con fines evaluativos habrá que pensar y luego investigar de qué modos es posible ir cambiando el panorama.

Aportes para el ámbito latinoamericano. Desde el ámbito argentino en el que trabajo, a un grupo como el nuestro, conformado por quince investigadores de tres universidades, este estudio le aporta en muchos aspectos. Por nombrar un elemento, coincidimos en búsquedas epistemológicas, en la exploración de marcos conceptuales sólidos desde los cuales investigar sobre las prácticas académicas. Y nos aporta, por ejemplo, la teorización que este estudio ha hecho sobre las “buenas prácticas”, que estamos discutiendo en nuestro grupo y no termina de convencernos. Ahora encontramos que en el estudio que acá se presenta se realizó un desarrollo conceptual importante y se acordó abordar las “prácticas destacadas”, en vez de las “buenas prácticas”. Es interesante la conceptualización a la que han llegado sobre prácticas destacadas, pues tensiona nuestra discusión argentina. Parece que estamos en búsquedas similares, aunque por vías distintas. Pero lo clave es que coincidimos en la decisión de analizar prácticas que se destacan, para aprender de ellas, como una posibilidad de construir conocimientos.

Haber incluido el enfoque de la didáctica para analizar lo que ocurre con la lectura y la escritura en las aulas universitarias constituye otro valioso aporte a los estudios latinoamericanos sobre el tema. Además de la fortaleza intrínseca ya comentada de este enfoque, nutrirse de la tradición de la didáctica francesa, de las aportaciones de Delia Lerner y de los

estudios de Anna Camps —la otra interlocutora clave de este proyecto— resulta muy potente para avanzar en la investigación en nuestra región. Es novedoso que este enfoque se emplee en la educación superior y, sin duda, va a ser muy productivo. Así mismo, si pensamos en un contexto más internacional, es decir, fuera de Latinoamérica, este mismo marco de la didáctica, como posicionamiento teórico y metodológico para investigar la enseñanza en el ámbito universitario, tampoco es muy conocido en Estados Unidos, Inglaterra o Australia. Incluso, la palabra “didáctica” en inglés es poco empleada, porque tiene una connotación muy distinta. Así que conjugar la perspectiva didáctica con las aportaciones anglosajonas de escribir a través del currículum y escribir en las disciplinas podría ser una interesante contribución latinoamericana a la bibliografía internacional. Y esta investigación lleva una de las delanteras.

Finalmente, cabe señalar que un estudio de esta magnitud constituye un referente para la región y un punto de partida para nuevas investigaciones, pues la riqueza de los hallazgos y de la perspectiva asumida aporta un conocimiento con base en el cual seguir construyendo. Así mismo, la cantidad y calidad de información aún no procesada de este mismo estudio podrán servir en el futuro para nuevos análisis y nuevas publicaciones.

Paula Carlino
Buenos Aires, 21 de marzo de 2013

Capítulo 1 Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

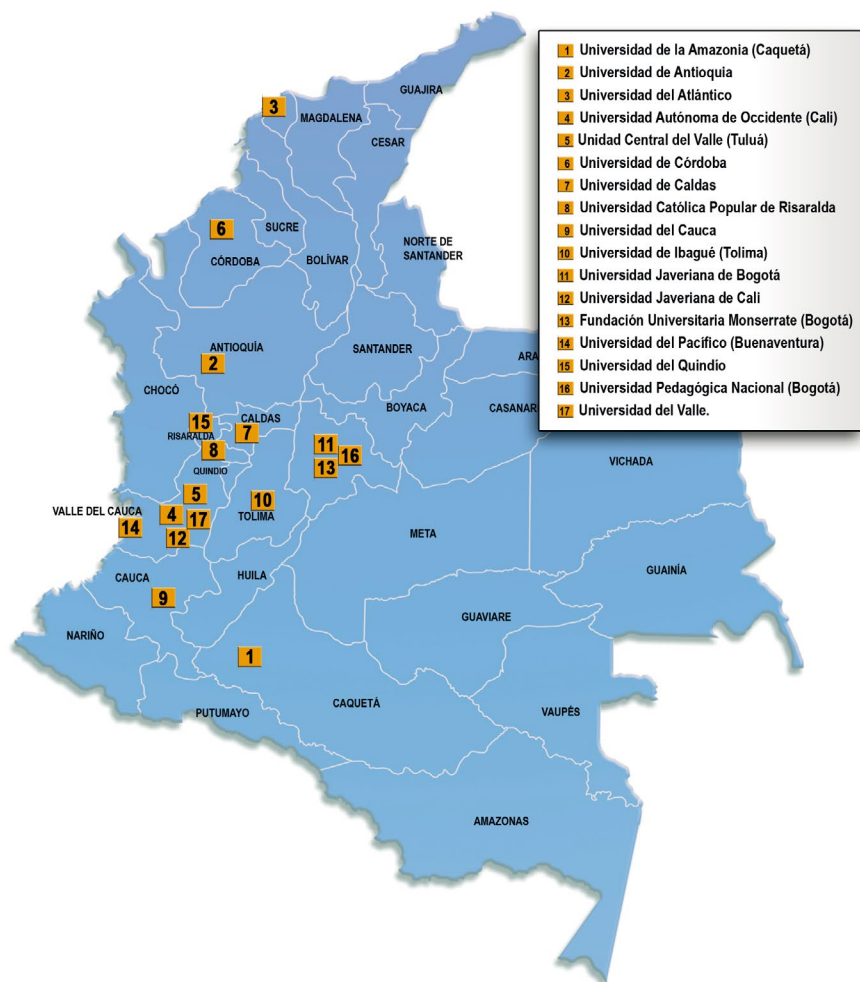
	Ndoc	% LAC	% mundo	1996	% LAC 1996	% mundo 1996	2007	% LAC 2007	% mundo 2007	TVMA
Brasil	195.541	45,98	1,20	8495	38,95	0,76	26369	50,87	1,59	11,06
México	82.230	19,34	0,50	4347	19,93	0,39	8994	17,35	0,54	7,07
Argentina	64.380	15,14	0,40	3940	18,07	0,35	6731	12,99	0,41	5,07
Chile	30.866	7,26	0,19	1676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

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

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

Fuente: Samaly Santa & Víctor Herrero, 2010.

Imagen 1
Universidades participantes en la investigación



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

Fuente: elaboración propia.

ANTECEDENTES

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

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

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

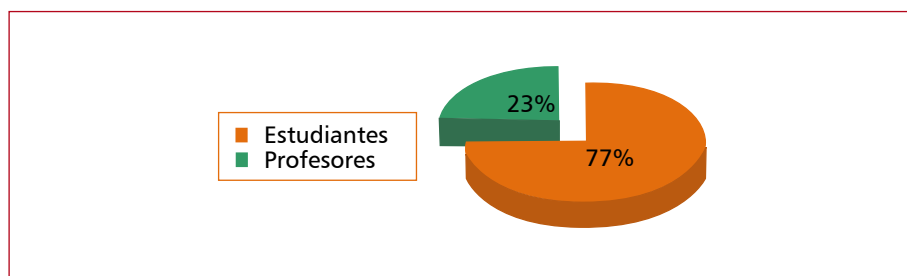
La muestra definida para el análisis documental estuvo compuesta por cuarenta investigaciones, seleccionadas entre más de ochenta propuestas que hacen parte de la reflexión sistemática sobre la enseñanza del lenguaje, de la lectura y la escritura, desde la óptica de los procesos de formación docente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

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

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

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

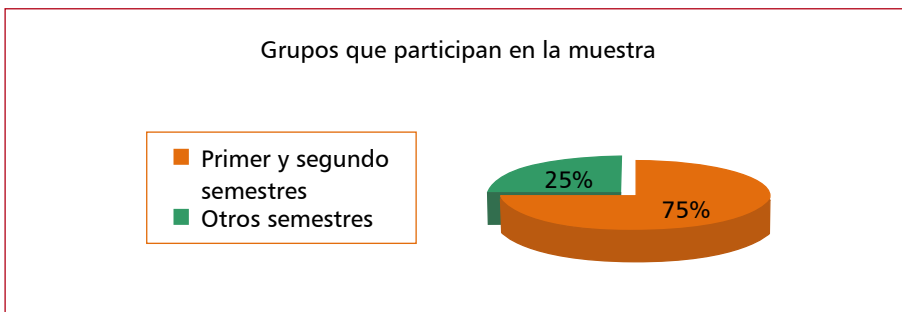
Gráfico 1
Población a la que se dirigen las investigaciones



Fuente: elaboración propia.

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

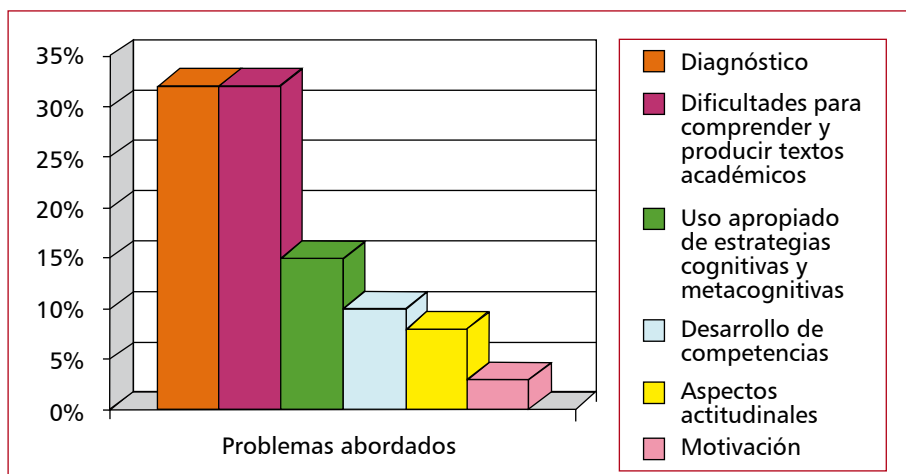
Gráfico 2
Semestres a los que se refieren las investigaciones



Fuente: elaboración propia.

3. Las *problemáticas* que los investigadores enuncian con mayor fuerza se centran en los siguientes tópicos: con el mismo porcentaje 32% el diagnóstico sobre el estado de los procesos lectores y escritores y las dificultades que presentan los estudiantes del ámbito universitario para comprender y producir textos académicos. Le siguen en su orden, la preocupación por el uso apropiado de estrategias cognitivas y metacognitivas (15%), el desarrollo de competencias (10%), los aspectos actitudinales (8%) y la motivación (3%).
4. Las *perspectivas teóricas* que predominan en los informes de investigación se refieren al enfoque lingüístico textual y al análisis del discurso con un porcentaje del 60%; le siguen el enfoque sociocultural (10%);

Gráfico 3
Problemas que se abordan en las investigaciones



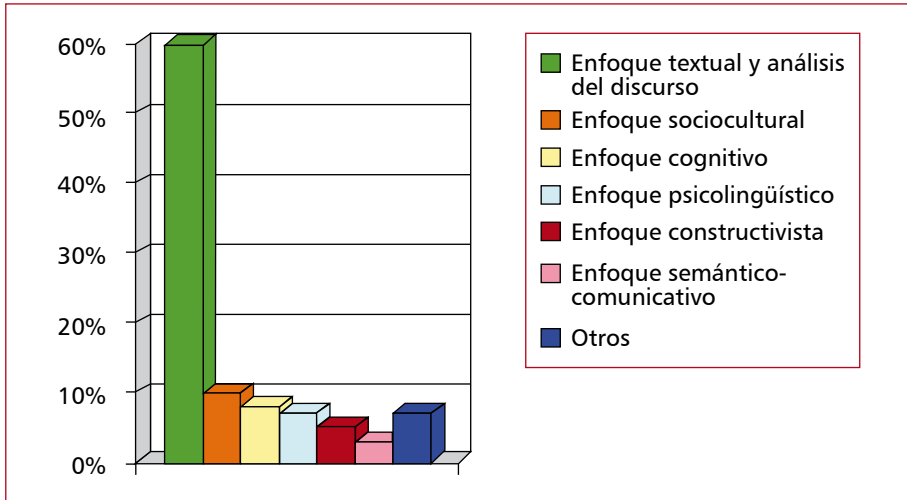
Fuente: elaboración propia.

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

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

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

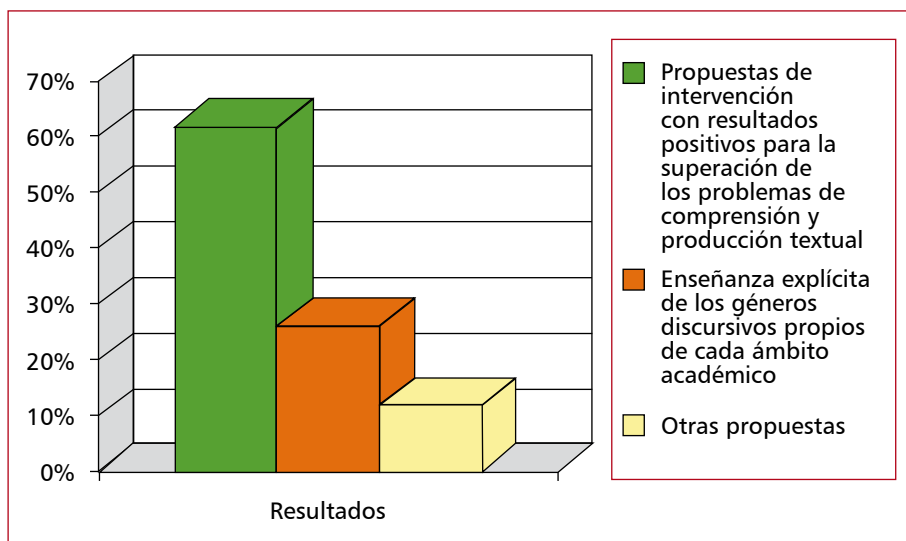
Gráfico 4
Perspectivas teóricas más empleadas



Fuente: elaboración propia.

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

Gráfico 5
Tipos de propuestas



Fuente: elaboración propia.

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

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

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

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

EL PROBLEMA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En concreto, esta investigación abordó el siguiente problema: la universidad promueve ciertos modos de leer y escribir, ciertas prácticas de lectura y escritura, en atención a un tipo de cultura académica que intenta favorecer. Detrás de estas prácticas es posible leer esa idea de cultura académica que circula. Esas prácticas, además de estar determinadas por las capacidades lectoras y escritoras de los estudiantes, por sus características socioculturales y sus trayectorias académicas, están marcadas, de modo fuerte, por las prácticas académicas de lectura y escritura que se propician en la formación universitaria. Nos preguntamos entonces: ¿cuáles son las características y las condiciones de posibilidad de las prácticas académicas de lectura y escritura en la universidad colombiana?, ¿cuáles de estas prácticas son valoradas positivamente por los estudiantes?, ¿cómo se explica la presencia de esas prácticas en algunos contextos universitarios? En relación con las prácticas de enseñanza, estos interrogantes incluyen otros como los siguientes: ¿qué se pide leer al estudiante?, ¿para qué se pide leer y escribir?, ¿qué se hace con lo que se lee y se escribe?, ¿cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de lectura y escritura en la universidad?, ¿qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de textos?

RUTA METODOLÓGICA

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

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

Tabla 2
Fases del proyecto y meses de desarrollo

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

(Continúa)

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

Fuente: elaboración propia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fase 1. Recolección y análisis de información documental

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

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

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

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

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

Imagen 2

Instrumento para el registro de los documentos de política institucional

The screenshot shows a web application window titled 'Frm_Documento'. The main heading is '¿PARA QUÉ SE LEE Y SE ESCRIBE EN LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA?'. Below this is a sub-heading 'REGISTRO DE DOCUMENTOS DE POLÍTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD'. The form contains the following fields:

- 1 Código_Documento: Text input with value '001'.
- 2 Universidad: Dropdown menu.
- 3 Ciudad: Dropdown menu.
- 4 Título: Text input.
- 5 Tipo Documento: Dropdown menu.
- 6 Numero: Text input.
- 6 Fecha: Text input.
- 7 Dependencia: Dropdown menu.
- 8 Aprobado por: Text input.
- 9 Cargo de quien aprueba: Dropdown menu.
- 10 Proposito del Documento: Dropdown menu with value 'Definir una politica curricular'.
- 11 Ambito: Dropdown menu with value 'General'.
- Definir una política académica institucional.: Text input.
- Definir una política curricular.: Text input.
- Indicar el lugar de los procesos de lectura...: Text input.
- 12 Contenido: Text input.

At the bottom, there is a status bar showing 'Record: 1 of 1', navigation icons, and a search bar.

Fuente: elaboración propia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Imagen 3

Formulario para el análisis de los programas de los cursos

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

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

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

12. El curso está destinado a: cuál destinatario:

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

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

15. El curso pretende que los estudiantes logren: ☐ Suplir deficiencias de los niveles anteriores ☐ Mejorar los procesos de lectura universitaria ☐
☐ Mejorar los procesos de escritura universitaria ☐ Comprender contenidos y textos disciplinares ☐ Producir los textos propios de la profesión ☐
☐ Desarrollar estrategias metacognitivas ☐ Comprender las características de la lengua escrita ☐ Desarrollar el pensamiento crítico ☐
☐ Apoyar procesos investigativos ☐ Aprender aspectos formales de la lengua ☐ Fortalecer los procesos orales ☐ Otra ☐ cuál:

Qué se escribe

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

17. La evaluación predominante es sobre: cuáles instrumentos:

Qué se lee

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

Fuente: elaboración propia

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

Tabla 3
Cantidad de programas de cursos analizados

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

(Continúa)

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

Fuente: elaboración propia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fuente: elaboración propia

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 4
Muestreo correspondiente a la encuesta a estudiantes

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

(Continúa)

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

(Continúa)

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

Fuente: elaboración propia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La perspectiva de grupos de discusión de Jesús Ibáñez

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los dos tipos de grupo de discusión que efectuamos fueron:

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

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

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

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

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

Criterios para la selección de los casos

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

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

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

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

Sobre el nivel general de la experiencia:

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

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

Sobre lectura y escritura:

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

Sobre los sujetos:

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

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

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

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

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

Capítulo 2

Conceptos básicos

En este capítulo, presentamos las elaboraciones construidas durante el proceso de investigación sobre los tres grandes ejes conceptuales de la investigación: *cultura académica*, *didáctica de la lengua* y *prácticas de lectura y escritura*. La elaboración de estas conceptualizaciones fue liderada por subgrupos en los cuales, después de diferentes búsquedas y discusiones, se llegó a un relativo consenso respecto a la comprensión de cada eje. De forma paralela, en diferentes oportunidades como las reuniones nacionales, los avances fueron socializados y discutidos con todos los investigadores, de manera que el grupo responsable de cada eje contó con diferentes puntos de vista desde los cuales reelaborar y ajustar la conceptualización. Así, este texto representa la posición desde la que estos ejes fueron asumidos por el colectivo interinstitucional durante el proceso investigativo.

CULTURA ACADÉMICA: MEDIACIONES HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN EJE DESDE LAS PRÁCTICAS DE UN GRUPO DE INVESTIGADORES

Introducción

El abordaje del eje conceptual *cultura académica* constituyó una fuente de múltiples discusiones, diálogos y ejercicios de lectura y escritura en los que se sintetizaron los aportes de los 17 grupos de las universidades participantes en el proyecto de investigación. En este proceso se hizo evidente una brecha entre lo que se decía sobre la cultura académica y las formas de realización de esta en el campo universitario, porque este eje se mueve en la frontera de dos lógicas distintas: teoría y práctica.

La elaboración conjunta del eje *cultura académica* permitió el diálogo de los grupos entre sí, con sus trayectorias conceptuales, metodológicas y epistemológicas, y de estos con las preguntas del proyecto. Por ello, se incluyen aquí los distintos aportes que intentan recoger los modos de interpretación y abordaje del eje cultura académica, lo cual genera nuevas preguntas y abre posibilidades para futuras investigaciones.

En principio, el proyecto de investigación planteó esta hipótesis: “la universidad promueve ciertos modos de leer y escribir, ciertas prácticas de lectura y escritura, en atención a un tipo de cultura académica que intenta favorecer. Detrás de estas prácticas, es posible leer la idea de cultura académica que circula en nuestro país. Esas prácticas, además de estar determinadas por las capacidades lectoras y escritoras de los estudiantes, por sus características socioculturales y sus trayectorias académicas, están marcadas de modo fuerte por las prácticas académicas de lectura y escritura que se propician en la formación universitaria”.¹

En esa perspectiva, inicialmente se acogió el concepto de *cultura académica* propuesto por Antanas Mockus, Carlos A. Hernández, José Granés, Jorge Charum y María Clemencia Castro (1995). Estos autores la definen como ‘idealización’ en función de la imbricación de cuatro fuentes de conocimiento: la discusión racional, la tradición escrita, el cálculo y el diseño posibilitados por el uso de la escritura y otros procedimientos de representación simbólica, y la acción orientada y organizada racionalmente como en el caso de la experimentación científica. Más adelante, se incorporó en las discusiones otra dimensión de la cultura académica que, en la perspectiva de Carlos Augusto Hernández y Juliana López-Carrascal (2002), ampliaría las cuatro anteriores ligadas a la codificación alfabética y al uso de la escritura. La nueva dimensión era la *voluntad de saber*, asociada a la noción de ‘disciplina’, entendida como una disposición para asumir las exigencias del trabajo académico.

1 Sistema Integral de Gestión de Proyectos, Colciencias. Proyecto: ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país [CódigoPREOO439015708].

De esta manera, el concepto empezó a operar como un escenario ideal en términos de la abstracción teórica de estas fuentes de conocimiento, pero, a la vez, como un escenario de tensiones y reconfiguraciones a partir de las prácticas pedagógicas universitarias. Por esta razón, en lo que sigue, el abordaje teórico-conceptual se centra en estos dos ámbitos: en primer lugar, la estabilidad de las tradiciones y la idealización de las prácticas y, en segundo lugar, la dimensión pedagógica de la cultura académica a partir de las prácticas de lectura y de escritura en el contexto universitario.

La cultura académica: una mirada sobre la estabilidad de las tradiciones y la idealización de las prácticas

Para empezar, es indispensable precisar algunas concepciones de *cultura* como categoría general, a partir de las cuales se reconstruyó una noción particular de cultura académica. Terry Eagleton (2001) recorre históricamente el concepto de cultura y, apoyado en los trabajos de Raymond Williams, debate algunos de sus significados y describe el recorrido de sus posibles sentidos modernos básicos. El primero tiene que ver con su significado próximo a la civilidad, que luego, en el siglo XVIII, se vuelve más o menos sinónimo de civilización, entendida como un proceso de progreso espiritual, intelectual y material. De este modo, en los albores de la modernidad, la cultura aparece bien como una huella del pasado o bien como una anticipación del futuro, lo que la vincula al orden premoderno y moderno y le permite ocupar un nivel básico en la vida social.

Hasta mediados del siglo XX, la representación más generalizada ha sido la metáfora de la cultura como *objeto*. Se concibe como un *corpus*, una trama, un sistema, una estructura, una amalgama, una colección de objetos, de valores, de normas. Un patrimonio resultado de una acumulación que va de mano en mano o de mente en mente y que se puede heredar, imitar, reproducir o invertir. Si bien esta metáfora subsiste, a lo largo del siglo XX se produjeron importantes transformaciones o *deslizamientos* desde el problema de la emisión hacia el problema de la recepción de la cultura, desde la transmisión a la adquisición y reconstrucción, desde

la imposición a la negociación, y desde el privilegio de la Cultura (en singular y con mayúscula) a la consideración de las culturas relevantes (en plural y con minúscula) (Díaz-Rada & Velasco, 1996).

En otra perspectiva, el concepto de cultura (Narváez, 2005) se comprende como producción simbólica y como práctica. Como *producción simbólica*, implica un componente de orden mental —conocimientos, valores, sensibilidades—, un código y un componente físico —conjunto de significantes y expresiones—. Como práctica, se materializa producto de las relaciones entre el trabajo, el poder, la producción y la reproducción. Precisamente, en este campo, se producen nuevos saberes o nuevos productos culturales (Narváez, 2005).

Esta doble dimensión de la cultura, como producción simbólica y como práctica, permitiría entender su carácter estable por los códigos que están en juego y por la tradición heredada que se transmite, se comunica o se entrega a otros; pero también su carácter variable, dado que son las prácticas las que dan existencia material a la cultura y generan las posibilidades de enriquecerla o de modificarla.

En esta línea, se comprende el carácter ideal y estable de la cultura académica desde el privilegio del código escrito y la presencia de prácticas de lectura y escritura que permiten su existencia material y su transmisión. Del mismo modo, se reconoce su carácter variante en la medida en que se vincula efectivamente con quienes agencian y materializan en la práctica esa cultura. Concebir desde esta última perspectiva la noción de cultura académica, es decir, en el escenario de las interacciones, se complejiza más por las relaciones de saber-poder y los juegos de verdad presentes en la diversidad de discursos, prácticas y escenarios cotidianos del campo universitario. Pensemos en escenarios como las aulas de clase, los laboratorios, los talleres, los auditorios, los eventos académicos, las páginas *web* y en prácticas discursivas instituidas en la universidad como publicar, evaluar, explicar, glosar, citar, calificar, concursar, investigar y discutir, entre otras.

En el centro de los escenarios y las prácticas estaría lo que Tony Becher (2001) denomina el *alma del mundo académico*, es decir, la comu-

nicación, principalmente, escrita. Este autor afirma que “la comunicación, al dar forma y sustancia a los enlaces entre las formas y las comunidades del conocimiento, es la fuerza que une lo sociológico y lo epistemológico” (p. 108). En ese cruce entre lo epistémico y lo social, se sitúa un abordaje problemático de la cultura académica en la universidad, que atiende a las prácticas de lectura y de escritura que desde allí se agencian.

La dimensión pedagógica de la cultura académica, desde la lectura y la escritura

Esta mirada sobre la cultura académica, como cultura, permite reconocer que en las prácticas de lectura y escritura se materializan relaciones de saber-poder-verdad, como podría evidenciarse en tensiones que están presentes en la formación universitaria a manera de ambivalencia u oposiciones: estudio versus trabajo; práctica pedagógica versus práctica científica; formación versus instrucción; producto versus proceso; géneros reproductivos versus géneros productivos.

Esas relaciones de saber-poder-verdad aluden a mecanismos de institucionalización de diverso orden. Por ahora, interesa anotar que operan en la invisibilización, desplazamiento o subvaloración de otras prácticas de lectura y escritura no oficiales o con escaso nivel de reconocimiento. Nos referimos, por ejemplo, a lo concerniente a minorías étnicas en el ámbito universitario, al reconocimiento que se le otorga a la producción desarrollada en universidades de provincia, y a las diferenciaciones que se establecen entre comunidades académicas.

Una situación que puede ilustrar lo anterior es, precisamente, la valoración que cada unidad académica de las universidades da al saber y al discurso pedagógico-didáctico y el valor diferenciado entre algunos escritos académicos en la universidad, como los artículos científicos frente a otros como los ensayos, las disertaciones, las exposiciones o la sistematización de experiencias.

En relación con este aspecto es oportuno precisar las nociones de *comunidad académica* y *prácticas de aula*. Por un lado, podemos entender las comunidades académicas como comunidades discursivas, con intereses

comunes y mecanismos de intercomunicación, participación/exclusión y retroalimentación entre los miembros. En estas, se usan diversos géneros para el logro de los objetivos, se adquiere un léxico específico y se van asumiendo un grado adecuado de contenidos relevantes y de experiencia discursiva (Swales, 1990). En estas comunidades se definen también unas formas de lectura: “los usos legítimos del libro, unos modos de leer, unos instrumentos y unos procedimientos de interpretación” (Guglielmo Cavallo & Roger Chartier, 1998, p. 13 citados por Carlini, 2004a).

Por otro lado, el abordaje de las prácticas de aula de los profesores implica aceptar nuevas formas de almacenamiento de la información —por cuenta de las TIC— y la irrupción en estas comunidades de otros profesionales no investigadores e, incluso, no académicos. Ello significa la emergencia de otro tipo de lenguajes, medios de acceso a la información y prácticas comunicativas en el ámbito universitario. Lo anterior interroga la visión canónica de la cultura académica que responde a la estabilización de las tradiciones y a una mirada estandarizada e idealizada de sus prácticas de realización.² En particular, se da protagonismo a la escritura y a ciertas manifestaciones de esta en la construcción y divulgación del conocimiento científico en la universidad. No obstante, se reconoce la coexistencia de esta tradición con otras menos “visibles” u oficiales que operan como prácticas instituyentes de esta cultura académica.

En función de la complejidad de este panorama y de las preguntas del proyecto, se considera aquí la dimensión pedagógica como el lugar

2 Conviene considerar aquí las elaboraciones de Luiz Percival Leme Britto (2003) en cuanto a la configuración de la universidad masificada de hoy. El autor plantea la existencia de modelos diversificados de universidad en los que es posible identificar dos polos: uno clásico de élite y otro de enseñanza superior de las masas. En la convivencia de estos dos modelos, la producción de conocimiento queda restringida a pocas universidades y la cultura académica pierde su carácter paradigmático. Así mismo, aludiendo a la educación superior, retoma el concepto de ‘campo’ de Pierre Bourdieu para ilustrar las interacciones entre agentes internos (profesores, estudiantes, investigadores, directivos, etc.) y externos (empresa, Estado, organismos internacionales, etc.) y sus efectos en la cultura escrita y en su apropiación por parte de los estudiantes universitarios.

conceptual, epistemológico y metodológico, desde el cual se genera el interés por la cultura académica y por las formas de reproducir-producir-resistir esas relaciones de saber-poder-verdad esbozadas. Esta precisión parte de reconocer que hay dos tareas institucionales en las que la lectura y la escritura estructuran y son estructuradas en escenarios académicos relacionados: de un lado, en la generación y la divulgación del conocimiento científico y, de otro, con la formación de profesionales y de investigadores. En la primera se destaca la publicación como práctica relacionada con la generación y la divulgación del conocimiento científico. En la segunda tarea se destacan diversas prácticas asociadas al ingreso en el mundo académico universitario, dirigidas a la formación de investigadores mediante la escritura de sus trabajos de grado, cuyos propósitos formativos se orientan a la aclaración del pensamiento, la divulgación del conocimiento y la revisión de pares.

Este encuadre permite delimitar, sin restringir, el énfasis del acercamiento a las prácticas de lectura y escritura, para reconocer sus entrecruzamientos con otras dimensiones, por ejemplo, en la socialización del conocimiento que construyen profesores y estudiantes en el aula y fuera de ella.

Sugerir una lectura de las prácticas pedagógicas en el contexto complejo de la cultura académica implica una concepción amplia de lo pedagógico, de lo didáctico y de las prácticas de lectura y escritura. Estos conceptos operan como lentes que sirven para potenciar una mirada didáctica que se resista a discursos centrados en lo cognitivo, lo normativo, lo técnico, lo administrativo y lo instrumental. Esta opción se avizora, de diferentes maneras, en los planteamientos de Luiz Percival Leme Britto (2003), Tony Becher (2001) y Paula Carlino (2003a, 2005). Esta última autora señala, por ejemplo, la presencia de ese asunto invisible pero determinante en la alfabetización académica cuando sostiene que “es el carácter implícito —tanto del conocimiento contenido en los textos como de las prácticas lectoras, que los docentes consideran naturales (y no culturales)— lo que plantea obstáculos al desempeño de muchos estudiantes” (p. 70).

Para Carlino, se trata de un fenómeno explícito e intencional relacionado con el aprendizaje de las formas canónicas y estandarizadas de la escritura en la universidad. Para Mary A. Lea & Phyllis Creme (2000) se denomina *literacia académica* y es una línea de investigación que, al ocuparse de la escritura del estudiante universitario, se ubica en los estudios culturales de esta para visibilizar la diversidad de prácticas de lectura y escritura entre profesores y estudiantes y reconocer la existencia de formas no canónicas o estandarizadas. Al respecto, Paula Carlino (2003c) indica la necesidad de que los maestros expliciten lo implícito y señala que para ello requieren el apoyo de sus instituciones, pues se trata de un proceso no natural que implica profundos cambios en la cultura docente e institucional. Lo implícito no se limita a la enunciación de procedimientos ni a la verbalización de procesos cognitivos y estrategias por parte de los profesores expertos de cada disciplina, sino que, además, tiene que ver con relaciones de saber-poder-verdad situadas cultural e históricamente.

En cuanto a la dimensión pedagógica de la cultura académica, una pregunta crucial se refiere a los sentidos que le atribuyen los profesores universitarios a la formación pedagógica y didáctica. En esta línea, Beatriz Milicic, Vicente Sanjosé, Graciela Utges y Bernardino Salinas (2007) investigaron de qué manera las concepciones profesionales afectan las concepciones didácticas de los docentes de física. Los resultados indican que los físicos consideran que para ser docentes se requieren habilidades innatas y que lo único que hay que ser es un buen actor, un sujeto que logre entusiasmar a sus discípulos. Consideran, además, que para ser un buen docente solo se requiere ser un buen profesional y conciben la docencia como un estancamiento. Estos investigadores contrastaron estas concepciones con las de un grupo de físicos que se desempeñan como docentes en la facultad de ingeniería, para los cuales el conocimiento tecnológico prima sobre el teórico y el interés se centra en el conocimiento científico al servicio de la solución de problemas y la satisfacción de las necesidades. Las conclusiones indican que la cultura profesional tiene una fuerte influencia en las prácticas académicas y didácticas, dado que hay una gran similitud entre las concepciones docentes y las profesionales.

De este modo, la cultura académica se va instituyendo en contextos condicionados por prácticas sociodiscursivas que garantizan la identidad y la pertenencia a una determinada comunidad académica o profesional y que, en consecuencia, han sido interiorizadas voluntaria e involuntariamente por estudiantes y profesores. En este caso, los profesores agencian la cultura académica propia de su campo disciplinar o profesional y los estudiantes ingresan a este, al modificar su identidad por medio de distintas manifestaciones de apropiación en las que la lectura y la escritura tienen un lugar preponderante.

En ese sentido, antes de asumir esta dimensión pedagógica desde la idea *per se* de que hay dificultades al leer o al escribir entendidas como deficiencias o desmotivaciones personales, se considera que los estudiantes son ‘forasteros’ o ‘novatos’ en tales prácticas, debido a la complejidad de las formas discursivas de las comunidades académicas y profesionales que encuentran en su ingreso a la universidad. En este escenario, los profesores son los agentes o poseedores de esa cultura que poseen como miembros activos de una comunidad disciplinar, entretanto, los estudiantes o ‘inmigrantes’ llegan a enfrentar y a apropiarse esa cultura para integrarse en una comunidad en principio ajena para ellos. Entonces, lo que se requiere para empezar es lo que Paula Carlino (2005) denomina en plural: “la necesaria bienvenida a las culturas académicas”. Una actitud distinta de acogida al forastero, por parte de los profesores universitarios hacia sus estudiantes.

LA DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Introducción

Esta conceptualización expone la perspectiva de didáctica que construimos en el proceso de investigación. Este concepto constituye un eje central de interés en la medida en que se analizan prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. Se expone, en primer lugar, un encuadre general de la didáctica como disciplina social cuyo objeto

lo constituyen las prácticas de enseñanza, principalmente, desde los planteamientos de Alicia Rosalía Wigdorovitz de Camilloni (2001) y Edith Litwin (1997, 2008). En segundo lugar, se presenta el desarrollo de algunas categorías centrales en esta disciplina como el sistema didáctico y la transposición didáctica, desde los aportes de la tradición francesa, y la noción de configuración didáctica, planteada por Litwin (1997). Finalmente, se expone el enfoque que se asume en relación con la didáctica de la lectura y la escritura en la universidad, en particular.

La didáctica como disciplina social

La aproximación a la didáctica como disciplina parte de una perspectiva que toma distancia de: a) la connotación instrumental que suele circular en nuestro contexto, b) su determinación exclusiva de los objetos de conocimiento, c) su consideración como campo de aplicación de saberes provenientes de otros campos disciplinares: la psicología, la sociología, las ciencias del lenguaje, la comunicación y d) su aparente “neutralidad” en relación con determinaciones del contexto y del ámbito político e ideológico. En este orden de ideas, la discusión y revisión crítica reciente sobre el estatus de la didáctica, como proceso de reflexión e investigación (Litwin, 1997; Camps, 2003), señala algunas tensiones centrales relevantes para el campo de la enseñanza.

De manera breve, estas tensiones son:

- a. **Primera tensión.** En la discusión actual sobre didáctica, se postula su doble función y su doble carácter (Litwin, 1997; Camps, 2003). De un lado, hay consenso sobre la consideración de la didáctica como disciplina teórica que pretende describir, comprender, explicar e interpretar las prácticas o situaciones de enseñanza y de aprendizaje, como prácticas sociales marcadas políticamente y determinadas por los campos disciplinares. De otro lado, se reconoce el carácter propositivo de la didáctica en la medida en que busca generar alternativas consistentes para orientar las prácticas de enseñanza. Desde los planteamientos de Anna Camps (2004), el objeto

de la didáctica y, por tanto, su campo de investigación específico se fundamentan en el estudio de los complejos y dinámicos procesos de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de comprender, interpretar, elaborar conocimiento sistemático para poder así intervenir en las situaciones problemáticas. La comprensión de los procesos se orienta, entonces, a la transformación de la práctica.

Así como el uso del término *didáctica* varía según las épocas y las lenguas, su campo de aplicación cambia en función de los contextos. Jean-Paul Bronckart y Bernard Schneuwly (1996) sostienen que en el desarrollo histórico del concepto de didáctica, el ámbito de aplicación constituyó un elemento esencial para la precisión de su definición como conjunto de problemas relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en una situación escolar. En este sentido, Camilloni (2001) afirma que la didáctica no solo especifica la forma en que los alumnos aprenden o los docentes enseñan, sino que da cuenta de cómo se debe enseñar; es decir, reconstruye el objeto de la didáctica y le asigna carácter de ciencia social. En este marco, la teoría didáctica es una encrucijada en la que confluyen diferentes aportes que deben ser leídos desde el objeto de la didáctica: los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

- b. **Segunda tensión.** La revisión crítica actual sobre la didáctica señala que es insostenible la idea de la estandarización de los procesos de enseñanza y, en este sentido, considera ingenua la posibilidad de transferir de manera mecánica una experiencia. Estas ideas se construyen desde el reconocimiento de que una situación didáctica toma forma en atención a las decisiones del sujeto que la configura, las condiciones del contexto y el sistema de representaciones e imaginarios que circulan en la cultura. Del mismo modo, están presentes diversas fuerzas que convergen en la configuración de una situación didáctica: políticas educativas, prácticas de resistencia, diversas posiciones sobre los saberes y sentidos que se otorgan al acto de enseñar, entre otras. Como se observa, la enseñanza configura un proceso complejo, multicausado y con una carga política e ideológica muy

fuerte. Al respecto, Paulo Freire (1997) afirmaba que educar es, ante todo, un acto político. Por tanto, queda en cuestión aquella agenda de la didáctica orientada al diseño de alternativas instrumentales, “puras”, a prueba de diversidad de contextos y docentes.

La explicación, la descripción y el diseño de propuestas didácticas se piensan desde la complejidad de sus condiciones de producción y en función de las determinaciones de su puesta en escena. Así, la didáctica, como disciplina teórica y de intervención, se ve afectada por múltiples factores y, en consecuencia, adquiere un carácter humilde y, a la vez, más complejo que aquel que tuvo en sus orígenes. Como hemos visto, se cuestiona la postura que hace referencia al carácter universalizante, prescriptivo e instrumental de la didáctica. No obstante, aunque las prácticas de enseñanza no sean estandarizables ni transferibles mecánicamente— no se renuncia a la búsqueda de criterios, estructuras y principios generales orientadores de estas. Estos elementos pueden y deben ser analizados, discutidos y reconstruidos de manera crítica por los docentes, en atención a las condiciones del contexto y al tipo de proyecto institucional, académico, político y personal.

Nótese que esta perspectiva resalta el carácter situado y político de la didáctica y la inscribe en un proyecto más amplio de generación de marcos de referencia teóricos y prácticos que ayudan a la transformación de las prácticas de enseñanza. Así, se toma distancia de la versión instrumental de la didáctica concebida como un campo de aplicación o un ejercicio condicionado por el dominio de un saber estrictamente técnico. En este sentido, se considera que la renovación de la didáctica puede verse como un proyecto académico y político que parte del reconocimiento y el estudio riguroso de las condiciones situadas de la labor de enseñar.

- c. **Tercera tensión.** En la discusión actual sobre didáctica de la lengua, se reconoce que su objeto se ha ido especificando en la medida en que se distancia de otras disciplinas como orientadoras de su quehacer y de sus fundamentos, como sucedía, por ejemplo, con la

lingüística y la psicología. Como sabemos, los avances de la psicología en la producción de importantes respuestas a las preguntas por el aprendizaje —sin indagar de manera particular por la enseñanza— impregnaron la didáctica de forma tan directa que se llegó a concebir como una disciplina que se interrogaba, fundamentalmente, por el aprendizaje y cuyo campo de aplicación eran los hallazgos de la psicología. Algo similar ocurrió con los desarrollos de las ciencias del lenguaje, en la medida en que el criterio de organización de la enseñanza fue determinado por la evolución y la estructura conceptual de esta disciplina. Para Joaquim Dolz, Roxane Gagnon y Santiago Mosquera (2009, p. 118-119):

La primera cuestión que se plantea es la búsqueda de una definición consensuada del término didáctica de las lenguas. Tal concepto aborda acepciones diferentes según el punto de vista adoptado. Se sitúa a la vez en el campo de la teoría y en el de la práctica, escolar y extraescolar, transponiendo y solicitando objetos de distintas ciencias constituidas —lingüística, psicología, sociología, historia, etc.— (Bronckart & Chiss, 2002a), por lo que la didáctica de las lenguas se afianza en una pluralidad (Legros, 2004). Su eficacia depende tanto de su capacidad para generar nuevos conocimientos, como de la búsqueda de soluciones a problemas sociales y educativos. Los saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas se abordan a partir de posturas plurales (Schubauer-Leoni & Dolz, 2004): la del profesor, encargado de transformar y adaptar los objetos de enseñanza de manera que favorezca el desarrollo lingüístico de sus alumnos; la del formador, responsable de los saberes profesionales de los profesores; la de los expertos, encargados de analizar los problemas de la enseñanza; y, finalmente, la de los investigadores, responsables del avance en la producción científica, que, paradójicamente, estabilizan los acervos y suscitan nuevas cuestiones. Esta pluralidad de puntos de vista y de posturas explica las dificultades ligadas a la institucionalización universitaria de la didáctica de las lenguas.

En síntesis, la didáctica de la lengua como disciplina supone y requiere la elaboración de un sistema conceptual y la reflexión sobre las relaciones que conserva con las disciplinas que han contribuido a su conformación.

El sistema didáctico y la transposición didáctica desde los aportes de la tradición francesa

El estudio de la didáctica ha tenido gran relevancia en el ámbito francés. Ejemplo de esto son los trabajos de Michel Verret, Yves Chevallard, Guy Brousseau, que se complementan con la preocupación por la cualificación de las prácticas en las aulas evidente en investigadores como André Petitjean, Jean-Paul Bronckart, Jean-Michel Adam, Michel Charolles, Yves Reuter, Bernard Combettes, Claudine García-Debanc, Jean-François Halté, Danielle Coltier y Caroline Masseron, entre otros. Desde la perspectiva de Jean-Paul Bronckart e Itziar Plazaola (2007), la didáctica es una disciplina que traza un espacio de problemas de extensión variable. De un lado, en un sentido restringido, puede aplicarse a las actividades que se realizan en el ámbito académico y a los problemas que allí se plantean para enseñar. De otro lado, en términos amplios, se refiere al conjunto de fenómenos relacionados con la formación y la enseñanza. Así, la didáctica busca analizar cómo son presentados y aprendidos los contenidos en situaciones concretas de clase. De modo que se pregunta por aspectos como ¿a quién?, ¿qué objetos o contenidos enseñar?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿con qué métodos?, ¿en vista de qué resultados? Como señalan Jean-Paul Bronckart y Bernard Schneuwly, “la didáctica tiene como terreno de aplicación el conjunto de los problemas relativos a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en vigor, en situación escolar” (1996, p. 62).

La *transposición didáctica* constituye una categoría fundamental y transversal a tales interrogantes. Según Yves Chevallard (1991), este concepto supone, de una parte, el debate en torno a la didáctica general y, de otra, construir unas bases sólidas para el desarrollo de las didácticas específicas. Partiendo de algunos problemas concretos de la enseñanza de las matemáticas, este autor realiza una contribución a la docencia que recupera la importancia de los contenidos disciplinares para la educación, en una obra que se convierte en referencia básica para la didáctica de esta época. La transposición didáctica permite tomar conciencia de la distancia que hay entre el objeto de conocimiento que existe fuera del ámbito escolar —saber sabio— y el objeto realmente enseñado —saber

enseñado—, fenómeno que afecta todos los conocimientos que se destinan para ser enseñados y aprendidos. En palabras de Chevallard:

Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar [...]. Un contenido de saber que ha sido designado como saber enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (1991, p. 45).

Según Chevallard, esa distancia entre estos dos saberes debe manejarse con cuidado. El saber enseñado debe ser suficientemente cercano al saber sabio para no provocar la desautorización de los científicos. Igualmente, debe alejarse de la banalización que muchas veces proporciona la escuela. Una distancia inadecuada entre el saber sabio y el saber enseñado pondría en cuestión la legitimidad del proyecto de enseñanza al disminuir su valor o establecer como riesgo el que lo enseñado quede obsoleto frente a la sociedad y en desacuerdo con el saber no escolarizado.

De manera complementaria, este autor relaciona la didáctica con los tres polos del triángulo o sistema didáctico: el objeto de enseñanza, los profesores y los alumnos. El primer polo se refiere al objeto de enseñanza y su correspondiente transposición didáctica. Esto significa que el supuesto básico de la transposición comprende las sucesivas transformaciones (rupturas, replanteamientos) que se producen en el conocimiento desde que se elabora por la comunidad científica hasta que se institucionaliza como conocimiento escolar.

La transposición didáctica involucra un conjunto de mediaciones en las que es posible identificar dos niveles sucesivos: 1) el proceso de selección y designación de ciertos aspectos del saber científico como contenidos susceptibles de formar parte del currículo académico y, 2) las transformaciones que sufre ese saber seleccionado para convertirse en objeto de enseñanza y aprendizaje, es decir, en conocimiento para enseñar

y, luego, en conocimiento enseñado. En otros términos, hay transposición didáctica porque el funcionamiento didáctico del saber es distinto del funcionamiento teórico. Se trata de dos niveles de saber interrelacionados pero no superpuestos.

Concretamente, el término transposición didáctica tiene su origen en la obra de Michel Verret (1975) *Le temps des études*. En esta, el autor plantea que: “Toda práctica de enseñanza de un objeto presupone la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza. Esta transformación implica que la división del trabajo ha autonomizado el proceso de transmisión del saber respecto del proceso de aplicación y ha constituido para cada práctica, una práctica distinta de aprendizaje” (p. 140). Las propuestas de Verret establecieron los cimientos de la didáctica de las matemáticas, casi simultáneamente desarrollada por Chevallard (1991).

En relación con los presupuestos anteriores, Jean-Paul Bronckart e Itziar Plazaola (2007) proponen ahondar en tres temas alrededor de la noción de transposición. En primer lugar, el análisis el estatuto de referencias teóricas —saberes, conocimientos, nociones—, como fuente del proceso o de los procesos de transposición; la naturaleza de las interacciones entre disciplinas científicas de referencia y la didáctica de las asignaturas particulares. En segundo lugar, la problemática de la transmisión-apropiación de los saberes. Y, en tercer lugar, la transposición de la conceptualización, al comparar el estatuto de los objetos de saber en textos científicos y en los manuales para la enseñanza. De hecho, la idea de la transposición didáctica ha supuesto, en los últimos años, un proceso de clarificación renovadora que muestra con toda precisión cómo el saber que se enseña en la escuela procede de una modificación cualitativa del saber académico, que llega a desnaturalizarse con el fin de que sea comprendido por el estudiante. Hasta aquí, las referencias al primer polo del triángulo didáctico.

El segundo polo concierne a los profesores, agentes del sistema didáctico y responsables de las transformaciones didácticas de los saberes seleccionados. Estos saberes están sobredeterminados por la formación

y la experiencia del maestro, por los textos o manuales que utilice y por las formas de interacción en clase, que dependen del tipo de estudiantes y del *contrato didáctico* implícito y explícito que se establece entre las dos partes. Se reconoce, además, como lo plantea Bernard Schneuwly (2002), que los docentes son moldeados por factores internos y externos. Entre los internos, se advierte la presencia de un profesional que, en su acción y en sus prácticas, muestra las huellas de su pasado como alumno; y en los externos se encuentran la visión de su área de conocimiento y los modos en que la teoriza. No obstante, lo que se percibe y teoriza no está ligado necesariamente con lo que se hace. Para hallar esa interrelación se debería responder a cuestiones como las siguientes: ¿cuáles son los objetos elaborados en las interacciones en clase?, ¿cómo se construye el objeto de saber en el intercambio entre estudiante y profesor?, ¿cómo las resistencias de los alumnos son tomadas en cuenta o no en la intervención del docente?, ¿cómo las representaciones del profesor sobre su área de saber repercuten en la manera de tratarla?, ¿cuáles son, generalmente, los dispositivos para transformar el conocimiento de los estudiantes?

En síntesis, en el sistema didáctico se resalta la figura del profesor como mediador del proceso pedagógico y de la interacción lector-conocimientos (textos), en los cuales se involucra. Este proceso se caracteriza por su flexibilidad, el ascenso en espiral y la estructuración y reestructuración de actividades conducentes al logro de unas metas y propósitos previstos. Por consiguiente, la manera en que el maestro presente las estrategias, las tareas y las actividades determinará en buena medida las posibles interpretaciones a las que lleguen sus estudiantes y el grado de amplitud y profundización en la construcción de sentidos y de conocimiento al que puedan acceder.

El tercer polo del triángulo didáctico se relaciona con los estudiantes. Chevallard no se refiere a los efectos de la transposición didáctica en la apropiación de conocimientos; sin embargo, es importante evaluar los resultados que dicha transposición produce en los estudiantes. Lo anterior parte del reconocimiento de que las nociones que provienen de los conocimientos científicos cohabitan con los conocimientos espontáneos;

por tanto, es preciso ejercer una vigilancia epistemológica que examine los movimientos de transposición a lo largo de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, proceso que parte de los saberes sabios a los saberes objeto de enseñanza, continúa con los saberes enseñados y finaliza con los conocimientos realmente aprehendidos.

La noción de configuración didáctica

Edith Litwin (1997, pp. 97-98) especifica la noción de configuración didáctica en los siguientes términos:

Es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Todo ello evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento, con lo cual se distinguen claramente de aquellas configuraciones no didácticas, que implican solo la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos del aprender del alumno.

Esta noción se reconoce como un constructo interpretativo alternativo para el análisis de las prácticas de enseñanza de ciencias sociales en la universidad y surge en el desarrollo de un trabajo orientado a la identificación de clases cuyas estructuras didácticas favorecieran la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. Este trabajo permite reconocer que una determinada configuración didáctica da cuenta de las características de un docente y constituye la expresión del dominio, del contenido y de la manera en que adelanta su práctica. Además, pone en evidencia las características propias del abordaje de un campo disciplinar

determinado, pues las prácticas de enseñanza toman forma en función de la naturaleza del saber a partir del cual se desarrollan.

Litwin (1997) explica que en las configuraciones didácticas, el profesor organiza la enseñanza en un especial entramado que involucra procesos reflexivos de profesores o estudiantes, prácticas metacognitivas, rupturas con los saberes cotidianos o referencias epistemológicas, entre otros. Con base en estos y otros aspectos, la autora identificó durante su investigación ocho configuraciones en la clase universitaria; sin embargo, reconoce que es posible encontrar otras y que también suele darse el entrecruzamiento entre algunas de ellas. Además, afirma que en todas las configuraciones inscritas en la buena enseñanza “la práctica trasciende el mismo campo porque da cuenta de una construcción social en un aquí y ahora, en un docente preocupado porque todos los procesos comprensivos que genera se enmarquen en una práctica social democrática” (p. 138).

Además de lo anterior, Edith Litwin plantea la necesidad de continuar la búsqueda y el análisis de las prácticas de enseñanza de los distintos campos disciplinares para encontrar otras recurrencias que contribuyan a definir de modo sustantivo buenas configuraciones; entendidas estas como aquellas favorecedoras de comprensiones genuinas, de la asunción democrática de roles, del respeto por el otro y por la diferencia, del pensamiento pluralista y de la construcción social del conocimiento. Esto implica una reflexión constante sobre las prácticas de enseñanza para revisar las diversas maneras de llevarlas a cabo, en lo que respecta a los modos como el docente las organiza, ejecuta e inscribe en los entornos institucionales.

En este sentido, las prácticas de enseñanza, sus circunstancias factuales, sus emergencias conceptuales y epistemológicas, sometidas a la reflexión y a la abstracción generan las nociones y conceptos que conforman la configuración didáctica. Lo anterior solo es posible si el docente asume la responsabilidad de abordar su trabajo de un modo reflexivo, en el que cada experiencia y rasgo particular sea susceptible de convertirse en terreno para la abstracción y la conceptualización como espacios de enriquecimiento de sus propias prácticas y las de otros.

Didáctica de la lectura y la escritura en la universidad

La lectura y la escritura, en especial en el ámbito de la educación superior, han generado en las últimas décadas un amplio desarrollo investigativo desde diferentes campos disciplinares, como la lingüística, la semiótica, la psicología, la antropología, la sociología, la literatura, la filosofía, la pedagogía y la didáctica, entre otros. Lo anterior ha posibilitado el surgimiento de nuevas perspectivas teóricas y metodológicas que sugieren la necesidad de efectuar cambios en las concepciones y prácticas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura para lograr condiciones superiores de alfabetización académica. En particular, y conforme a los intereses de la investigación, hacemos un recorrido por diferentes desarrollos conceptuales que consideramos pertinentes en relación con este objeto: *Alfabetización, Escribir a través del currículum, Culturas académicas, Alfabetizaciones académicas, Nuevos estudios sobre culturas escritas y Literacidad*.

En un sentido amplio, y de acuerdo con lo señalado en el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, la alfabetización se plantea:

Más que como una finalidad en sí misma [...] una manera de preparar al hombre para un papel social, cívico y económico que va más allá de los límites de una tarea rudimentaria de alfabetización que consista simplemente en enseñar a leer y a escribir. El proceso mismo del aprendizaje de la lectoescritura ha de convertirse en una oportunidad para adquirir información que pueda ser utilizada inmediatamente para mejorar los niveles de vida: la lectura y la escritura no han de conducir tan solo a un saber general elemental, sino a una mayor participación en la vida civil y a una mejor comprensión del mundo que nos rodea, abriendo el camino, finalmente al conocimiento humano básico (citado por Colomer & Camps, 1999, p. 17).

En respuesta a la crisis de la alfabetización, según Juana Marinkovich-Ravena y Pilar Morán-Ramírez (1998), surge a finales de los sesenta en Gran Bretaña el movimiento *Lenguaje a través del currículum* (LAC) y, posteriormente, el denominado *Escritura a través del currículum* (WAC). El movimiento WAC pasa de Inglaterra a Estados Unidos a mediados

de la década de los setenta y su trayectoria permite esbozar algunas consideraciones teóricas que le subyacen. Como señalan Marinkovich y Morán (1998), retomando las ideas de Susan McLeod, se producen dos variantes de la teoría y práctica del WAC: una *escribir para aprender* y otra *escribir en las disciplinas*. Estos dos enfoques, designados como *cognitivo* y *retórico*, respectivamente, coexisten en la mayoría de los programas de composición escrita. De este modo, a pesar de descansar en supuestos epistemológicos diferentes, se reconoce que ambos enfoques pretenden alcanzar una misma meta: la acomodación de los estudiantes a varias disciplinas del discurso académico, por medio del texto escrito. En este sentido, Paula Carlino señala (2007, p. 4):

Paralelamente a esta evolución, surgen dos movimientos pedagógicos, que se extienden en buena parte de las universidades norteamericanas: “escribir a través del currículum” —surgido en los 70 en Inglaterra y con mayor fuerza en Estados Unidos en la década siguiente— (Bazerman *et al.*, 2005) y, más tarde, “escribir en las disciplinas” (Hillard & Harris, 2003; Monroe, 2003). Ambos propician integrar la enseñanza de la escritura en todas las materias: el primero como una herramienta para ayudar a pensar los contenidos conceptuales (“escribir para aprender”, Nelson 2001) y el segundo, como un modo de enseñar las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento —aprender a escribir—.

Este movimiento, según Carlino (2002b), se sustenta en la idea de que los estudiantes aprenden en la medida en que se involucran de manera activa en cada asignatura y se apropian del contenido que estudian cuando escriben acerca de esta, a la vez que comprenden las dinámicas propias de cada campo disciplinar. Estas corrientes “escribir a través del currículum” y “escribir en las disciplinas” se han desarrollado, particularmente, en Estados Unidos por investigadores como Fredric Bogel y Keith Hjortshoj, 1984; Michael Carter, Carolyn Miller y Ann Penrose, 1998; Katherine K. Gottschalk, 1997; Mary Gilliland, 1997; Mary Harper, Lee Talley y David Thurn, 1999; Thomas L. Hilgers, Ann Shea Bayer, Monica Stitt-Bergh y Megumi Taniguchi, 1995; Thomas Hilgers, Edna Lardizábal-Hussey

y Monica Stitt-Bergh, 1999; Keith Hjortshoj, 2001; David R. Russell, 1990 (citados por Carlino, 2004d).

Según Carlino (2004d), estas investigaciones ponen en evidencia dos razones para defender la tesis de que es necesario ocuparse de cómo los alumnos leen y escriben los contenidos de una materia: 1) una disciplina se concibe como espacio discursivo, retórico y conceptual; desde esta perspectiva, se parte de la premisa de que los estudiantes solo asimilan lo enseñado en la medida en que se involucran activamente en los temas de cada materia y 2) leer y escribir son instrumentos clave para adueñarse de las nociones de un campo de estudio. Asevera la autora que escribir permite internalizar los patrones comunicacionales específicos de cada disciplina y que aprender en la universidad es ir incorporándose a la cultura escrita de un campo de estudio.

Los nuevos estudios sobre culturas escritas se han desarrollado en el Reino Unido con investigadores como Mary L. Lea y Phyllis Creme (2000); Roz Ivanic, 1997; Mary L. Lea, 1998; Theresa M. Lillis, 2001; Brian Street, 1999, entre otros, y han sido analizados por Paula Carlino (2004d) en una investigación en la que la autora empleó un método contrastivo con el fin de estudiar las culturas académicas en varios aspectos: representaciones y prácticas institucionales en torno a los estudiantes en el grado universitario; supervisión y elaboración de las tesis en el posgrado y, finalmente, las relaciones entre estos estudios. En esencia, se considera relevante el hecho de conocer lo que hacen otras instituciones y docentes como un camino para encontrar alternativas posibles frente a la responsabilidad compartida en cómo se lee y se escribe en la universidad (Carlino, 2004b).

Una vez revisados los conceptos anteriores, se resalta que en el ámbito universitario el fomento de la alfabetización académica viene adquiriendo un gran impulso por las relaciones intrínsecas que esta tiene con el éxito o fracaso académico y por su articulación con las políticas institucionales y estatales de aseguramiento de la calidad. En términos de Carlino (2005), la alfabetización académica se asume como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura

discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p. 13). Como hemos visto, el término hace alusión a la dinámica por la cual se llega a hacer parte de una comunidad cuando se han apropiado sus maneras de pensar por medio de ciertas convenciones del discurso. Así, en la alfabetización académica se evidencian dos significados: uno sincrónico, que hace alusión a las prácticas y representaciones características de una determinada comunidad, y otro diacrónico, que atañe al modo mediante el cual se logra ingresar como miembro de esta. Según la autora, los dos significados están contenidos en el término inglés *Literacy*, que se traduce como ‘alfabetización’.

La fuerza del concepto de *alfabetización académica* “radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir —de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento— no son iguales en todos los ámbitos” (Carlino, 2003b, p. 410). En efecto, en el ámbito de la educación superior el conocimiento es heterogéneo, con programas académicos muy diversos. Además, se trata de un espacio privilegiado en donde se produce, se difunde y circula el conocimiento. En consecuencia, como lo explica Carlino (2003b), tres son las razones por las cuales la representación más generalizada acerca de la enseñanza de la alfabetización académica exige integrarla en cada asignatura:

Porque existe una relación muchas veces indisociable entre pensamiento y lenguaje escrito; porque ciertas estrategias de estudio, que involucran la lectura y la escritura, son dependientes del contexto y no logran ser transferidas si se aprenden por fuera del abordaje de ciertos contenidos específicos. Por último, es necesario que cada docente se haga cargo de enseñar las prácticas discursivas propias de su dominio si quiere ayudar a sus alumnos a ingresar en su cultura, es decir, en sus modos de pensamiento y géneros textuales instituidos (p. 414).

Las investigaciones realizadas desde la corriente de *Alfabetizaciones académicas* se han desarrollado en Australia, entre otros, por los siguientes investigadores: Janis Bailey e Iris Vardi, 1999; June Bode, 2001;

Patricia Cartwright y Lynne Noone, 2000; Denise Chalmers y Richard Fuller, 1996; Kate Chanock, 2001; Alisa Percy y Jan Skillen, 2000; Jan Skillen y Mary Jane Mahony, 1997; Jan Skillen, Margaret Merten, Neil Trivett y Alisa Percy, 1998; Joanna Tapper, 1999; Mario Zadnik y Alex Radloff, 1995 (citados por Carlino, 2004d).

Hacia finales del siglo XX, surge el concepto de literacidad para referirse a las investigaciones y las teorías sobre la escritura que adoptan una perspectiva sociocultural. El concepto de literacidad, según Daniel Cassany (2005), comprende todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz de los géneros escritos en una comunidad:

Abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc. Para referirse a este concepto, se utilizan muchos términos: alfabetización/cultura escrita (Emilia Ferreiro), literacia/lectura/escrituralidad (Puerto Rico, Congreso de la International Reading Association en 2005), literacidad, etc. En inglés se usa universalmente el término *literacy*. En otros idiomas tienen otras opciones: *lettrisme* en francés o *letramento* en portugués. La propuesta de usar el término *literacidad* en español ha recibido el apoyo de varios autores recientemente a ambos lados del Atlántico: Ames (2002), Zabala (2002), Marí (2004) (p.1).

En definitiva, desde estos estudios y desde la perspectiva sociocultural en su conjunto, se entiende que la *literacidad* es la suma de un proceso psicológico que utiliza unidades lingüísticas en forma de producto social y cultural. Un texto concierne a la invención social e histórica de un grupo humano y adopta formas que son diferentes en cada momento y lugar y que evolucionan al mismo tiempo que la comunidad. Entre las principales corrientes, Cassany enuncia las siguientes: análisis de género, nuevos estudios, retórica contrastiva, competencia sociocultural y aprendizaje de L2 (citando a Kramsch, 1993; Miquel, 2004), literacidad electrónica (citando a Herring, 2001; Yus, 2001; Shetzer y Warschauer, 2000; Snyder *et al.*, 1998) y literacidad crítica (citando a Siegel y Fernández, 2000; Freebody y Luke, 1990; Luke, 1999).

Por último, Paula Carlino propone otro modelo para encarar la enseñanza, contrario al modelo didáctico habitual que entiende la docencia como “decir a los estudiantes lo que sabemos sobre un tema” (2005, p. 13) y omite enseñar saberes valiosos como los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio. Estos modos se vinculan con las formas de leer y de escribir que se han desarrollado dentro de la comunidad académica a la cual se pertenece. En el modelo que Carlino propone, con base en los planteamientos de Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (1992), que los docentes, además de expresar lo que saben, adelantan propuestas para que los estudiantes reconstruyan el sistema de conceptos y estrategias de un campo de estudio, mediante la participación en las prácticas de lectura, escritura y razonamiento propias de cada campo.

En síntesis, los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura suponen unos agentes activos: profesor y estudiantes que —por su participación conjunta en una diversidad de operaciones cognitivas, socioculturales y académicas— llegan a apropiarse de conocimiento nuevo. De modo que no solo aprenden contenidos específicos, sino, además se apropian, en el caso concreto que investigamos, de los modos de leer y escribir en el ámbito académico. Estos procesos no pueden concebirse, entonces, como la transmisión de saberes o de conceptos teóricos elaborados por otros, sino como el desarrollo estratégico de una serie de actividades, demostraciones y prácticas significativas relacionadas con el campo del saber específico al que pertenecen los estudiantes, para que no se conviertan en simples “repetidores”, sino que movilicen los procesos de comprensión y producción textual necesarios para la construcción de conocimiento en sus respectivas disciplinas.

El proceso de aprendizaje, por su parte, tiene qué ver con los cambios cognitivos y de comportamiento que resultan de la participación activa e intencional de los estudiantes en la construcción de conocimiento y de sentido. En estos procesos, los estudiantes crean modelos propios determinados por las relaciones significativas que establecen entre lo nuevo del

texto y lo que ya conocen, lo cual no siempre coincide con lo pretendido por el profesor. Los estudiantes, además, terminan por llegar, en mayor o menor grado de conciencia, a sus propias conclusiones acerca de lo que se les enseña, de su propósito, pertinencia y utilidad e infieren el sentido de lo aprendido y de todo el proceso pedagógico. Asumir los procesos de enseñanza y de aprendizaje de esta manera presupone, como es evidente, cierta intencionalidad y disposición de profesores y estudiantes para interactuar permanentemente entre sí y con el conocimiento por medio de los textos, con el fin de comprender las complejas relaciones y procesos que intervienen en el acto de enseñar.

PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA

Introducción

En este apartado se realiza un análisis del eje conceptual de prácticas de lectura y escritura en relación con los ejes de didáctica y cultura académica. Su abordaje se hace en cuatro partes: en la primera se examina el concepto de práctica desde las propuestas planteadas por los filósofos clásicos hasta llegar a las propuestas contemporáneas del término. En la segunda, se hace un análisis de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales. La disertación inicia con la pregunta acerca del campo de conocimiento que debería explorar las prácticas de lectura y escritura como su objeto de estudio. Luego, se hacen aproximaciones complementarias desde la formulación de una necesaria perspectiva interdisciplinar. En la tercera parte, se retoma el aspecto de las prácticas de lectura y escritura en el ámbito académico universitario para estudiar como tópico central la caracterización de estas en el contexto académico universitario. Desde la concepción de la universidad como un entorno específico en el que conviven comunidades académicas, se caracteriza la alfabetización académica. Desde esta posición teórica, se asumen las particularidades de las prácticas de lectura y escritura en las disciplinas que tienen un lugar en desarrollo de las funciones universitarias de docencia, investigación y proyección social.

La cuarta parte presenta una introducción a las prácticas académicas e investigativas y al concepto de “buena práctica”. Aunque su abordaje ha sido motivo de preocupación desde cuando se plantearon las primeras discusiones sobre los procesos de enseñanza y ha variado históricamente desde las diversas posiciones que han asumido sobre ella los grandes pedagogos, en el debate contemporáneo todavía se inscribe en la agenda de la didáctica (Litwin, 1997) como uno de sus grandes retos. Al respecto, se aportan algunos elementos que pueden contribuir a su discusión.

El concepto de práctica

En esta parte, se desarrollan algunos aspectos desde los cuales es posible delimitar el concepto de “práctica”: primero, desde la etimología de la palabra; segundo, desde referentes filosóficos a partir de ideas planteadas por Aristóteles, Immanuel Kant, Friedrich Hegel y Karl Marx y; tercero desde las posibilidades de interpretación más contemporáneas a la luz del contraste entre representaciones y formas de actuación de las personas en contextos sociohistóricos.

En su versión latina *practicus* y su antecedente griego *praktikos*, la etimología de la palabra remite, por oposición a lo teórico o ideal del pensamiento, a la condición de realización, de hacer acciones en el mundo tangible o real, de llevar la expresión humana a una condición de factibilidad, de producir objetos o hechos. Desde los orígenes de la filosofía occidental, la oposición teoría-práctica representa una constante que aflora bajo diferentes manifestaciones a lo largo de más de dos milenios de tradición escrita que ha tratado de explicar las formas de relación entre el hombre, la sociedad y la naturaleza.

Más allá de la noción etimológica del término, la tradición filosófica occidental reconoce a Aristóteles como uno de los puntos de referencia para una comprensión más rigurosa del término práctico/a. En la *Ética a Nicómaco* (1970), luego de la discusión entre verdad y opinión (*doxa*) como base del conocimiento, Aristóteles planteó los problemas del actuar humano frente a la *polis*, la vida individual y el mundo material, para

lo cual recomendó la búsqueda de la justa razón en cuyo apoyo introdujo las nociones del *entendimiento* y el *apetito* que impulsan a los hombres.

Además, Aristóteles señaló tres formas diferentes de manifestación del ánimo humano. En primer lugar, puso a la *teoría* que, desde la contemplación, lleva a las personas a producir el conocimiento sobre los casos generales, la *ciencia*. En tercer lugar, puso a la *poiesis*, correspondiente a las artes entendidas como las maneras en que los hombres pueden crear objetos que no son naturales y no responden a una condición de necesidad o utilidad. En relación con las artes se entiende el término *tecné* como actividad técnica o forma de actuación para alcanzar determinados fines externos, los objetos. El mismo Aristóteles diferenció entre las artes en las que hay un predominio de la razón, por ejemplo, en el caso de quien proyecta un edificio; y en el hacer propio del artífice que produce un objeto, por ejemplo, en la acción de los artesanos.

En el lugar intermedio entre la *teoría* y la *poiesis*, Aristóteles ubicó la praxis que se caracteriza por basarse en la prudencia, cuya denominación en griego era *frónesis*. Esta constituye una virtud, de un lado, porque es diferente de las artes en la medida en que no planea ni trata de producir ningún objeto material, sino que actúa sobre elementos diversos; no pone en orden los elementos para hacer una obra, sino que guía la actuación concreta de las personas para alcanzar determinados fines. De otro lado, porque se diferencia de la ciencia en la medida en que su acción se mueve en el ámbito del entendimiento, pero, en especial, en el campo de la opinión en el que las cosas podrían ser de diversa manera a como las entendemos; además, se aplica a hechos y a cosas particulares, no al nivel de la generalidad propia de la ciencia.

En consecuencia, la *frónesis* constituye una forma de entendimiento práctico que, conforme a la razón, trata los bienes y los males de los hombres y su forma de actuar en virtud de ellos, en relación con las demás personas. *Práctico*, en sentido aristotélico, es lo que se refiere a la acción y a la vida, en un sentido excelente, a la buena acción o a la “vida buena”. Para precisar los ámbitos de acción de la *frónesis*, Aristóteles considera las diferencias entre los negocios particulares de las personas y los

negocios generales, siendo los primeros vinculados a la vida doméstica (estudiados desde la economía) y los segundos a la vida social más amplia (estudiados desde la política y la ética).

Las ideas planteadas por Aristóteles acerca del sentido de “práctica” muestran su fuerza en la medida en que, varios siglos después, sus puntos de vista son retomados y reelaborados por Immanuel Kant, desde una nueva perspectiva ligada a los fundamentos epistemológicos de las ciencias modernas. En su *Crítica de la razón pura*, Kant estableció la auto-limitación del conocimiento racional a la experiencia y esto se manifiesta en la separación definitiva de la fe, el sentimiento o cualquier otro tipo de actividad práctica o estética como raíces del conocimiento racional. Así, se establece uno de los ejes fundamentales del aporte kantiano a la modernidad: los criterios con los cuales la razón juzga sus límites pero también sus alcances, en cuanto al conocimiento.

Pero la obra de Kant asumió también, más allá de la pregunta por los límites del conocimiento, la pregunta sobre el cómo actúan los seres humanos, que dio lugar a la *Crítica a la razón práctica*. Kant reconoce que el hombre no solo es razón, sino que también es inclinaciones (amor, odio, posesión, desinterés, etc.), voluntad, necesidad de tomar decisiones y actuar. De este modo, Kant establece su segundo aporte a la filosofía moderna desde la introducción de la categoría *libertad* que será un factor determinante en la constitución de las instituciones jurídicas de los nacientes estados burgueses, de la acción moral individual y colectiva, bajo la noción del contrato. Dice Kant:

Nadie me puede obligar a ser feliz según su propio criterio de felicidad (tal como se imagina el bienestar de otros hombres), sino que cada cual debe buscar esa condición por el camino que se le ocurre, siempre que al aspirar a semejante fin no perjudique la libertad de los demás, para lograr así que su libertad coexista con la de los otros, según una posible ley universal (es decir, con el derecho de los demás) (citado por Rossi, 2000, p. 195).

El ámbito de la razón práctica kantiana no es lo que se conoce en términos racionales limitados por la conciencia de la experiencia, sino el

espacio del orden moral en el que las realidades humanas se discuten y deciden con base en la tensión entre el deber de actuar y las inclinaciones del hombre. Sin lugar a dudas, este espacio de ejercicio de la libertad kantiana recuerda el sentido de la prudencia aristotélica. En el ejercicio de la libertad, en el plano del orden moral, la tensión entre la inclinación individual y el deber plantea las opciones que llevan a acciones morales centradas en el individuo, acciones moralmente neutras y acciones en las cuales la razón práctica se somete, por propia elección y de manera libre, al orden del deber moral.

Para Kant, esta última opción constituye un acto moralmente bueno porque se procede de acuerdo con el deber sin seguir ninguna inclinación y se acata el imperativo categórico que se expresa en la pauta de actuar de manera que la acción asumida fuese la norma con la cual todos los demás actuarían por su propia elección. Este ejercicio de la libertad más íntimamente subjetiva —nacido de la buena voluntad y libre de toda tendencia individual— establece la paradójica conexión entre la voluntad individual y su posibilidad de universalidad, como lo postuló el idealismo alemán (Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Schelling y Friedrich Hegel).

Hegel se distancia de la razón práctica de Kant por cuanto considera el imperativo categórico defectuoso por su formalismo, su universalismo y su imposibilidad de realización de la moralidad. En oposición a Kant, Hegel plantea que la acción moral se le presenta al hombre como un entorno del cual no puede sustraerse y en el cual ejercer la libertad como reflexión individual resulta ser la excepción. En esta línea, propone que ejercer la moralidad significa vivir según las costumbres y las condiciones contextuales de una sociedad o un territorio específicos que se constituyen en manifestaciones de su concepto de espíritu objetivo. Dice Hegel:

Moralidad significa vivir según las costumbres de la tierra de uno. En lo que conforma las costumbres de un país, en lo que es el ordenamiento jurídico de un país, en lo que es la constitución política de un país, en todo ello existe un determinado espíritu, que sin embargo no se refleja adecuadamente en conciencia subjetiva individual alguna. En esa medida, el tal efecto es en efecto el espíritu objetivo, un espíritu que abarca a todos, sin que ninguno de nosotros posea frente a él una libertad superior (citado por Ramírez, 2007, p. 172).

La inclusión del concepto de *espíritu objetivo* como una forma de referirse a la cultura que rodea a los individuos establece, de forma consistente, un punto de oposición al concepto de espíritu subjetivo e individual sobre el cual se había desarrollado la reflexión filosófica durante los siglos XVII y XVIII, desde René Descartes hasta Immanuel Kant.

Así, el aporte de Hegel a la filosofía de la cultura y a la fundamentación del concepto de práctica pasa por haber instaurado la oposición entre *espíritu objetivo* y *espíritu subjetivo*. Sobre esta dialéctica, explica —aunque desde una visión idealista— cómo se desarrolla el proceso de formación espiritual del individuo en el marco de sus relaciones con las concreciones del espíritu objetivo que lo rodean. De esta manera, para Hegel, el individuo se constituye como espíritu subjetivo, no solo para la acción moral, sino como ser espiritual en sí, en la medida en que se apropia de la cultura —que es espíritu objetivo— como el medio por el cual puede realizar el extrañamiento de su condición natural. En oposición al sentido de libertad propuesto por la moral kantiana, Hegel plantea que la libertad humana no se realiza en el espacio vacío de una conciencia individual y aislada, sino en el marco de una comunidad, una sociedad, una cultura concreta que, para Hegel, son manifestaciones del espíritu objetivo.

Es muy conocida la afirmación de que los trabajos de Karl Marx y Friedrich Engels para fundamentar la concepción del materialismo histórico pusieron a Hegel sobre sus pies. Esto puede ilustrarse en el planteamiento de la oposición espíritu subjetivo/espíritu objetivo, postulada por Hegel, pero sobre las bases del desarrollo histórico de la sociedad y del hombre. De esta manera, la conciencia individual o espíritu subjetivo resulta ser un derivado de las relaciones sociales y materiales que, en gran parte, lo configuran. Dice Marx, en la *Sexta tesis contra Feuerbach* para refutar la supuesta esencia religiosa de cada individuo: “Pero la esencia del hombre no es una abstracción inherente a cada individuo particular. La verdadera naturaleza del hombre es el conjunto de sus relaciones sociales” (Canals, 1990, p. 20). Y por supuesto, en la

base de esas relaciones sociales Marx pone la relación fundamental del hombre frente al mundo material para transformarlo en respuesta a sus necesidades sociales e históricas.

Desde mediados del siglo XIX y durante el siglo XX, el desarrollo de las ciencias sociales y humanas en campos disciplinares que se delimitan y reordenan de manera constante para responder a las necesidades de sociedades altamente especializadas, incorpora el espíritu general de tensión entre las formas de existencia social y cultural de esas mismas actividades y los medios institucionales, recursos y tipos de actividad específica por medio de los cuales los individuos se apropian de esos recursos y se convierten en expertos de esos campos de conocimiento y de actuación.

En este sentido, pueden verse las conexiones y diferencias específicas entre: 1) los avances de la escuela psicológica soviética, por medio de los trabajos de Lev Vigotsky y sus discípulos, para dar un contenido de carácter histórico materialista a la formación de las funciones psicológicas superiores. 2) Los avances de la lingüística funcional que se pueden ilustrar, por ejemplo, en los estudios de Mijail Bajtin para fundamentar una concepción dialéctica de los usos sociales de los discursos o, en la tradición europea, los trabajos de Roman Jakobson y los de la Escuela de Praga (Lemke, 1997, p. 196). 3) Los avances en la sociología, por ejemplo, la perspectiva de Pierre Bourdieu y su teoría de los tipos de capital, la existencia de los campos sociales de producción material y simbólica y el concepto de *habitus*. 4) Los estudios de las ciencias del lenguaje que superan las visiones estructuralista y psicolingüística de los procesos culturales para incorporar una visión sociocultural de las actividades mediadas por artefactos semióticos como los textos y los discursos (Wertsch, 1993). Y 5) los planteamientos de pedagogías y didácticas desarrolladoras en las cuales se actúa a partir del principio de interdependencia entre el proceso de desarrollo de las funciones psicológicas de las personas y la selección de recursos y acciones proporcionados socialmente para alcanzar esos desarrollos individuales (Wells, 2001).

Se reconocen otras perspectivas críticas del marxismo, como las de Louis Althusser, Antonio Gramsci y Pierre Bourdieu, entre otros, que han nutrido nuevos campos de investigación social en los cuales conceptos como los de actividad, acción y práctica resultan muy pertinentes. Uno de esos campos disciplinarios corresponde a la semiótica social, entendida como teoría integradora de diversas aproximaciones modernas que confluyen en el estudio de los procesos mediante los cuales las personas elaboran el significado social y la acción social mediante el uso de sistemas semióticos —gráficos, gestuales, alfabéticos, discursivos, etc.—. Entre los antecedentes teóricos de la semiótica social están la lingüística funcional más allá de la visión estructuralista, la semiótica formal, los trabajos de antropología cultural y etnografías de la comunicación, los aportes de la sociología en sus especificaciones a contextos institucionales e, incluso, elementos derivados de la fenomenología.

La semiótica social se plantea como una teoría que estudia el problema de cómo las personas elaboran significados y actúan en virtud de estos por medio de acciones sociales como hablar, escribir, gesticular, dibujar, etc. Acciones que cobran sentido, por un lado, en el marco de la vida social de una comunidad y, por otro, en el marco de los saberes, convenciones y usos específicos que esa comunidad reconoce como significativos. En este sentido,

Cada comunidad tiene sus propias *prácticas* (por ejemplo, semióticas) de elaborar significados. Por medio de ellas, los integrantes de una comunidad realizan acciones que son significativas para los otros miembros de la misma y constituyen patrones de acción que se repiten muchas veces. [...] Las prácticas semióticas son acciones que tienen sentido en una comunidad; las formas de acción pueden ser discursos, gestos, dibujos, construcciones, etc. Las prácticas semióticas son los elementos fundamentales de la teoría de la semiótica social (Lemke, 1997, p. 199).

Las anteriores consideraciones, hechas desde una aproximación del concepto de práctica, pueden ser útiles en la elección de opciones teóricas para determinar los propósitos, criterios conceptuales, recursos,

formas de actuación y criterios de evaluación desde los cuales las personas pueden participar en una labor investigativa como la relacionada con el porqué y el para qué del enriquecimiento de la vida académica universitaria desde los usos de la lengua escrita, pues desde el ejercicio de estas prácticas semióticas participamos, de forma significativa, de la vida de esta comunidad.

La lectura y la escritura como prácticas socioculturales

En el año 2001, cuando Emilia Ferreiro prologaba el libro *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, escrito por Delia Lerner, se preguntaba “¿cuál es la ciencia que se ocupa de la conceptualización de las prácticas de lectura y escritura?” (2001, p. 12). Varios años después, la pregunta sigue vigente. En respuesta, Ferreiro asume como opciones posibles los trabajos de historiadores como Roger Chartier y Armando Petrucci y alude a otras potenciales fuentes de apoyo como la sociología y la antropología de la lectura y la escritura.

La indagación de cómo se han dado las prácticas de la lectura y la escritura a lo largo del tiempo y en distintas culturas muestra una diversidad de manifestaciones que, para el caso de la lectura, llevaron al investigador Robert Darnton a señalar que “las diferencias parece que no tienen fin, ya que la lectura no es una simple habilidad, sino una manera de elaborar significado. Que tendrá que variar entre culturas. Sería extravagante esperar encontrar una fórmula capaz de dar fe de todas estas variantes” (citado por Solé, 2001, p. 16).

Sin ir más allá de los límites de la cultura occidental, las prácticas de lectura en Europa (siglos XVI y XVII) se desarrollaban de forma diferente a como las conocemos hoy. En esos siglos, la lectura estaba ligada a los usos religiosos, era una experiencia oral pública y los textos se escuchaban y se contestaban, en muchos casos, en un latín que la mayoría no comprendía. Desde la Edad Media hasta inicios del siglo XIX, se leían pocos libros y, generalmente, pasaban de una generación a otra por esta vía.

Con los progresivos cambios en las concepciones del hombre, la naturaleza y el poder de la cultura que inciden en la transformación

de la concepción de la lectura como una relación silenciosa del lector con el texto, la lectura intensiva cambia en algunos grupos sociales y se convierte en otra lectura calificada de extensiva que se caracteriza por “la posibilidad de extraer información, cribarla, clasificarla e interpretarla. El objetivo es conocer precisamente lo que es poco conocido y se parte de una desconfianza que conduce más a examinar que a creer, más a interpretar que a reverenciar, más a construir que a copiar” (Solé, 2001, p. 19).

Esta perspectiva de las prácticas de lectura, que ha ganado espacio como parte de la vida académica y de los ámbitos de investigación, se ha tratado de difundir mediante la universalización de la escolarización. En ella como consigna central se considera que el papel activo del lector representa una condición institucional de consenso relativamente nueva en la cultura de Occidente.

En cuanto a las prácticas de escritura, los historiadores han reconstruido las formas de vida de las sociedades urbanas primitivas y sedentarias, procesos económicos de la acumulación de excedentes agrícolas y estructuras sociales jerarquizadas con relaciones de propiedad, herencia de bienes y, compra y venta de productos. En entornos como estos, por ejemplo, en las ciudades mesopotámicas “había que llevar las cuentas de todo lo que entraba en los almacenes centralizados de los templos, y también de todo lo que salía para el abastecimiento de una población, cada vez más numerosa, que vivía bajo regímenes jerarquizados” (Tusón, 1997, pp. 17-18). Para cumplir estas funciones, existía el escriba que era una persona especial porque su conocimiento tenía el carácter de privilegio (no era de dominio público), se transmitía de forma restringida de padres a hijos varones, su aprendizaje duraba años (para aprender, por ejemplo, los miles de signos ideográficos de la escritura china o los misterios de la escritura cuneiforme, en Babilonia) y le representaba su condición de sacerdote y funcionario del Estado. Esta condición especial del escriba se acepta como inherente a los estados teológico-militares de la antigüedad, en Babilonia y en Egipto; o al aparato burocrático del Estado, como en China.

Junto al establecimiento de los estados contables de bienes de las sociedades que lograron su jerarquización social a partir de la acumulación de excedentes de la producción agrícola, la escritura, en distintas sociedades de la antigüedad, representa un valor sagrado por su vinculación a otras funciones como: a) la interpretación de códigos administrativos de la sociedad que se constituyen, en muchos casos, en vertimientos legales de códigos religiosos; b) la relación de mitos fundacionales de la sociedad y; c) la narración de las hazañas de los reyes.

Las representaciones sobre la manera como la escritura afectaría a los seres humanos también son diversas. Platón, en la segunda mitad del siglo IV antes de Cristo, ya enunciaba que tendría efectos negativos en los seres humanos. En el *Fedro*, uno de sus diálogos de madurez, escrito cerca del año 370 antes de Cristo (Morla & García, 2007), pone a Sócrates como personaje del diálogo a afirmar cuatro aspectos de la escritura que, en la síntesis elaborada por Walter J. Ong, se presentan en los siguientes términos:

[...] primero [...] es inhumana al pretender establecer fuera del pensamiento lo que en realidad solo puede existir dentro de él. [...] En segundo lugar, [...] la escritura destruye la memoria. Los que la utilicen se harán olvidadizos al depender de un recurso exterior por lo que les falta en recursos internos. La escritura debilita el pensamiento. [...] En tercer lugar, un texto escrito no produce respuestas. Si uno le pide a una persona que explique sus palabras, es posible obtener una respuesta; si uno se lo pide a un texto, no se recibe nada a cambio, salvo las mismas palabras, a menudo estúpidas, que provocaron la pregunta en un principio. En cuarto lugar, [...] la palabra escrita no puede defenderse como es capaz de hacerlo la palabra hablada natural (1994, p. 82).

A pesar de la antigüedad que representa este antecedente sobre la escritura y sus efectos en la mente de los hombres (en una perspectiva que hoy sigue siendo motivo de polémica), habrá que esperar más de veinte siglos para encontrar avances significativos en relación con los estudios sobre la escritura y la lectura, en campos especializados que, por su visión analítica, han fragmentado la complejidad de esas prácticas.

Desde una concepción más contemporánea, la lectura y la escritura se entienden como actividades complejas en las que los seres humanos actúan en conexión con y por mediación de artefactos semióticos —los textos— que son, a su vez, producto y objeto de una actividad compleja previamente ocurrida. La condición de complejidad atribuida a las actividades de lectura y escritura supone la resistencia del fenómeno a ser reducido a una de sus dimensiones y, por ende, representa una dificultad para su entendimiento. En otras palabras, “una cosa es más compleja entre más difícil sea de comprender” (Thérien, 2005, p. 43), razón por la cual, no es posible reducir la diversidad de aspectos de tales “objetos” a una sola mirada, a una sola observación que agote todas sus aristas.

En concordancia con la diversidad de miradas disciplinarias sobre la lectura y la escritura elaboradas, en especial, durante los dos últimos siglos, es posible aceptar la validez de afirmaciones desde distintas perspectivas: histórica, psicológica, sociológica, antropológica, económica y lingüística, entre otras, que pueden funcionar de manera complementaria entre sí.

Desde una perspectiva histórica, por ejemplo, resulta claro que “el lenguaje escrito es un producto de la historia cultural y no un resultado de la evolución biológica” (Anderson & Teale, 1986, p. 272). Esto es posible, porque se acepta que la cultura escrita es una característica solo atribuible a la especie humana y al desarrollo de sus capacidades intelectuales objetivadas en artefactos simbólicos y abstractos, como los sistemas de notación alfabéticos. Su aparición está ligada a necesidades específicas del ser humano, entre las cuales se destaca compartir con otras personas en otros tiempos y espacios y su herencia de ideas y conocimientos.

A esta consideración etiológica de la cultura escrita, que la vincula a la historia cultural de las sociedades, se suma la condición de dependencia relativa de los usos del lenguaje escrito, según el grado de desarrollo y las instituciones propias de cada sociedad. Desde la perspectiva que nos brinda la sociología sobre la lectura y la escritura, estas prácticas deben analizarse en relación con los patrones culturales o sistemas de acción

establecidos en una sociedad determinada. En esta línea, si se acepta a la sociedad como un complejo sistema de subsistemas funcionales, entonces, la lengua escrita puede verse como un sistema semiótico que interactúa con otros (económico, financiero, jurídico, religioso, educativo) para responder a las necesidades sociales e individuales generadas por el desarrollo de la sociedad. Es posible considerar las interrelaciones entre diversos sistemas de tal forma que, por ejemplo, pueden observarse las conexiones entre las actividades económicas, los avances tecnológicos, las tecnologías de la escritura y la especialización mutua de estos sistemas de actividad, con grados de desarrollo diferentes en distintas sociedades (ver usos de la escritura en las ciudades mesopotámicas, en Jesús Tusón, 1997 pp. 17-18 o en las sociedades modernas, Charles Bazerman, 2008, p. 3).

Desde una perspectiva psicológica, reconociendo la evolución de esta disciplina en sus distintas etapas de auge teórico (positivismo, pragmatismo, conductismo, cognitivismo, etc.), se han formulado concepciones acerca de la lectura y la escritura. Por ejemplo, para 1908, el profesor estadounidense Edmund Huey reconocía la complejidad psicológica de la lectura como búsqueda de significado y como proceso de elaboración (o construcción) desarrollado por el lector (Goodman, 1986, p. 13). Sin embargo, los desarrollos de las siguientes décadas en la sociedad estadounidense asumieron una perspectiva diferente que se orientaba a la aplicación de métodos para avanzar en la lectura inicial, la producción de materiales graduados, el uso de vocabulario controlado, el desarrollo jerarquizado de habilidades y la aplicación de test que constituyen una tecnología dirigida a universalizar la escolarización de la lectura.

Los desarrollos de la psicología buscaban discutir las concepciones pragmáticas y, principalmente, la mirada conductista de la personalidad y su consecuente aplicación en los principios de la tecnología educativa y el diseño instruccional. Estas búsquedas permitieron abrir nuevos enfoques en la concepción de las prácticas de lectura y escritura. Al respecto, se resaltan los trabajos que se hicieron en el marco de la psicología cogni-

tiva que se ocupa del estudio de otras funciones psicológicas más allá de la memoria, la cibernética; y los trabajos de Jack Goody e Ignace Gelb, desde otro campo disciplinar, sobre las prácticas de lectura y escritura y del dominio alfabético (literacia) como objeto de estudio.

En la perspectiva psicolingüística, se destacan los trabajos de Frank Smith y Kenneth Goodman que abordan las relaciones entre pensamiento y lenguaje, en particular, la conexión entre los avances de los procesos psicológicos vinculados a cómo conoce el hombre y el papel de los elementos lingüísticos en ese proceso. Goodman asume la psicolingüística como un puente para comprender el proceso de lectura como un juego de adivinanzas, de búsqueda de configuración semántica flexible, cíclico y con distintas etapas. Un proceso único en el cual el lector aplica estrategias de muestreo, predicción, inferencia y evaluación para controlar su forma de actuación y lograr una lectura efectiva (que produzca sentido) y eficiente (en cuanto al tiempo, energía y esfuerzo invertido en ella). Los ciclos del proceso lector implican una etapa óptica, otra perceptiva, una sintáctica y otra semántica. Esta última es la más relevante en la medida en que representa la categoría englobante en la cual el hombre se relaciona con significado consigo mismo, con las demás personas y con el mundo circundante.

Parte de los aportes de la psicología cognitiva y los planteamientos psicolingüísticos sobre la lectura fueron recogidos por el investigador estadounidense David Pearson en un famoso artículo en el que planteó la revolución de la comprensión (Knuth & Jones, 1991) y formuló parte de los derroteros que han guiado la enseñanza de la comprensión de lectura en los últimos treinta años.

La complementariedad de algunas de las miradas disciplinarias antes referidas sobre la lectura y la escritura permite concebir estos procesos semióticos como prácticas socioculturales complejas y puede fundamentarse, también, en la teoría sociohistórica y cultural del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Este enfoque fue postulado por el psicólogo ruso Lev Vigotsky y por sus alumnos que desarrollaron la teoría de la actividad.

Desde esta teoría, se comprende el sentido y el valor de la lectura y la escritura como formas especializadas de actividad humana. Al considerarlas como actividades humanas, las prácticas de lectura y escritura se entienden y cobran sentido desde las condiciones sociales y culturales específicas del contexto en que se utilice el lenguaje escrito: “la lectura y la escritura son tareas que implican el uso de una tecnología particular y la aplicación de sistemas particulares de conocimiento en situaciones determinadas para la obtención de metas específicas” (Anderson & Teale, 1986, p. 275). Las situaciones de uso de la lengua escrita, a diferencia de la comunicación oral cara a cara, posibilitan la comunicación con otros seres humanos en el tiempo y el espacio.

La complementariedad de las visiones sociohistóricas y culturales con otras psicológicas y discursivas sobre las cuales se desenvuelve la comprensión de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales se sustenta, entre otras razones, sobre criterios como los siguientes:

- La concepción filogenética y ontogenética del desarrollo de las funciones psicológicas superiores confiere gran importancia a la participación de los individuos en las actividades sociales, con la mediación material y cultural de instrumentos que impulsan el desarrollo de las potencialidades de la matriz psicológica individual. En este sentido, es crucial para la formación de la mente de las personas y el desarrollo de sus capacidades de uso de la lengua escrita, la existencia de contextos sociales, prácticas cotidianas y recursos en los que la lectura y la escritura sean de uso constante y significativo (Cole, 1995; McNamee, 1993).
- La condición social e individual del lenguaje, tanto oral como escrito, sustenta la pertinencia de una mirada sociopsicolingüística que valore los contextos sociales de uso de la lengua y las singularidades de actuación de los individuos.

En esta línea de pensamiento se destaca la perspectiva fundacional de Mijail Bajtin con su teoría del enunciado, de los géneros discursivos

y la interacción discursiva (Voloshinov, 1992). Los aportes de Bajtin han enriquecido la obra de Vigotsky al considerar el enunciado como “la verdadera unidad de la comunicación verbal” (Wertsch, 1993, p. 69) y han posibilitado el surgimiento de campos disciplinarios, inexistentes en los años de vida de Bajtin, que hoy se asimilan a la pragmática y al análisis del discurso.

Otra perspectiva de esta fundamentación puede encontrarse en los trabajos de Gordon Wells, que se nutren de la complementariedad entre el planteamiento psicológico de Vigotsky y la lingüística sistémica de Michael Halliday (1982) como semiótica social. La propuesta de Pierre Bourdieu como perspectiva teórica también permite abordar esta concepción sociopsicológica de las prácticas de lectura y escritura. Estas prácticas se definen a partir de tres conceptos: los tipos de capital, el concepto de campo y el concepto de hábito. Pierre Bourdieu reconoce tres tipos de capital: el económico, el cultural y el simbólico. Señala, en este sentido, que la realidad social no es solamente un conjunto de relaciones de poder entre agentes sociales (espacio social y campos) sino, también, un conjunto de relaciones de sentido que conforman la dimensión simbólica del orden social. Estas relaciones sociales no pueden reducirse a las relaciones económicas, el capital cultural y simbólico se fundan en la necesidad que tienen los seres humanos de justificar su existencia social, de encontrar una razón de existir socialmente.

Bourdieu estudia las prácticas simbólicas en diferentes campos: la escuela, las prácticas artísticas, la distinción y la universidad. Tres elementos orientan esos análisis:

1. que las relaciones de clase no son solo relaciones económicas sino que surgen simultáneamente como relaciones de fuerza y relaciones de sentido (los diversos tipos de capital); 2) que el análisis de las relaciones simbólicas hace aparecer los lazos constitutivos que posibilita la renovación de las relaciones de clase (la violencia simbólica); y 3) que los agentes no tienen necesariamente conciencia de sus prácticas (las estrategias de la reproducción) (Germaná, 1999, p.16).

Como una expresión de esos tipos de capital aparece el concepto de campo que lo entiende como:

Una red de relaciones objetivas (de dominación o subordinación, de complementariedad o antagonismo, etc.) entre posiciones [...] que dependen, en su existencia misma, y en las determinaciones que les imponen a sus ocupantes, de la estructura del reparto de las especies de capital (o de poder) cuya posesión controla la obtención de beneficios específicos [...] que están puestos en juego en el campo (Bourdieu, 1992, p. 342).

Y el concepto de *habitus* que se concibe como:

Un sistema durable y transformable de disposiciones socialmente adquiridas, que funciona de manera práctica como la fuente generativa de una capacidad universal semejante a aquella a la cual recurren los agentes cuando actúan, de manera inventiva, cuando se encuentran en condiciones idénticas o análogas a aquellas en las que el hábito resultó adecuado la primera vez (Scahill, 1993, p. 4).

La escuela sociohistórica establece la diferencia entre la psicología humana y las estructuras psíquicas animales, a partir de la relación entre la mediación cultural de los procesos psicológicos humanos; el desarrollo histórico de la cultura y los procesos psicológicos; y la intervención en actividades prácticas de las personas (Cole, 1995).

En desarrollo de ese principio, James V. Wertsch, en primer lugar, alerta sobre los riesgos de la tendencia propia de las ciencias humanas de estudiar de forma aislada la acción, las personas o los instrumentos mediadores. En segundo lugar, propone la articulación de tres grandes factores —acción, instrumentos de mediación y personas— mediante las interrelaciones que se indican a continuación:

- a. Entre instrumentos mediadores y la acción porque “solo como partes de una acción pueden los instrumentos mediadores adquirir su existencia y desempeñar su papel” (Wertsch, 1993, p. 141).
- b. Gran parte de las complejidades de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales puede deducirse del avance en los estudios

- de las ciencias del lenguaje. Estas abordan, en particular, las formas de manifestación verbal del hombre por medio de los discursos y los textos; y en cada una de estas realidades, las diferencias específicas de tipologías de textos y discursos que se clasifican a partir de distintos criterios sintácticos, semánticos y pragmáticos, por ejemplo.
- c. Entre los instrumentos de mediación y las personas. Esta articulación exige la concepción de las personas como actores sociales e individuales desde una triple dimensión colectiva: antropológica, histórica y sociológica. Las personas se constituyen como tales a partir de su interacción con instrumentos de mediación cultural, concebidos desde las nociones de dialogismo, lenguaje social y género discursivo (tomados del planteamiento bajtiniano). De esta manera, se revisa el sentido de las personas vistas como estructuras psicológicas individuales que preexisten al uso de los instrumentos. Wertsch sintetiza esta interrelación como la conexión central entre el proceso psicológico de las personas, la internalización de la cultura y el escenario sociocultural que da ubicación y medios de constitución a ese proceso psicológico.

En el desarrollo de la concepción general de actividad, que pone a las personas en situaciones sociales de uso de la lengua escrita para alcanzar un fin determinado, a las anteriores interrelaciones globales pueden agregarse otras más puntuales pero que intervienen, de forma importante, en el cumplimiento de las prácticas de lectura y escritura. Estas articulaciones vinculan aspectos como:

- Las condiciones específicas de los distintos escenarios socioculturales en que pueden darse las actuaciones de las personas y el grado de comprensión que los interlocutores logren de esas condiciones de los escenarios.
- La comprensión mutua de los roles, estatus e intenciones de los interlocutores de cada intercambio en determinado escenario.

- El grado de dominio que los interlocutores tengan sobre las herramientas semióticas de mediación y los medios tecnológicos que se pongan en juego a lo largo de los procesos de intercambio.
- Las formas de negociación de significado.
- Las posibilidades de acción reflexiva que los usuarios de la lengua escrita tengan frente al proceso de escritura como a la autodescripción del sujeto mismo que se transforma por medio de la escritura o la lectura.

Todos los matices de interrelación entre estos factores muestran la complejidad del fenómeno y las posibilidades de desarrollo de campos de estudio como la pragmática o el análisis del discurso.

La existencia de una cultura escrita en una sociedad determinada implica la selección de unas posibilidades culturales (materiales, tecnológicas, institucionales, de conocimiento) y la existencia de formas de interacción relativamente permanentes entre actores sociales e individuales específicos (lectores, escritores, editores, libreros, etc.), en las que se ponen en juego artefactos semióticos de la lengua escrita como mecanismos de mediación cultural.

Ante ese horizonte histórico, ser practicante de la cultura escrita supone la necesidad de haberse apropiado, en diversos grados de dominio, de esa herencia cultural que establece, desde la perspectiva de algún grupo social, las maneras legítimas de uso de todo ese conjunto de conocimientos, procedimientos, valores y actitudes. De esta manera, la lectura y la escritura aparecen como prácticas socioculturales en cuanto son “quehaceres aprendidos por participación en las actividades de otros lectores y escritores e implican conocimiento implícitos y privados” (Lerner, 2001, p. 28), a la vez que establecen diferencias patrimoniales entre distintos grupos sociales. Este último hecho es puesto de manifiesto a partir de los estudios contemporáneos del dominio alfabético que

[...] proporcionan una poderosa lente para examinar las cambiantes prácticas sociales, tales como el impacto de las nuevas tecnologías y el fenómeno de la cultura del exceso de trabajo. Ellos proveen un poderoso lente porque el

dominio alfabético está íntimamente vinculado a la identidad, al poder y a la manera en que podemos actuar en el mundo. Al examinar el papel cambiante de los textos descubrimos las tensiones centrales del cambio contemporáneo: nuevas prácticas del dominio alfabético ofrecen excitantes posibilidades en términos de acceso al conocimiento, a la creatividad y al poder personal; al mismo tiempo el mundo social mediado textualmente proporciona una tecnología de poder y control, y de vigilancia. Los Estudios del Dominio Alfabético aportan una ventana a las posibilidades tanto de humanización o brutalización del cambio contemporáneo (Barton, 2008, p. 1).

Las posibilidades de estudio de las distintas prácticas socioculturales en las que se desarrollan acciones humanas, por medio de la lectura y la escritura, obligan a tomar decisiones teóricas y metodológicas que dependen de los fines particulares de los investigadores en cada estudio. De esta manera, por ejemplo, es posible concebir el estudio de acciones de las personas con y por medio de los textos escritos en situaciones o eventos que ocurren en contextos cotidianos. Otros investigadores asumen como ámbito de estudio contextos institucionales en los que se lee y se escribe como la actividad judicial, legislativa, educativa o la relativa a diferentes sitios de trabajo. Cada uno de estos eventos debe entenderse como un núcleo en el que confluyen actores sociales con sus estatus y roles, mecanismos de mediación semiótica y fines sociales de uso de los medios que forman un conjunto que podría asimilarse a la noción de escenario sociocultural del que hablaba James V. Wertsch.

La presencia de la lectura y la escritura en las instituciones educativas exige analizar con detenimiento la posibilidad de sus configuraciones particulares en cada evento en el cual, por ejemplo, puedan utilizarse los textos para fines diferentes pero simultáneos: escribir un ensayo, en el cual el estudiante expone su comprensión de un determinado fenómeno tratado en clase; ese mismo texto puede ser visto como parte del trabajo del estudiante para dar sentido a su vida en cuanto a la clarificación de su formación como un profesional; puede ser un modo de elaboración de conocimiento disciplinario que fundamenta un saber profesional; puede ser, desde la perspectiva doble del estudiante y del docente, objeto

de evaluación de lo que ha aprendido el estudiante, etc. La descripción del evento desde un observador neutro o la reconstrucción de este desde la perspectiva de los participantes en la interacción o la complementación de las miradas de observadores y participantes para proponer nuevas formas de actuación futura, son elementos que deben tenerse en cuenta para asumir las decisiones metodológicas del caso.

Prácticas de lectura y escritura en el contexto académico universitario

En esta parte se sitúan la lectura y la escritura en un ámbito modificado por los calificativos “académico” y “universitario”. Sobre la analogía que conecta a un enunciado con su entorno de enunciación, se analizará, en primer lugar, las particularidades de ese entorno para comprender las características y la significación de las prácticas de lectura y escritura.

El concepto “contexto”, entre otras consideraciones (Coseriu, 1967, citado por Escandell, 1996; Halliday, 1982), ha sido planteado por Teun van Dijk (1988) como una abstracción de la situación de enunciación que constituye el conocimiento compartido, por lo menos parcialmente, para los interlocutores y que permite la comunicación.

Los investigadores, docentes y estudiantes universitarios comparten un contexto cuyas características específicas inciden en sus formas de actuación discursiva. Este contexto está conformado por conocimientos, creencias y acciones, muchas veces implícitos, sobre la historia y las características de la universidad como institución educativa establecida en Occidente a finales de la Edad Media. Los elementos del entorno institucional (sus fines sociales, sus relaciones con otros sistemas funcionales como instituciones económicas, jurídicas, productivas, científicas, políticas y las restricciones o especificaciones sociolingüísticas de las formas de actuación de los interlocutores en situaciones institucionalizadas) deben considerarse como rasgos sistemáticos que determinan los discursos y las prácticas discursivas de quienes participan en la interacción.

Es conveniente aquí explicitar la relación que existe entre los usos de la lengua escrita y la cimentación de los lazos sociales que los interlo-

cutores construyen por medio de la interacción discursiva. En este sentido, David Barton (2008) afirma:

Vivimos en un mundo social mediado textualmente, donde los textos son parte del pegamento de la vida social. Entender lo que las personas hacen con los textos, incluyendo tanto los textos basados en la página como los basados en pantalla, y lo que los textos les hacen a las personas es una parte esencial de entender el cambio social contemporáneo. El lenguaje y el dominio alfabético están en el corazón de muchos de los cambios sociales en curso porque es el lenguaje y el dominio alfabético lo que estructura el conocimiento y habilita la comunicación (p. 1).

Entre quienes se ocupan de analizar temas sobre la vida universitaria y, de manera específica, sobre la alfabetización académica, hay consenso sobre la idea de que tópicos como el ingreso, la permanencia, la mortalidad académica de los estudiantes o estudios de excelencia académica y acreditación de procesos se encuentran vinculados con las prácticas de lenguaje que tienen lugar en los contextos curriculares y extracurriculares universitarios.

En las comunidades científico académicas, el lenguaje cumple funciones propias del ámbito universitario como las siguientes:

- Como dispositivo fundamental en las interacciones sociales universitarias, ya que posibilita espacios de intercambio de los procesos académicos. La organización del trabajo docente, investigativo y de proyección social, principales funciones de la universidad, se realizan por medio de prácticas de lenguaje que se encuentran sometidas a evaluaciones sociales propias del contexto en el que se inserta: “el agente está sometido al peso de las instituciones sociales de referencia y más ampliamente a las expectativas sociales tales como él las ha interiorizado a través de su educación, escolar y cultural” (Brockart, 1994, pp. 386-390, citado por Dorronzoro, 2004).
- Como herramienta epistémica. Desde la perspectiva epistémica, el lenguaje opera como un instrumento de planificación, control y

resolución de las diferentes situaciones que permiten al estudiante desarrollar estrategias de acceso al conocimiento, al posibilitar su reconstrucción, mediante la enseñanza y el aprendizaje; la generación de nuevos saberes, mediante la investigación, o su aplicación o reorganización en actividades de proyección social (Benvegnú, 2004). La lectura y la escritura, de forma específica, permiten el desarrollo de habilidades para aprender a aprender, esto es, para realizar búsquedas más allá de los procesos formativos estrictamente curriculares.

- Otra función puede caracterizarse desde el análisis de los efectos cognitivos y metacognitivos de la escritura y la lectura sobre el aprendizaje. La relación ha sido objeto de discusión en numerosos trabajos: Linda Flower y John Hayes, 1994; Marlene Scardamalia y Carl Bereiter, 1992, entre otros. En ellos se demuestra la importancia que la lectura y la escritura tienen para promover nuevos aprendizajes y la comprensión y el desarrollo conceptual: “Los estudiantes universitarios necesitan seguir aprendiendo. Lo que hoy les enseñamos quizás mañana resulte caduco y, sin duda, será insuficiente. Los alumnos precisan continuar aprendiendo más allá de nuestras clases, una vez finalizados sus estudios formales” (Carlino, 2004d, p. 8).
- Por medio del lenguaje se propicia la reflexión del metalenguaje de la ciencia en la que se forman los estudiantes. El lenguaje escrito está en relación con actividades académicas específicas en un determinado campo disciplinar.

Lograr el dominio de una materia especializada como la ciencia es, en gran medida, alcanzar el dominio de sus formas especializadas de utilización de lenguaje. Esto tiene lugar por las estructuras de actividad que exige la participación en una comunidad disciplinaria, por las relaciones semánticas y las formaciones temáticas que exige la comprensión conceptual, y por los géneros textuales y las formas discursivas con las cuales se ejerce la comunicación disciplinaria (Lemke, 1997). Así:

Cada disciplina está hecha de prácticas discursivas propias, involucradas en su sistema conceptual y metodológico; aprender una materia no consiste solo en adquirir sus nociones y métodos sino manejar sus modos de leer y escribir característicos. [...] Ingresar a una comunidad disciplinaria implica compartir formas de interpretación y producción textual empleados en su dominio de conocimiento (Carlino, 2004d, p. 7).

El lenguaje cumple así un rol central en la elaboración del pensamiento abstracto. Según Vigotsky (1989), constituye un instrumento de mediación que se desarrolla culturalmente y que se incorpora a la acción humana, al darle forma y controlarla. El lenguaje se convierte en un sistema de representación mental en la medida en que se usa comunicativamente para representar los otros sistemas.

También es un factor de cambio social, político y científico. Los procesos de formación académica se piensan desde el impacto social que deben generar en las comunidades humanas de las que forman parte los estudiantes. Formarse profesionalmente representa una oportunidad para solucionar problemas de orden social y científico. En ese sentido, toda sociedad espera que los grupos más calificados, críticos e ilustrados reviertan sus experiencias formativas en el mejoramiento de la calidad de vida de las naciones.

De todos los procesos que tienen lugar en la universidad, en los de enseñanza y aprendizaje el lenguaje es eje principal. El carácter polifuncional de un mismo texto presente en la situación didáctica pero iluminado desde diferentes puntos de vista asumidos por los interlocutores, plantea una de las dificultades para su estudio (Barton, 2008). Por ejemplo, en el caso de un examen, el texto para el estudiante tiene una funcionalidad diferente que para el docente como evaluador: para el profesor, la validación de sus procesos de enseñanza o alcances de objetivos de formación, mientras que para el estudiante el cumplimiento de un requisito de escritura o una tarea que afecta su permanencia o rendimiento en la universidad.

De las variadas prácticas de comunicación y del universo semiótico presente en la universidad, la lectura y la escritura, objeto de estudio de la

presente investigación, tienen gran representatividad. Podría decirse que todas las funciones antes enunciadas se cumplen en estas dos prácticas. La concepción de la lectura y la escritura como prácticas supone, teóricamente, un marco filosófico que las vincula a las diferentes formas de la praxis humana. Supone, además, la consideración de que la actividad humana es un sistema de acciones, de relaciones epistemológicas, de influencias y transformaciones y que tiene carácter social y cultural (Vigotsky, 1989).

Desde este marco filosófico, se concibe la actividad como la forma específicamente humana de relación activa con el mundo circundante cuyo contenido estriba en la transformación del mundo en concordancia con un objetivo. Incluye, además, determinados medios, el resultado y el propio proceso de la actividad (García, Valle & Ferrer, 1996). En esta perspectiva, la lectura y la escritura pertenecen a las construcciones culturales que la humanidad ha creado, persiguen objetivos claramente discernibles, se soportan en diversos medios y técnicas, tienen un carácter procesual y, además, generan efectos sobre las poblaciones que las utilizan.

Los procesos de comprensión y producción discursiva escrita son actividades que se entienden desde los contextos culturales donde surgen y se desarrollan. Desde este punto, se habla de prácticas de lectura y escritura porque son disociables de las actividades de los sujetos dentro de una determinada comunidad sociolingüística (en nuestro caso, la científico académica) (Benvegnú, Galaburri, Pasquale & Dorrnzoro, 2001).

Vigotsky (1989) y Bajtin (1982) señalan que la lectura y la escritura, como prácticas culturales y sociales, son actividades del lenguaje cuya finalidad es la construcción de sentido. Su carácter sociocultural está dado porque son el resultado de un aprendizaje, son usadas por grupos sociales y culturales y, por tanto, están determinadas por los contextos en los que se originan (Anderson & Teale, 1986). Desde esta perspectiva, cada comunidad o grupo social condiciona los procesos, los roles, los géneros y las prácticas discursivas. En una dinámica de influencia mutua, el contexto condiciona las prácticas de lenguaje que se llevan a cabo por medio de la lectura y la escritura y, a su vez, estas posibilitan y determinan

transformaciones en los contextos en los que se utilizan. En palabras de María Ignacia Dorronzoro (2004, pp. 2-3):

En nuestro caso, en el *contexto universitario* la principal finalidad asignada a la lectura es *la construcción, apropiación del conocimiento dentro de un determinado campo de saber*. [...] Esta “meta” de la lectura es designada por la institución, entre otras cosas, por medio de las *producciones verbales efectivas propias del contexto*, es decir, los textos orales y escritos, relativos a los diferentes campos del saber, que circulan en el medio académico y que organizan de *una manera particular los conocimientos de los miembros de una misma formación social*. En este sentido, creemos que “a través de la ‘enseñanza’ se comunican, se solicitan y se permiten determinados usos de la lengua escrita” (Rockwell, 1998, p. 312), asignando de esta forma determinados propósitos a la lectura.

Además del papel representativo que juegan los usuarios y el contexto en el que tienen lugar las prácticas de lenguaje, María Adelaida Benvegnú, María Laura Galaburri, Rosana Pasquale y María Ignacia Dorronzoro (2001) señalan tres características que diferencian las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en el contexto universitario de las que tienen lugar en otros contextos. Las dos primeras características se refieren a los propósitos que guían la lectura y la escritura: los propósitos generales y los particulares.

Los propósitos generales aparecen vinculados a la necesidad de garantizar la interacción de los estudiantes con las prácticas del lenguaje propias de la investigación y de la comunicación de saberes para posibilitar su integración en una comunidad académica específica. En este sentido, lo que se persigue con estos propósitos generales es la optimización de espacios de intercambio que permitan la construcción (investigación), reconstrucción (formación) o reorganización (proyección social) del conocimiento.

Estos propósitos generales se concretan en el mundo académico en unos propósitos particulares que aparecen ligados a procesos de comprensión e interpretación de discursos científicos en los desarrollos curriculares de las carreras y/o a procesos escriturales de diverso género. Integrarse a una comunidad académico científica implica, también, apropiarse de

las herramientas necesarias para producir los textos que esa comunidad legitima con sus prácticas.

Se puede argumentar en favor de estas características desde los planteamientos de Vigotsky sobre la importancia del concepto de propósito. No se puede interpretar de forma adecuada la acción mediada por una herramienta cultural si no se consideran los objetivos que se le atribuyen dentro de las instituciones o los grupos que las conforman. Según Alonzo B. Anderson y William B. Teale (1986, p. 275), “las motivaciones y los objetivos son parte intrínseca de los procesos de lectura y escritura y no pueden ser abstraídos sin que se pierdan características que son esenciales en cualquier intento para analizar y por lo tanto, comprender la lectoescritura y su desarrollo”.

La tercera característica que se menciona se relaciona con lo que se lee y se escribe en la universidad, es decir, con los textos. Según estos autores, los textos que circulan en los contextos académicos se caracterizan por su complejidad y su especificidad. En la comprensión lectora, los usuarios realizan operaciones intelectuales con mayor grado de abstracción, manejan un léxico especializado, realizan operaciones de relación, síntesis, inferencia y generalización de información. En la universidad, no solo debe manejarse una diversidad de fuentes bibliográficas, sino que se entra en contacto con el saber sabio (Chevallard, 1991) o saber ilustrado.

En el caso de la producción escrita, los tipos de texto que se solicitan van desde textos poco estructurados como la toma de notas de clases o notas de textos consultados, pasando por la elaboración de resúmenes y evaluaciones de diverso orden, hasta textos totalmente estructurados que requieren una buena dosis de argumentación y presentación cuidadosa de los planteamientos. Entre estas últimas actividades escritoras aparecen la elaboración de informes, monografías o ensayos académicos, ponencias y artículos, entre otros.

En síntesis, podría decirse que la universidad exige a los estudiantes y a los docentes procesos complejos de lectura y escritura. Les plantea la necesidad de evaluar textos científicos, de identificar la validez de los mismos, de analizar la realidad y de argumentar sobre ella e interpretarla.

El interés por las prácticas de lectura y escritura propias del contexto académico universitario es relativamente reciente. Paula Carlino (2004e) resume los desarrollos que en torno a este tema se han dado en Estados Unidos en las siguientes tendencias:

Una primera tendencia se centra en los procesos cognitivos de quien escribe o lee. Esta tendencia de influencia psicológica y de corte cognitivista privilegia al lector en el proceso de escritura y los procesos mentales de la lectura en los procesos de aprendizaje. Años después, la tendencia deriva hacia la consideración del contexto y del autor al incorporar la incidencia del primero en la producción de los textos, los tipos de tareas de escritura propuestas, el mundo de representaciones que ha elaborado el autor y cómo esto afecta las tareas de escritura.

Esta consideración del contexto permite el surgimiento de una nueva tendencia en la cual se concibe la escritura como una práctica académica que varía según las culturas institucionales en que tiene lugar. Estas culturas comparten usos y representaciones de estos usos y sus usuarios, generalmente de forma tácita (Bazerman, 1988, citado por Carlino, 2004e), lo que significa, según Carlino, que parecen normales y necesarias. Sin embargo, su presencia en las comunidades académicas se enmarca en la historia social e institucional y, como cualquier práctica discursiva, evidencia relaciones de poder por cuanto cumple una función social, política y ética.

Estas implicaciones de tipo social, político y ético de las prácticas de lectura y escritura en la vida cotidiana de las comunidades académicas universitarias se revelan cuando se examina el papel del dominio alfabético en un mundo cambiante como el actual. En palabras de Barton:

El dominio alfabético está íntimamente vinculado a la identidad, al poder y a la manera en que podemos actuar en el mundo. Al examinar el papel cambiante de los textos descubrimos las tensiones centrales del cambio contemporáneo: nuevas prácticas del dominio alfabético ofrecen excitantes posibilidades en términos de acceso al conocimiento, a la creatividad y al poder personal; al mismo tiempo, el mundo social mediado textualmente proporciona una tecnología de poder y control, y de vigilancia (2008, p. 1).

La consideración de la escritura desde esta última perspectiva plantea por lo menos dos rasgos diferenciadores a las anteriores concepciones: el primero, alude a la especificidad que le otorga el contexto universitario y, en él, las diferencias que plantean la lectura y la escritura en campos de formación específicos —las profesiones—. El segundo, la presencia de un énfasis en los estudios relacionados con las dificultades que supone para los estudiantes el manejo de estas prácticas discursivas. Estas tendencias han dado origen a varios movimientos pedagógicos “Escribir a través del currículum” y “Escribir en las disciplinas”, mencionados anteriormente.

Otra corriente de estudios, en conexión con la anterior, es la que analiza las relaciones entre evaluación, escritura y aprendizaje de los estudiantes. Los resultados de investigación en esta corriente muestran que los universitarios escriben para ser evaluados. También muestran el efecto que la escritura tiene en los procesos formativos.

Estas tendencias, en el contexto nacional e internacional, tienen presencia y pueden ser explicadas a partir del análisis de posturas críticas sobre el tema: una primera postura que gira en torno a la función que cumplen la lectura y la escritura en la conformación de la cultura académica y una segunda referida a la pertinencia o no de su enseñanza en el contexto universitario. La primera se expresa en dos posturas extremas: la lectura y la escritura como factores excluyentes y el reto que representa en las comunidades universitarias volverlas incluyentes al hacerlas visibles. La postura excluyente señala la lectura y la escritura como factores de bajos rendimientos académicos y de deserción. Se espera que tanto en el ingreso como en la permanencia los estudiantes demuestren habilidades de lectura y escritura que les permitan cumplir exitosamente con los objetivos de su formación. Lo que se encuentra en los estudios sobre el tema (Carlino, 2004d; Di Stefano, 2004) es que la expectativa se defrauda por razones como las siguientes:

- a. Las dificultades que afrontan los estudiantes para aprender derivadas de problemas de lectura y escritura. Estas dificultades tienen qué ver con el sistema de representaciones sociales e imaginarios que los

estudiantes tienen acerca de la lectura y la escritura. En lectura, por ejemplo, la falta de procesos de autorregulación lectora; problemas en el manejo de las estrategias intelectuales y cognitivas que se ponen en juego para la comprensión del sentido del texto; poca o ninguna identificación de voces que operan en la trama discursiva; confusión de conceptos clave que determinan el sentido del texto; dificultades para entender la estructura del texto base; indiscriminación de ideas principales y secundarias; pocas habilidades para hacer inferencias; imposibilidad de relacionar diferentes bloques de información, integrar o discriminar ideas dispersas, entre otros. En la escritura, los principales problemas se tipifican como desconocimiento del proceso escritural, ilegibilidad, incorrecta delimitación de los párrafos, problemas de cohesión y coherencia, inadecuación léxica, ambigüedades, dificultades en la formas de citación de otras voces a su propio discurso, problemas relacionados con la tipología textual por poco manejo o falta de orientación del docente, etc.

- b. Los requerimientos de lectura y escritura de docentes y estudiantes, la mayoría de las veces, no coincide. Los resultados de la lectura y la escritura que generalmente se conforman en una práctica de evaluación se constituyen en las principales barreras para el éxito académico. Los docentes, no obstante, al pertenecer a una comunidad disciplinar y ser usuarios de la lectura y la escritura en esta área del saber, no orientan a sus estudiantes sobre las formas de utilizarlas provechosamente. Frente a esta discusión existen, como se vio en el recorrido histórico, tendencias que muestran las virtudes de considerar la lectura y la escritura como un elemento transversal que permite facilitar el proceso de aprendizaje de una materia (cfr. trabajos e investigaciones de Carlinio 2004b, 2004c sobre el particular). Esta postura se corresponde con la mirada de la cultura académica incluyente.

La segunda postura crítica está relacionada con las concepciones que sobre el tema tienen los docentes universitarios: en un extremo se

sitúa la tendencia de ver la lectura y la escritura como habilidades básicas, adquiridas y desarrolladas en los niveles educativos previos, que, por tanto, no se deben enseñar en la universidad, salvo en algunos currículos como uno o dos cursos de comunicación. Esta posición se apoya en los siguientes argumentos: enseñar la lectura y la escritura en la universidad inhibe la independencia y la autorregulación que se espera de los estudiantes universitarios; los docentes de las distintas materias no están preparados para enseñar a leer y a escribir en ellas; enseñar a leer y a escribir en una materia quita tiempo para enseñar los contenidos específicos (ver posición crítica frente a esto en Carlino, 2004a, pp. 12-14).

Frente a esta posición surge una postura que defiende la necesidad de considerar las prácticas de lectura y escritura universitarias y su enseñanza como objeto de estudio, investigación y enseñanza. Esta posición ya la reseñamos en el apartado Antecedentes.

Aproximación al concepto de “buenas prácticas académicas”

En los párrafos anteriores, hemos esbozado aspectos que permiten caracterizar los aportes de la filosofía y la sociología al concepto de práctica. Igualmente, hicimos una aproximación al concepto de prácticas de lectura y escritura en tanto prácticas socioculturales y situados en el contexto universitario, como también abordamos el tema de las prácticas académicas de lectura y escritura. Todos estos conceptos se hallan vinculados a dos concepciones: la práctica como actividad humana y la práctica entendida en contextos o entornos sociales, culturales e históricos que le dan especificidad, funcionalidad y contenido.

Para dar continuidad a este análisis, y sin carácter de exhaustividad, en este aparte haremos una aproximación al concepto de práctica académica e investigativa y al concepto de “buena práctica”. Para poder situar las prácticas académicas en una cultura universitaria es preciso retomar la concepción de la universidad como un espacio social y cultural complejo en el que convergen, entre otros, intereses cognitivos, intelectuales, investigativos, formativos, pedagógicos y didácticos, imaginarios, problemas y paradigmas teóricos. Estas convergencias son las que permiten hablar

de comunidades culturales específicas, que en el entorno universitario se conocen como comunidades académicas e investigativas. Lo que caracteriza a las comunidades académicas y científicas es que comparten lo que Thomas Kuhn (1996) llama *matriz disciplinar*, es decir, problemas, teorías, tensiones, discusiones, paradigmas, categorías de análisis, conceptos, retos y perspectivas de desarrollo, metalenguajes de un área o disciplina científica.

Las disciplinas son, por tanto, uno de los marcos en los que se organiza, ejerce, crea y transforma el pensamiento, la percepción de la realidad y la acción humana, utilizando para ello lenguajes y métodos específicos. Estas simbolizan las principales maneras de análisis e intervención de la realidad (Torres-Jurgo, 1994, citado por Litwin, 1997).

Las comunidades académicas y científicas tienen como interés central el conocimiento. En ese sentido, trabajan desde diversos escenarios universitarios en la producción, transferencia y validación por consenso del conocimiento científico, académico, pedagógico y didáctico.

Es precisamente en las comunidades académicas donde se configura el concepto de práctica académica. Las prácticas académicas pueden caracterizarse como un conjunto de actividades institucional y socialmente reconocidas para cumplir las funciones universitarias de docencia y proyección social. Estas prácticas tienen qué ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje, la producción intelectual y la difusión del conocimiento. Tienen lugar en espacios académicos formalizados (por ejemplo, el aula de clase, los departamentos o escuelas, los eventos académicos, etc.) y en ellos tienen presencia actividades discursivas (orales y escritas) que dan lugar a tipos de comportamientos y saberes compartidos, al igual que de competencias, géneros y ciertos usos discursivos.

Por otro lado, las prácticas investigativas están constituidas por el conjunto de actividades que desarrolla la comunidad de investigadores para producir conocimiento científico. Lo que diferencia las comunidades académicas de las investigativas es que la investigación necesariamente incorpora un elemento de innovación y aporte teórico o práctico a un estado de conocimiento que ya existe (Carlino, 2006).

Las buenas prácticas surgen en el seno de las prácticas académicas vinculadas con procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Gary Fenstermacher (citado por Litwin, 2008), la buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar sino a muchas, por lo que las buenas prácticas pueden variar de conformidad con los contextos, los actores y las disciplinas. Por tanto, la enseñanza y el aprendizaje se reconocen como actividades prácticas que se realizan siempre desde una concepción de lo deseable y lo posible (Litwin, 1997).

No obstante esta precisión, parece haber un cierto consenso en que en una buena práctica hay algo memorable, algo que se destaca y que aparece en conexión con una serie de actividades que desarrollan el docente y los estudiantes para propiciar procesos comprensivos calificados sobre los temas o contenidos en estudio. En esta perspectiva, el propósito principal que persigue es la construcción de conocimientos con significado, esto es, situados en contextos sociales y culturales. En palabras de Litwin (1997, pp. 13-14), en las buenas prácticas universitarias se expresan las configuraciones didácticas, es decir, la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento.

La caracterización de las buenas prácticas es una tarea difícil y compleja debido a los criterios que deben considerarse. Por ejemplo, Philip W. Jackson (2002), citado por Litwin (2008), reduce las buenas prácticas a cinco aspectos: a) ser justo en el trato; b) dominar la disciplina; c) estimular, premiar o corregir; d) reconocer los errores; y, e) corregir a tiempo. En tanto, Litwin (1997, 2008) las caracteriza de una manera más amplia:

- Se entienden como procesos propios de la actividad humana con fines formativos establecidos.
- Reconocen el carácter social y cultural del conocimiento y de la adquisición del mismo. En ese sentido, la construcción del conocimiento se realiza mediante un esfuerzo de colaboración del que resalta su carácter dialógico, asociado a propósitos que son compartidos por los actores del proceso. La enseñanza, desde esta perspectiva, se entiende como un proceso de búsqueda y construcción cooperativa.

- Propician “el buen uso de las mentes”, esto es, posibilitan la construcción de criterios para la enseñanza que se relacionan con la generación de un pensamiento superior.
- Se conectan con el mundo real y público y construyen una conversación que promueve comprensiones colectivas de los temas. “Que [los estudiantes] doten de sentido al conocimiento adquirido. Esto es, que reconozcan su origen, su valor y su vinculación con otros temas o problemas. Pueden relacionarlo con el pasado histórico, con intereses sociales, con necesidades personales” (Litwin, 2008, p. 73).
- Son comprensivas en el sentido de que posibilitan la reflexión como actividad privilegiada en la enseñanza y el aprendizaje, lo que representa un esfuerzo por promover el pensamiento activo y crítico de los actores del proceso.
- Consideran en los procesos de enseñanza y aprendizaje las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes.
- Recuperan la ética y los valores en las prácticas de enseñanza. “Se trata de valores inherentes a la condición humana, pero resignificados según condiciones sociales y contextos diversos en el marco de las contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos educativos” (Litwin, 1997, p. 93).
- Utilizan las formas de diálogo como la principal herramienta para llevar a cabo las negociaciones de sentido.
- Proveen tiempos para pensar, para decantar lo enseñado.
- Utilizan la evaluación para “otorgar confianza y generar un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, permite reconocer los límites de las exigencias y, por ello, provoca consuelo. Posibilita reconocer, nuevamente, las posibilidades, reírnos de nuestras propias exigencias y recuperar lo humano en el acto de aprender. Desde esta perspectiva, la evaluación consuela, en tanto recupera la tranquilidad, es proveedora de seguridad y protege a los estudiantes; por tanto, se imbrica en la buena enseñanza” (Litwin 2008, p. 173).

En otra caracterización de las buenas prácticas, Don Finkel (2008) señala que la buena docencia es crear aquellas circunstancias que conducen al aprendizaje relevante en tercera persona. Esta definición destaca aspectos importantes: el concepto de circunstancias, que hace las clases escenarios únicos; el centramiento en los procesos de aprendizaje y el concepto de entorno inmediato de aprendizaje. En su caracterización de la buena enseñanza, Finkel asume una tesis que tiene qué ver con la posibilidad de una enseñanza que fortalezca los procesos de comprensión y la posibilidad de que el maestro pierda su carácter de narrador y se convierta en escucha atento de lo que los alumnos tienen que decir sobre el tema. La tesis la resume con la expresión: dar clase con la boca cerrada.

Como se sabe, la buena docencia ha sido fuente de preocupación desde hace mucho tiempo. Ya Comenio pretendía dar las herramientas para optimizar los procesos de enseñanza. Desde su *Didáctica Magna* hasta la actualidad, muchos de los grandes pedagogos del mundo y de Latinoamérica han explorado, desde múltiples perspectivas, lo que significa ser un buen docente. Pero, como se dijo, en este texto no se pretende ser exhaustivo, solo se han aportado algunos elementos que pueden contribuir a la discusión de los resultados de este estudio.

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

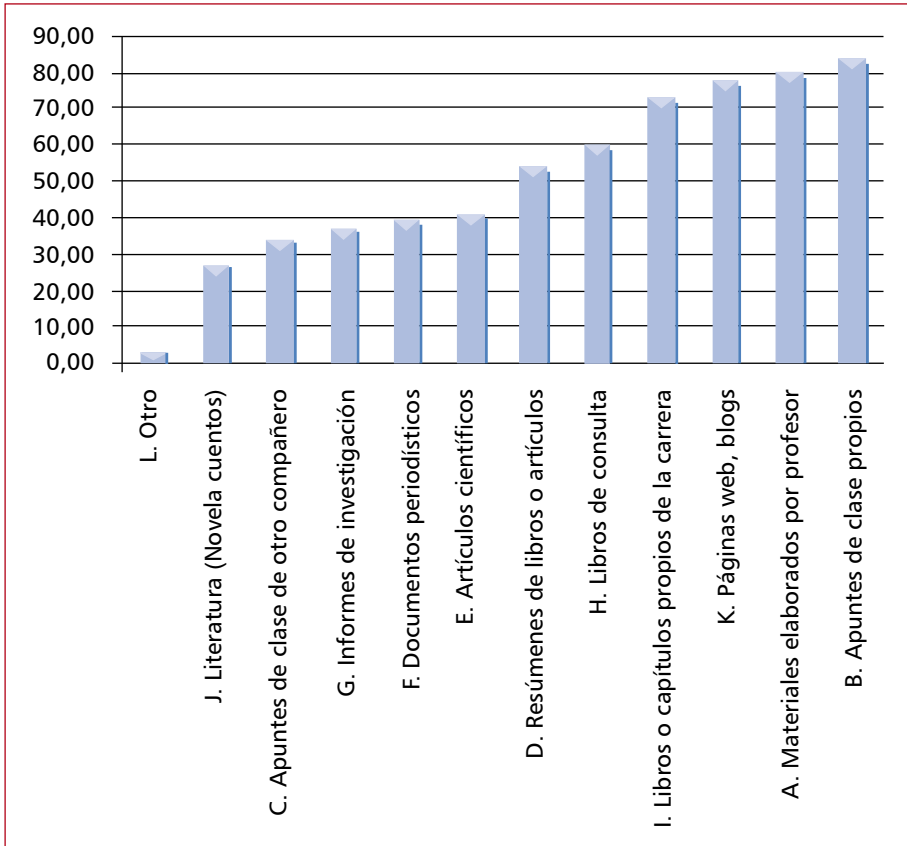
La encuesta aplicada a los estudiantes tenía como propósito identificar algunas tendencias en las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de pregrado. Estas tendencias hacen parte de su historia académica y se relacionan con ámbitos pedagógicos amplios y con las experiencias vividas en las 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

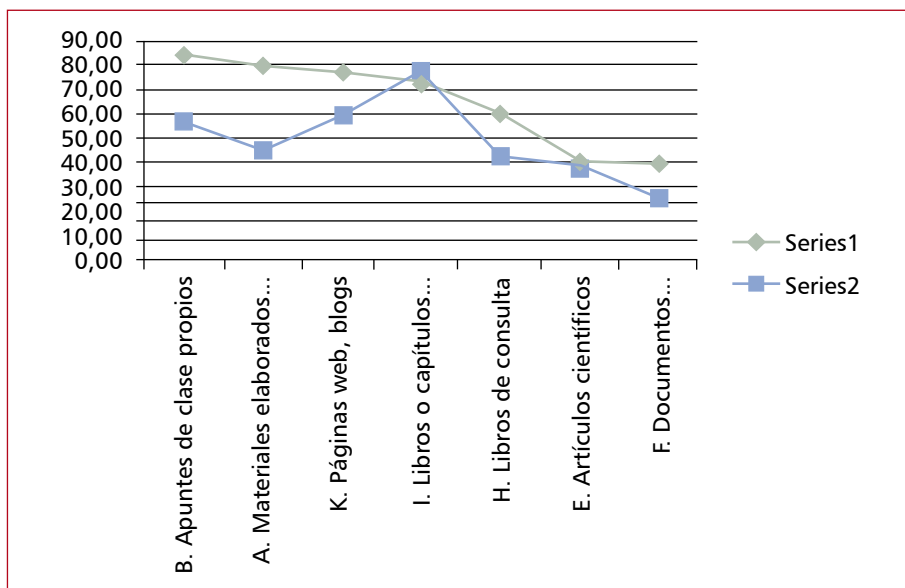
o es compartida también por docentes?, ¿la opción de lectura de páginas de internet es resultado de la búsqueda del estudiante o es una opción claramente planteada o demandada por el docente?

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 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.

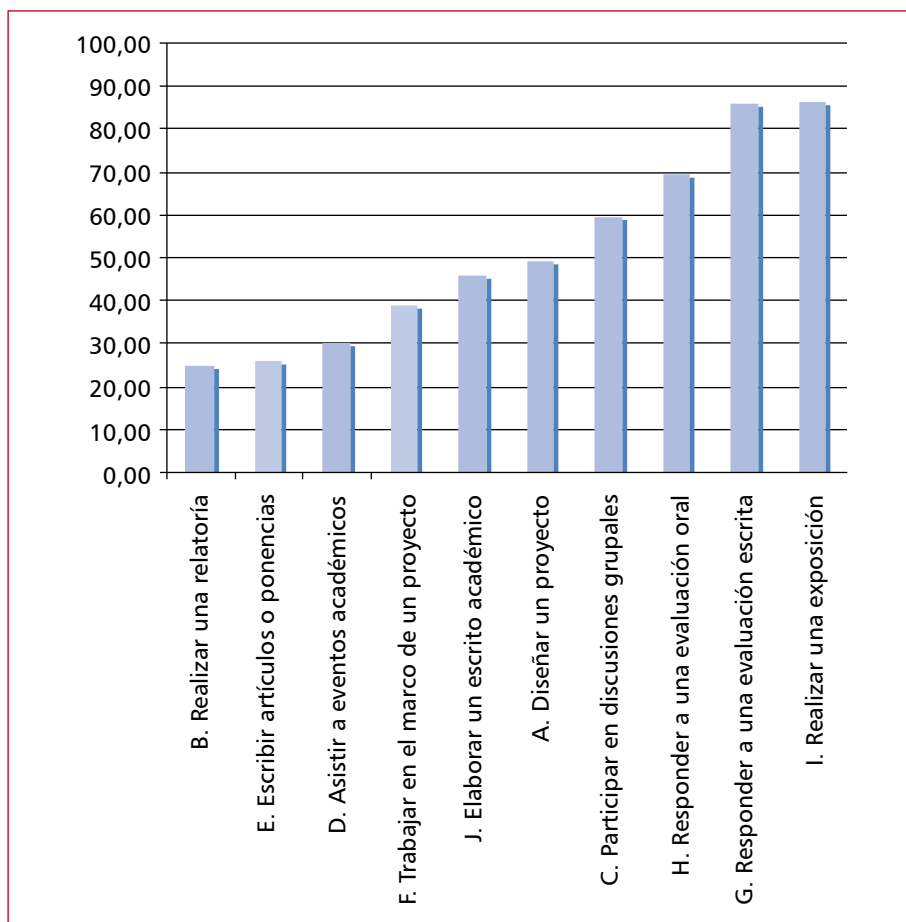
Variedad de propósitos para la lectura de textos académicos en la universidad colombiana

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.

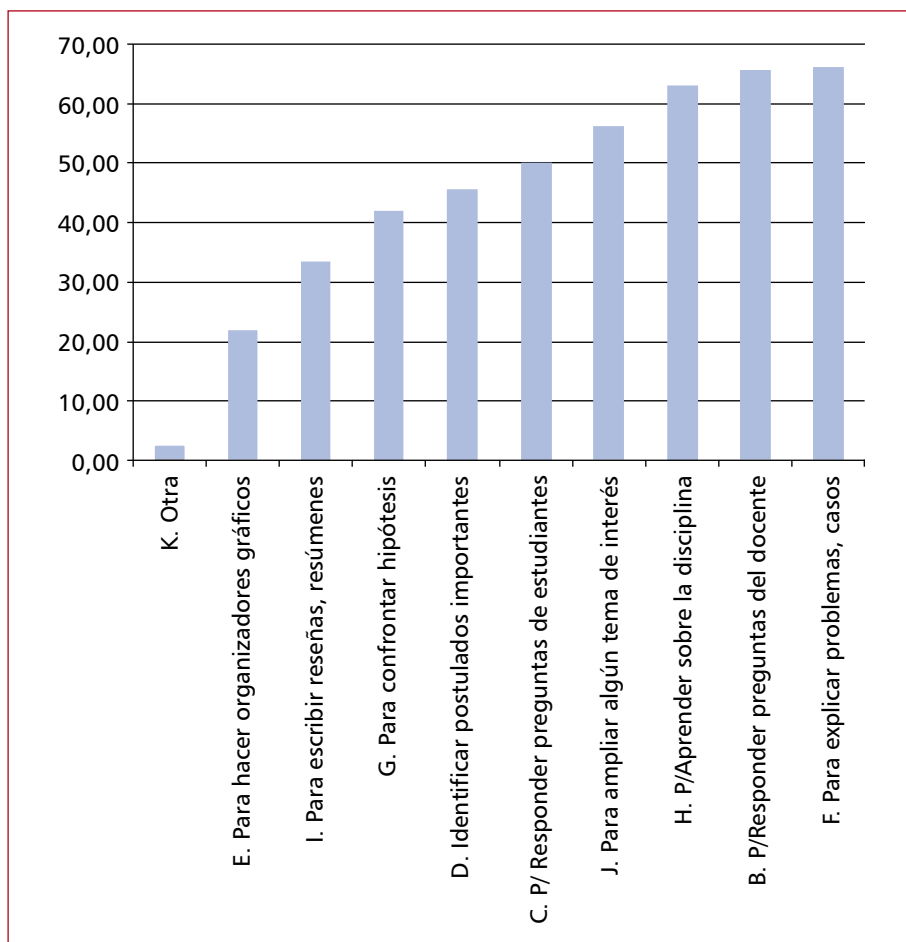
Si bien puede ser importante el alto porcentaje de estudiantes que afirma leer para cumplir el compromiso académico de la evaluación escrita, pues esto puede denotar responsabilidad, también es un fenómeno que debe observarse atentamente. La lectura realizada con el fin de cumplir una evaluación escrita 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 inadmisible 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.

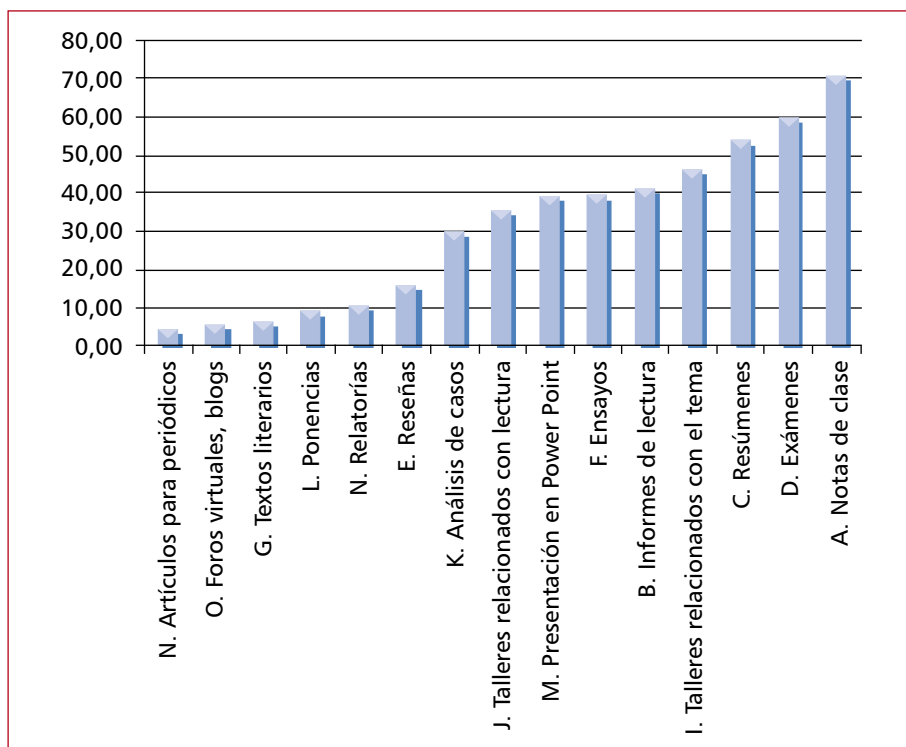
En el caso particular de las asignaturas seleccionadas como más significativas de la carrera, se observó que las *notas de clases* son el tipo de escrito más producido, independientemente del área de conocimiento. De este modo, se confirma la tendencia de escribir para la calificación (ver gráfico 10).

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%).

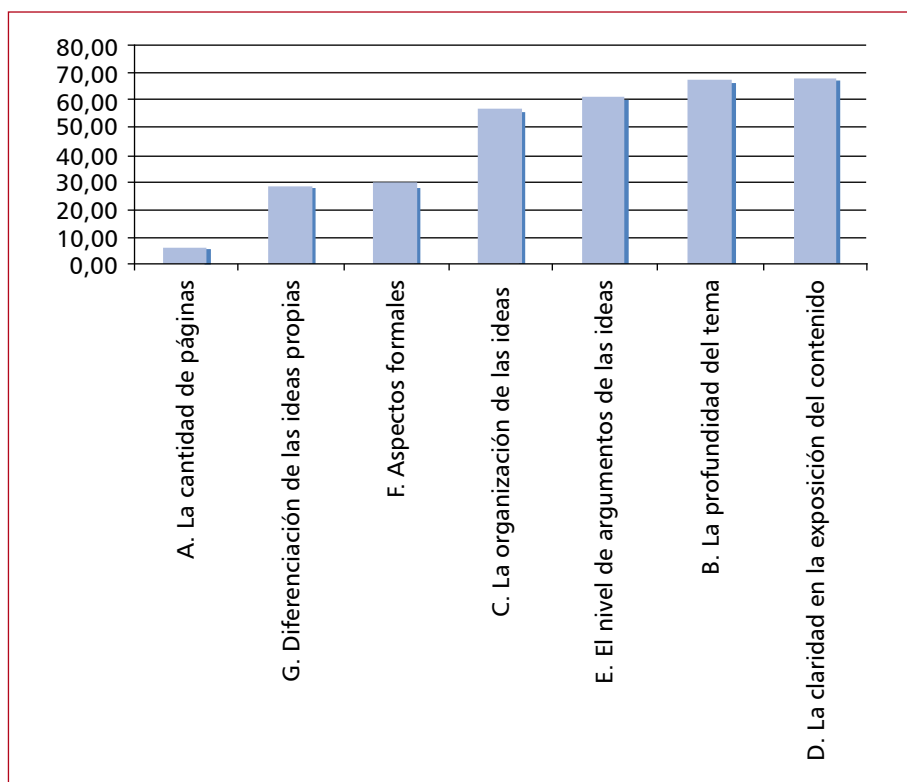
La tendencia es que el profesor determine las valoraciones y los juicios sobre las realizaciones de estas actividades por parte de los estudiantes. De este modo, se infiere que predominan ejercicios heterónomos determinados por el quehacer del profesor, por encima de mecanismos cooperativos que permitan 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%).

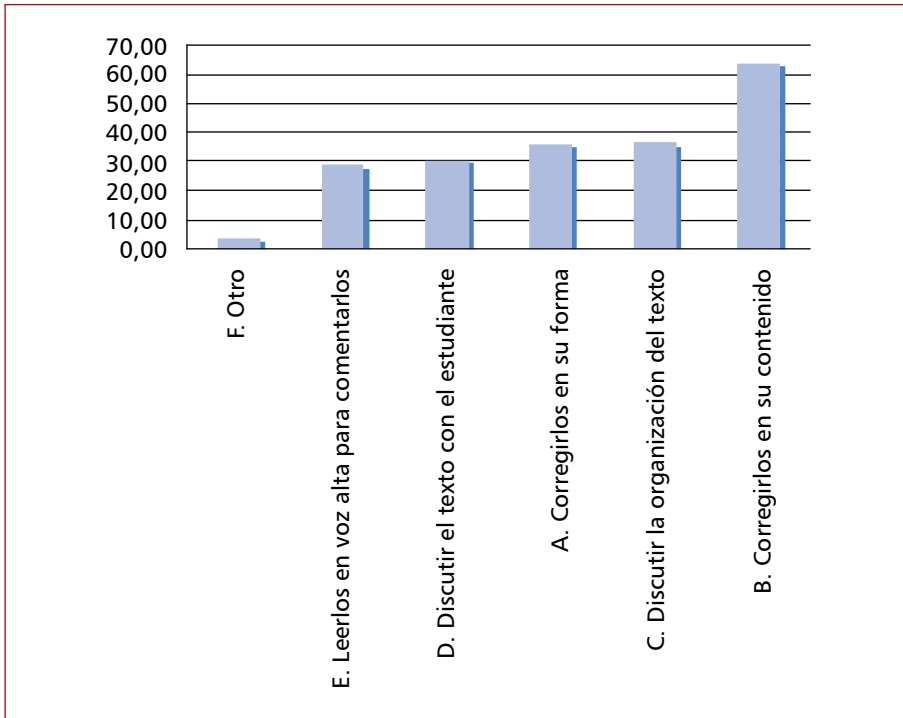
En síntesis, quien generalmente lee los documentos que escriben los estudiantes es el profesor y lo hace fuera de la clase. En este sentido, los datos revelan que hay una escasa presencia de diferentes formas de mediación; los escritos no se dirigen a personas externas al aula, tienen como únicos interlocutores 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 consciencia 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 recopilieron 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 qué 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 qué 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 qué 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 concurra 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 sopor-taran 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 que incluyen elementos que complementan una o ambas posiciones
Ideas o argumentos que soportan o refutan posición 1	Idea o argumentos que soportan o refutan la posición 2	
Postulación de nodos/ejes discursivos (cursiva). Identificación de fragmentos literales que condensan ese discurso. 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> 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:	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. 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.	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. B. Una cosa chiquitita. Antes de que continúen apaleándose 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.

(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
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. 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.	Ideas o argumentos que soportan o refutan posición 1 Pero ¿entonces qué?, ¿los ponemos a leer libros de didáctica?, ¿los artículos que nosotros escribimos 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.	Ideas que incluyen elementos que complementan una o ambas posiciones

(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	Ideas que incluyen elementos que complementan una o ambas posiciones
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.	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.	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.	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.
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.			

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 nutrarnos, 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, independiente 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 pre-grado 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 distingo 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 sanciona, 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 evaluo 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, olvídate... 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 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 adquiera 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 qué 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.

Capítulo 5

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

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

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

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

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

Tabla 11
Relación de casos analizados

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

(Continúa)

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

(Continúa)

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

(Continúa)

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

Fuente: elaboración propia

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

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

Momento 1. Primera formulación de descriptores

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

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

Imagen 5

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

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

5. Algunos resultados relevantes:

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

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

Fuente: elaboración propia

Imagen 6

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

1.1. → Datos básicos del Caso analizado

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

1.2. → Ruta metodológica

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

- Angela Patricia 22/7/11 13:02
Comentario: Aspectos relacionados con el estudiante...
- Angela Patricia 22/7/11 9:49
Comentario: E reconocimiento por parte de los estudiantes podría ser una característica que hace de la práctica destacada.
- Angela Patricia 22/7/11 12:43
Con formato: Resaltar

Fuente: elaboración propia

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

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

Imagen 7

Ejemplo 1 de fragmentos, descriptores y comentarios en cuadro.

Momento 1

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

Angela Patricia 22/7/11 16:50
Comentario: El reconocimiento por parte de los estudiantes podría ser una característica que hace de la práctica destacada.

Fuente: elaboración propia

Imagen 8

Ejemplo 2 de fragmentos, descriptores y comentarios en cuadro.

Momento 1

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

Fuente: elaboración propia

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

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

Imagen 9

Ejemplo de posibles ejes temáticos asignados a los descriptores

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

Fuente: elaboración propia

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

Imagen 10
Ejemplo de posibles categorías y posibles subcategorías

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

Fuente: elaboración propia

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

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

Imagen 11

Comentarios de otro investigador a las posibles categorías y subcategorías

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

Fuente: elaboración propia

Tabla 11

Categorías y subcategorías definitivas

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

(Continúa)

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

Fuente: elaboración propia

Momento 3. Categorización

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

Tabla 12
Color por categoría

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

Fuente: elaboración propia

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

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

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

Imagen 12

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

Entre las modalidades de trabajo de grado contempladas por el programa académico de comunicación social, este se inscribe en la llamada investigación creación, considerada como "proceso de realización de un producto comunicativo... que surge a partir de la investigación de un hecho empírico o un proceso de experimentación y búsqueda de la expresión personal". Concretamente el trabajo que desarrolló Silvana, con la orientación de Irma Piedad, arrojaría como producto final una crónica sobre la violencia en Huilító, un municipio caucano. Para ello, el itinerario trazado por la docente incluyó, a grandes rasgos: 1. Lectura de unos materiales sobre el tema en mención a partir de la cual Silvana debía escribir la superestructura de cada texto; 2. Discusión de tales superestructuras con la docente; 3. Identificación de los posibles temas a abordar en la crónica, a partir de la lectura 4. Derivación de las posibles preguntas a realizar a los habitantes de Huilító 5. Entrevistas semiestructuradas a habitantes de Huilító y 6. Escritura de la crónica.

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

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

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

Fuente: elaboración propia

Imagen 13

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

Categoría relación lectura, escritura e investigación

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

Fuente: elaboración propia

Imagen 14

Ejemplo 2. Cuadro de la categoría propósitos de la experiencia

Categoría propósitos de la experiencia	
Universidad	Descriptores de la categoría
U Amazonia	El carácter destacado de la experiencia formativa representada por el semillero de Derecho dedicado a la preparación de los estudiantes para participar en el concurso de Derecho procesal es resultado de la convergencia de diversos factores que muestran rupturas frente al mismo contexto que lo rodea. Se evidencia una búsqueda de coherencia por parte del docente entre sus concepciones y su actuación en el escenario de su ejercicio didáctico. Esta coherencia impone buscar, primero, las conexiones entre conocimientos de tres campos: el disciplinario (derecho), el didáctico y el de las ciencias del lenguaje, en particular acerca de la lengua escrita; y, segundo, poner esa red de conocimientos al servicio de una práctica didáctica que estimule a los estudiantes, de forma individual y colectiva, a enfrentar una búsqueda por la definición de su propio perfil de formación.
U Ibagué	Los integrantes de Libatagua demuestran agrado y sentido de pertenencia, dadas las condiciones que ofrece la Tertulia: su carácter democrático, que permite la asistencia de cualquier miembro de la comunidad, el apoyo de la institución, el hombre, los temas, la metodología para desarrollar los encuentros.
U Javeriana Cali	El propósito del centro es impactar los procesos de escritura de las personas, no solo hacer textos mejores. Por ello el interés está en enseñar a los usuarios a descubrir las estrategias que mejor les funcionan y a utilizarlas de manera eficiente en las distintas tareas de escritura.
U Monserrate	Es interesante de este caso la intención explícita de permitir a los estudiantes vivir espacios en donde se pueda construir un sentido de participación ciudadana frente a un tema tan importante como el manejo del medio ambiente, independientemente del

Fuente: elaboración propia

Momento 4. Construcción del balance

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

Tabla 13
Distribución de categorías para la escritura del balance

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

Fuente: elaboración propia

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

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

Imagen 15

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

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

Fuente: elaboración propia

Imagen 16

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

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

Fuente: elaboración propia

Imagen 17

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

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

Fuente: elaboración propia

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

HALLAZGOS POR CATEGORÍA

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

Categoría 1. Reconocimiento de la experiencia

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

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

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

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

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

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

1 Fragmento tomado del caso de la Universidad del Quindío.

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

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

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

Categoría 2. Propósitos de la experiencia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Categoría 3. Relaciones e interacciones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Agregado a lo anterior, plantea acciones como:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Categoría 5. Aspectos microdidácticos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De acuerdo con lo anterior:

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

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

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

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

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

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

Categoría 7. Leer y escribir para investigar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Categoría 8. Lectura y escritura en la disciplina

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografía

- Alliaud, A. & Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Anderson, A. & Teale, W. (1986). La lectoescritura como práctica cultural. En Emilia Ferreiro & Margarita Gómez-Palacio (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores.
- Aristóteles (1970). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Baquero, R.; Albarello, L.; Amezttoy, A.; Corrado, R.; Eizaguirre, M.; Goñi, J.; Rímoli, M. & Zulberti, G. (1996). El alumno ingresante a la universidad. Un abordaje psico-educativo. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 3-4, 99-115. Disponible en: http://revistaespaciosenblanco.webs.com/documents/espacios_3_4.pdf
- Barton, D. (2008). Understanding Textual Practice in a Changing World. En Mike Baynham & Mastin Prinsloo (eds.). *The Future of Literacy Studies*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Bazerman, C. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody. *Revista Signos*, 41 (68), 355-380.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Benvegnú, M. A. (2004). Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes. En Paula Carlino (coord.). *Leer y escribir en la universidad. Colección Textos en Contexto No. 6*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.
- Benvegnú, M.; Galaburri, M.; Pasquale, R. & Dorronzoro, M. (2001). ¿Por qué ocuparse de la lectura y la escritura en la universidad? En *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Luján: Universidad Nacional de Luján. Disponible en: https://docs.google.com/document/d/13A3lwhaxhYt7Q3xuZTETaJ3BHRLR3VUkxl0ZzJcJ2z_g/edit

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

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

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

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

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

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

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

Anexos

Anexo 1. Estadística descriptiva

Descripción del proceso para el análisis estadístico de los datos

John Jairo Rivera-Trujillo
Milena Barrios-Martínez

A continuación, se presenta una descripción del proceso desarrollado con cada una de las fuentes de información que recibió tratamiento para su análisis estadístico, en el marco del proyecto *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?: un aporte a la consolidación de la cultura académica del país.*

Debido a que la investigación era desarrollada por diecisiete equipos de docentes, uno por universidad, se recibían diecisiete matrices de datos que debían ser depuradas y compiladas. La recepción de estas se llevaba a cabo en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, desde donde eran remitidas al equipo de estadísticos para su manipulación y análisis. La depuración de las matrices de datos consiste en la identificación de espacios vacíos o casos inconsistentes dentro de la información registrada. En este caso, se procura la recuperación de los datos faltantes, pero de no ser posible, estos registros son asignados como “casos perdidos” para que no afecten los análisis e interpretaciones posteriores.

Una vez cada una de las matrices es depurada, se procede a la compilación de las mismas en una hoja de Excel. Este procedimiento va acompañado de la asignación de un código único que permite la identificación tanto del registro en particular (tipo de fuente y número asignado en cada institución) como de la universidad de la que proviene. Una vez este procedimiento es realizado, se procede al diseño de la base de datos, que consiste en la asignación de un nombre funcional a cada

una de las variables (preguntas del instrumento) y en la creación de un directorio para cada una de ellas, es decir, la asignación de un código a cada una de las opciones de respuesta. Este procedimiento facilitó el manejo de los registros y permitió desarrollar un proceso más riguroso en la manipulación de los datos, pues minimizó la pérdida de información y la posibilidad de error en la salida de los datos.

Luego, se exportó la base de datos a los programas SPSS y/o WINS-TEPS, dependiendo del caso. Una vez allí se realizó una exploración de cada una de las variables, proceso para el que se hizo una tabla con datos descriptivos básicos (frecuencias, porcentajes, mínimo, máximo), para observar si ha sido depurada por completo o si faltan ajustes. Además, se realizó un conteo de la población para saber cuántas encuestas, programas de curso o documento de políticas había para cada una de las universidades y para cada una de las agrupaciones de la UNESCO. De igual manera, se puede visualizar el número de respuestas para cada una de las preguntas.

Una vez se ha verificado la información que contiene la base de datos, se procede a la generación de resultados, que para esta investigación consistió en la recuperación de la información por frecuencias y porcentajes. Es decir, por pregunta se realiza un conteo de respuestas en cada una de las opciones y su correspondiente porcentaje (por ejemplo, cuadro 1). Estos resultados fueron generados para cada uno de los niveles de representatividad de la muestra: Total de universidades; Universidad; Áreas UNESCO; Áreas UNESCO por Universidad (para el caso de los cursos se realizó una agrupación que diera cuenta de los cursos disciplinares en contraste con aquellos que eran destinados exclusivamente al abordaje de la lectura y la escritura).

Como puede verse, la generación de resultados responde a las necesidades particulares de la investigación, pues permite encontrar regularidades asociadas a los campos de formación disciplinar en relación con las prácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura que se proponen en las universidades.

Cuadro 1

2. ¿Para cuáles espacios académicos se escribe?			
		Número	Porcentaje (%)
Concurso	No	3.461	93,09
	Sí	257	6,91
B. Grupo de estudio	No	2.481	66,71
	Sí	1.238	33,29
C. Asignatura	No	511	13,74
	Sí	3.208	86,26
D. Taller de escritura	No	3.114	83,73
	Sí	605	16,27
E. Semillero de investigación	No	3.164	85,08
	Sí	555	14,92
F. Evento académico	No	2.765	74,35
	Sí	954	25,65
G. Curso extracurricular	No	3.065	82,41
	Sí	654	17,59
H. Otra	No	3445	92,66
	Sí	273	7,34

Adicionalmente, se procedió a la recuperación de la información correspondiente a las preguntas abiertas, que incluía, entre otras cosas, la información adicionada a cada pregunta por los investigadores para complementar las opciones de respuesta ya existentes y las explicaciones o profundizaciones de otras respuestas (cuáles, qué, por qué). Con este fin, se generó un reporte de las variables que tenían esta característica y se recuperó cada una de las respuestas; y en función de su importancia dentro del estudio, se reagruparon como opciones de respuesta para complementar la información ya existente.

Una vez estos datos fueron analizados e interpretados, los equipos de investigadores tuvieron la posibilidad de solicitar la realización de “cruces especiales” entre las preguntas, requerimiento que se atendió con la realización de tablas de contingencia. Este procedimiento se acerca a la explicación de los fenómenos más que a su descripción, pues permite la generación de hipótesis y la comprobación de relaciones entre los distintos aspectos indagados en las fuentes.

Finalmente, la información registrada en estas tablas fue graficada para facilitar su visualización, ya fuera en barras, tortas o con líneas de continuidad, todo lo anterior con base en frecuencias y porcentajes en cada uno de los niveles de la muestra. Esta elección se realizó en función de las características de las variables, teniendo en cuenta que fueran de fácil comprensión para el lector.

Anexo 2. Encuesta

Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad

En el marco de un proyecto de investigación sobre lectura y escritura académica en la educación superior, inscrito en Colciencias con código **PREOO439015708**, las universidades responsables estamos recogiendo información que permita comprender estas prácticas y cualificarlas. Agradecemos su valiosa colaboración en este proceso.

SECCIÓN 1. DATOS GENERALES

Fecha: Día _____ Mes _____ Año _____

Programa académico: _____

Semestre que cursa _____

Nombre _____

Código (C.C): _____ Edad: _____

E-mail: _____

Teléfono _____ Sexo: F ____ M ____

SECCIÓN 2. EXPERIENCIA COMO LECTOR Y ESCRITOR EN LA UNIVERSIDAD

1. ¿Para cuáles de las siguientes **actividades académicas** usted **lee**?
(puede marcar varias opciones)

Actividades académicas para las que lee	Marque con X
a. Club de lectura	
b. Semillero de investigación	
c. Grupo de estudio	
d. Curso extracurricular	

(Continúa)

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

Actividades académicas para las que lee	Marque con X
e. Concurso	
f. Evento académico (congreso, seminario, coloquio, simposio, etc.)	
g. Asignatura	
h. Otra. ¿Cuál? _____	

2. ¿Y para cuáles **escribe**? (puede marcar varias opciones)

Actividades académicas para las que escribe	Marque con X
a. Concurso	
b. Grupo de estudio	
c. Asignatura	
d. Taller de escritura	
e. Semillero de investigación	
f. Evento académico (congreso, seminario, coloquio, simposio, etc.)	
g. Curso extracurricular	
h. Otra. ¿Cuál? _____	

3. ¿Con qué **propósitos lee** en las actividades académicas seleccionadas en la pregunta 1? (puede marcar varias opciones)

Propósitos para leer	Marque con X
a. Diseñar un proyecto	
b. Realizar una relatoría	
c. Participar en discusiones grupales	
d. Asistir a eventos académicos	
e. Escribir artículos o ponencias	
f. Trabajar en el marco de un proyecto de investigación	
g. Responder a una evaluación escrita	
h. Responder a una evaluación oral	
i. Realizar una exposición	
j. Elaborar un escrito académico. ¿De qué tipo? _____	
k. Otros ¿Cuál?	

4. ¿Con qué **propósitos escribe** en las actividades académicas seleccionadas en la pregunta 2? (puede marcar varias opciones)

Propósitos para escribir	Marque con X
a. Diseñar un proyecto	
b. Elaborar una relatoría	
c. Redactar ponencias	
d. Presentar informes	
e. Responder a una evaluación escrita	
f. Elaborar escritos para una exposición (guías, resúmenes, acetatos, diapositivas, etc.)	
g. Elaborar notas personales	
h. Escribir artículos para ser publicados	
i. Otros. ¿Cual? _____	

5. Marque con una X los documentos que más **leyó**, el semestre pasado, para responder a sus compromisos académicos (puede marcar varias opciones)

Tipo de documento	Marque con x
a. Materiales elaborados por el profesor (talleres, guías, notas de clase)	
b. Apuntes de clase propios	
c. Apuntes de clase de otro (s) compañero (s)	
d. Resúmenes de libros o de artículos	
e. Artículos científicos	
f. Documentos periodísticos (noticias, crónicas, artículos de opinión, editoriales)	
g. Informes de investigación	
h. Libros de consulta general (enciclopedias y diccionarios)	
i. Libros o capítulos propios de la carrera	
j. Literatura (novelas, cuentos, poesía)	
k. Páginas web, blogs	
l. Otro ¿cuál?	

6. Marque con una X los tipos de documentos que **escribió**, el semestre pasado, para responder a sus compromisos académicos en la universidad (puede marcar varias opciones)

Tipo de documento	Marque con X
a. Apuntes de clase	
b. Resúmenes	
c. Artículos científicos	
d. Documentos periodísticos (noticias, crónicas, artículos de opinión, editoriales)	
e. Informes	
f. Ensayos	
g. Reseñas	
h. Relatorías	
i. Memorias, protocolos, actas, diarios	
j. Textos literarios (novelas, cuentos, poesía)	
k. Crear blogs	
l. Comentarios o aportes para foros o grupos de discusión presenciales o en línea	
m. Comentarios o aportes para foros o grupos de discusión en línea	
n. Otro. ¿Cuál? _____	

7. ¿En qué **otros** idiomas, diferentes al español **escribió** documentos completos, el semestre pasado? (puede marcar varias opciones)

Idiomas en los que escribió documentos	Marque con X
a. Inglés	
b. Francés	
c. Portugués	
d. Alemán	
e. Italiano	
f. Solo escribí en español	
g. Otro idioma. ¿Cuál? _____	

8. ¿En qué **otros** idiomas, diferentes al español, **leyó** documentos completos, el semestre pasado? (puede marcar varias opciones)

Idiomas en los que leyó documentos	Marque con X
a. Inglés	
b. Francés	
c. Portugués	
d. Alemán	
e. Italiano	
f. Solo leí en español	
g. Otro idioma. ¿Cuál?	

9. ¿Para qué cree usted que se utiliza la **escritura** en la universidad? (puede marcar varias opciones)

Usos de la escritura en la universidad	Marque con X
a. Para que los profesores evalúen a los alumnos	
b. Para que los estudiantes aprendan los contenidos de las clases	
c. Para que los estudiantes aprendan a realizar el tipo de escritos que utilizarán como profesionales	
d. Para aportar conocimiento a los campos de saber científico o profesional	
e. Para discutir y participar en escenarios académicos	
f. Para aprender y reflexionar sobre el uso del lenguaje escrito	
g. Otra. ¿Cuál? _____	

SECCIÓN 3. EXPERIENCIA EN LECTURA Y ESCRITURA QUE RESALTA

10. Escriba el nombre del profesor o coordinador de la mejor experiencia de lectura o escritura que ha tenido en la universidad _____
11. Escriba el nombre de la asignatura o de la actividad en la que vivió dicha experiencia _____

SECCIÓN 4. ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN UNA ASIGNATURA

12. Escriba el nombre de la asignatura que cursó el semestre pasado y que le pareció la más significativa para su formación _____.

(Para responder las preguntas de la 13 hasta la 22, tome como referente esta asignatura).

13. En esa asignatura lo más frecuente era... (puede marcar varias opciones):

Actividades de lectura frecuentes en esa asignatura	Marcar con X
a. Leer en clase	
b. Leer fuera de clase	
c. Ambos	
d. No leer (si marca esta opción, pase a la pregunta 15)	

14. De los siguientes documentos, marque con una X los que con más frecuencia leyó en la asignatura seleccionada

Documentos	Marque con X
a. Libros de consulta general (enciclopedias y diccionarios)	
b. Libros o capítulos de libros del campo profesional	
c. Artículos de revistas científicas	
d. Documentos periodísticos (noticias, crónicas, artículos de opinión, editoriales)	
e. Páginas de internet (boletines, noticias de asociaciones, blogs, etc.)	
f. Escritos del profesor	
g. Notas de clase o resúmenes de estudiantes	
h. No se leyó	
i. Otro. ¿Cuál? _____	

15. Con la lectura de estos documentos, lo más frecuente fue... (puede marcar varias opciones)

¿Qué se hacía con estos documentos?	Marque con X
a. Comentarlos por escrito	
b. Discutirlos oralmente en grupo	
c. Explorarlos mediante preguntas	
d. Solamente leerlos	
e. Hacer presentaciones sobre sus contenidos	
f. Elaborar tablas, esquemas, paralelos	
g. Responder a una evaluación con base en el documento leído	
h. Otra. ¿Cuál? _____	

16. ¿Para qué se leyeron documentos en la asignatura seleccionada? (puede marcar varias opciones)

¿Para qué se leyeron esos documentos?	Marque con X
a. Para buscar respuesta a preguntas planteadas por el o la docente	
b. Para buscar respuestas a preguntas de los estudiantes	
c. Para identificar los postulados más importantes que representan a un autor o una teoría	
d. Para hacer organizadores gráficos y/o mapas mentales	
e. Para explicar problemas, casos o ejemplos	
f. Para confrontar hipótesis y explicaciones	
g. Para aprender sobre la disciplina	
h. Para escribir reseñas, resúmenes y comentarios	
i. Para ampliar algún tema de interés	
j. Otra. ¿Cuál? _____	

17. Seleccione (marque con una X) los tipos de textos que escribió con mayor frecuencia, en la asignatura seleccionada, indicando **el número** de documentos que produjo (puede marcar varias opciones)

Tipos de escritos	No.de documentos
a. Notas de clase	
b. Informes de lectura	
c. Resúmenes	
d. Exámenes	
e. Reseñas	
f. Ensayos	
g. Textos literarios	
h. Relatorías	
i. Talleres relacionados con un tema abordado	
j. Talleres relacionados con un documento leído	
k. Análisis de casos	
l. Ponencias	
m. Presentaciones en <i>power point</i> , acetatos o carteleras	
n. Artículos para periódicos o revistas (especializadas, periodísticas o institucionales)	
o. Foros virtuales, blogs u otras herramientas digitales electrónicas	
p. Otra. ¿Cuál? _____	

18. ¿Cómo apoyó el profesor el proceso de escritura de los textos que solicitó escribir? (puede marcar varias opciones)

Apoyos que ofreció el profesor	Marque con x
a. Propuso una pauta o guía que permitiera planificar el escrito	
b. Solicitó avances del escrito para su calificación	
c. Solicitó avances del escrito para su retroalimentación, independiente de que fuera o no calificado	
d. Asesoró la reescritura	
e. Solo recibió el producto final para su calificación	
f. Otra. ¿Cuál? _____	

19. ¿Quién leyó los documentos que usted escribía? (puede marcar varias opciones)

¿Quién leyó los documentos que usted escribía?	Marque con X
a. Usted durante la clase	
b. Alguno de sus compañeros, durante la clase	
c. El profesor durante la clase	
d. Alguno de sus compañeros, fuera de clase	
e. El profesor fuera de la clase	
f. Sus compañeros a través de herramientas virtuales (foros, blogs, páginas web)	
g. Otra persona. ¿Quién? _____	
h. Nadie los leía	

20. Cuando los textos se leyeron en la clase o se asesoraron, ¿qué se hacía con ellos? (puede marcar varias opciones)

¿Qué se hacía con los textos?	Marque con X
a. Corregirlos en cuanto a forma (gramática, ortografía, puntuación, etc.)	
b. Corregirlos en cuanto a contenido (claridad y precisión de las ideas de acuerdo con el tema)	
c. Discutir la organización del texto (estructura, orden de ideas, etc.)	
d. Discutir el texto con el estudiante autor y otros estudiantes	
e. Leerlos en voz alta para comentarlos	
f. Otro. ¿Cuál? _____	

21. Cuando usted entregaba los documentos escritos, el docente generalmente... (marque **solo una** opción)

¿Qué hacía el docente con sus textos?	Marque con X
a. No les asignaba calificación y no los devolvía	
b. Les asignaba calificación, aunque no los devolvía	
c. Les asignaba calificación, realizaba observaciones y los devolvía	
d. Los devolvía con observaciones, solicitaba su reescritura y los reevaluaba	
e. Otro. ¿Cuál? _____	

22. Según su experiencia, ¿cuáles fueron los aspectos más importantes para su profesor a la hora de evaluar sus textos escritos? (puede marcar varias opciones)

Aspectos considerados más importantes para evaluar tareas escritas	Marque con X
a. La cantidad de páginas	
b. La profundidad del tema	
c. La organización de las ideas en el texto (el orden de todo el texto, el seguimiento de una tipología, la relación entre los párrafos)	
d. La claridad en la exposición del contenido	
e. El nivel de argumentación de las ideas presentadas	
f. Aspectos formales (la presentación, normas ICONTEC, APA, la ortografía, la puntuación, etc.)	
g. Diferenciación de las ideas propias frente a las de los autores consultados	

¡Muchas gracias por su colaboración!

Este libro fue compuesto en caracteres Adobe Caslon Pro
de 12 puntos e impreso en papel bond beige,
en el mes de mayo del 2013
Bogotá, D.C., Colombia.
Javegraf