

PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO¹ READING AND WRITING PRACTICES IN COLOMBIAN UNIVERSITIES: UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO CASE STUDY

Zahyra Camargo Martínez², Graciela Uribe Álvarez³, Juan David Zambrano Valencia⁴

Recepción: Marzo 27 de 2013

Aceptación: Junio 12 de 2013

Cómo citar este artículo:

Camargo M. Zahyra, Uribe A. Graciela, Zambrano V. Juan D. (2013). Prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana. El caso de la Universidad del Quindío. *Sophia*, Vol. (9), 95-108.

Resumen

Este artículo tiene como fundamento la investigación *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?* Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país y de manera específica, se refiere al caso de la Universidad del Quindío, aun cuando se deja claro que se buscó describir, analizar e interpretar las prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana, en general. Con este fin, se realizó una investigación descriptiva e interpretativa, estructurada en fases: O. Validación de la metodología mediante el juicio de pares académicos; I. Recolección de información documental y primer análisis; II. Segunda caracterización desde los estudiantes a partir de las encuestas; III. Grupos de discusión con el fin de profundizar en el análisis colectivo de las tendencias halladas; IV. Elección y sistematización de “prácticas destacadas”, según estudio de casos; V. Exploración de las orientaciones de política institucional de lectura y escritura. La población estuvo conformada por estudiantes de pregrado de diecisiete (17) universidades públicas y privadas, entre ellas, la Universidad del Quindío. Se planteó como hipótesis que los modos de leer y escribir de los estudiantes son efecto de condiciones pedagógicas y didácticas que la universidad promueve y del tipo de demandas que plantea. Los resultados señalan que los estudiantes no son conscientes de que la lectura y la escritura en la universidad constituyen prácticas sociales que exigen un acompañamiento. Por ello y en pro de la cualificación de estos procesos, se concluye que resulta indispensable desarrollar estrategias cognitivas que permitan a los estudiantes interactuar con distintos tipos de texto, para construir sentido a partir de conocimientos previos, e impulsar estrategias metacognitivas que los lleven a asumir el control y la regulación de sus propios procesos de lectura y escritura.

Palabras clave

Cultura académica, didáctica, educación superior, prácticas de lectura y escritura, Universidad del Quindío.

Abstract

This article is based on research. *Why reading and writing in Colombian Universities?* A contribution to the consolidation of an academic culture in the country and specifically referred to Universidad del Quindío, even though it has to be clear that the purpose was to describe, analyze and interpret academic reading and writing practices in Colombian universities in general, aimed to carry out a descriptive and interpretive study structured through phases: O. Methodology validation through academic pairs judgment; I. Collection of documentary information and first analysis; II. Second characterization of the students based on the polls; III. Groups of discussion to deepen the collective analysis of the trends found. IV. Selection and systematization of the outstanding practices according to case studies. V. Search of institutional policies for reading and writing. Population consisted on pre graduate students from 17 public and private universities among them Universidad del Quindío. The hypothesis was that the ways how students read and write are given by the pedagogical conditions promoted by the university and the related type of demands. The results point out that students are not aware that reading and writing are social practices which demand accompaniment in the university. Therefore and in pro of processes qualification it is concluded that it's indispensable to develop cognitive strategies allowing students to interact with different type of texts to build meanings departing previous knowledge and boost metacognitive strategies leading them to assume the control and regulation of their own reading and writing processes.

Key words

Academic Culture, Didactics, Higher Education, Reading and Writing Practices, Universidad del Quindío.

1. Grupo de Investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (*DiLeMa*). Licenciatura en Español y Literatura, Universidad del Quindío (Carrera 15 Calle 12 Norte, Armenia, Colombia).

2. Doctora en Didáctica de las Lenguas y la Literatura (Universidad Complutense de Madrid), zahyracamargo@yahoo.com

3. Doctora en Didáctica de las Lenguas y la Literatura (Universidad Complutense de Madrid), gracielaUribeal@yahoo.com

4. Magíster en Ciencias de la Educación (Universidad del Quindío), boreasdvn@yahoo.com

Introducción

Tradicionalmente nos hemos centrado en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de habilidades, y hemos olvidado que la vida cotidiana y el ejercicio profesional nos exigen también la capacidad de tomar decisiones y de actuar en consecuencia. Por ello, mientras que en la Educación Básica y Media, los estudiantes, en su gran mayoría, leen textos hechos para aprender (manuales escolares) y para informar (tareas cotidianas), en la Educación Universitaria se enfrentan con géneros discursivos relacionados, fundamentalmente, con tipologías textuales expositivas, descriptivas y argumentativas y con temáticas especializadas, la mayoría de gran complejidad que requieren grados superiores de abstracción; por eso, hoy ha ganado consenso la idea de emprender diferentes procesos de *alfabetización* y *socialización académica* que hagan posible la inserción de los aprendices en las comunidades discursivas específicas.

De igual manera y según las conclusiones de los grupos de discusión conformados por todos los investigadores del estudio, quienes decidieron recuperar las apreciaciones frente a las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en nuestras instituciones, los docentes universitarios señalaban como queja recurrente las deficiencias en lectura y escritura académicas de sus estudiantes. Este vacío es explicado, en muchas ocasiones, desde el desempeño de la escuela básica y media, que no logra resolver el problema de la formación de lectores y escritores competentes/estratégicos y desde factores relacionados con la procedencia familiar y sociocultural que, al parecer, determinan de modo fuerte las maneras de leer y de escribir.

En relación con la primera explicación, si se acepta que la alfabetización es un proceso, se comprende que la formación universitaria constituye un espacio educativo diferente de los que le preceden en cuanto es más específico y profesionalizante. Con respecto a la segunda, existen estudios que señalan cómo

la escuela no puede suplir las fallas derivadas de la procedencia familiar y sociocultural; es así como la evaluación internacional *Pisa* (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, 2009), en la que Colombia ha participado en los últimos años, indica que entre los factores determinantes en las diferencias de los rendimientos de los jóvenes están su entorno socioeconómico y la desigualdad de oportunidades: 1) Estudiantes con medios sociales de privilegio que además cuentan con excelentes infraestructuras y un cuerpo docente especializado y motivado; horizonte de expectativas amplio derivado de la capacidad de conocer, aprender e interactuar en los diversos contextos; bibliotecas, equipos tecnológicos y ambientes virtuales ideales; familias con niveles académicos altos, entre otras, frente a estudiantes que 2) No disponen de ninguna de estas prerrogativas y que, por lo tanto, no desarrollan interés por procesos lectores ni escritores de tan destacada importancia en la universidad.

De ahí que la investigación parta de estas preguntas: ¿cuáles son las prácticas académicas de lectura y escritura en la universidad colombiana y cómo se caracterizan?, ¿cuáles de estas prácticas son valoradas positivamente por los estudiantes y los docentes?, ¿cómo se explica la presencia de esas prácticas en algunos contextos universitarios?, ¿qué se pide leer al estudiante?, ¿para qué se pide leer y escribir?, ¿qué se hace con lo que se lee y se escribe?, ¿cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de lectura y escritura en la universidad?, ¿qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de textos?

Aun así, interesa mostrar desde la academia un panorama más esperanzador sustentado en investigaciones que como la enunciada buscó identificar qué aspectos ya han sufrido alguna transformación, y en cuáles conviene repensar sus prácticas, con la finalidad de ofrecer un marco de referencia que oriente a los responsables de establecer políticas institucionales para el

fomento de competencias en lectura y escritura en la educación superior, uno de los propósitos de esta investigación interinstitucional, avalada por Colciencias, en la que participaron diecisiete universidades colombianas⁵.

El objetivo general fue “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” (Pérez y Rincón, 2008: 66). Los específicos se relacionan con la necesidad de: 1) Definir una perspectiva teórica y una matriz de criterios para el análisis de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura académicas en la universidad, en particular, en relación con configuraciones didácticas, 2) Identificar, categorizar y analizar las prácticas de lectura y escritura académicas existentes en la universidad colombiana, 3) Reconstruir, describir e interpretar algunas “prácticas destacadas”, 4) Producir unas directrices de política de lectura y escritura para la universidad colombiana, de cara a promover una cultura académica que contribuya al desarrollo científico del país y 5) Realizar aportes para la consolidación de una cultura académica en la universidad colombiana.

Marco teórico

El desarrollo de la investigación se centró en cuatro ejes temáticos: cultura académica, didáctica, lectura, escritura, cuya significación última fue construida durante el proceso y que están directamente relacionados con el propósito descriptivo e interpretativo que sirvió de faro:

Cultura académica: Este componente teórico se abordó desde la concepción del significado de cultura y su relación con el ámbito universitario. En aras de una delimitación conceptual y para pensar las prácticas e interrelaciones particulares que toma la cultura en la universidad, se acude a una noción de cultura académica que en su fuerza homogeneizadora y estabilizadora opera

en las aulas, laboratorios, auditorios, centros de investigación, congresos, páginas web y otros espacios y prácticas universitarias y, a su vez, deja fisuras que abren la posibilidad de cambio y producción en estos y otros espacios. La noción de cultura académica aquí representada se pluraliza cuando se piensa en términos de relaciones de saber-poder y juegos de verdad que se materializan y naturalizan en esa diversidad de discursos y escenarios cotidianos (evaluar, publicar, explicar, glosar, citar, calificar, concursar).

En este orden de ideas, la cultura académica abarca, también, los procesos de lectura y escritura, desde la dimensión pedagógica, como se evidencia en las tensiones de toda índole, propias de la formación universitaria en Colombia (estudio vs trabajo, formación vs instrucción, producto vs proceso, géneros reproductivos vs géneros productivos –examen, informe de laboratorio, exposición, disertación, ensayo, clase magistral, de un lado, y artículos científicos y ponencias, de otro–). Ahora bien, en función de la complejidad de tal panorama y de las preguntas del proyecto, se considera válido pensar que la dimensión pedagógico-didáctica constituye el lugar (conceptual-epistemológico-metodológico) desde el cual concebir la cultura académica. Este encuadre permite delimitar el acercamiento a las prácticas de lectura y escritura, sin desconocer los cruces que tiene con otras dimensiones (investigativa, de socialización del conocimiento, de sentidos que construyen profesores y estudiantes en el aula y por fuera de ella).

Didáctica: La aproximación a la didáctica como disciplina, parte de una perspectiva que toma distancia: a) de la connotación instrumental que suele circular en nuestro contexto, b) de su determinación exclusiva de los objetos de conocimiento, c) de su consideración como campo de aplicación de saberes provenientes de otros ámbitos disciplinares: la psicología, la sociología, las ciencias del lenguaje, la

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

comunicación, y d) de su aparente “neutralidad” en relación con determinaciones del contexto y de las esferas política e ideológica. En este orden de ideas, la discusión y revisión crítica reciente sobre el estatus de la didáctica, en tanto campo de reflexión e investigación (Litwin, 1997; Camps, 2003; Díaz, 2009) señala algunas tensiones centrales relevantes para el ámbito de la enseñanza. De manera breve se enuncian estas tensiones:

Primera tensión: En la discusión actual sobre la didáctica se postula una doble función y un doble carácter de la misma (Litwin, 1997; Camps, 2003). De un lado, hay un consenso sobre el hecho de que la didáctica pretende describir, comprender, explicar e interpretar las prácticas o situaciones de enseñanza y de aprendizaje, en tanto prácticas sociales, marcadas políticamente y determinadas por los campos disciplinares, condición que le otorga su carácter de disciplina teórica. De otro, esta disciplina pretende generar alternativas consistentes para orientar las prácticas de enseñanza, de ahí su carácter propositivo. Así, las condiciones del uso del término “didáctica” varían según las épocas y las lenguas; del mismo modo, su campo de aplicación cambia en función de los contextos (Bronckart y Schnewly, 1996). Con un sentido similar, Camilloni (2001) afirma que la didáctica no solo especifica el cómo los alumnos aprenden o los docentes enseñan, sino que enseña cómo se debe enseñar; es decir, reconstruye el objeto de la didáctica y le asigna carácter de ciencia social.

Segunda tensión: La revisión crítica actual sobre la didáctica señala que para organizar la enseñanza es imprescindible tener en cuenta al sujeto que aprende, el contexto espacio-temporal, el contexto socio-político, la relación que el docente establece con el saber, y la posición que toma frente a diversos campos: disciplinar, epistemológico, político, ético, institucional. En síntesis, se cuestiona la postura que hace referencia al carácter universalizante, prescriptivo y estrictamente instrumental de la didáctica. No obstante, el hecho de que las prácticas de enseñanza no sean estandarizables

ni transferibles mecánicamente no significa que se renuncie a la búsqueda de criterios, estructuras y principios generales orientadores de las prácticas de enseñanza, elementos que podrán y deberán ser analizados, discutidos y reconstruidos de manera crítica por los docentes, en atención a las condiciones del contexto y al tipo de proyecto académico, institucional, personal y político.

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 sabemos, debido a los avances de la psicología, que desde sus diferentes escuelas ha producido importantes respuestas a las preguntas por el aprendizaje, mas no de manera particular sobre la enseñanza, la didáctica se impregnó de esos desarrollos, 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 síntesis, la didáctica de las lenguas 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.

Lectura y escritura: Estos procesos, en el ámbito de la educación superior, han generado en las últimas décadas un amplio desarrollo investigativo desde diferentes campos disciplinares, que ha posibilitado el surgimiento de nuevas perspectivas teóricas y metodológicas que sugieren la necesidad de efectuar cambios en las concepciones, prácticas y formas cómo se abordan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y de la escritura para lograr condiciones superiores de alfabetización académica. En particular y conforme con los intereses de esta investigación, se tuvieron en cuenta algunos desarrollos conceptuales considerados pertinentes para este propósito:

Alfabetización: En un sentido amplio, y de acuerdo con lo señalado por la UNESCO (1999),

la alfabetización se plantea:

Más que como una finalidad en sí misma [...] como 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 (Colomer y Camps, 1996: 17).

Escribir a través del currículum: P. Carlino (2005, 2007) presenta dos razones para defender la tesis de que es necesario ocuparse de cómo los alumnos leen y escriben en la universidad: 1. *Una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual*; desde esta perspectiva, 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 claves para adueñarse de las nociones de un campo de estudio*; es decir, permiten internalizar los patrones comunicacionales específicos de cada disciplina e incorporarse a la cultura escrita de un campo de estudios.

Cultura académica: Opera como escenario (espacio de coordenadas, referentes y tensiones) en el que se reconstruyen los sentidos y los modos de leer y escribir, que se promueven desde prácticas pedagógicas universitarias concretas. De ahí que en esta investigación se considere que la universidad determina ciertas prácticas de lectura y escritura, ciertos modos de leer y escribir, en atención a un tipo de cultura académica que intenta favorecer. Detrás de dichas prácticas es posible leer la idea de cultura académica que circula en nuestro país.

Literacidad: Este concepto, según D. Cassany (2005), incluye todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz de los géneros escritos en una comunidad. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen lector y autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas y las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas. La orientación que adopta hoy buena parte de las investigaciones

sobre literacidad es sociocultural, por oposición a otros enfoques que ponen el acento en los aspectos lingüísticos o psicológicos. En definitiva, estos estudios y la perspectiva sociocultural en su conjunto entienden que la literacidad es la suma de un proceso psicológico que utiliza unidades lingüísticas en forma de producto social y cultural. Aprendemos a usar un texto participando en los contextos en que se emplea.

En síntesis, estos cuatro ejes conformaron la posición asumida por el equipo de investigación en relación con la postura teórica.

Materiales y métodos

Población y muestra

Se trató de una investigación descriptiva e interpretativa basada en información y datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa. Las fuentes de información estuvieron constituidas por: a) Los documentos de política institucional existentes en las universidades sobre lectura, escritura y cultura académica, b) Los programas curriculares de los cursos que se ofrecen en las universidades, relacionados con el tema, c) La voz de los estudiantes representativos de los diversos programas académicos de pregrado existentes en el país, y d) La voz de algunos docentes de las universidades. De otra parte, se tuvo en cuenta la diversidad de características (regiones, tipo de universidades –públicas o privadas–, tamaño de las mismas –tanto por la cantidad de programas que ofrecían como por el número de estudiantes–).

El proceso de investigación se sistematizó así: *Fase 0*: Validación y discusión de la metodología de la investigación con tres pares expertos internacionales: Anna Camps de la Universidad Autónoma de Barcelona, Paula Carlino de la Universidad de Buenos Aires y Luiz Percival Leme Brito de la Universidad de Sorocaba (Brasil). Además, en la discusión de los aspectos relacionados con el tipo de información, las técnicas requeridas, el análisis estadístico y la perspectiva epistemológica, participó Carlos Pardo del ICFES.

Esta fase correspondió a un momento inicial del proyecto que, por acuerdo con los grupos de investigación de las diecisiete universidades, inició incluso antes de la aprobación oficial del proyecto por parte de Colciencias. Para ello, se realizaron dos reuniones en el año 2008 con la participación de todas las universidades. Dichas 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, la comunicación con los expertos ayudó a la construcción colegiada de la encuesta, el acuerdo de ítems para los instrumentos y la definición del uso tanto de los grupos de discusión como de los estudios de caso.

Fase I: Recolección y análisis de información documental. En la *Fase O* se estableció que, de acuerdo con los planteamientos del proyecto aprobado, se tomarían como fuentes de información las políticas institucionales y los programas de los cursos. De manera adicional, se determinó hacer un rastreo de los espacios académicos no institucionales existentes en las universidades, para describir sus características y ponerlas en relación con los demás hallazgos de la investigación.

Para las fuentes documentales se decidió que la técnica de análisis más apropiada correspondía al “análisis de contenido”. En esta línea se procedió a la lectura de un porcentaje de los documentos de política y programas de los cursos para determinar categorías emergentes que se pudieran rastrear en las distintas universidades. Por tanto, al interior de 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, en el caso de la Universidad del Quindío, fueron 22. Se realizó un primer análisis y una primera caracterización en cuanto a tendencias y enfoques. En resumen, de esta primera fase se obtuvieron para cada universidad los siguientes productos: a) Una base de datos con su respectiva caracterización.

b) Un documento explicativo de las tendencias y enfoques dominantes. c) Un estudio comparado de tendencias y enfoques de orientación de la lectura, la escritura y la cultura académica.

Fase II: Segunda caracterización desde los estudiantes a partir de las encuestas. En el marco de las discusiones metodológicas, se reafirmó la importancia de caracterizar las prácticas de lectura y escritura a partir de la voz de los estudiantes. Teniendo en cuenta que el propósito de dicho trabajo era contar con una visión general de lo que estaba ocurriendo en las universidades, se determinó que la “encuesta” sería el instrumento más apropiado, por cuanto permitía abordar un número más amplio de sujetos e indagar a la vez por varios factores.

El proceso de construcción de la encuesta se dividió en dos fases. La primera de ellas 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. Dicha encuesta fue revisada y complementada para ser puesta en discusión por cada uno de los equipos de las universidades, quienes, a través del coordinador de equipo, consolidaron sus aportes y participaron en aproximadamente seis sesiones virtuales (Skype, Elluminate, Msn, etc.) que permitieron la depuración y reestructuración de los ítems (preguntas) y de la encuesta en general, tanto en su estructura y redacción, como en su contenido y alcances.

La segunda fase consistió en el pilotaje del instrumento. Para ello 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,

el investigador tomó notas estimando el tiempo de respuesta y la dificultad de comprensión de algunos ítems, para lo cual se valió de preguntas a los estudiantes sobre la claridad del instrumento.

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

- * Datos generales de los estudiantes: nombre, correo, semestre o número de créditos cursados, programa académico, edad, género, etc.
- * Preguntas con opción múltiple que indagaron –de acuerdo con la propia experiencia en la universidad en la que se encontraban– sobre la presencia de la lectura y la escritura en actividades académicas.
- * Preguntas abiertas en las que se solicitó el nombre del profesor y de la actividad académica que recordaban como una experiencia significativa relacionada con la lectura y la escritura. Tal información permitió identificar algunas de las prácticas destacadas que más tarde fueron analizadas y sistematizadas.
- * Preguntas con opción múltiple que indagaban por la presencia y las características de las prácticas de lectura y escritura en el marco de asignaturas de la formación profesional.

De los 3715 estudiantes encuestados, 128 pertenecían a la Universidad del Quindío, en las siguientes áreas UNESCO: Educación: 8; Humanidades y Artes: 8; Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho: 54; Ciencias: 8; Ingeniería, Industria y Construcción: 24; Salud y Servicios Sociales: 26. Adicionalmente, se preguntó por otros espacios en los que cada universidad enfatizaba en prácticas de lectura y escritura, aun cuando se tratara de espacios no curriculares.

Fase III: Grupos de discusión con el fin de profundizar en el análisis colectivo de las tendencias halladas. Como parte de las discusiones y decisiones epistemológicas

y metodológicas, se realizaron búsquedas bibliográficas a partir de las cuales se estableció un contraste entre las limitaciones y alcances de dos perspectivas de investigación cualitativa: los *grupos de discusión* desde el enfoque de Jesús Ibáñez (1986) y los *grupos focales*. Se encontró que la más adecuada en función de los propósitos de la investigación era los grupos de discusión, por cuanto esta perspectiva brinda la posibilidad de rastrear los discursos y representaciones colectivas existentes sobre un fenómeno social que se desea estudiar. Se tomó la decisión de trabajar en grupos de discusión con dos funciones diferentes: a) asumirse los 17 grupos de investigación, como fuente de exploración de los discursos que sobre cultura académica, lectura y escritura circulan en estas 17 universidades; y b) realizar grupos de discusión de estudiantes y de docentes en cada universidad, con el fin de contar con información que permitiera ampliar las interpretaciones de los resultados de cada universidad.

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

Fase IV: Estudios de casos sobre prácticas destacadas e identificación de los rasgos que las caracterizan. La investigación le apostó a estudiar experiencias docentes reconocidas por ofrecer espacios en los que leer y escribir fueran prácticas vividas por los estudiantes como experiencias formativas importantes. Como resultado de esta fase se construyó un documento descriptivo e interpretativo. Esto permitió identificar los aspectos que caracterizaban la labor docente destacada. En las 17 universidades se seleccionaron 21 casos, de los cuales 2 correspondieron a la

Universidad del Quindío: un profesor de la asignatura de Termodinámica, V semestre, del Programa de Física, Facultad de Ciencias Básicas y Tecnologías, referenciado por los estudiantes como docente destacado, y otro profesor de Didáctica del texto argumentativo, V semestre, Programa de Licenciatura en Español y Literatura, Facultad de Educación, con desempeño sobresaliente.

Metodológicamente se procedió así: a) se realizó una relectura del estado de arte y de los conceptos clave de la investigación con el fin de ir discutiendo los criterios de selección de las experiencias y los tópicos de análisis; y b) se decidió como opción metodológica “los estudios de casos” debido, entre otras razones, a que facilita la comprensión del fenómeno social estudiado desde diversidad de fuentes y desde las condiciones concretas de su existencia; igualmente, porque posibilita, desde la interacción directa con los contextos, comprender su complejidad.

Fase V: Exploración de las orientaciones de política institucional de lectura y escritura. Con la información recogida y analizada sobre las tendencias halladas en las prácticas de lectura y escritura y, a partir de los resultados de la investigación considerados relevantes para la discusión con las universidades y las autoridades relacionadas con la cultura académica en el país, se preparó un documento de directrices de política de lectura y escritura para la universidad colombiana, con el propósito de que los hallazgos de esta investigación pudieran tener alguna utilidad práctica en las deliberaciones que se vinculan con la toma de decisiones en el interior de las universidades.

Este documento será discutido con la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), el Viceministerio de Educación Superior, el ICFES y las directivas de las universidades participantes en el proyecto. Vale la pena señalar que en una de las universidades, los resultados de la investigación sirvieron de base para formular la política de publicaciones y parte de su política editorial.

Resultados y discusión

En el ámbito nacional

1. Tendencias en las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana

- * Los apuntes de clase y los materiales elaborados por los profesores son los textos que más se leen; los que más se escriben son los apuntes de clase, ensayos, resúmenes e informes. Ambos grupos están asociados a la formación disciplinar y profesional y, por tanto, representan las exigencias académicas universitarias o de los profesores.
- * La lectura y la escritura de documentos académicos se hace predominantemente en español e inglés, aunque el número de escritos en esta última no es relevante.
- * Los documentos que se leen con mayor frecuencia son los materiales elaborados por el profesor, seguidos por las notas de clase. Este resultado es coherente con ciertas prácticas de evaluación que toman como eje las explicaciones dadas por el profesor en la clase.
- * La lectura de artículos de revistas científicas obtuvo un bajo porcentaje, hecho que podría ser revelador del creciente carácter profesionalizante de las universidades, en contravía de uno más investigativo-académico.
- * Los propósitos para los que se pide leer y escribir ratificaron la relación entre estos procesos y las necesidades de las asignaturas del plan de estudios y, sobre todo, pusieron en evidencia que los textos que se pide leer y escribir están usualmente relacionados con prácticas de evaluación.
- * Los resultados confirman que en la universidad se escribe en menor proporción de lo que se lee y cuando esto se hace es para responder a actividades académicas.
- * La *mediación* en el trabajo con la lectura y la escritura en el contexto universitario es escasa, ya que está muy arraigada,

entre los docentes de todas las áreas, la idea de que la lectura de documentos con fines académicos es una responsabilidad de los estudiantes, que ellos deben saber cómo hacerla adecuadamente y, por eso, es poca la modelación desde las clases para orientar unos modos específicos de leer los textos que se solicitan.

- * La práctica de escribir para el profesor ocupa un lugar predominante solo como ejercicio e instrumento de evaluación, de valoración y, especialmente, de calificación. En este sentido, no se están privilegiando modos de mediación más cooperativos, de evaluación entre pares, ni de escritura para variados interlocutores.
- * Los resultados revelan que los apoyos que reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de textos son insuficientes. En general, se tiende a usar la calificación de trabajos escritos por fuera de las clases más que la orientación de los procesos de producción escrita (concepción heteroestructurante).
- * Los resultados también muestran que la mediación de los docentes, cuando se trata de solicitar documentos escritos, se limita a la etapa inicial del proceso escritural, mediante pautas o guías que se entregan a los estudiantes; después de escribir, el énfasis se pone en la corrección del contenido.

2. Análisis de los grupos de discusión (GD)

Estos grupos, compuestos por estudiantes y profesores de cada universidad, permitieron a los investigadores, mediante el análisis respectivo, hacer explícitas las condiciones en las que llegan los estudiantes a la universidad y lo que esta hace al respecto. En los GD se manifestó que la Educación Básica prepara a los estudiantes, en el mejor de los casos, en formas genéricas de leer y escribir; es decir, no ligadas a la especificidad de las disciplinas y, por ende, desde esta formación no se puede esperar que al llegar a la universidad logren

desentrañar los elementos particulares de esos textos especializados, en función de los campos disciplinares con los que allí se los pone en relación.

Esto significa que existe una preocupación por las prácticas de lectura y escritura, pero que la acción que se realiza está dirigida, especialmente, a ofrecer, desde los departamentos de lengua o de comunicación, cursos generales destinados a grupos compuestos por estudiantes de diversas carreras, lo que hace que el trabajo que allí se realiza no esté ligado a la especificidad disciplinar; además, son orientados por lingüistas o comunicadores que, obviamente, carecen del dominio disciplinar (ingeniería, arte, medicina, biología, matemáticas). Estos cursos, asimismo, se ubican en los primeros semestres de los programas cuando los estudiantes aún no han llevado a cabo procesos de inserción en su campo disciplinar.

Como mostraron los resultados obtenidos en esta investigación, los estudiantes reconocen que las experiencias de lectura y escritura más valiosas las han vivido, sobre todo, en asignaturas de su disciplina (macroeconomía, física, fisiología, antropología cultural...). Este hecho se puede explicar, de un lado, porque estas son asignaturas que les posibilitan ingresar en la comunidad académica específica y les exigen esfuerzo y dedicación y, por el otro, porque cuando las cursan, los estudiantes ya poseen cierto nivel de dominio conceptual en el que leer y escribir se constituyen en prácticas con sentido académico.

Todo lo anterior, nos conduce a concluir que la pregunta por si la lectura y la escritura en el contexto universitario son competencias genéricas o específicas, constituye una falsa dicotomía. La oferta de cursos generales sobre lectura y escritura cumple una función en los primeros semestres, pero no es suficiente porque el trabajo académico disciplinar tiene una dinámica específica en la que también hay que realizar acciones sistemáticas sobre esas prácticas de lectura y escritura propias, asunto que no es abordado desde las políticas institucionales.

3. Balance general de los estudios de caso

A pesar de la problemática situación descrita, el desarrollo de esta investigación, especialmente a través de los resultados obtenidos en los estudios de caso, manifiesta que existen algunas iniciativas en las universidades, que se constituyen en valiosas propuestas sobre cómo abordar la lectura y la escritura en las disciplinas. La construcción del balance general de los estudios de caso y de los hallazgos logrados en un análisis por categorías y subcategorías llevó a las siguientes consideraciones que caracterizan las prácticas destacadas de enseñanza de la lectura y de la escritura en la universidad colombiana:

- * Los docentes manifestaban como propósito explícito el incidir positivamente en los procesos de formación de los estudiantes, tanto en el campo disciplinar al que pertenecían como en su dimensión ciudadana, por medio del abordaje de la lectura y la escritura.
- * Los docentes proponen a sus estudiantes, como función epistémica, abordar los textos de la disciplina con el objetivo de comprenderlos, describirlos, explicarlos, generar nuevas producciones y afrontar situaciones discursivas con el fin de comunicar a otros sus experiencias en un campo de estudio específico.
- * El trabajo sobre la escritura entendido más como un proceso complejo de planeación, documentación, revisión y discusión que como un producto acabado, estático y monolítico.
- * La lectura y la escritura se constituyen en prácticas que van más allá de las actividades de registro, copia y transmisión de saberes; amplían el capital disciplinar, social, político, ético, contextual y se relacionan de forma directa con la problematización del mundo y de la vida, en general.
- * La lectura y la escritura instauran prácticas sociales y académicas vivas, mediante las cuales se consolida una comunidad de lectores y escritores; además,

conforman el espacio social a través del cual es legítimo ejercer derechos y responsabilidades.

- * Las situaciones discursivas que se proponen a los estudiantes buscan compartir con otros, los saberes debatidos, discutidos, socializados, revisados y apropiados. Por tanto, escribir para publicar sugiere un reto pedagógico y escritural de gran trascendencia.
- * Los estudiantes no están solos en sus búsquedas conceptuales, teóricas e interrogativas; un docente los acompaña desde la confrontación, revisión, discusión y cuestionamiento en los procesos que deben adelantar para la construcción de los saberes.
- * La flexibilidad se convierte en un rasgo característico que asume la práctica como un espacio de enseñanza que se va transformando en función de los intereses de los estudiantes, las características del grupo, las reflexiones y el análisis del docente.

Todo este proceso puso de relieve que la pregunta relacionada con el favorecimiento de una cultura o culturas académicas está íntimamente ligada al sentido de las prácticas de lectura y escritura, porque es mediante ellas como se concreta el tipo de profesional y de ciudadano que se propone formar

El caso de la Universidad del Quindío

En el siguiente cuadro se resumen algunos de los resultados obtenidos por los investigadores en cuanto a la situación específica de la Universidad del Quindío, a partir del análisis de políticas relacionadas con la lectura y la escritura, encuestas, programas de los cursos, espacios alternos:

Preguntas	Encuestas	Cursos	Políticas	Otras fuentes:
				Espacios alternos
<i>¿Qué se pide leer al estudiante?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales elaborados por profesor • Apuntes de clase propios • Artículos científicos • Libros de especialidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Artículos científicos • Libros o capítulos de especialidad • Informes de investigación • Literatura • Documentos virtuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Géneros discursivos propios de las disciplinas • Artículos científicos • Informes de investigación • Páginas web • Documentos periodísticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos de interés particular de los grupos de trabajo
<i>¿Qué se pide escribir al estudiante?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Informes • Relatorías • Resúmenes • Memorias • Protocolos • Reseñas 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensayos • Artículos • Relatorías • Informes • Memorias • Actas 	<ul style="list-style-type: none"> • Artículos científicos • Ensayos • Libros • Capítulos de libros 	<ul style="list-style-type: none"> • Relatorías • Actas y bitácoras • Ensayos • Informes • Cuentos • Poemas
<i>¿Para qué se pide leer y escribir?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Responder por evaluaciones escritas/orales • Preparar una relatoría • Participar en discusiones • Realizar una exposición 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las habilidades lectoescritoras • Aproximar al conocimiento disciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> • Interactuar con el conocimiento, el saber y los educandos • Crear propuestas de acción para la comunidad regional, universitaria y científica 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer el campo y proceso de formación de los estudiantes, así como su vida universitaria • Participar activamente en el espacio alternativo • Disfrutar
<i>¿Qué se hace con lo que se lee y se escribe?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comentarios por escrito • Discusiones orales en grupo • Exploración mediante preguntas • Presentación de los textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades curriculares para fortalecer el conocimiento de los estudiantes y potenciar sus prácticas de lectura y escritura en múltiples niveles y espacios académicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Publicaciones en revistas científicas y libros • Eventos académicos • Lectura ante comunidades académicas especializadas (no necesariamente en eventos formales) 	<ul style="list-style-type: none"> • Publicaciones • Programas radiales • Tertulias
<i>¿Cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de lectura y escritura en la universidad?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Discusiones en clase • Preguntas sobre lo que se lee y escribe • Evaluaciones escritas • Comentarios del docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluaciones escritas y orales • Publicación de artículos • Participación en eventos • Discusión en clase • Comentarios del docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Publicación de libros y artículos producto de investigaciones • Apoyo para eventos académicos • Creación y continuidad de grupos y semilleros de investigación 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección y producción de textos con apoyo de docentes o estudiantes coordinadores de los espacios alternos • Legitimación, valoración y evaluación de prácticas espontáneas, rigurosas, mediante tareas, discusiones, lectura y escritura permanentes • Acompañamiento permanente de los docentes y estudiantes coordinadores: guías, conversatorios, asesorías, coloquios
<i>¿Qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de textos?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Exigencia del producto final para su calificación • Revisión y retroalimentación de lo que se escribe • Asesorías y discusiones en clase 	<ul style="list-style-type: none"> • Guías para la lectura y la escritura. • Relecturas y reescrituras de las primeras versiones de los textos • Rejillas de evaluación • Asesorías 	<ul style="list-style-type: none"> • Asignaturas obligatorias relacionadas con la lectura y escritura académicas en lengua materna y segunda lengua • Semilleros y grupos de investigación con o sin pautas de 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento permanente de los docentes y estudiantes coordinadores: guías, conversatorios, asesorías, coloquios

Matriz de resultados: preguntas y fuentes de información. Universidad del Quindío

Los datos de la tabla permiten suponer que la enseñanza de la lectura y la escritura en la Universidad del Quindío viene signada por prácticas que, de acuerdo con los resultados de las encuestas, la recolección y análisis de cursos (22 programas que representaban el 5.3 % de la totalidad, correspondiente a las 17 universidades), las políticas y los espacios alternos priorizan estos dos procesos para responder a las exigencias de una asignatura, a las necesidades de formación profesional y, en determinados casos, a la lectura y escritura de géneros discursivos inherentes a los campos disciplinares, a la promoción de prácticas de lectura y escritura científicas dentro y fuera del aula de clases, a la escritura para publicar y para ser leído, a la participación en eventos académicos, a la divulgación científica y al goce de dichas prácticas (espacios alternos). Aun así, es posible reconocer que para algunos docentes los propósitos que sostienen las prácticas de lectura y escritura se corresponden con los siguientes intereses: dinamización de los procesos de aprendizaje de los contenidos disciplinares, acrecentamiento de la base léxica de los estudiantes para hacerlos partícipes de la vida académica y superación de los problemas de comprensión y producción textual.

Por otra parte, no todos los estudiantes reciben acompañamiento antes, durante y después de los procesos de lectura y escritura de textos ya que algunos profesores ofrecen consignas de lectura y escritura, al mismo tiempo que formulan los fines de tales actividades; otros revisan versiones de los textos que se escriben con el propósito de favorecer la construcción del texto final y algunos más acompañan dicha revisión con comentarios y asesorías, pero no siempre con observaciones ni guías continuas y pormenorizadas que den cuenta de los pasos seguidos por los estudiantes y de las estrategias adoptadas para agenciar su ejercicio escritural.

De la misma forma, ciertas prácticas de lectura y escritura en la Universidad del Quindío están destinadas a una mecanización de conceptos; dicho de otra manera, a una repetición basada en la transcripción de los mismos con apoyo

en la “toma de notas” de los estudiantes y una evaluación reiterada del uso de la oralidad o de géneros discursivos no determinantes para un estudiante universitario que debe estar capacitado para interpretar, argumentar y proponer soluciones o ideas, a partir de los géneros discursivos propios de su disciplina.

Conclusiones

El estudio realizado revela que en las diecisiete (17) universidades, la tendencia es a no asumir la lectura y la escritura como prácticas sociales, como procesos que deben ser guiados, orientados o reorientados sino a concebirlas como actividades que se espera que los estudiantes ya dominen; por esa misma razón, se cree que lo único que estos precisan es la instrucción inicial acerca de las condiciones que debe cumplir la tarea de lectura o escritura que se les pide. Así, los resultados son asumidos como una responsabilidad del estudiante y solo en escasas ocasiones se piensa en que el docente debe brindar apoyos antes, durante y después de la lectura y la escritura de los textos.

Una explicación para esta situación puede encontrarse en el desconocimiento de los profesores de las diversas disciplinas sobre la complejidad de estos procesos y sobre las estrategias didácticas que cualificarían las prácticas discursivas de sus estudiantes. Acompañar a los estudiantes en la escritura requiere de un saber especializado, desde el punto de vista de la producción discursiva y textual que advierta sobre el funcionamiento del sistema de escritura alfabético (u otras notaciones, según las áreas disciplinares), para ayudar, así, a los productores de texto. Las condiciones anteriores implican pensar en un trabajo interdisciplinario entre los docentes expertos en las áreas disciplinares o profesionales y aquellos que dominan el campo de las prácticas letradas.

En cuanto a la revisión y análisis de las políticas institucionales, se hizo manifiesto que en las universidades que participaron en esta investigación no existen políticas explícitas

generales acerca de la lectura y la escritura académicas; las acciones fundamentales en este sentido consisten en 1) ofrecer una serie de cursos para apoyar los procesos de lectura y escritura académicas, sobre todo, en los primeros semestres de los programas; 2) dar orientaciones para preparar los trabajos de grado y las Pruebas SABER-PRO. Por ello, se sugiere que en el aula se lleven a cabo actividades orientadas, por una parte, a desarrollar en los estudiantes estrategias cognitivas que les preparen para interactuar con distintos tipos de texto, para construir sentido y para integrar lo nuevo con lo que ya conocían, en una representación mental coherente y, por otra, a impulsar estrategias metacognitivas que les ayuden a formarse como lectores/escritores autónomos y reflexivos que asumen con responsabilidad sus propios procesos de aprendizaje y de construcción de conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Bronckart, Jean Paul y Schneuwly, Bernard (1996). "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía imprescindible". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (9): 61-78. Barcelona: Graó.
- Camilloni, Alicia de (2001). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza* (trad. A. Bixio). Barcelona: Edisa.
- Camps, Anna (2004). "Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua, Lenguaje". *Lenguaje*, Universidad del Valle, (32): 7-27.
- Carlino, Paula (2007). "¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?". En *I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*. Bogotá: ASCUN, Universidad Sergio Arboleda.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, Daniel (2005). "Investigaciones y propuestas sobre Literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad" [conferencia inaugural]. En *Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Concepción: Universidad de Concepción (Chile). Consultado el 23 de octubre de 2010, en www.udec.cl/catedraunesco/index.htm [actas en línea].
- Colomer, Teresa y Camps, Anna (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. España: Ministerio de Educación y Ciencia /Celeste Ediciones.
- Díaz, Ángel (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ibáñez, Jesús (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid. Siglo XXI.
- Litwin, Edith (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires. Paidós.
- Pérez, Mauricio y Rincón, Gloria (2008). *Proyecto: ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país* (pp. 34-35). Bogotá: Colciencias.
- Pisa (2009). *Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Madrid: Ministerio de Educación.
- UNESCO (1999). "Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción". *Conferencia mundial sobre la educación superior*. París. Asociación Colombiana de Universidades, *Cuadernos ASCUN*, (7). Bogotá.