

Lectura y escritura académicas en Colombia: desafíos para la orientación de políticas educativas en el marco de una investigación interuniversitaria¹

Elizabeth Narváez

*Universidad Autónoma de Occidente
Santiago de Cali, Colombia*

Pilar Mirely Choís

*Universidad del Cauca
Popayán, Colombia*

Se presenta una reflexión a partir de los hallazgos de una investigación interuniversitaria sobre lectura y escritura académicas que se propone formular orientaciones de políticas al respecto. Esta reflexión confirma que las tradiciones de los campos disciplinarios y profesionales delimitan, en parte, lo que se lee y se escribe; que existe una separación entre lo que se comprende como escritura técnica y científica, y escritura humanística o artística en las políticas nacionales e institucionales; y, que, por lo tanto, la escritura académica es un concepto heterogéneo. En consecuencia, la orientación de políticas deberá contar con las particularidades de las historias institucionales y de los campos de conocimiento de las universidades.

Palabras clave: lectura y escritura en la universidad, investigación interuniversitaria, políticas educativas, lectura, escritura y cultura académica.

A research project on academic reading and writing in Colombian universities aims to propose policy guidelines.

The reflection from the findings confirms that both disciplinary and professional heritages define, in part, what is read and written; that scientific writing and

¹ Este artículo está asociado con la investigación *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?: un aporte a la cultura académica del país*, financiada por Colciencias (1203-452-21206 de 2008), realizada por un grupo institucional de 17 universidades colombianas, de septiembre de 2009 a agosto de 2011.

creative writing are understood differently in public and institutional policies; and, thus, academic writing is a heterogeneous concept. Consequently, a policy guideline should take in account differences tied to the institutional histories and disciplinary and professional traditions of the universities.

Key words: Reading and writing in Higher Education, educational policies, academic writing.

Lecture et écriture académique en Colombie: des défis pour l'orientation de politiques éducatives dans le cadre d'une recherche interuniversitaire

Cet article présente une réflexion à partir des résultats d'une recherche interuniversitaire sur la lecture et l'écriture académiques. Il propose de formuler des orientations pour les politiques à ce sujet. Cette réflexion confirme que des traditions dans les champs disciplinaires et professionnels délimitent, en partie, ce qui se lit et ce qui s'écrit ; qu'il existe une séparation entre ce que l'on comprend comme écriture technique et scientifique et humaniste ou artistique dans les politiques nationales et institutionnelles; et que pour autant, l'écriture académique est un concept hétérogène. En conséquence, l'orientation de politiques devra tenir compte des particularités de l'histoire institutionnelle et des champs de connaissances des universités.

Mots clés: lecture et écriture à l'université, recherche inter-universitaire, politiques sur l'éducation, lecture, écriture, et culture universitaire

INTRODUCCIÓN

Asumir como objeto de investigación las prácticas de lectura y escritura en la universidad, en el marco de la discusión latinoamericana, impone a los investigadores el uso de los resultados para orientar políticas públicas al respecto debido a que es un campo de estudio en consolidación y con grandes desafíos que reclama intervención (Carlino, 2002, 2007, 2008). Reconocer esto nos obliga a reflexionar en torno al proceso construido en una investigación colombiana sobre las prácticas de lectura y escritura académicas, y sobre los resultados obtenidos hasta la fecha de la escritura de este texto². Se trata entonces de un artículo de reflexión que surge en el marco de un proyecto interuniversitario sobre lectura y escritura académicas.

² La primera versión de este documento fue presentada en el marco del evento "Cultura académica y prácticas de lectura y escritura en la universidad: entre el aula y las determinaciones políticas", que tuvo lugar en la Pontificia Universidad Javeriana, en la ciudad de Bogotá, del 11 al 13 de octubre de 2010.

La investigación en la que participan 35 investigadores de 17 universidades públicas y privadas, ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?: un aporte a la cultura académica del país³, pretende describir, caracterizar, analizar e interpretar las prácticas de lectura y escritura académicas en algunos programas de pregrado presenciales de universidades públicas y privadas de Colombia, con el fin de proponer orientaciones de política al respecto. Se trata de un estudio descriptivo e interpretativo que articula datos cuantitativos y cualitativos⁴.

El desarrollo de este estudio comprende 4 fases⁵: **Fase 0**: construcción del proyecto, validación y discusión de la metodología; **Fase I**: Recolección y análisis de información documental sobre las políticas institucionales acerca de la lectura y la escritura y los programas de los cursos que se ofrecen al respecto. Identificación de tendencias a partir de las categorías emergentes de la información y con base en la perspectiva teórica construida, mediante un análisis de contenido y una descripción cuantitativa basada en estadística descriptiva. Aplicación de una encuesta a estudiantes, de diferentes áreas del saber, seleccionados mediante muestreo intencional y procesamiento estadístico de sus resultados. Grupos de discusión entre los investigadores para comprender de qué manera hemos dado sentido al proceso y al objeto de la investigación. **Fase II**: Grupos de discusión de docentes y de estudiantes de las universidades participantes para la interpretación colectiva de algunos hallazgos de las encuestas⁶. Identificación y caracterización de estudios de casos, en cada universidad participante, de experiencias valoradas positivamente por sus actores. **Fase III**: Elaboración de directrices de política nacional a partir de las interpretaciones.

³ Los investigadores principales son el profesor Mauricio Pérez Abril (mauricioperezabril@gmail.com) de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y la profesora Gloria Rincón Bonilla (gloriarinconbonilla@gmail.com) de la Universidad del Valle.

⁴ Resultados de la investigación pueden consultarse en Uribe, G. y Camargo, Z. (2011); Quintero, G y Duque, A. (2010); y Rincón, G. y Gil, J. (2010)

⁵ El proyecto estaba en la realización de la Fase II en el momento de preparar este documento.

⁶ Los docentes que no eran miembros del grupo investigador participaron en los grupos de discusión porque fueron nombrados en una sección de la encuesta aplicada a los estudiantes que indagaba por el recuerdo de orientadores de experiencias positivas con la lectura y/o escritura en su historia en la universidad. Para el caso de los estudiantes, los grupos de discusión se hicieron con participantes de las distintas áreas de saber, que habían cursado el 50% o más del programa académico y que de acuerdo con la escala de evaluación de la institución se consideraran estudiantes sobresalientes.

En este artículo, las autoras exponen una reflexión en torno al proceso de investigación a partir de la información obtenida de la aplicación de la encuesta a estudiantes, grupos de discusión entre profesores, estudiantes e investigadores; programas de asignaturas, documentos de trabajo elaborados por el equipo investigador, documentos institucionales y la propuesta de investigación presentada a la entidad financiadora. Por tal razón, este ejercicio contrastó las “voces” de los distintos actores participantes de la investigación, a saber: estudiantes, profesores, directivas universitarias e investigadores.

La pregunta que orientó la reflexión fue ¿Qué distancia y qué acerca a los diferentes actores involucrados en la investigación en relación con el objeto de estudio abordado por el proyecto?

Tejer redes entre las diversas perspectivas de los actores mencionados es una oportunidad para reflexionar sobre el proceso de investigación, los paradigmas teóricos que lo sustentan y alentar los debates relacionados con la orientación de políticas educativas.

El artículo se organiza en tres apartados. El primero expone desencuentros entre el marco conceptual de partida y el proceso de recolección y análisis de los datos. El segundo presenta hallazgos de la investigación que confirman algunos ya reportados por la literatura. Finalmente, con base en los desencuentros y confirmaciones expuestos, se anticipan los desafíos que impone la orientación de políticas educativas.

DESENCUENTROS

En este apartado se explicitan tres tensiones conceptuales que emergieron durante la investigación: una, poner en relación la cultura académica y las prácticas de lectura y escritura; dos, suscribir las prácticas de lectura y escritura académicas a fenómenos didácticos; y, finalmente, iniciar la explicación del objeto de investigación con categorías predominantemente lingüísticas.

Primero. Poner en relación la cultura académica y las prácticas de lectura y escritura

En la fase 0 de la investigación, durante la escritura conjunta de la encuesta, se puede percibir una tendencia de los investigadores a

considerar que en la universidad la lectura y la escritura académicas son prácticas relacionadas básicamente con dos escenarios: el aprendizaje en el marco de las asignaturas y la escritura científica. Esto se hace evidente en que una de las cuatro secciones de la encuesta, que explora las prácticas de lectura y escritura en el marco de asignaturas, contiene la mayoría de las preguntas (11 de un total de 22 que tiene el instrumento), y en las opciones de respuesta ofrecidas en el instrumento. Observemos el siguiente fragmento de la encuesta:

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

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

Sin embargo, la realización de los grupos de discusión entre los investigadores nos mostraba posiciones en la defensa de la formación de lectores y escritores desde otras perspectivas, la humanística por ejemplo, de modo que se pudieran considerar estas prácticas también como parte de la cultura académica. Veamos los siguientes fragmentos⁷:

Cuando yo empecé en la Universidad justamente me dieron ingeniería electrónica con proficiencia en español y es precisamente eso, lectura y escritura. Inicialmente

⁷De ahora en adelante, la convención (...) para transcripciones ortográficas de intervenciones orales o para fragmentos de documentos escritos indica que las autoras han segmentado el fragmento.

es muy institucional, los parámetros son para enseñar a leer y escribir para su carrera, son textos que tienen que ver directamente con su área, nada de literatura ni nada de ese tipo de cosas. Sin embargo, de una forma personal uno dice ¡caray! no puede ser solamente lectura y escritura de textos porque dónde se queda lo otro, dónde quedan esas otras visiones de mundo, dónde agarran ellos para construir otro tipo de imaginarios, entonces uno les ofrece otro tipo de literatura, otro tipo de situaciones.

*Palabras de un co-investigador.
Grupo de discusión 5,
Diciembre de 2009*

Yo pienso que, en términos de la construcción de una cultura académica y específicamente una cultura para la lectura y la escritura en la universidad, debería pensarse en un proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura, como en una actitud abierta ¿no?, como más de formación que de aprestamiento para una disciplina específica, entonces más en el sentido de la formación, para la persona, para formar el lector, para un mundo múltiple y para una concepción múltiple de la vida y para una aproximación múltiple al conocimiento, a los conocimientos que fluyen en la vida social y cultural (..) Eso, esa postura se distancia de la posición que ha sido asumida tradicionalmente en el sentido de que como instruir, de adiestrar, de construir, de crear habilidades para un conocimiento específico para un área específica dentro de la universidad, hasta ahí pues quiero plantear inicialmente esa idea.

*Palabras de un co-investigador.
Grupo de discusión 6,
Diciembre de 2009*

De otro lado, la tendencia dominante que corroborábamos en la revisión de la literatura nos mostraba que, por tradición conceptual, la cultura académica se considera un fenómeno homogéneo y estático, básicamente detentado por unos perfiles ideales de sujeto académico en cuya identidad es constitutiva la lectura y la escritura (Becher, 1993; Bourdieu, 2008). Pero la propia cotidianidad de los investigadores y su experiencia como sujetos académicos detonaron discusiones como la que se puede visibilizar en el siguiente documento de trabajo:

En el proyecto inicial se dice que: “el problema que en esta investigación se abordará es el siguiente: la universidad promueve ciertos modos de leer y escribir, ciertas prácticas de lectura y escritura, en atención a un tipo de cultura académica que intenta favorecer. Detrás de dichas prácticas es posible leer la idea de cultura académica que circula en nuestro país.” Pensamos que lo anterior exige darle un lugar conceptual y estratégico al concepto de cultura académica dentro del proyecto y en este documento, es un concepto de suma relevancia, pero no es central, en

tanto opera como escenario (espacio de coordenadas, referentes y tensiones) que reconstruiremos desde el acento puesto en los sentidos y modos de leer y escribir que se promueven desde prácticas pedagógicas universitarias concretas; y no desde un interés que privilegie las valiosas formas y preguntas que en torno a la cultura académica pudieran generarse desde la antropología, la historia, la sicología, la sociología y demás. Esto nos lleva a proponer los dos momentos de este texto: “la cultura académica ¿qué la caracteriza? una mirada sobre la estabilidad de las tradiciones y sobre la idealización de las prácticas” y “la dimensión pedagógica de la cultura académica, desde la lectura y la escritura.” (...) En aras de avanzar en la delimitación conceptual y para pensar las prácticas e interrelaciones particulares que toma la cultura en la universidad, acudimos a una noción de cultura académica que en su fuerza homogenizadora y estabilizadora opera en las aulas, laboratorios, auditorios, centros de investigación, congresos, páginas Web y otros espacios y prácticas universitarias y, a su vez, deja fisuras en que se abre la posibilidad de cambio y producción en estos y otros espacios. Nuestra noción de cultura académica se pluraliza cuando la pensamos en términos de relaciones de saber-poder y juegos de verdad que se materializan y naturalizan en esa diversidad de discursos, prácticas y escenarios cotidianos (evaluar, publicar, explicar, glosar, citar, calificar, concursar). Pensamos que la complejidad de esta apuesta nos exige contar con herramientas conceptuales y metodológicas que permitan reconocernos como productores y reproductores de la cultura o culturas académicas⁸.

*Fragmentos del documento de trabajo propuesto por el equipo investigador de
una universidad pública del centro del país
Diciembre de 2009*

La presencia de una reiterada discusión sobre qué consideramos prácticas de lectura y escritura académicas desencadenó en la decisión de recoger información sobre aquellas prácticas que pudieran dar cuenta de acontecimientos con la lectura y la escritura que no podríamos documentar con la información que recogimos de la encuesta, pues la información arrojada por este instrumento básicamente nos confirmó que no se “visibilizaban” a nivel nacional esfuerzos relativos a la formación de lectores o escritores más que como medio de evaluación y promoción en el sistema universitario: leer y escribir notas de clase, para las exposiciones y para los talleres puestos por los profesores.

El uso de este instrumento y las conversaciones interpretativas mantenidas sobre lo que “nos permitía ver” la encuesta hizo que diseñáramos un proceso de recolección de experiencias que no podían ser caracterizadas mediante la indagación de ese instrumento. A estos espacios se les comprendió de la siguiente manera:

⁸ El documento estuvo a cargo de los profesores Carlos Parra, Gloria Yepes y Felix Berrouet.

(...) ya que en el proyecto nos interesa básicamente explorar la dimensión pedagógica y cultural de estos espacios más que su naturaleza en términos del currículo formal (...) Igual, consideramos necesario reseñar principalmente espacios alternos orientados por estudiantes y / o egresados en los que la participación de docentes, directivos o comunidad externa sea posible pero no determinante en la dinámica misma del espacio (...) Finalmente, aclaramos que las expresiones de lectura y escritura derivadas de grupos de investigación formalizados institucionalmente, espacios de debate promovidos desde las unidades académicas o las direcciones académicas universitarias, para “promover” los procesos o la discusión sobre lectura y escritura, publicaciones especializadas, etc., no deberían situarse en la clasificación que proponemos. Este tipo de experiencias deben ser consideradas, cuando sea del caso, en las reseñas de Política Institucional⁹.

*Fragmentos del documento de trabajo propuesto
por el equipo investigador de dos universidades participantes
Octubre de 2009*

La transformación de nuestra comprensión sobre las relaciones entre la cultura académica y las prácticas de lectura y escritura nos permitieron hablar de culturas académicas en plural y considerarlas prácticas en transformación atravesadas por las tensiones que se presentan en cualquier institución social. En ese sentido, reconocemos la co-existencia de la lectura y la escritura relacionadas con ámbitos de la investigación científica, la producción humanística y la creación artística, como fenómenos propios del campo universitario y además que pueden ser gestionadas y lideradas como parte o no de las políticas institucionales y por cualquiera de los actores de la comunidad universitaria (Russell, D., Lea, M., Parker, J., Street, B. & Donahue, T. 2009). En ese sentido, algunos planteamientos hechos en la propuesta inicial de la investigación se complejizan y entran en crisis en atención a la diversidad de prácticas y culturas académicas identificadas.

Segundo. Suscribir las prácticas de lectura y escritura académicas a fenómenos didácticos

Desde la formulación de la propuesta de investigación, se explicitó una defensa didáctica del estudio cuyo énfasis se evidencia en el interés por explorar escenarios relacionados con la enseñanza formal, en

⁹ El documento estuvo a cargo de los profesores Graciela Uribe, Zahyra Camargo, Mauricio Pérez Abril, Mónica Bermúdez, Zulma Patricia Zuluaga, Milena Barrios, Pilar Choís, Constanza Sandoval, Gina Quintero, Fanny Blandón y Camilo Vargas.

particular los procesos gestionados por los profesores en las aulas. Eso se evidencia en algunos fragmentos de la propuesta inicial:

(...) los modos de leer y escribir de los estudiantes son un efecto de las condiciones pedagógicas y didácticas que la universidad promueve, así como del tipo de demandas que plantea (...) Esas prácticas, además de estar determinadas por las capacidades lectoras y escritoras de los estudiantes, de sus características socioculturales y sus trayectorias académicas, están marcadas de modo fuerte por elementos como ¿qué se pide leer al estudiante?, ¿para qué se pide leer y escribir?, ¿qué se hace con lo que se lee y se escribe?, ¿cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de lectura y escritura en la universidad?, ¿qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de textos?

*Fragmentos de la propuesta de investigación
presentada a la entidad financiadora
Septiembre de 2008*

Ese énfasis trajo consecuencias tanto en la recolección de la información como en la construcción de los referentes teóricos. Por eso, observamos tanto en la encuesta como en la exploración de información sobre las asignaturas un énfasis por la indagación de las condiciones y las características de las prácticas de lectura y escritura en el marco de cursos universitarios.

Para el caso de la encuesta se exploraron los siguientes aspectos: Actividades de lectura, propósitos, tipos de documentos leídos, actividades que se gestionan con ellos, tipos de documentos que se escriben, clase de apoyos a la escritura y, características de la revisión y la evaluación. La recolección de los programas de curso permitió la identificación de tendencias sobre tres ámbitos: uno, las características administrativas curriculares (presencialidad, uso de interacción apoyada en recursos de comunicación electrónica, obligatoriedad, momento de la formación en la que se ofrece, intensidad horaria, dependencia académica que lo ofrece); dos, rasgos de la fundamentación pedagógica (metodología, público al que se dirige, propósitos formativos); y tres, aspectos didácticos relativos a la enseñanza de lectura y la escritura (qué se lee y se escribe, cómo se evalúa y califica, y posible perspectiva de enseñanza que se privilegia).

No obstante, los grupos de discusión tanto del equipo investigador como los realizados entre profesores universitarios muestra, como se

ilustra a continuación, que las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes se explican como fenómenos interdependientes con otros escenarios formativos que, al parecer, desbordan las demandas que se les hacen a las asignaturas como ambientes privilegiados en la formación de lectores y escritores académicos (Leme-Britto, 2003). Veamos a modo de ilustración los siguientes ejemplos¹⁰:

eh... bueno, para cerrar aquí eh... los estudiantes no leen, es decir la sociedad no lee desde la escuela... desde el colegio, a... los muchachos no leen y no escriben eh... y después creen que en la vida eso es una [costura] eh... ellos están convencidos que lectoescritura... (...) lectoescritura es una [costura].

...

ay qué pena, yo voy a hacer un aporte aquí muy conectado pues a lo que estás diciendo e... bueno está ese caso de ese colegio donde a los chicos pues [aprenden], donde les enseñan muy bien a leer y le cogen como ese amor a la lectura y a la escritura, pero la mayoría de colegios no lo hacen, entonces ¿cómo vienen?, con una bases de lectura y escritura muuuy elementales, básicas, mejor dicho casi nulas y entonces, ingresan a la universidad y uno les pone un libro, y ellos: "¿qué es esto?", o sea no, desde que ellos vienen desde el colegio, eso no es un proceso, no tienen ese amor a la lectura y la escritura entonces es muy difícil que la universidad, o sea tendríamos que...tenemos que hacerlo nosotros, nosotros un doble esfuerzo para que ellos realmente se conecten con la escritura y con la lectura. Y otra cosa e... que también, que también lo mencionabas, si los profesores no escribimos, ¿cómo les podemos también exigir a los estudiantes que escriban? entonces si nosotros no producimos ellos ¿por qué tienen que producir? Además, ¿nosotros escribimos bien?, ¿cómo podemos evaluar la escritura de un estudiante, si nosotros todavía no somos conscientes de que escribamos bien? Lo digo por un curso que tuvimos con una profesora donde escribíamos y nos chocábamos, y entonces la profesora: no eso no es así, esto...yo decía: ¡dios mío!, entonces yo ¿cómo le exijo a un estudiante que escriba si yo todavía no sé escribir bien?, porque uno cree que escribe bien, pero cuando uno pasa a un evaluador del lenguaje, que sí sabe, queda uno ¡plop!, ¿qué pasó? Entonces quería cerrar allí, [quería decir] que si nosotros no escribimos, si no sabemos escribir, porque creemos que sabemos, ¿cómo le exigimos a los estudiantes? ...

(...) páginas Web y blogs, entonces los chicos buscan e... la actualidad, e... lo último en información, pero también se van a blogs donde no toda la gente es experta en las temáticas, entonces página Web, entonces alguno que otro documento, también sabemos que para acceder a las mayores investigaciones y la información, la mejor

10 De aquí en adelante cuando se incluyan fragmentos de intervenciones de distintos participantes de los grupos de discusión se separarán con tres puntos seguidos inter-párrafos, así: ... lo que indica que las intervenciones que se han incluido no hacen parte de segmentos de conversaciones, sino de turnos independientes que se registraron en momentos distintos.

información, debes tener unos buscadores, como lo tenemos aquí en la universidad, unas bases de datos realmente interesantes y donde se pueden llegar a profundizar temas que un Google no da, entonces ellos e (...) allí Google, todo es Google

*Fragmentos del grupo de discusión de profesores
de una universidad privada del sur occidente
Junio de 2010*

Los estudiantes, por su parte, también reconocen que sus prácticas de lectura y escritura no dependen exclusivamente de las demandas que les hacen sus profesores y ofrecen explicaciones relativas a la escolaridad previa y la identidad que han construido sobre lo que significa ser lector y escritor (Carvajal, 2010). Veámoslo:

¿Qué conciencia tenemos nosotros, no sólo como estudiantes si no como ciudadanos de lo que es la lectura y la escritura?, porque si nos vamos a ver lo que pues dice nuestra compañera, acerca de que si nosotros en la noche llegamos y miramos los apuntes por cumplir esa meta, por cumplir con una nota, pero no estamos con esa conciencia que debemos de tener frente al acto de escribir y frente al acto de la... de la lectura, como una formación ciudadana, porque es que nosotros desde pequeños y eso yo lo puedo relacionar, creo que con el mecanismo que nosotros adquirimos... e... la lectura y la escritura que eso va a través de la pedagogía tradicional...entonces muchas veces nos forzaban a leer... entonces la parte narracional y la parte descriptiva del estudiante no tienen ninguna importancia Me parece algo preocupante porque estamos en un país... pues Colombia... un país este país puede también puede ser, que está como está, por los mismos condicionamientos en los cuales nosotros nos enfrentamos a esos procesos... o sea nos han desligado o nos han mostrado otra manera... de sin la escritura... la lectura es cumplir con textos académicos, hacer trabajos en bachillerato, entonces los estudiantes recurren a profesores, por favor, pago tanto y ¿me haces un ensayo?... entonces qué pasa... el profesor cuando está desempleado lo hace; treinta, cinco mil pesos, cinco hojas, ¡listo, lo hago!.... ¿Por qué?, porque hay una necesidad por parte del profesor que está desempleado, pero no sabe que está perjudicando de manera directa a ese estudiante que mando hacer... porque... porque no tenemos, procesos nosotros no tenemos unos procesos adecuados para la formación lecto-escritora ...

*Fragmento del grupo de discusión de estudiantes
de una universidad pública del suroccidente
Junio de 2010*

Las voces de los estudiantes también ofrecieron hipótesis sobre cómo leen y escriben en la universidad, dependiendo de las particularidades

de los profesores (Bain, 2007; Roux, 2008); las demandas del profesor son determinantes de lo que los estudiantes escriben para sus clases. Para los estudiantes, los profesores que trabajan con convicción, exigen y evidencian un saber conceptual y práctico sobre la lectura y la escritura, forman con impacto y generan en sus estudiantes una preocupación sobre cómo aprenden más que por las calificaciones que se obtienen:

O por lo menos una materia tan importante como escritura audiovisual para mí, yo dije: Dios mío, para mí es un reto, voy a meter escritura audiovisual y lo voy a hacer como un reto para escribir porque aunque lo hago bien y lo he hecho bien durante toda la carrera, pues es que no me considero pues en la capacidad de escribir un libro o algo así, o un guión para una película, no. Entonces precisamente es como un reto y todos los informes que entregué, yo dudo mucho de que el profesor los haya leído, porque nunca pues los devolvió corregidos, entonces nunca, ni siquiera los parciales que eran los mismos escritos, además de los guiones nunca los devolvió corregidos. Entonces yo dudo mucho de que mis notas (...) sean realmente las que me merezco. Me fue muy bien, excelente pero dudo... yo digo de pronto había podido sacar un tres porque escribí súper mal y no sé si... si terminé escribiendo bien o qué...

*Fragmento del grupo de discusión de estudiantes
de una universidad privada del sur occidente
Junio de 2010*

... o sea, tú vas a clase y tú miras, recoges los apuntes de lo que el docente te da, porque en ese momento desafortunadamente tu lo que necesitas es eso, por ejemplo tú vas a preferir otro artículo científico que se puede relacionar con lo que tú estás estudiando en ese momento, pero no va a ser siempre el mismo enfoque que te da el docente, ¿si me entiendes?... si tú vas a clase y anotas... uno siempre generalmente trata como de... en la noche... e... pues como de mirar qué hizo en el día, vamos a leer o sea como para el otro día llegar como... ubicado a clase ... eso dependiendo del docente, puesto que hay algunos que no preguntan nada y otros que sí preguntan entonces una ya sabe pues como con quién tiene que leer antes de irse a clase y como con quién no...

*Fragmento del grupo de discusión de estudiantes
de una universidad pública del suroccidente
Junio de 2010*

Las tensiones que emergen como diálogo entre los actores de la investigación no son exclusivas entre los profesores y los estudiantes. También fueron evidentes algunas y tal vez aún no resueltas entre nosotros como investigadores, sobre quién o quiénes se ocupa(n), cómo

y por qué de las prácticas de lectura y escritura en la universidad y qué campo de saber convierte estas preguntas en objeto de investigación e intervención (Herrington y Curtis, 2000).

Uno de los debates centrales que hemos sostenido gira en torno a: la interacción entre teorías pedagógicas y didácticas (educar a quiénes, para qué y cómo); y las relaciones (jerárquicas) entre la didáctica de la lengua, la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad y las corrientes de escritura a través del currículo o en las disciplinas. Los siguientes fragmentos de un documento de trabajo sobre la conceptualización de la didáctica de la lengua¹¹ ilustran parte de esos debates. Los distintos resaltados son marcas que diferencian cada intervención que hacían los co-investigadores al comentarlo:

0. Introducción

Antes de introducirnos en el concepto de didáctica conviene reconocer que, en muchas oportunidades, las nociones de pedagogía y didáctica se desplazan de un campo semántico a otro, debido a innumerables tensiones más o menos fuertes que reflejan la importancia que tiene lo formativo para una sociedad que entiende lo que significa educar al ciudadano. Ahora bien, en relación con el estatuto epistemológico de la pedagogía y siguiendo lo expuesto por algunos autores, entre ellos R. Flórez (1999), la historia de los planteamientos pedagógicos no ha sido homogénea, al menos, podemos registrar cuatro posturas: 1) presupuestos que la conciben como un “dispositivo”, 2) visiones que la asumen como una disciplina y presentan para ello el concepto fundamental de saber pedagógico, que desborda los campos disciplinares mismos, 3) reflexión axiológica sobre los procesos de educación y formación del sujeto, en diversos contextos socio-culturales, no necesariamente los escolarizados (la familia, la iglesia, los medios masivos de comunicación, la calle, lo urbano, entre otros), desde la postura de los franceses y 4) ciencia de la educación, desde la perspectiva de los alemanes. ¿Cuál es la relación con la Pedagogía? Resulta necesario incluir en el texto una reflexión sobre la pedagogía para ampliar la discusión y para recoger los planteamientos hechos en el proyecto avalado Este es el comentario del grupo de Estamos de acuerdo en que amplíen lo que ya escribimos. Yo aproto un texto para esta discusión, recogiendo planteamientos de Zambrano, Florzocha, Vasco, Gadamer... lo adjuntaré...

(...)

11 De aquí en adelante si aparecen problemas de redacción en los documentos de trabajo, se mantienen debido a que eran las intervenciones comentadas que hacían los co-investigadores durante las revisiones colegiadas, en las que el énfasis estaba puesto en el debate.

3. La didáctica de la lengua *Muy amplio. Se propone hablar de la didáctica de la lectura y la escritura en la universidad. Resulta conveniente incluir aquí corrientes como “Escribir a través del currículo” (Russell, 1990), “Nuevos estudios sobre culturas escritas” (Street, 1999) y “Alfabetizaciones académicas” (Bode, 2001; Cartwright y Noone, 2000; Chalmers y Fuller, 1996) y expresiones como “literacia”, “alfabetización académica”, “literacidad académica” y “socialización académica”. Es necesario tener explicitar en el texto los diversos orígenes de dichas expresiones. Totalmente de acuerdo. Sería un aporte muy importante De acuerdo en su totalidad... la pregunta es cómo nos ocupamos de todas estas observaciones, nos toca proponer... alternativas de escritura, por subequipos...no se.....¹²*

*Fragmentos del documento de trabajo propuesto
por cinco universidades participantes
Diciembre de 2009*

Legitimar estas tres voces, la nuestra como investigadores, la de los profesores universitarios –que también nos incluye- y la de los estudiantes, nos precisa reconocer que los escenarios de formación de lectores y escritores académicos desborda las aulas e implica interacciones entre espacios formativos no necesariamente conducentes a título y de gestión académica, tanto para profesores como para estudiantes y directivos universitarios, en los que también se asuman compromisos y responsabilidades con las culturas académicas de las universidades desde la lectura y la escritura (Lillis, 2003).

Tercero. Empezar con la explicación del objeto de investigación con categorías predominantemente lingüísticas

En el diseño de la encuesta y en los grupos de discusión que tuvimos como equipo de investigación, pueden identificarse estos marcos de referencia provenientes de las ciencias del lenguaje y utilizados, en momentos iniciales de la investigación, como referentes explicativos para el objeto de estudio (Donahue, 2009). Para el caso de la encuesta, era evidente que pretendíamos una categorización de las respuestas dominada por desarrollos de las ciencias del texto, como puede observarse en la siguiente tabla que sintetiza categorías de las exploraciones que hacíamos con el instrumento:

¹² El documento estuvo a cargo de los profesores Graciela Uribe, Zahyra Camargo, Mauricio Pérez Abril, Mónica Bermúdez, Zulma Patricia Zuluaga, Milena Barrios, Pilar Choís, Constanza Sandoval, Gina Quintero, Fanny Blandón y Camilo Vargas.

Cuestionario final de la encuesta	
Secciones	Indagación
II. Experiencia como lector y escritor en la universidad	Presencia de la lectura y la escritura en actividades académicas -además de las asignaturas- Tipos de documentos leídos y escritos Idiomas en los que se leyó y se escribió Propósitos de la lectura y la escritura en dichas actividades académicas
III. Análisis de prácticas de lectura y escritura en una asignatura profesional	Actividades de lectura Propósitos, tipos de documentos leídos Actividades que se gestionan con ellos Tipo de documentos que se escriben Clase de apoyos a la escritura Características de la revisión y la evaluación

De otro lado, algunas de las afirmaciones que hicimos en los grupos de discusión entre nosotros como investigadores revelaban la presencia protagónica de este paradigma explicativo:

...En relación con lo que acabas de decir, la última frase tuya cómo se les posibilita a los estudiantes tener una escritura autónoma; me parece que, bueno creo que... eh eh de ahí podríamos partir porque.. Hago una pregunta... ¿Será que todo el mundo, puede asumir esa autonomía, esa autorregulación, o se necesitara de una enseñanza y a su vez de un aprendizaje? Porque a veces asumimos que como hablamos una lengua materna y resulta que nuestra lengua materna maneja tantas tipologías, tantos géneros dentro de cada tipología, que no podemos asumir que ya todo el mundo lo sabe. Entonces no será que de pronto tenemos que empezar, por enseñarles a nuestros estudiantes esas tipologías. En qué se diferencia narrar, exponer, argumentar; qué diferencia hay entre un ensayo, por ejemplo un informe, bueno cada uno de estos géneros y desde allí por ejemplo cuál sería, de qué manera se puede distinguir un trabajo que se haga desde y para las disciplinas, de uno que se haga de manera general ¿hay alguna diferencia?

...

...independientemente de las asignaturas, independientemente de las carreras, un estudiante debe saber o debe conocer las tipologías textuales para poder ya después con las tipologías específicas de sus asignaturas y de sus disciplinas y de sus áreas y de sus profesiones...

Fragmentos de dos co-investigadores.

Grupo de discusión 6,

Diciembre de 2009

Por ahora, el trasegar por estas discusiones es lo que explica, en parte, lo que nos permitió conceptualizar los estudios de caso así:

Las prácticas de lectura y/o escritura que se implementan y respaldan por las instituciones durante la formación del pregrado, lo que significa que hacen parte de sus políticas institucionales o tienen lugar con el apoyo de las instituciones en algún sentido (espacios, las lideran profesores pertenecientes a ellas, tienen recursos con los que pueden funcionar, hacen parte del currículo, etc.) y por lo cual pueden o no estar relacionadas con la consecución del título, es decir no importa si son obligatorias o no para graduarse; por eso tienen lugar en cualquier espacio formativo de las universidades participantes y para cualquier área de conocimiento, pero se desarrollan desde perspectivas discursivas y/o textuales del lenguaje escrito así como socioculturales de la educación (orientadas a la formación de ciudadanía, discurso profesional o disciplinar) y de la cognición (orientadas para el aprendizaje y su control); serán orientadas por profesores universitarios de las instituciones y sus prácticas con la lectura y/o la escritura en la formación de pregrado han sido y son reconocidas como destacadas por: i) los estudiantes, ii) los profesores que las lideran y/o, iii) las instituciones en las que se desarrollan, por lo que pueden ser identificadas en las encuestas y los grupos de discusión de la investigación, las evaluaciones institucionales, y/o se han publicado o premiado. Finalmente, en las que los profesores que las orientan estén dispuestos a participar en la recolección de la información.

*Fragmento del documento de trabajo propuesto
por un investigador de una universidad privada
del suroccidente
Julio, 2010*

CONFIRMACIONES

Este apartado sustenta afirmaciones que surgen de los datos obtenidos y que han sido reportadas por investigaciones previas: a) lo que se lee y se escribe en la universidad tiene una estrecha relación con las tradiciones de la producción escrita de los campos disciplinarios y profesionales; b) existe una separación en las políticas institucionales y nacionales entre lo que se comprende como escritura técnica y científica, y escritura humanística o artística; y, c) la omnipresencia de la escritura en la universidad está atravesada por su heterogénea existencia.

Lo que se lee y se escribe en la universidad tiene una estrecha relación con las tradiciones de la producción escrita de los campos disciplinarios y profesionales

Los docentes reconocen especificidades en las prácticas de lectura y escritura propias de sus campos disciplinarios y profesionales. De hecho,

se reconocen diferencias en cuanto a lo que se lee y en cuanto a lo que se escribe, en el modo de hacerlo en cada campo del saber y su relación con las tradiciones y el status del área (Mardones, 1991; Moreno & Azcarate, 2003; Roux, 2008; Cadena, Narváez & Chacón, 2008):

En el Programa de Administración y pienso que es diferente porque nosotros pensamos en una disciplina en construcción, a los estudiantes se les exige muy poco leer libros de carrera porque son muy largos y exhiben son productos terminados y nosotros necesitamos que los estudiantes sean críticos para que tengan la capacidad de mirar qué tan extraordinaria fue la experiencia que se presenta y eso implica que el estudiante tiene que leer mucho, de muchas cosas, para poder mirar de dónde viene y tener un criterio propio”.

...

A los estudiantes de historia, se les ha señalado que solamente es historiador o historiadora aquella persona que [publica] de resto no, es historiador, ni historiadora, bueno entonces, se intenta desarrollar la habilidad de la escritura y de la lectura, en el caso del programa de historia tenemos estudiantes de sexto semestre que ya tienen publicación internacional

...

Cuando vino la obligatoriedad de la inclusión del área de lectura y escritura en el plan de estudios nosotros discutíamos si hay una persona en el mundo académico que sea versátil y polivalente para que oriente un curso de lectura y escritura a estudiantes de artes, de diseño gráfico, de ciencias políticas, de [enfermería], de economía, de historia, de geografía, porque hasta donde yo sé cada disciplina tiene su canon retórico, teórico, epistemológico, conceptual, tienen sus pautas, sus normas, sus tiempos, sus verbos, su conjugación, entonces yo no sé si hay un profesor que pueda tener estudiantes de distintas áreas del conocimiento y darle razón a todos..... yo no sé si lo hay...

*Aportes de dos profesores en un grupo de discusión
de una universidad pública del suroccidente
Junio de 2010*

Parte de estas distinciones emergieron en los resultados de las encuestas. De acuerdo con la aplicación del instrumento existen algunas diferencias entre los distintos campos del saber en cuanto al tipo de documentos que leen y escriben para responder a sus compromisos académicos. Agricultura (75%), Ciencias (59%) y Salud (58%), por ejemplo, son los campos del saber que señalan con más frecuencia la lectura de artículos científicos frente a un 30% de parte de Humanidades y un 29% de Sociales, Educación y Comercio. Igualmente, este tipo de

documento es leído por los estudiantes de Ciencias (21%) mucho más que por estudiantes de Humanidades (7%). Esto es coherente con la tradición en la producción escrita de estos campos del saber en Colombia, toda vez que buena parte de las publicaciones indexadas de nuestro país corresponden al área de ciencias básicas y aplicadas, y que el número de publicaciones científicas pertenecientes a las ciencias sociales es significativamente bajo¹³.

En la misma dirección, la escritura de ensayos en el marco de las asignaturas es más frecuente en Humanidades (88%) y en Educación (86%) que en Ciencias (62%). En cuanto a los propósitos con los que se lee en un curso, es también dicente que los estudiantes de Ciencias sean los que señalan que es más frecuente leer para escribir artículos o ponencias (38%) frente a los de Sociales (22%), así como también son los de Ciencias los que más escriben con el propósito de publicar (Ciencias, 18% frente a un 11% de Sociales y a 9% de Educación). Sin embargo estos resultados no podrían ser utilizados para decir que existe mayor producción intelectual en unas áreas, como las ciencias básicas y aplicadas, en contraste con otras, como las humanidades y ciencias sociales. Discutimos esto a continuación.

Existe una separación en las políticas institucionales y nacionales entre lo que se comprende como escritura técnica y científica, y escritura humanística o artística.

En algunas universidades participantes en la investigación, parece atribuirse un valor equivalente a la producción de textos científicos y a la producción de textos de tipo artístico. Así se puede evidenciar en un documento de políticas institucionales en el que se señala que, para ascender en el escalafón docente -lo que implica un mayor reconocimiento salarial-, se requiere, entre otros:

Haber elaborado y sustentado ante homólogos de otras Instituciones, un trabajo que constituya un aporte significativo a la docencia, a las ciencias, a las artes o a las humanidades.

*Fragmento del estatuto docente
de una universidad pública del suroccidente*

13 Si se revisan los resultados de la categorización de revistas científicas nacionales indexadas presentada por el Departamento de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia (Colciencias), se observa que se mantienen las áreas que lideran los índices de “producción intelectual” avalada como dominante (salud, psicología o ciencias básicas), y poco se visibiliza la “producción científica” de las ciencias humanas, lo que no significa, desde ningún punto de vista, que no estén generando conocimiento.

ARTICULO 9o.: PUNTAJE POR PRODUCCION: Los puntajes por producción intelectual del docente universitario, auditada por el comité de credenciales, se otorgarán según la tabla siguiente:	
9.1 PUBLICACIONES	PUNTOS
9.1.1 Módulo de clase publicado por la institución	De 0 a 5
9.1.2 Monografía o Cuaderno de Investigación y Divulgación publicada por la institución	De 0 a 10
9.1.3 Libro publicado durante su permanencia en la institución.	De 0 a 50
9.1.4 Capítulo en libro de varios autores publicado durante su permanencia en la institución	De 0 a 15
9.1.5 Traducción publicada en español, durante su permanencia en la Universidad, de un libro publicado por otro autor o autores	De 0 a 30

Pero no es éste el caso general, en otras instituciones se puede observar que la producción intelectual independientemente del proceso que la precede y del marco en el que aporta conocimiento no es el criterio fundamental, sino el tipo de documento que se produce. Observemos los tipos de documentos que se reconocen en el estatuto docente de otra institución privada del sur-occidente colombiano y cómo se les valora cuantitativamente:

9.2 ARTICULOS Y PONENCIAS

9.2.1 En revistas científicas nacionales	De 0 a 5
9.2.2 En revistas científicas internacionales	20
9.2.3 En Memorias de eventos nacionales	De 0 a 5
9.2.4 En Memorias de eventos internacionales	De 0 a 10
9.1.6 Traducción publicada al español, durante su permanencia en la Universidad, de un artículo publicado por otro autor o autores	De 0 a 5

9.3 DESARROLLO TECNOLÓGICO

Puntaje por producto patentado en Colombia	De 0 a 50
--	-----------

9.4 OTROS TRABAJOS

Trabajos no incluidos en las clasificaciones anteriores y que pueden considerarse producción intelectual (de innovación tecnológica, software educativo o material audiovisual) serán evaluados y valorados por el Comité de Credenciales	De 0 a 50
---	-----------

Lo anterior muestra que los libros publicados durante la permanencia en la institución, las traducciones al español de libros y trabajos no contemplados en el estatuto tienen el máximo puntaje. Entre tanto, las producciones en revistas científicas nacionales tienen la misma ponderación de las ponencias, las traducciones al español de artículos científicos y los módulos de clase; son las publicaciones con menos valor.

Es interesante que, en este mismo estatuto, uno de los estímulos docentes denominado “semestre sabático”, además de estar relacionado con la investigación científica, impone como condición la publicación del trabajo que se adelante en ese tiempo. Lo que podría indicar que no sería posible acceder a semestres sabáticos si el proceso que contextualiza la producción intelectual sea una obra artística o literaria, por ejemplo. Observemos:

- **Dos (2) cupos de semestre sabático**, no acumulables, por año, para profesores de tiempo completo con excelente desempeño y una antigüedad no menor a cinco (5) años en la institución. Este tiempo y dedicación deberán emplearse en actividades de **investigación** o de producción intelectual, previamente aprobadas por la Corporación Universitaria Autónoma de Occidente y cuyos resultados deberán publicarse al finalizar el semestre sabático.

De hecho, en un grupo de discusión entre docentes, se observaba una reflexión Política y económica de las consecuencias de la diferenciación categórica entre escritura en técnica o científica y la escritura humanística o artística, cuando la diferencia hace prevalecer la primera sobre la segunda:

... ha llevado a toda un corriente en muchos países a que cada profesor de cada disciplina se dé cuenta que la lectura y la escritura le permite trabajar su área y por lo tanto es desde ahí que debe trabajar su área y no solamente como un instrumento para evaluar el área, ¿sí?, no que sea digamos una reducción de la lectura y escritura porque es más que una herramienta es más que una tecnología... Las prácticas dominantes han hecho de que nosotros entremos por ejemplo en una mirada frente a lo literario; históricamente lo literario ha sido estudiado desde un enfoque lingüístico, solamente a mirar lo lingüístico ahí, a mirar lo retórico y hay una costumbre, una cosmovisión y un autor detrás de ellos pero se percibe lo literario en lugar de lo fantástico y lo imaginario como si no tuviera que ver nada con el mundo entonces los estudiantes no recurren a eso porque [de pronto] no lo consideran importante, y si recurren a la literatura de superación porque les dan las recetas para la vida pero no se dan cuenta que la literatura les puede ofrecer eso y mucho más, tienen que con ver esas prácticas dominantes con ciertas prácticas que imponen las políticas editoriales y esas políticas editoriales [le dicen] qué se debe pensar y qué no, de ahí que se privilegie el trabajo científico, mientras que el campo de la literatura como la poesía, que es tan fundamental... no está en las políticas editoriales...

*Aportes de un profesor en un grupo de discusión
de una universidad pública del suroccidente
Junio de 2010*

Esta tensión puede confirmarse con las políticas nacionales de lo que se considera publicación científica en nuestro país¹⁴, que califican como literatura de impacto a los siguientes tipos de producción intelectual, que surgen en el marco de procesos de investigación.

- 1) *Artículo de investigación científica y tecnológica*. Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- 2) *Artículo de reflexión*. Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- 3) *Artículo de revisión*. Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
- 4) *Artículo corto*. Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
- 5) *Reporte de caso*. Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
- 6) *Revisión de tema*. Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.
- 7) *Cartas al editor*. Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.
- 8) *ditorial*. Documento escrito por el editor, un miembro del comité editorial o un investigador invitado sobre orientaciones en el dominio temático de la revista.

¹⁴ Diseñadas y reguladas por el Departamento Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias). Pueden consultarse en Publiindex: www.colciencias.gov.co

- 9) *Traducción.* Traducciones de textos clásicos o de actualidad o transcripciones de documentos históricos o de interés particular en el dominio de publicación de la revista.
- 10) *Documento de reflexión no derivado de investigación.*
- 11) *Reseña bibliográfica.*
- 12) *Otros*

Como se observa, no explicitan el lugar de la escritura creativa de las ciencias humanas, sociales y campos artísticos, mientras que se asocian cuatro tipos de documentos a la investigación científica y tecnológica, tal como lo exaltan los resaltados, que son de las autoras.

La omnipresencia de la escritura en la universidad está atravesada por su heterogénea existencia

Los datos obtenidos hasta ahora en la investigación nos permiten confirmar que la escritura tiene lugar en las universidades colombianas con múltiples propósitos.

La encuesta a los estudiantes revela, por ejemplo, que ellos reconocen como los propósitos de escritura más frecuentes: aprender sobre los textos escritos (70%), aprender sobre los contenidos que abordan en las disciplinas (63%) y para discutir y participar en escenarios académicos (59%). Así mismo, los estudiantes reconocen que leen y escriben diversos tipos de documentos para cumplir con sus compromisos académicos. Los apuntes de clase propios, los materiales elaborados por el profesor y las páginas Web y blogs son los tipos de documentos seleccionados como los más leídos, en tanto los apuntes de clase, los resúmenes y los ensayos fueron seleccionados como los tipos de documentos más escritos en el semestre inmediatamente anterior a la fecha de aplicación de la encuesta. Para atender a sus compromisos en una asignatura profesional que consideran significativa para su formación, por su parte, las respuestas de los estudiantes indican que leen más frecuentemente libros o capítulos de libros y escriben más frecuentemente notas de clase.

En síntesis, los datos muestran una alta presencia de la lectura y la escritura en todas las carreras profesionales y en todas las asignaturas referidas por los estudiantes, como significativas para su formación profesional. Por lo tanto, resulta paradójico que, entre los cursos reportados por las universidades participantes como aquellos que se

encargan explícitamente de la formación en lectura y la escritura de los estudiantes, un 75% se ocupe de la lectura, un 85% de la escritura y tan sólo el 22% de saberes disciplinarios, lo que nos indica que son básicamente cursos de lengua, es decir aquellos destinados a dicho propósito específico. Llama la atención también que el 52% de tales cursos se desarrollen durante el ciclo de fundamentación y que los propósitos más frecuentemente perseguidos por ellos sean mejorar los procesos de lectura y escritura universitaria. Esto evidencia la habitual concepción según la cual, para que los estudiantes puedan leer y escribir lo que se demanda en la universidad y como esta institución lo espera, es suficiente con un curso inicial de lengua.

Poco se evidencia en la recolección y descripción de la información sobre los programas de cursos reportados por las universidades participantes en la investigación, que se ocupen de la formación socio-humanística de los estudiantes, a pesar del reconocimiento que hacen los investigadores de este propósito del trabajo con la lectura y la escritura. Sin embargo, notamos que para intentar articular esos dos asuntos, las políticas de una universidad participante establecen algunos cursos de formación socio-humanística de carácter obligatorio, entre los cuales ofrecen el curso de lectura y escritura. Según el documento oficial, dicho componente:

(...) pretende aportar, con una formación académica y conceptual desde diferentes campos y disciplinas sociales y humanas de sus estudiantes, a la construcción de una sociedad diversa, intercultural, justa y equitativa. Su aspiración es que las y los profesionales de la Universidad XXXX¹⁵ sean sujetos con una formación académica, conceptual, metodológica, actitudinal y ciudadana que contribuya a la generación de bienestar social.

Fragmento de una política institucional
de una universidad pública del suroccidente colombiano

Sin embargo, el programa de curso avalado en el marco de este componente se centra fundamentalmente en promover la relación entre lectura, escritura y conocimiento. Así se puede evidenciar en la presentación del programa de la asignatura de la misma Institución en cuestión:

En consecuencia, se presenta un programa que ofrezca a los estudiantes de primer semestre, algunos elementos teóricos y metodológicos necesarios

¹⁵ En los fragmentos de documentos de políticas institucionales que utilizamos se ha omitido el nombre de las instituciones.

para aprovechar al máximo la lectura, como medio privilegiado de acceso al conocimiento y la escritura, como instrumento de producción del mismo.

Se puede observar, entonces, que ocuparse de las prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad pareciera mostrarnos tres usos de la escritura académica: para aprender sobre los contenidos o sobre la escritura misma; para aprender el discurso profesionalizante e investigativo y, por último, para la formación humanística y ciudadana (Lillis, 2003).

DESAFÍOS PARA LA ORIENTACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Esta investigación se ha propuesto orientar políticas educativas que surgen de la potencialidad metodológica de: a) explorar y recoger información en diversas regiones del país y de parte de los diversos actores involucrados en el fenómeno (profesores universitarios, estudiantes, los investigadores y los discursos oficiales de las universidades); b) documentar matrices teóricas y metodológicas que hemos construido y discutido sobre las categorías: culturas académicas, didáctica de la lengua y prácticas de lectura y escritura; y c) avanzar en la ardua tarea de integrar y cotejar las interpretaciones que se han construido durante este proceso (Almeida & Báscolo, 2006).

A partir de una perspectiva crítica sobre los hallazgos deseamos anticipar las siguientes tensiones que se imponen a la orientación de políticas educativas derivadas de esta investigación, que se tendrán que ubicar entre la homogeneización y las particularidades de las historias institucionales y los campos de conocimiento de las universidades. Hemos considerado los siguientes cuatro ámbitos de dichas tensiones:

- a) Relativas a las prácticas didácticas. El uso de la lectura y la escritura como medio para establecer relaciones entre la enseñanza, la evaluación, la calificación y la promoción de estudiantes universitarios, si además no negamos las problemáticas de lectura y escritura con que ingresan a la universidad. De modo que, en defensa del acceso a una educación superior inclusiva, se pondría en discusión qué decisiones tomar y cómo poner en relación la calidad de los productos escritos de los estudiantes o los procesos en los que los generan. Considerar el desarrollo de propuestas de sistemas de evaluación y calificación de la lectura y la escritura

académica que puedan presentar diferencias atendiendo al carácter de los espacios académicos: nivelación, humanístico, profesionalizante o técnico-científicas.

- b) Relativas a las prácticas pedagógicas. La conformación de equipos docentes interdisciplinarios en los que se discuta y se tomen decisiones sobre qué se propone escribir a los estudiantes, para qué, qué se espera obtener de ellos, qué tanto será posible o no recibir de los estudiantes dependiendo del propósito de escritura establecido, y cómo se calificará y ofrecerán modelos de trabajos escritos que se consideren exitosos y problemáticos para que sean utilizados por los estudiantes, como referentes de lo esperado y lo sancionado en sus prácticas como lectores y escritores.

De otro lado, pensar en la formación de los profesores universitarios no sólo como formadores de otros, sino como lectores y escritores académicos. Reconocer que nuestras prácticas como lectores y escritores pueden ser similares a las que identificamos en los estudiantes, de modo que hay que considerar una política de formación de escritores para los docentes y no dar por hecho que la escritura y la publicación hacen parte de su “trabajo” y su cotidianidad como profesionales de la universidad -que escriben para aportar al desarrollo disciplinario y profesional de sus áreas o de la enseñanza de las mismas- y como ciudadanos.

Por último, discutir la necesidad de espacios formativos distintos de los propuestos como asignaturas en la formación de los estudiantes y regular su presencia, de manera que se evidencien las interacciones entre los escenarios universitarios y las discusiones políticas y artísticas de las regiones en las que ellos se enmarcan. En este contexto la escritura y la lectura se relacionan con la ciudadanía y la participación democrática desde el ámbito universitario.

Es importante decir que será necesario mantener este complejo debate en el marco de las reformas curriculares -que tienen como propósito la reducción de los tiempos de permanencia en las universidades- de modo que se defienda la necesidad de conservar propuestas de formación humanísticas y los cursos de lengua con orientaciones profesionalizantes o literarias.

- c) Relativas a programas de investigación interdisciplinarios. Los hallazgos ponen en evidencia la necesidad de promover políticas de financiación, nacional y latinoamericana, a investigaciones desarrolladas por equipos interdisciplinarios que indaguen, entre

otros: el uso de documentos escritos en cada área de saber y su relación con condiciones como el tipo de tarea que se asigna, las cualidades del documento asignado, el objetivo de la actividad y su articulación con la asignatura u otros espacios formativos en el que se utilizan. Conviene además desarrollar trabajos relacionados con la interacción y presencia de las tecnologías electrónicas en las prácticas de formación de lectores y escritores académicos, así como sobre la publicación en el ámbito universitario. También, investigaciones que permitan describir y comprender las interacciones entre los perfiles de los profesores en tanto escritores, sus prácticas pedagógicas orientadas a la formación de escritores y sus prácticas didácticas en campos particulares del saber. Por ejemplo, resulta pertinente explorar las tutorías de los trabajos de grado, la formación de investigadores noveles, la formación de críticos literarios o de escritores creativos que desarrollan los profesores en función de su formación y experiencia escritural. Así mismo, realizar trabajos tendientes a identificar si, en asignaturas específicas, se presentan variaciones de acuerdo con los contenidos, los momentos formativos y con el carácter del espacio académico: nivelación, humanístico, profesionalizante o técnico-científicas.

- d) Relativas al sistema universitario. Estatutos docentes y de acreditación de las publicaciones universitarias que reconozcan que se comparten prácticas escritas, pero que también existen diferencias en los procesos y las producciones escritas académicas. Esto implica que se dé un lugar tanto a la escritura técnica científica como a las de escrituras humanísticas y otras producciones no derivadas de investigaciones científicas como indicadores de producción intelectual.

CONCLUSIÓN

Poner en relación las voces de los diferentes protagonistas de las universidades colombianas: sus estudiantes, docentes, investigadores y directivas institucionales permite reconocer la complejidad de las prácticas de lectura y escritura académicas en este ámbito. Nos muestra, además, qué programas de investigación requerimos desarrollar y qué redes académicas conviene recrear para promover un discurso que defienda el derecho a la educación superior a partir del reconocimiento de

un amplio relieve de diferencias académicas e institucionales relacionadas con las prácticas de lectura y escritura en la educación superior. Nos permite, por último, anticiparnos a las tensiones que se imponen a la orientación de políticas educativas derivadas de esta investigación, que se tendrán que ubicar entre la homogeneización y las particularidades de las historias institucionales, los campos de conocimiento y las historias regionales de las universidades colombianas.

REFERENCIAS

- Almeida, C. & Báscolo, E. (2006). Use of research results in policy decision-making, formulation, and implementation: a review of literature. *Cad. Saúde Pública*, 22 (7), 7-19. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/csp/v22s0/02.pdf>
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. Trad. de Ariel Dilon.
- Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento universitario*, 1 (1), 56-77. Recuperado de <http://inter27.unsl.edu.ar/rapecs/?action=detalle&from=todos&id=441>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de una universidad*. España: Publicaciones Universidad de Valencia.
- Cadena, S., Narváez E., Chacón, M. (2008). Tareas escritas y asignaturas del área profesional. En S. Cadena y E. Narváez (Eds.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. (pp. 377-402). Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Carlino, P. (2002). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Trabajo presentado en El Tercer Encuentro sobre la Universidad como objeto de investigación. Recuperado de http://les-barb.blogspot.com/2010/10/alfabetizacion-academica-un-cambio_12.html
- Carlino, P. (2007) ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? Trabajo presentado en el *I encuentro nacional sobre políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior*. ASCUN y Red de discusión sobre lectura y escritura en la educación superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27.
- Carlino, P. (2008) Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura ¿por qué es necesaria la alfabetización académica? En S. Cadena y E. Narváez (Eds.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. (pp. 159- 194). Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Carvajal, G. (2010). La lectura y la escritura como prácticas de producción y consumo cultural. Cinco premisas para el trabajo pedagógico en la

- Universidad. En Narváez, E. (Ed.), *Docencia Universitaria, lectura y escritura académicas*. (pp. 201-217). Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Donahue, T. (2009). Genre and Disciplinary Work in French Didactics Research. En: Bazerman, Charles, Bonini, Adair, and Figueiredo, Débora. *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Recuperado de <http://wac.colostate.edu/books/genre/>
- Herrington, A. & Curtis, M. (2000). *Persons in Process*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED437670.pdf>
- Leme-Britto, P. (2003). La cultura escrita y formación del estudiante universitario. *Revista Lenguaje*, 31, 78-92. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2732/4/Lenguaje31,p.78-92,2003.pdf>
- Lillis, T. (2003). Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Journal of Language and Education*, 17 (3), 192-201. Recuperado de http://www.writing.ucsb.edu/wrconf08/Pdf_Articles/Lillis_Article2.pdf
- Mardones, J. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica*. (pp. 7-17). Barcelona: Ed. Anthropos.
- Moreno, M. & Azcarate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias*, 21 (2), 265-280. Recuperado de <http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v21n2p265.pdf>
- Quintero, G. y Duque, C. (2011) La lectura y la formación profesional. *Revista Colombia Hechos y Proyecciones del Lenguaje*. (19) 276-298
- Rincón, G. & Gil, J. (2010) Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias. *Revista Lenguaje* (38) 319- 387
- Roux, R. (2008). Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de La lectura y la escritura en la universidad. En S. Cadena y E. Narváez (Eds.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. (pp. 127-155). Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Russell, D., Lea, M., Parker, J., Street, B. & Donahue, T. (2009). Exploring Notions of Genre in "Academic Literacies" and "Writing Across the Curriculum": Approaches Across Countries and Contexts. En C. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo. *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (pp. 395-423). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Recuperado de <http://wac.colostate.edu/books/genre/>
- Uribe, G. & Camargo, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 317-341. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/magis/numero-seis/pdfs/magis-3-6-Graciela-Uribe.pdf>

SOBRE LAS AUTORAS

Elizabeth Narváez Cardona

Profesora Asistente de la Universidad Autónoma de Occidente. Miembro del Grupo de Investigación en Educación. Magíster en Lingüística y Español, Especialista en Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Lengua Materna, Fonoaudióloga, Títulos obtenidos en la Universidad del Valle. Áreas de interés académico: lenguaje, lingüística, escritura académica y formación de maestros.

Correo electrónico: enarvaez@uao.edu.co

Pilar Choís Lenis

Profesora Asociada de la Universidad del Cauca. Miembro del grupo de investigación sobre Comunicación Humana y sus desórdenes. Lectura y escritura. Fonoaudióloga, Especialista en la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna. Magíster en Lingüística y Español. Áreas de interés académico: enseñanza de la lectura y la escritura en educación inicial. Enseñanza de la lectura y la escritura en educación superior.

Correo electrónico: pilarchois@hotmail.com

Agradecimientos

Las autoras agradecemos a la Universidad Autónoma de Occidente y a la Universidad del Cauca por el apoyo ofrecido para el desarrollo de este trabajo. Así mismo, a los pares evaluadores porque sus comentarios potenciaron los alcances de este artículo.

Fecha de recepción: 12-01-2012

Fecha de aceptación: 16-04-2012