

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

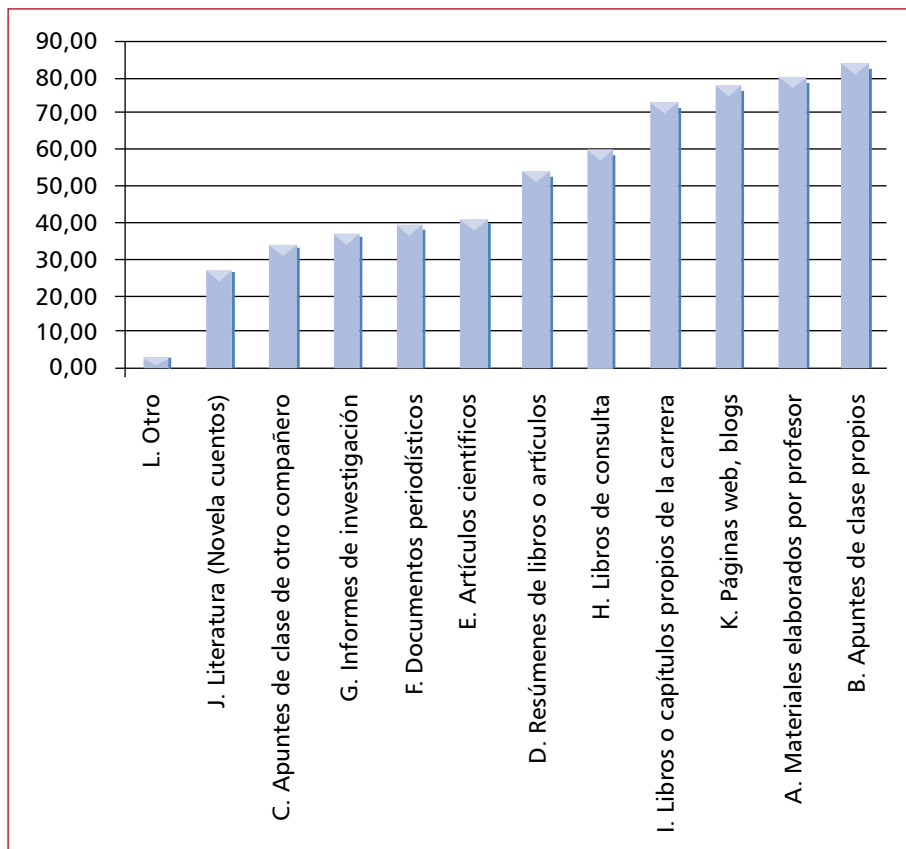
La encuesta aplicada a los estudiantes tenía como propósito identificar algunas tendencias en las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de pregrado. Estas tendencias hacen parte de su historia académica y se relacionan con ámbitos pedagógicos amplios y con las experiencias vividas en las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

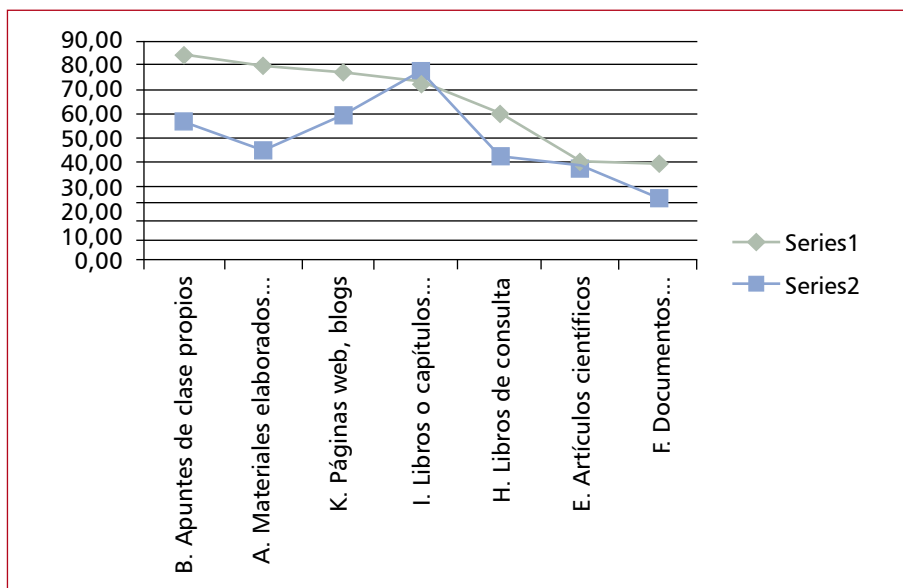
o es compartida también por docentes?, ¿la opción de lectura de páginas de internet es resultado de la búsqueda del estudiante o es una opción claramente planteada o demandada por el docente?

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.

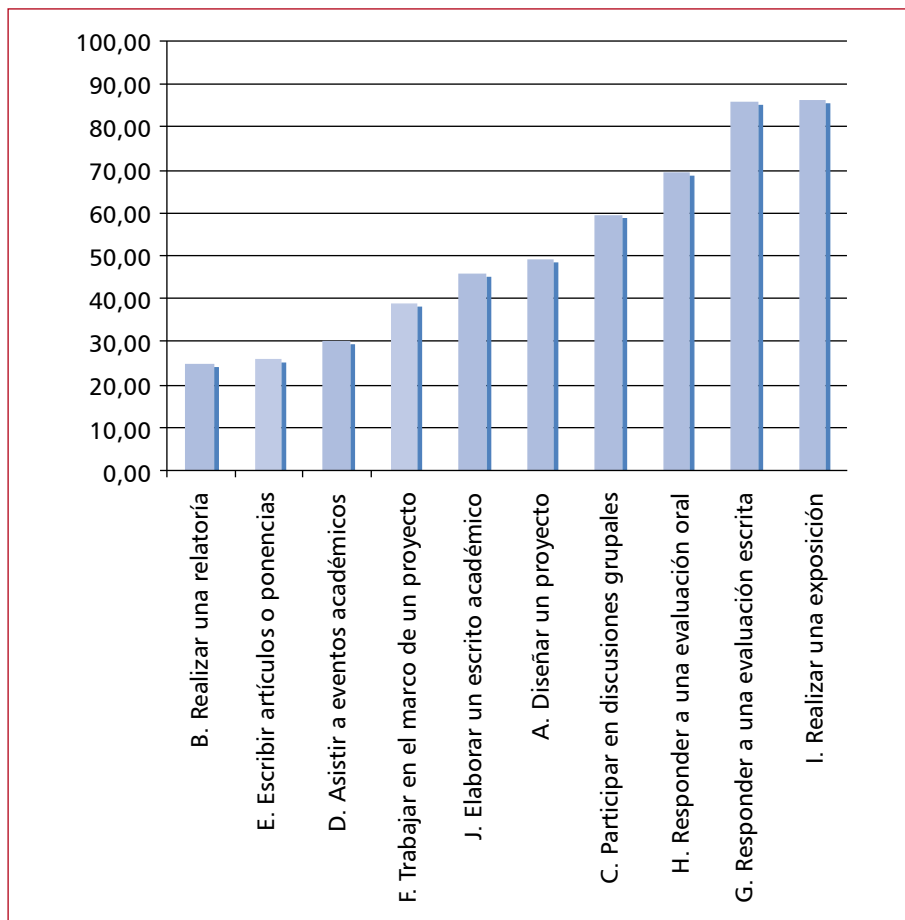
Variedad de propósitos para la lectura de textos académicos en la universidad colombiana

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.

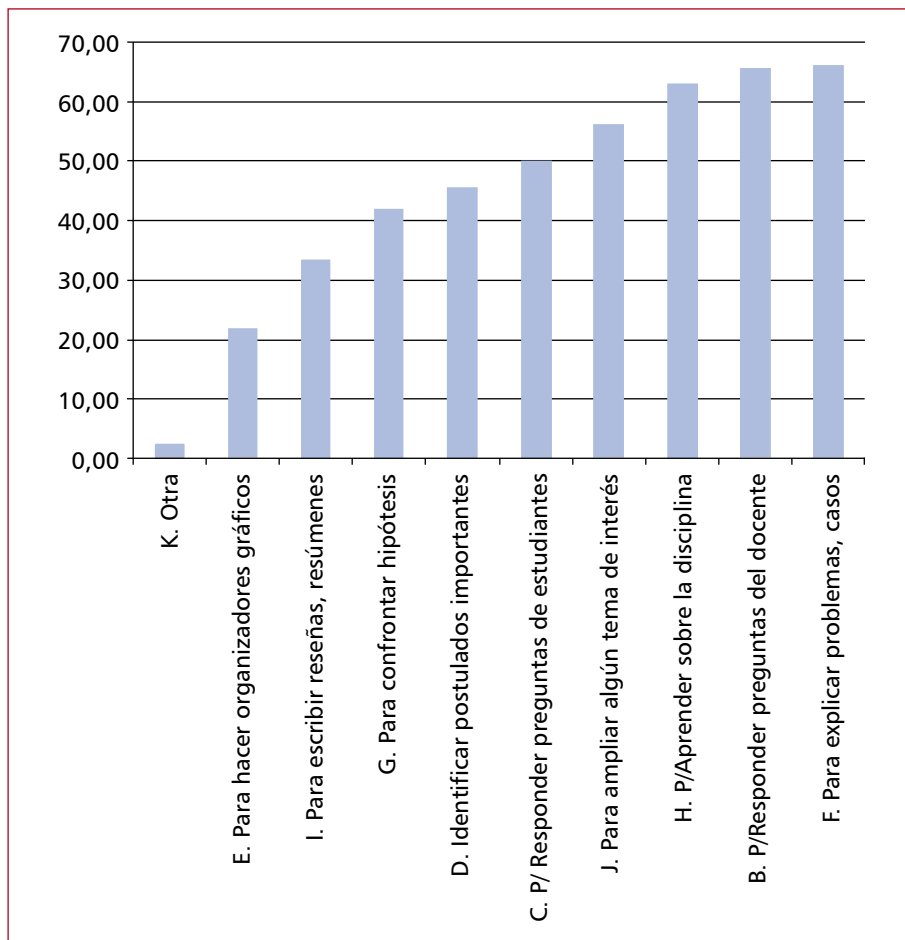
En el marco de este estudio, resulta interesante poner en relación estos resultados con las respuestas a la pregunta anterior (actividades académicas para las que se lee), en la que los estudiantes señalaron en tercer lugar que leían para eventos académicos (congresos, seminarios, coloquios, simposios, 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 inadmisibile estandarización de los procesos de enseñanza y la creencia incauta de la transferibilidad mecánica de la experiencia. Es preciso reconocer que el sujeto que configura el desarrollo de una asignatura está inmerso en un sistema de representaciones mentales colectivas y particulares que circulan en la cultura y que, a su vez, determina las condiciones del medio.

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

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

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

¿Qué escriben los universitarios colombianos?

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

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

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

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

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

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

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

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

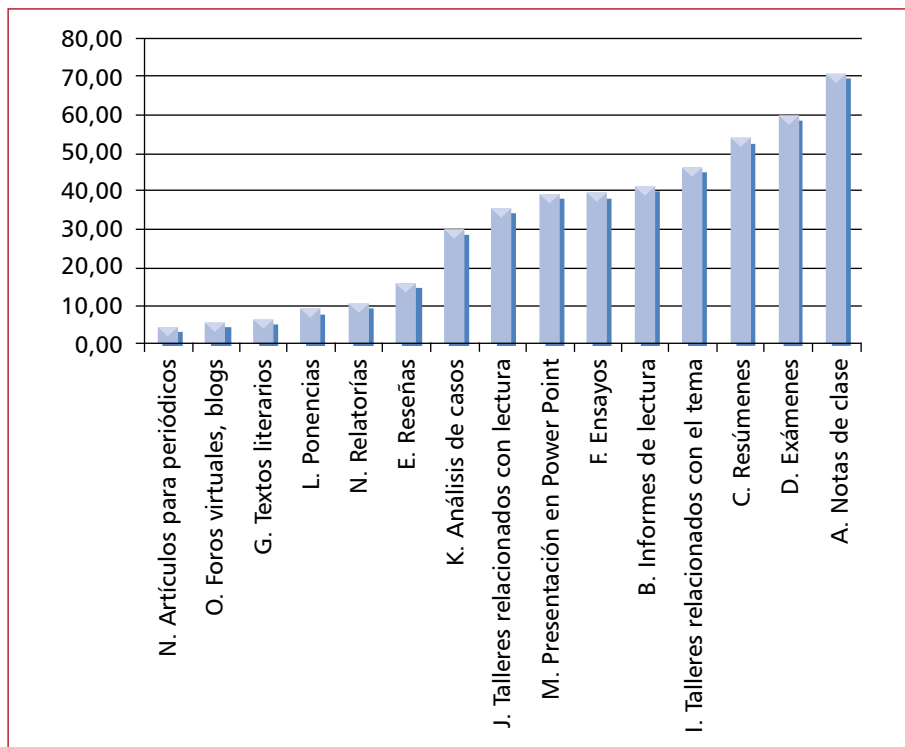
En el caso particular de las asignaturas seleccionadas como más significativas de la carrera, se observó que las *notas de clases* son el tipo de escrito más producido, independientemente del área de conocimiento. De este modo, se confirma la tendencia de escribir para la calificación (ver gráfico 10).

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

¿Para qué actividades escriben los universitarios colombianos?

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

Gráfico 10
Textos más escritos en la asignatura seleccionada



Fuente: elaboración propia

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

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

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

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

¿Con qué propósitos se escribe?

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

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

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

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

Fuente: elaboración propia.

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

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

Usos de la escritura en la universidad

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fuente: elaboración propia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

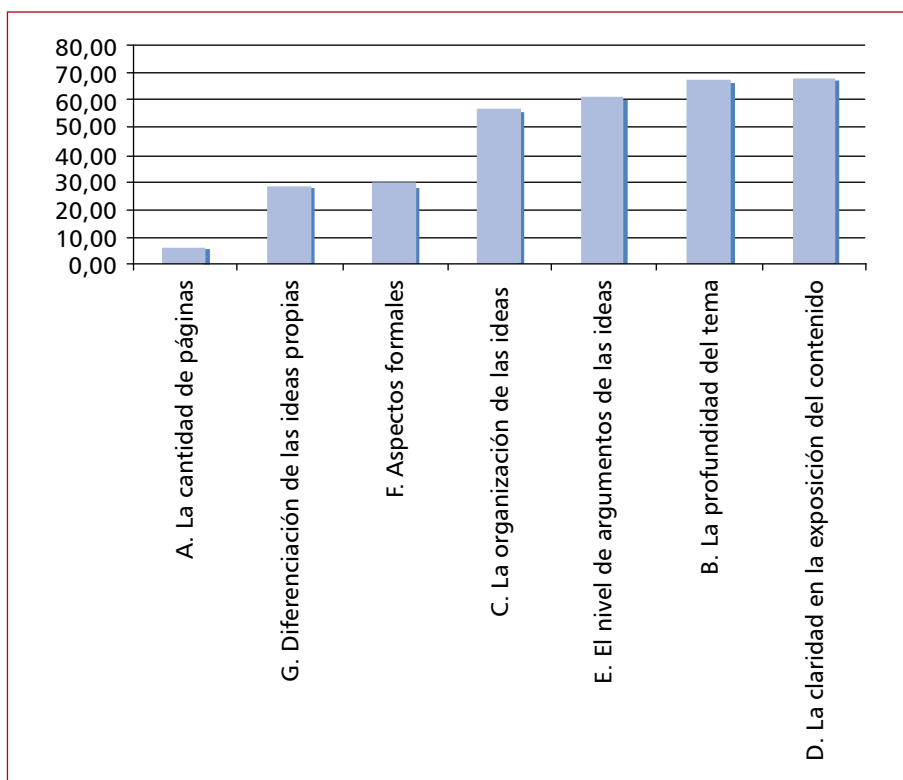
La tendencia es que el profesor determine las valoraciones y los juicios sobre las realizaciones de estas actividades por parte de los estudiantes. De este modo, se infiere que predominan ejercicios heterónomos determinados por el quehacer del profesor, por encima de mecanismos cooperativos que permitan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

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

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

Gráfico 11

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



Fuente: elaboración propia

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

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

Aposos 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%).

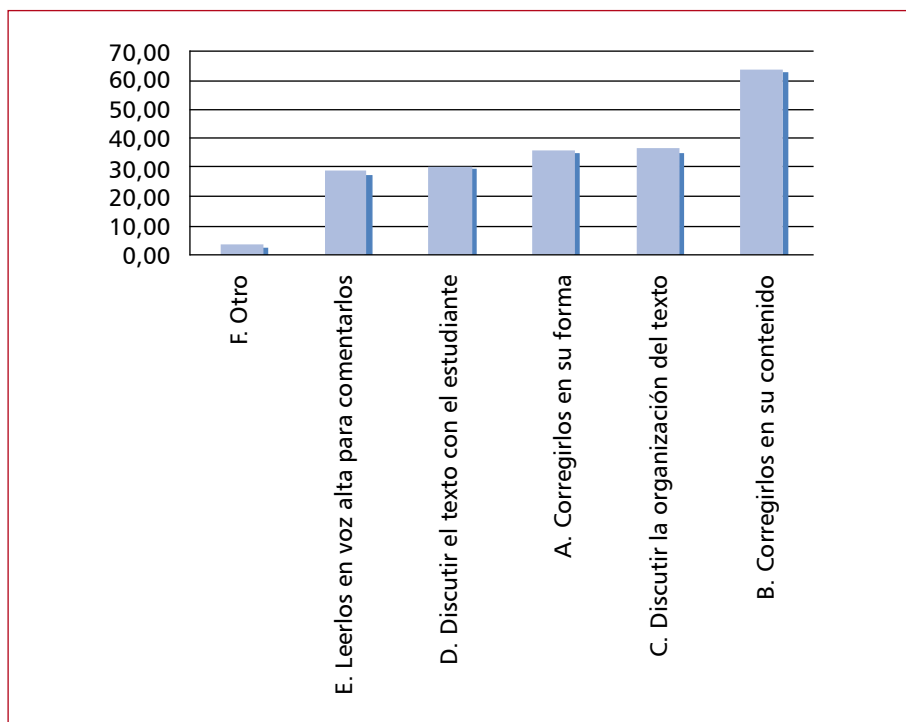
En síntesis, quien generalmente lee los documentos que escriben los estudiantes es el profesor y lo hace fuera de la clase. En este sentido, los datos revelan que hay una escasa presencia de diferentes formas de mediación; los escritos no se dirigen a personas externas al aula, tienen como únicos interlocutores 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 que ver con el mejoramiento de los procesos de la lectura (40%) y la escritura (49,6%) universitarias. En contraste, los propósitos asociados con las disciplinas, como producir textos propios de la profesión (26,5%) y comprender contenidos y textos disciplinares (25,8%) obtienen porcentajes bajos.

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

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

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

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

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

Lo encontrado

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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