

PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD
EL CASO DE CINCO ASIGNATURAS DE LA UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA

GRUPO “INVEDUSA”
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA DE LAS DISCIPLINAS
PROYECTO DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS

BLANCA YANETH GONZÁLEZ
VIOLETTA VEGA

UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA
ESCUELA DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE GRAMÁTICA - LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS
BOGOTÁ D.C.
2010

Universidad Sergio Arboleda

PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD.
EL CASO DE CINCO ASIGNATURAS DE LA UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA

© BLANCA YANETH GONZÁLEZ
VIOLETTA VEGA

Grupo Investigación y Educación - Universidad Sergio Arboleda
(INVEDUSA)

Línea de investigación: Pedagogía de las disciplinas.

Proyecto de lectura y escritura académicas.

ESCUELA DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES.

Maestría en Docencia e Investigación Universitaria.

Primera edición: Mayo de 2010.

Queda prohibida toda reproducción por cualquier medio sin
previa autorización escrita del editor.

Edición realizada por el Fondo de Publicaciones.

Universidad Sergio Arboleda.

Carrera 15 No. 74-40.

Teléfonos: 3257500. Ext. 2131.

3220538-3217240.

www.usergioarboleda.edu.co

Fax: 3177529.

Bogotá D.C.

Director Editorial:

Jaime Barahona

Diseño de carátula, coordinación y diagramación:

Jimmy F. Salcedo Sánchez

jimmy.salcedo@usa.edu.co

Impresión: Digiprint

Bogotá, D.C.

ISBN: 978-958-8350-56-1

CONTENIDO

A MODO DE PRÓLOGO	5
1. PROBLEMATIZAR LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA	11
2. LEER Y ESCRIBIR COMO ACCIONES CONCRETAS EN CASOS CONCRETOS	25
3. PRÁCTICAS DE LECTURA	37
3.1 Asignación de lecturas	40
3.2 Intervención para orientar las lecturas	42
3.3 Intervención para aclarar las lecturas	46
3.4 Evaluación de las lecturas	50
3.5 Apreciación del docente sobre la lectura	54
3.6 Prácticas de los estudiantes relacionadas con la lectura y la escritura	58
4. PRÁCTICAS DE ESCRITURA	63
4.1 Intervención para orientar la elaboración de textos	67
4.2 Intervención en la corrección de textos	71
4.3 Evaluación de los textos	73
4.4 Apreciación de los docentes sobre la escritura	76
5. “ES DIFERENTE LEER Y ESCRIBIR Y SABER LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD”	81
6. ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: ¿TRANSVERSAL O FRAGMENTARIA?	107
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118



A MODO DE PRÓLOGO

El libro que presentamos, *Prácticas de lectura y escritura en la Universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*, expone los resultados de un valioso trabajo de investigación realizado por Blanca Yaneth González y Violetta Vega con la colaboración de otros docentes y de estudiantes avanzados. Debemos destacar, más allá del interés del tema, el rigor metodológico apoyado en variados instrumentos (pruebas, encuestas, entrevistas, diarios de campo, documentos) y lo bien fundamentado de las reflexiones destinadas a la intervención pedagógica, que pueden orientar las acciones desarrolladas en este campo por otras instituciones educativas. El diálogo que el dispositivo de investigación habilita entre opiniones de autoridades, docentes y estudiantes y las prácticas en las aulas enriquece el diagnóstico y expone la complejidad de los aspectos en juego. Asimismo, al convocar saberes de otros ámbitos -el filosófico, por ejemplo- la problemática considerada se enmarca en una perspectiva más amplia, la del sujeto que construye conocimiento con los otros y en una situación social determinada.

El informe reconoce -lo que no es habitual- la conciencia que los docentes de las diferentes asignaturas tienen de la importancia de la lectura y la escritura en la universidad y las tareas que realizan con el objetivo de incidir en dichas prácticas. Sin embargo, muestra la existencia de una distancia entre lo que se desea hacer y lo que se hace realmente, en lo que intervienen

la tradición pedagógica, los requerimientos institucionales y de la propia asignatura y las representaciones y saberes de los involucrados en relación con los procesos de lectura y escritura. Es esta distancia la que queremos interrogar, estimulados por las certeras apreciaciones de las autoras y apelando a nuestra propia experiencia docente e investigativa respecto de los textos escritos en algunas etapas educativas claves.

El equipo que dirijo ha focalizado, en relación con la universidad, la articulación con la escuela media¹, el primer año de los estudios superiores², y los espacios destinados en las carreras de postgrado a la escritura del trabajo final³. Las observaciones que siguen atienden a lo realizado en el primer año universitario en el cual hemos creado desde los comienzos de la década del noventa los talleres de lectura y escritura adjuntos a la cátedra de Semiología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, materia común a gran número de carreras humanísticas. Desde ese lugar hemos puesto en marcha instancias de trabajo colaborativo con docentes de otras asignaturas para implementar estrategias pedagógicas destinadas a intervenir en las prácticas de lectura y escritura propias de cada campo del conocimiento, lo que se ha expresado en el dictado de seminarios sobre el discurso escrito, en el diseño de secuencias didácticas que articulan

1 Recientemente hemos publicado: Elvira N. de Arnoux (dir.), Pasajes. *Escuela Media / Educación Superior. Propuestas de lectura y escritura*, Buenos Aires, Biblos, 2008.

2 Destinado a los talleres de lectura y escritura adjuntos a la cátedra de Semiología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires se ha editado: Elvira N. de Arnoux, Mariana di Stefano y Cecilia Pereira, *La lectura y la escritura en la Universidad*, Buenos Aires, Eudeba, 2002., 9ª reimpresión: marzo 2008.

3 Resultado de una investigación subsidiada por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica ha sido: Elvira N. de Arnoux (dir.), *Escritura y producción de conocimientos en las carreras de postgrado*, Buenos Aires, Santiago Arcos, 2009

consignas de lectura y escritura y en el apoyo a los profesores en la realización y evaluación de las tareas programadas.

Si indagamos en la distancia a la que nos habíamos referido, creemos que lo que incide fundamentalmente en los docentes de otras disciplinas es la falta de un conocimiento preciso acerca de los discursos escritos que les permita operar sobre los trabajos de los estudiantes, proponer consignas variadas que atiendan a distintos aspectos y convoquen diferentes habilidades, y orientar en las tareas de escritura, no solo en la planificación y textualización sino sobre todo en la revisión, que da lugar tanto a la corrección (local) como a la reescritura (que puede abarcar secuencias más o menos extensas). Si bien los docentes son en la mayoría de los casos lectores y escritores expertos, para actuar pedagógicamente necesitan poder delimitar fenómenos discursivos y textuales y, así, definir problemas, puntualizar las dificultades y orientar en el ejercicio de diferentes modos de leer y de escribir.

Por esa razón, es necesario contemplar espacios de formación y de acompañamiento, en las unidades académicas afectadas a proyectos de este tipo, que no desdeñen el conocimiento sistemático de la textualidad. Con docentes motivados los avances suelen ser significativos ya que rápidamente van integrando y explotando desde una perspectiva didáctica aspectos como la construcción de la figura del enunciador y del destinatario en los géneros que circulan en el medio universitario y en su asignatura en particular, la orientación argumentativa de los textos, los modos de introducción de las voces ajenas, los formatos genéricos y las escenografías posibles, la función y dinámica de los ejemplos en los discursos teóricos, la construcción discursiva de nociones y conceptos, el vínculo entre lo icónico y lo verbal en

los textos explicativos, los tipos de definiciones, el armado de los casos, los posibles planes textuales, las aperturas y cierres de los escritos, la organización de los párrafos.

Una actitud reflexiva frente al propio escrito y al de los otros, base de una lectura crítica y de una escritura experta, exige la capacidad de considerar los textos como objetos, poder recorrerlos en sus articulaciones, reconocer las opciones que se anudan por requerimientos situacionales y por el tipo de tarea propuesta, atender al margen de libertad posible, y poder desmontar los mecanismos generadores de determinados efectos de sentido. Si aceptamos que el lenguaje es una herramienta semiótica del pensamiento, como sostienen las corrientes vygotskianas, es evidente que podremos avanzar mejor en la comprensión y producción de textos complejos, como los propios de la vida universitaria, cuanto mayor sea el conocimiento de aquella. A esto deben tender las intervenciones pedagógicas y las propuestas de asesoramiento a los colegas.

Si bien las instituciones de enseñanza superior deben estimular la realización de actividades controladas de lectura y escritura en las diferentes disciplinas, a lo que responde el tan mentado e indiscutible objetivo de transversalidad de su enseñanza, ello no es suficiente. Debemos pensar, por un lado, que los estudiantes están en contacto con múltiples discursos sociales que exceden el campo disciplinar y respecto de los cuales deben ser capaces de tener una actitud crítica propia de ciudadanos conscientes. Además, una de las funciones de la universidad es facilitar a las nuevas generaciones los instrumentos que les permitan una participación social plena, para lo cual el dominio de la cultura escrita en sus diversas manifestaciones es ineludible.

A ello se agrega que los estudiantes se verán enfrentados en su vida profesional a situaciones y géneros no transitados antes, para cuya comprensión y producción deberán apelar a los conocimientos que tengan respecto de la discursividad en general. Sabemos que estas habilidades y saberes no se adquieren en el marco de las disciplinas no solo porque los docentes no tienen la preparación requerida sino porque están apremiados por el dictado de los contenidos específicos y no pueden abrirse a otras problemáticas discursivas. Esto lleva en la actualidad a insistir en la importancia de mantener en todas las carreras, además de los esfuerzos que se realicen en las asignaturas, espacios destinados a la reflexión sobre el lenguaje y a la realización de tareas variadas de lectura y escritura que permitan a los estudiantes interrogar desde distintos lugares los textos escritos y adquirir la necesaria autonomía. Para que la intervención pedagógica sea efectiva consideramos, asimismo, que debe apoyarse en investigaciones puntuales sobre problemas y desempeños específicos⁴. Si se les propone a los estudiantes, por ejemplo, la integración de fuentes, es conveniente saber las dificultades que esto plantea para poder

4 Algunas de las investigaciones referidas a los estudios superiores o a la articulación con la enseñanza media que hemos publicado en los últimos años son: Elvira N. de Arnoux, Sylvia Nogueira y Adriana Silvestri, "El vínculo entre texto teórico y ejemplo: dificultades de su reconocimiento en futuros docentes", en Alex Silgado, Javier Guerrero y Alfonso Cárdenas (eds.), *Perspectivas críticas de la lectura y la escritura en la educación superior*, capítulo IV, Bogotá-Colombia, Corporación Unificada Nacional de Educación Superior-CUN, 2009; "Habilidades metacomprendivas en estudiantes de profesorado: la formulación de preguntas", *Folios*, n° 25, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. 2007; "Lecturas y reescrituras de un texto teórico en estudiantes de profesorado de enseñanza primaria", *Signo y Señal*, 16.2006; "Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios", *Signos*, vol. 39, n° 60, abril.2006; "Integración semántica de textos expositivos y reformulación en estudiantes con distinto entrenamiento escolar", *Lenguas Modernas*, vol. 28-29. 2004; "Tradición pedagógica y elección de género. La integración de fuentes en alumnos del nivel secundario", *Cultura y Educación*, 15 (1). 2003; "La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos", *Signos*, vol. XXXV, 51-52 Valparaíso, 2002.



graduar la enseñanza; si reconocemos el valor de la toma de apuntes o de las notas de lectura, debemos indagar en qué tipos de textos o qué zonas presentan mayores problemas.

En relación con la dinámica pedagógica, hay que resaltar la eficacia de la modalidad de taller donde pares con distinta experticia y profesores dialogan sobre los trabajos escritos, contextualizan las lecturas, reconocen las opacidades de los textos, proponen reformulaciones, contrastan y evalúan versiones, glosan los discursos de otros, se apropian de modos de decir académicos, ejercitan el control de su propia producción, adecuan progresivamente el escrito al objetivo y al lector previsto, incursionan en las distintas posibilidades de articulación de la lectura con la escritura. En estas instancias mediadoras centradas, como señala Bronckart, en la enseñanza-aprendizaje de la textualidad los estudiantes, gracias a las evaluaciones de los demás miembros, desarrollan mecanismos autorreguladores. En ese sentido, apreciamos la fundamentada valoración del diálogo en la que el libro que presentamos se detiene. Esta es, por un lado, una opción pedagógica que afirma la importancia de que todos tomen efectivamente la palabra para construir conjuntamente un conocimiento que permita avanzar en el camino de la lectura y la escritura. Pero revela también una concepción de sujeto y de sociedad abierta al otro que se asienta en un compromiso que, por cierto, compartimos.

ELVIRA MARVAJA DE ARNOUX

Universidad de Buenos Aires, 2009

1. PROBLEMATIZAR LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA¹

Las dificultades de los estudiantes para acceder a los textos académicos y a las tareas de redacción suelen atribuirse a las falencias de la educación básica y secundaria y a la subsecuente carencia de conocimientos básicos para enfrentar las nuevas tareas, propia del estudiante (Carlino, 2007; Marucco, 2005; Lea y Street, 1998). La representación de esta problemática en el imaginario de los docentes universitarios, junto con la cómoda posición según la cual estas “carencias” debe suplirlas el propio estudiante -pues *ya debe asumir la responsabilidad de su proceso*- crea una compleja red de aspectos problemáticos.

Es posible que si esta posición fuera válida, estuviéramos condenando al estudiante a una eterna condición de adolescencia (Skliar, 2007), en el sentido pleno del término, pues cada nivel educativo y cada disciplina comportan códigos, requerimientos y formas de hacer particulares que serían difíciles de conocer plenamente y para siempre en algún momento. De la misma forma, la alfabetización “es un proceso y no un estado” (Marucco, 2005).

¹ En la investigación colaboraron docentes del Departamento de Gramática- Lectura y Escritura Académicas de la Universidad Sergio Arboleda: Constanza Lizcano, Diego Ortiz, Felipe Salamanca, Hernando Rebolledo, Martín Cristancho, Nohra Barrero, Sonia Girón, Stella Arenas y los estudiantes Álvaro Donoso y Carolina Ángel.

La acción de leer y escribir ocurre siempre en un contexto cultural o disciplinar determinado y el hecho mismo de que los conocimientos y experiencias de alfabetización sean incondicionalmente transferibles es motivo de indagación. Con June Bode (2001), entendemos la alfabetización como la habilidad para usar recursivamente el sistema del lenguaje verbal en situaciones específicas, a través de lo cual el conocimiento es mucho más accesible para nuestra propia sociedad. Por tanto, difícilmente se podría aceptar que la responsabilidad de escribir y leer adecuadamente en la universidad es de dominio exclusivo del estudiante. Antes bien, parece urgente asumir la cuota de incluir al recién ingresado en las conductas letradas de la academia (Chanock, 2001) para evitar que estas terminen por relegarlo. La pregunta es cómo hacerlo, cómo reconocer los requerimientos de nuestro espacio educativo al punto de no universalizar estrategias y terminar, de nuevo, en ejercicios remediales (Hirst et al., 2004).

Hasta hace pocos años, en muchos programas colombianos de educación superior, se ofrecían materias optativas con nombres como *técnicas de trabajos escritos* o *técnicas de investigación*, cuyo propósito fundamental era guiar la elaboración de trabajos, tesis o monografías, ajustándolas a ciertas normas de corte formal y estructural. Por lo general, no se iba más allá de ofrecer esquemas -que alguna vez todos seguimos- y esto puede constatararse en las cartillas que acompañaron dichas cátedras. En aras del contexto, hay que decir que el hecho de que en las universidades se reflexione sobre la alfabetización y se incluyan en los currículos materias cuyo objetivo principal sea la comprensión y producción de textos desde una perspectiva no instrumental, no cuenta aquí con más de una década de historia. Actualmente, el panorama empieza a cambiar.

Asistimos a un creciente proceso de indagación y establecimiento de políticas que ha derivado en el planteamiento de programas de lectura y escritura académica o de grupos y dependencias relacionadas con el tema de la alfabetización en por lo menos 70 de las 283 Instituciones de Educación Superior registradas a diciembre de 2009 en el país. Asimismo, en vista de los altos índices de deserción y fracaso escolar, que en 2001 pasaban del 50%, los bajos niveles de lectura per capita y la creciente alarma en relación con el “analfabetismo funcional”, Colombia ha asumido como propia la responsabilidad de investigar y formar en el tema de la lectura y la escritura.

Desde luego, sería más que problemático aseverar que las dificultades en relación con la lectura y la escritura son el factor determinante en el tema de la deserción o el bajo rendimiento académico. Pero sí es claro que la urgencia de una política de alfabetización en cada institución educativa supera el hecho de que el ámbito universitario exija el dominio de nuevas siluetas textuales y se relaciona con aspectos tan sensibles para la vida universitaria como el fortalecimiento de la investigación, la producción de conocimiento y con un problema mucho más sofisticado y fundamental: la exclusión. Miles de estudiantes pueden estar impedidos para ingresar a una universidad o avanzar en el currículo que esta propone por dificultades emparentadas con el proceso de leer y escribir.

Bajo el halo de estos sucesos, los desarrollos actuales de la Alfabetización Académica en esta región se centran, de una parte, en reflexionar en torno a la manera como se enfoca la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad y, de otra, en cimentar propuestas curriculares más coherentes y políticas institucionales que fragüen y fecunden nuevos caminos. Hay



que construir durante la marcha y así, ir anudando aciertos y desaciertos; no obstante, hoy se cuenta con una progresiva voluntad de hacer comunidad para pensar el fenómeno y dar soluciones concretas desde las aulas; asimismo, como sería de esperarse en las comunidades académicas, existen cerca de cuarenta investigaciones, terminadas o en curso, que quieren explorar el asunto. Registremos algunas de las acciones e investigaciones más citadas²:

- La Cátedra Unesco – Escuela de Ciencias del Lenguaje y los proyectos “Enseñar a comprender textos en la Universidad”, “Escritura, conocimiento y tecnocultura en la Universidad”, “Un estudio exploratorio sobre las transformaciones en los modos de conocer, manifestadas en la lectura y la escritura de jóvenes universitarios” e “Interactividad en el ámbito universitario y enseñanza de la comprensión de textos escritos en cursos presenciales y no presenciales”, en la Universidad del Valle (1996).
- Los proyectos “Comprensión lectora del texto científico en la enseñanza de la Física (1998)” y “Escribir: un desafío cognitivo. Análisis comparativo de los niveles de desempeño en la escritura en 28 estudiantes universitarios (2001)”, en el Centro Internacional de Desarrollo Humano (CINDE).
- La conformación del Departamento de Gramática – Lectura y Escritura Académica y los proyectos “Evaluación de un módulo de lectura crítica para universitarios” y “Prácticas de lectura y escritura en la Universidad”, en la Universidad Sergio Arboleda (2004).

² Apartes de la presentación y conclusiones del *Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en Educación Superior*, llevado a cabo en la Universidad Sergio Arboleda, en septiembre de 2007.

- La conformación de la Unidad de Docencia e Investigación en Comprensión y Producción de textos (UDITA), en la Universidad Nacional.
- El proyecto “Lectura y escritura en la universidad. Una investigación diagnóstica”, en la Universidad Tecnológica de Pereira (2005).
- Los Encuentros Regionales de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Universidad y los proyectos “Lectura y escritura en la educación superior. Diagnósticos, propuestas e investigaciones” y “Semántica y pragmática de la lectura y la escritura en la Universidad”, en la Universidad de Medellín (2004), EAFIT (2005) y la Universidad Pontificia Bolivariana (2006).
- Los Encuentros sobre Lectura y Escritura en la Educación Universitaria, en la Universidad Autónoma de Occidente (2006 y 2008).
- El Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior, organizado por la Asociación Colombiana de Universidades y la Universidad Sergio Arboleda (2007), en el que se conformó la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES) con la participación de 63 universidades; y los dos Encuentros Nacionales e Internacionales sobre Lectura y Escritura en la Educación Superior que ha organizado dicha Red (2008 y 2009).
- El proyecto “La lectura en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca: una propuesta académica”, en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (2007).
- El proyecto “Ruta metodológica para la enseñanza del proceso escritural”, en la Institución Universitaria de Envigado.



- El proyecto “Sistema de créditos académicos con apoyo en ambientes educativos virtuales para la enseñanza de la lectura y la escritura”, en la Universidad Central.
- El proyecto “Ruta metodológica para la enseñanza del proceso escritural. Caso Facultad de Ciencias Contables de la Universidad de Antioquia”, en la Universidad de Antioquia.
- El proyecto “Competencias lectoras y escriturales en l@s estudiantes de Uninorte”, en la Universidad del Norte.
- El proyecto “Estrategias metodológicas para mejorar el estilo de escritura en estudiantes universitarios”, en la Universidad Libre.
- Los proyectos “Obstáculos epistemológicos y pedagógicos en los procesos de lectura y escritura en estudiantes universitarios” y “La pedagogía de la lectura y la escritura en la educación universitaria colombiana, siglo XXI”, en la Universidad del Cauca.
- Los proyectos “Anatomía del lector universitario javeriano. Estudio etnográfico”, “Capacidades lectoras y usos del texto escrito en la formación de investigación en el programa de licenciatura en básica primaria del Centro Universidad Abierta”, “Estrategia de intervención pedagógica para el desarrollo de competencias lectoras: diseño didáctico y cultura académica y escritura en la universidad. Análisis de interacciones y prácticas discursivas soportadas en herramientas virtuales de trabajo colaborativo”, en la Pontificia Universidad Javeriana.
- Los proyectos “El análisis crítico del discurso. Una perspectiva crítica de la lectura en estudiantes universitarios”, “Estilos pedagógicos de profesores universitarios: reflexión sobre la acción” y “Formas de desarrollo de los procesos lectoescriturales, a través de relatos de vida escolar” y “Una

propuesta de análisis semántico-comunicativo, pragmático e ideológico con los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana”, en la Universidad del Tolima.

- El proyecto interinstitucional “¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país”, que convoca quince universidades de diferentes regiones del país (2009).

Como puede verse, los reportes de investigación suelen enfocar sus intereses en las capacidades o dificultades de los estudiantes y en la valoración de propuestas pedagógicas y didácticas. El discurso aún es exploratorio, como es natural en un proceso que apenas comienza, pero debe reconocerse que desde ya se examinan dos aspectos medulares del fenómeno: el papel que le corresponde a las instituciones para lograr procesos de lectura y escritura eficaces que consoliden una cultura académica en el país y el aserto de que las disciplinas que se estudian en la educación superior son espacios discursivos con prácticas de lectura y escritura propias, no equiparables a las prácticas llevadas a cabo en otros niveles de educación (González, 2008b).

Subsisten, sin embargo, muchos interrogantes sobre lo que efectivamente está sucediendo en las aulas y la ausencia de respuestas para estos interrogantes puede estar favoreciendo una profunda brecha entre las políticas y acciones implementadas en este campo y la cualificación de las prácticas, entendidas como modos o métodos repetidos y continuados que alguien observa en sus operaciones. A diferencia de lo que sucede en otros países³, la indagación de lo que efectivamente se hace en

³ Para conocer un balance más extenso de lo indagado en otros países, ver el texto de Paula Carlino (2007) *¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?* Disponible en www.ascun.org.co

los cursos disciplinares en relación con la lectura y escritura en la universidad es bastante incipiente. La presencia o ausencia de estos procesos en la enseñanza de las disciplinas, la calidad de las prácticas de enseñanza relacionadas con ellos, lo que promueven en su disimilitud y el tipo de lector que generan, son temas con poca resonancia en los trabajos nacionales (Arias, 2007).

Lo anterior ocurre, entre otras razones, porque explorar, registrar y estudiar sistemáticamente las prácticas de los docentes en el aula parece ser difícil y espinoso en nuestro medio. Aunque en Colombia la labor de quien enseña y de las instituciones ya se reconoce como uno de los principales factores a examinar y reformar en los procesos de enseñanza, el ingreso del investigador a las aulas aún parece ser un punto de discusión y la sistematización de experiencias en este campo y en este nivel es prácticamente invisible.

Resulta urgente avanzar en una visión más interdisciplinar e integral de la lectura y la escritura. Precisamente, la investigación que presenta este documento se suma a esa creciente necesidad de revisar preconceptos y acciones. El panorama actual de la Alfabetización Académica es un espacio de debate en el que las dudas y la indagación ofrecen la base más firme. Las concepciones y referentes que apuntalan este campo de estudio continúan y deben continuar desestabilizándose.

Considerando, entonces, que las propuestas pedagógicas y curriculares deben someterse a un continuo proceso de observación que favorezca su coherencia interna y externa y que la descripción cualitativa de las prácticas permite reconocer “la forma como viven y entienden un determinado hecho los grupos afectados por él” (Ruiz, 1996), este trabajo busca ahondar

en preguntas centrales para el avance de las propuestas en Alfabetización Académica como: ¿cuál es el rol de los procesos de lectura y escritura en el decurso de algunas asignaturas de la Universidad?, ¿de qué forma se asigna, dirige y acompaña la tarea de leer y escribir en dichas asignaturas? y ¿cómo se evalúan los avances y resultados en los procesos de lectura y escritura en dichas asignaturas?

De esta forma, lejos de pretender generalizaciones en relación con el tema que nos ocupa y a fin de entrar en un diálogo que fundamente acciones venideras y señale coincidencias y variaciones, este estudio tiene como objeto caracterizar las prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes carreras de la Universidad Sergio Arboleda y proponer algunas bases para la cualificación de las políticas institucionales de lectura y escritura.

Mas sería muy difícil cumplir el cometido de comprender y caracterizar un fenómeno particular desde una teoría elevada a la posición de paradigma o desde el tamiz de una estructura preestablecida. A este respecto resulta interesante la siguiente afirmación:

Las ciencias sociales se orientan hoy hacia una comprensión del saber de lo humano allí en donde ese saber toma forma, admitiendo que la vida social se tematiza de manera previa a su cientifización. Las prácticas sociales son, fundamentalmente, formas de comprensión del mundo y su conocimiento no se puede realizar buscando regularidades en ellas a través de marcos explicativos, sino permitiendo que se exprese la elaboración histórica de sentidos que en ellas tiene lugar. Por ello, es clave que la investigación social no sólo se realice en



función de contribuir al acumulado teórico en torno a los problemas de investigación, sino que rescate las formas de comprender el mundo propias de los contextos y formule preguntas de investigación que movilicen el cambio social al propiciar la apertura de horizontes, tanto para las prácticas sociales como para la investigación (Herrera, 2009).

Ya Mélich (1997) ha hecho alusión al tema. Para permitir el proyecto de desplazar las miradas sobre lo que pensamos en relación con el acto de enseñar y sobre las prácticas que se desarrollan en el aula, es preciso poner en cuestión mucho de lo que hemos aprendido sobre hacer ciencia. En este sentido, vale decir que probablemente la mayor dificultad concerniente a la forma como las ciencias han dado cuenta de lo educativo es su pretensión de representar la esencia y lo general de la realidad humana a través de una construcción teórica ajena a la vivencia. Dado que el conocimiento se ha logrado principalmente a través del método y el modelo investigativo de las ciencias naturales, su relato de las prácticas efectivas, concepciones e imaginarios, resulta superficial y precavido⁴. En otras palabras, el problema del cientificismo positivista que defiende la concepción objetiva de la naturaleza es que en la práctica comprende lo social solamente anteponiendo sus estructuras al reconocimiento del mundo de la vida.

Especialmente en el campo que nos ocupa, resultaría lamentable unificar la diversidad de las prácticas en procura de coincidir forzosamente con modelos preestablecidos o con formas de hacer ampliamente difundidas, que han terminado por considerarse

⁴ “El mundo está siempre antes de la reflexión. (...) Lo que sé, lo sé por la experiencia del mundo vivido. Por tanto, la ciencia será siempre una determinación o explicación del mundo percibido (Merleau-Ponty, 1962, p. 24).

paradigmas incuestionables. Asimismo, se correrían fuertes riesgos si permitiéramos que los saberes teóricos y prácticos que cada uno de los docentes presenta durante el desarrollo de los cursos fueran leídos e interpretados desde unas categorías que limiten la mirada del investigador.

Consideramos que existe un saber importante que subyace en las prácticas de los maestros, que está presente en la cotidianidad de las aulas, y debe ponerse de relieve puesto que puede correr el riesgo de ser opacado o reemplazado por la contundencia de las teorizaciones que pretenden explicarlo. No obstante, el acercamiento a esas prácticas debe guiarse por lo que otros autores han hallado en sus propias pesquisas y por las conclusiones que han podido allegarse tras catalizar teorías y acciones producidas en otros escenarios.

El propósito es, entonces, aunar los saberes teóricos que como investigadores tenemos y las fuentes consultadas durante la investigación con los resultados obtenidos tras el análisis del trabajo de campo. Lo anterior con la perspectiva de permitir que lo ya sabido entre en diálogo con las experiencias que se hicieron visibles durante el análisis de los casos; de manera que el resultado obtenido pueda considerarse como un nuevo saber sobre el fenómeno que nos ocupa y no simplemente como una constatación teórica.

La investigación en este campo demanda un equilibrio entre lo hallado y lo deseable, entre el ejercicio diario y la elaboración. Si incluso se ha afirmado que la producción matemática no puede partir de la contemplación e iluminación provenientes de la conceptualización de esencias matemáticas abstraídas, aun más que la producción matemática parte de actividades tales como

la manipulación, las acciones o los movimientos (Vasco, 2000, citado en Cristancho, 2009); mucho más puede afirmarse en lo referente a los procesos de lectura y escritura.

Para seguir con este planteamiento, el autor que acabamos de referir afirma en otro apartado que los productos elaborados durante un proceso de investigación constituyen un estrato identificable en cuanto sirven de base para la producción de un nuevo estrato, en un momento específico de la elaboración. Lo nuevo puede convertirse en lo ya identificado para otros trabajos, con lo cual se forman una serie de estratos superpuestos en cualquier ejercicio investigativo. Este diálogo, el carácter de actividad de la tarea investigativa, es lo que permite dar una mayor permanencia a la contingencia de la acción. En la superposición de la labor y la elaboración trasiega el trabajo con fines pedagógicos. Precisamente, es la reconstrucción la que da valor a las investigaciones en este campo, no el descubrimiento ni la confirmación.

De allí que este trabajo pretenda hacer que los conceptos sean fruto tanto de los campos de análisis de la experiencia como de la trayectoria de quienes investigan y de las referencias teóricas que se han revisado. A manera de ejemplo, la noción de “prácticas de enseñanza” con la que se inició este trabajo se ha transformado en virtud de la naturaleza de aquello que efectivamente hacen los docentes observados: partimos de la idea de que los docentes enseñan la lectura y la escritura dado que estos procesos atraviesan su tarea en las cátedras, pero tras la observación se hizo claro que dichos procesos no son un objetivo, no se enseñan rigurosamente.

En síntesis, si realmente se quieren dejar atrás las concepciones que ubican la responsabilidad de la alfabetización en el estudiante y los programas que limitan la formación en lectura y escritura al dominio de una serie de esquemas o técnicas, es necesario continuar con este camino de indagación y de acción, pero fundamentándose en el reconocimiento efectivo de lo que sucede en las aulas. En este sentido, las palabras de MacIntyre (1999, citado en Cristancho, 2009) resultan bastante oportunas: “Comprender un concepto, captar el significado de las palabras que lo expresan, siempre consiste, por lo menos, en aprender cuáles son las reglas que gobiernan el uso de tales palabras, y captar así el papel del concepto en el lenguaje y en la vida social [...]. Y como poseer un concepto implica comportarse o ser capaz de comportarse de determinadas maneras en determinadas circunstancias, alterar conceptos, sea modificando los existentes, creando nuevos o destruyendo los viejos, es alterar la conducta”.



2. LEER Y ESCRIBIR COMO ACCIONES CONCRETAS EN CASOS CONCRETOS

La investigación que se registra en este documento se desarrolló en la Universidad Sergio Arboleda, sede Bogotá. Dicha institución fue creada hace 25 años y se define como una Institución de Educación Superior de carácter privado, orientada a formar integralmente profesionales idóneos para la ciencia, la investigación y la cultura, estructurados de acuerdo con los principios de la filosofía cristiana y humanística, con espíritu ético, cívico, creativo y crítico, capaces de liderar el desarrollo económico, social y cultural, tanto nacional como internacional (Universidad Sergio Arboleda, 2003).

Algunas de las políticas institucionales relacionadas con el tema de la alfabetización son las siguientes:

- Educar con estructura conceptual, para que el individuo pueda expresar con claridad, coherencia y conocimiento los temas objeto de su profesión en un lenguaje propio. La adecuada expresión permite el intercambio de ideas y enriquece la calidad de la interlocución.
- Educar con dimensión universal, para que los profesionales sean capaces de validar y criticar diferentes paradigmas, con el fin de asumir retos, enfrentar y resolver problemas.

- Educar con sentido de equipo, para que el individuo consciente, de la importancia de la cooperación y la solidaridad, mediante el intercambio de experiencias, conocimientos y puntos de vista, tenga la capacidad de realizar el trabajo en equipo como instrumento para alcanzar objetivos comunes y lograr el mejoramiento de la calidad en los propósitos que se desarrollen.
- Investigar en relación con el contexto socio-cultural. Es objetivo permanente de la Universidad identificar los problemas de la sociedad, estudiarlos y analizarlos, y presentar alternativas de solución o manejo, para realizar aportes significativos a la ciencia y a la tecnología, ampliando las fronteras del conocimiento.
- Difundir y poner a disposición de la comunidad el resultado de las investigaciones que se realicen, así como el conocimiento y la cultura que en ella se desarrollen.

En razón de estos principios y del reconocimiento de que gran parte de la actividad académica está determinada por los procesos de lectura y escritura, la Universidad impulsó desde el año 2004, el programa institucional de Alfabetización Académica, que se encuentra adscrito a la Escuela de Filosofía y Humanidades. Dicho programa inició labores bajo la dirección de un consultor del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) y, en la actualidad, ha preparado cerca de 10.000 estudiantes y cuenta con catorce profesores especialistas en diferentes áreas.

El programa se desarrolla durante el primer y segundo semestres de los pregrados que ofrece la Institución y tiene como objetivo principal brindar a los estudiantes herramientas sólidas en los procesos de lectura y escritura que apunten al desarrollo de

su capacidad investigativa y académica. Además, está encargado de garantizar la programación de 10 horas semanales de trabajo personalizado (tutoría) con los estudiantes que muestran mayores dificultades en las pruebas de diagnóstico, definir los ejes problémicos que articulan el plan lector, programar el concurso anual de artículos escritos por los estudiantes y coordinar su publicación, elaborar y publicar materiales de apoyo¹, preparar cursos de desarrollo profesoral y extensión, establecer acuerdos de trabajo interdisciplinar y promover proyectos de investigación en el ámbito de la elaboración textual.

Tomando como base los intereses de la Universidad y del Departamento, la “Línea de investigación en Lectura y Escritura Académicas del Grupo INVEDUSA”, también vinculado a la Escuela de Filosofía y Humanidades, inició el presente estudio de casos en el año 2007. La investigación surge, por un lado, del ánimo de conocer las repercusiones del Programa de lectura y Escritura en la Universidad y, por otro, de involucrar a los docentes de las asignaturas disciplinares en el proceso de Alfabetización Académica.

El estudio contempló dos fases: inicialmente, se realizó una descripción cuantitativa del problema y de las prácticas de lectura y escritura en la Universidad, soportada en pruebas escritas y encuestas, con el objeto de sustentar una lectura del contexto y cimentar el problema de investigación; posteriormente, se adelantó una caracterización cualitativa, soportada en diarios

1 Algunos de los títulos publicados son: ¿Cómo elaborar una ficha de lectura?, ¿Cómo tener ortografía?, ¿Cómo escribir oraciones y párrafos?, ¿Cómo elaborar textos escritos?, ¿Cómo escribir ensayos?, ¿Cómo hacer lectura crítica? y se encuentran en prenta “Leer en la universidad. Estrategias didácticas” y “Escribir en la universidad. Estrategias didácticas”.

de campo, documentos y entrevistas, con la que se pretendía ahondar en los focos de interés que arrojó la fase inicial.

2.183 pruebas escritas de lectura y escritura fueron aplicadas a los estudiantes que ingresaron del segundo semestre de 2007 al primer semestre de 2009 a las nueve Escuelas de la Universidad. En ellas, se esperaba determinar el desempeño de los estudiantes en cuatro aspectos básicos de lectura, léxico, estructura de las ideas, propósito del autor y toma de posición, y en algunos elementos de escritura sintácticos y gramaticales.

En la tabulación de estas pruebas, se encontró que el 73.23% de los estudiantes que ingresan a primer semestre tiene un tipo de lectura que se caracteriza por comprender el significado más general de los textos y parafrasear la información contenida en ellos; y un proceso escritural básico en el que no se logran niveles de coherencia y cohesión aceptables y no se define una intencionalidad clara, coherente con las exigencias contextuales, que incida en la estructuración del texto.

Asimismo, se pudo establecer que el 22.81% de los estudiantes inicia su formación universitaria con un tipo de lectura que permite comprender las condiciones enunciativas del texto y su sentido global y un proceso de escritura caracterizado por la construcción coherente de oraciones y párrafos y el planteamiento de una estructura textual definida conscientemente por el escritor; aunque el texto, observado de manera global, incurra en vacíos de sentido y no tenga con un género claro o atienda los requerimientos contextuales.

De acuerdo con la información obtenida, sólo el 3.96% de los estudiantes presenta un tipo de lectura crítico que permita

comprender el sentido global del texto, su intencionalidad y posibilidades semánticas, sus debilidades estructurales o temáticas y relacionar el sentido o estructura del texto con otros textos afines para establecer la solidez del mismo; y, en forma análoga, un proceso de escritura que muestre una estructuración clara, coherente con una intención comunicativa adecuada al contexto, y un uso intencional de las convenciones gramaticales. Vale decir que gran parte de los estudiantes incluidos en este 3.96% cursaron previamente uno o varios semestres en otras universidades.

Estos indicadores cuestionan el hecho de que la lectura y la escritura jueguen un papel decisivo en la valoración del desempeño académico de los estudiantes que ingresan a la universidad; de que los textos escritos de orden expositivo y argumentativo y las pruebas con pregunta abierta y cerrada, se usen como instrumentos transparentes en los procesos formativos y evaluativos que se emplean en los primeros semestres de formación.

Sin duda, el panorama descrito señaló un profundo desencuentro entre las exigencias de los docentes y las capacidades que han desarrollado los estudiantes en el tránsito de la secundaria a la educación superior. Las altas tasas de fracaso académico y deserción pueden tener mucha relación con este fenómeno; aunque su efecto más común sea un alto esfuerzo académico por parte del estudiante que apenas logra satisfacer lo que los profesores consideran aceptable.

Junto con las pruebas escritas, se aplicaron tres encuestas a 6 decanos, 45 docentes y 92² estudiantes, registrados en el segundo semestre de los programas de Derecho, Matemáticas, Ciencias Políticas, Comunicación, Administración, Filosofía, Marketing e Ingenierías. En el caso de los decanos, las preguntas apuntaron al reconocimiento de la percepción sobre los responsables de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Universidad; y, en el caso de los docentes y estudiantes, a la identificación de las herramientas de apoyo que ofrecen los profesores en los procesos de lectura y escritura y de los tipos de texto que comúnmente se solicitan en las cátedras, al tipo de valoración o evaluación que de ellos se hace. Los resultados de estas encuestas se expondrán en los capítulos tres y cuatro.

Los datos que se obtuvieron en la fase inicial del proyecto apuntalaron el planteamiento del problema y los objetivos de la investigación, trazaron derroteros para la observación de las cátedras y la realización de las entrevistas y permitieron contrastar la información acopiada. Ya en la segunda fase del proyecto, la selección de las fuentes para la observación se apoyó en la premisa de pertinencia del enfoque cualitativo, en concordancia, se tuvieron en cuenta sólo aquellas cátedras que brindaron más información y resultaron más accesibles. Tras observar las dos primeras sesiones de once cátedras en las que se contrastaron los siguientes elementos:

- presencia de materiales de lectura obligatorios que apoyaran el trabajo de aula,

2 El número de encuestas se determinó considerando el principio de saturación del enfoque cualitativo, según el cual, en el momento en que los datos encontrados por medio de un determinado instrumento empiezan a mostrar resultados recurrentes, es posible detener la obtención de muestras (Ruiz, J., 1996; Yin, R., 2003).

- establecimiento de pautas escritas o verbales para el desarrollo de lecturas y trabajos,
- inclusión de trabajos escritos como parte de la evaluación
- y referencia verbal o escrita a las fuentes bibliográficas y virtuales que involucraba el curso.

Fueron seleccionados sólo cinco cursos que mostraron un trabajo recurrente en los temas que se acaban de enunciar, aunque es claro que los procesos de lectura y escritura intervienen directa o indirectamente en cualquier acción de enseñanza-aprendizaje y que, por tanto, en todos los cursos explorados fue posible entrever acciones relacionadas con dichos procesos. Es de anotar que, siguiendo los criterios mencionados y con el fin de ofrecer un panorama completo en relación con aquello a lo que los estudiantes tienen acceso en esta Universidad, se incluyó en la lista de observación uno de los cursos de Gramática – Lectura y Escritura Académica.

En los cinco cursos, pertenecientes a los primeros cuatro semestres de los pregrados en Política, Relaciones Internacionales, Derecho y Filosofía y Humanidades, se realizó una observación sistemática a lo largo del primer semestre del 2008 que se consignó en archivos digitales que recogen los programas, lineamientos institucionales, orientaciones de cátedra, documentos y textos que circularon en las aulas; y en diarios de campo que detallan las prácticas de aula y las propuestas didácticas relevantes para el tema que nos ocupa, las notas personales y las notas metodológicas y teóricas.

Hay que decir que la elección de los diarios de campo como herramienta de investigación es casi siempre una apuesta difícil y exigente. Aún más si se trata de identificar por medio de esa



herramienta las prácticas de lectura y de escritura en cursos en los que leer y escribir son acciones en las que, generalmente, no se repara de manera sistemática, una especie de fantasmas que rondan el desarrollo de los cursos, pero que solo se manifiestan abiertamente en los momentos de tensión (evaluación).

Con todo, el uso de los diarios en el marco de una investigación desde los docentes, para los docentes y con los docentes, es un proceso de examen interno y externo. Cada profesor suele creer que los problemas didácticos, pedagógicos, intercorporales, son dominio y cruz propia y que es muy poco lo que otros podrían aportar a las soluciones. Pero con sorpresa se descubre que es posible compartir la mirada; que, sin importar el espacio, la formación docente tiene puntos en común, y que hay cercanías en las rutas y maneras de los estudiantes. Los diarios nos permiten salir de la trinchera con tanto cuidado edificada y labrada.

En el camino que involucra la recolección de datos a través de este instrumento se logra el descentramiento, la reevaluación y la sorpresa; los acontecimientos a los que tenemos acceso muestran si aquello que aparece como un problema ante nuestros ojos representa un conflicto o un punto de interés para los otros. Cuando se amplía el horizonte, la percepción se transforma y las preocupaciones -con algo de suerte- empiezan a comprenderse como problemas compartidos que vale la pena encarar. A lo largo de la observación, son muchos los interrogantes que ha resuelto el encuentro con los otros; los conceptos y los fines cambiaron.

Ahora bien, con el objeto de acreditar y profundizar la información acopiada en los diarios, también se realizaron entrevistas semiestructuradas a los profesores observados durante y al final del proceso. Así, el análisis de la información

conjugó las diversas fuentes a las que se tuvo acceso (encuestas, diarios de campo, entrevistas, programas y materiales de trabajo de los cursos). Los resultados se han codificado con el fin de mantener la privacidad de los informantes y permitir la distinción de los diferentes datos obtenidos, siguiendo las convenciones que aparecen a continuación:

Diario 1.1. La primera cifra corresponde al número de la observación y la segunda cifra corresponde al número del diario.

Profesor 1. La cifra corresponde al número con el que se codificó la entrevista.

Programa del curso 1. La cifra corresponde al número con el que se codificó el programa.

Una vez codificados los datos se procedió a la estructuración de los grupos de información, atendiendo a la centralidad de enunciados relacionados con leer, lectura, escribir, escritura y texto. El rastreo permitió detectar tres grupos de datos que se designaron de la siguiente manera: prácticas de lectura, prácticas de escritura y prácticas de los estudiantes, relacionadas con la lectura. Los criterios de selección observan la correspondencia con los objetivos del proyecto y la fidelidad con lo que se encontró en el análisis de datos.

Por último, es importante anotar que, durante y después del trabajo de campo, se consultaron diferentes textos pertenecientes a la base documental relacionada con el problema que articula la investigación. Dicha base está consignada en textos relativamente breves como ponencias, reportes e informes de investigación, artículos y ensayos; o bien, en antologías y revistas que articulan textos, de los tipos mencionados, atendiendo a un determinado

asunto, periodo o lugar de elaboración. Este fenómeno no es producto del azar. La decisiva recurrencia que aludimos atestigua tanto el carácter aplicado como el momento reconstructivo que el estudio de la alfabetización atraviesa hoy día en nuestros países.

Llama la atención el hecho de que tanto en regiones con una larga y continuada tradición académica en lo atinente a la formación para la lectura y la escritura, como en países que hasta hace pocos años iniciaron estudios y labores en este sentido, se encuentre que casi toda la producción de investigadores y docentes circula con las siluetas antes mencionadas. Esto puede revelar que el debate, la experimentación y la reflexión sobre la práctica son improntas del campo de estudio que nos ocupa, que la interactividad y el diálogo ágil y vertiginoso, mas no por eso poco profundo, que identifica esta época no se han tropezado con la alfabetización sino que le son inherentes.

Los textos permitieron consolidar las nociones de práctica de lectura y práctica de escritura, texto y Alfabetización Académica, entre otras, que resultaron fundamentales para el ajuste de las diferentes fases de recolección de información y para la lectura de los datos. Este diálogo entre la teoría y los trabajos de aula, insistimos, pretende permitir una contrastación entre los planteamientos de otros autores o indagaciones y los casos estudiados; también otorgar un carácter más amplio a la interpretación, actualizar la perspectiva de análisis y comprender de forma más diversa los resultados.

A lo largo del trabajo, se intentó generar un permanente intercambio sobre la experiencia en marcha entre los coinvestigadores, esto permitió confirmar sospechas, descartar prejuicios y afinar las miradas; también se contrastó lo observado

con los reportes de investigaciones similares. La trayectoria de los participantes en la investigación, a la que se aludió en el primer capítulo, permitió encontrar coincidencias entre las situaciones particulares y los focos de interés de este campo de estudio.

En concordancia con estas ideas, los lectores encontrarán en el presente texto un aparte inicial en el que se refiere el contexto y las ideas previas de los autores, así como los derroteros y el posicionamiento de la investigación; y un segundo aparte, en el que se describe el campo estudiado y los procedimientos que se usaron a lo largo del proyecto.

Más adelante, se describen los resultados del análisis, siguiendo los grupos de información detectados. En ellos se privilegia la voz de los docentes y se mantienen los términos expresados por ellos, pues se considera que esto es lo medular del trabajo de reconocimiento propuesto. En todos los casos, las frases tomadas directamente de las entrevistas o de los parlamentos extraídos de los diarios aparecen, o bien, entre comillas y en cursiva, o bien, entre comillas y separadas del texto. De acuerdo con lo anterior, los términos y las formas de nombrar lo que se ha visto intentan coincidir con las comprensiones de los informantes, más que con las formas de caracterización reconocidas en el ámbito de la Alfabetización Académica.

El quinto capítulo pretende poner en diálogo las descripciones alcanzadas con algunos de los autores que han tratado el tema y con el contexto en el que ocurre. Finalmente, se incluye un título en el que se presentan algunos asertos y propuestas que resultan pertinentes a la luz de los fenómenos previamente descritos.



Es preciso reiterar que, dado el planteamiento y los alcances de la investigación, las afirmaciones y conclusiones en relación con las prácticas de los docentes se ajustan a los límites que impone la muestra seleccionada y no pretenden establecer patrones generales de acción o comprender todo lo que efectivamente se hace en la Universidad. Lo que interesa al proyecto no es generalizar sino empezar a reconocer aquello que efectivamente se hace en las aulas para comprender mejor la forma como aparece el tema y los requerimientos que podría tener el planteamiento de alternativas frente al mismo.

3. PRÁCTICAS DE LECTURA

*Los textos o sus contenidos no modifican los individuos,
más influencia tienen los modos de leer;
por ello, los textos que entran en la escuela no son más los mismos,
asumen una nueva función que los transforma.*
Gomes, A.

Decanos, docentes y estudiantes coincidieron en mostrar una fuerte preocupación por el tema de la lectura y la composición escrita en las encuestas que se realizaron en la primera fase de la investigación. La tabulación de dichas encuestas indicó que los decanos, y 40 de los 45 docentes encuestados, consideran que el desarrollo de los procesos de escritura y lectura no debe ser de dominio exclusivo de una asignatura, aunque debe ser liderado y orientado por especialistas considerando las especificidades de cada disciplina; asimismo, se mostraron muy interesados en que todos los docentes participen activamente en la alfabetización de los estudiantes y se preparen para desarrollar y fomentar estos procesos.

Correlativamente, 36 docentes y 83 estudiantes, de los 92 encuestados, afirman que en las clases se realizan ejercicios de comprensión de lectura con el propósito de elaborar algún escrito o identificar problemas e hipótesis. Los estudiantes señalan que los géneros más leídos en la Universidad son el artículo y el ensayo; y sólo 14 de ellos niegan haber recibido pautas de análisis o tutorías para apoyar el proceso de comprensión, cuando lo

requerían. También sostienen que las lecturas realizadas en clase contribuyen a la elaboración de los escritos solicitados por los docentes y que en las cátedras sólo se incentiva la lectura de textos que tratan temáticas específicas propias de las respectivas asignaturas. 72 de los estudiantes aseguran que las lecturas que se realizan son evaluadas y coinciden en ubicar los tipos de lectura exigidos en el ámbito de lo literal y lo crítico, más que en lo inferencial.

Llama la atención que, a diferencia de los estudiantes, los docentes aseguran que en sus clases se leen libros, artículos e informes, en ese orden -solo 7 de los docentes mencionan el ensayo-; y que enfocan los ejercicios de comprensión de lectura tanto a lo literal y crítico como a lo inferencial. Aunque debe destacarse que 8 de los docentes indican que nunca realizan ejercicios de lectura en sus clases y 10 de ellos, que no enfocan los ejercicios de comprensión a ninguno de los ámbitos sugeridos.

Si los resultados que acabamos de leer se suman a las características de los procesos de lectura de los estudiantes ingresantes, que se detallaron en el capítulo anterior, surgen muchas preguntas: ¿cómo son los ejercicios y las pautas de lectura que se proponen en las asignaturas?, ¿reconocen estos ejercicios las capacidades con las que llegan los estudiantes a la Universidad?, ¿de qué manera contribuyen las lecturas a la elaboración de los textos escritos y desde qué perspectiva se asumen?, ¿cuál es el propósito cuando se evalúan las lecturas?, ¿cómo se entiende lo literal, lo inferencial y lo crítico en las cátedras?

Es evidente que el estudio de lo que sucede cuando se lee y se escribe en las aulas demanda una caracterización más aguda

que aporte al discernimiento de aquello que puede atribuirse a los datos legítimamente. Por esta razón, se inició la observación *in situ* de los cinco cursos seleccionados. Enseguida, se presentan las unidades de información correspondientes a las categorías que se obtuvieron tras el análisis de dichas observaciones, en las que se describe la manera como los docentes asignan, intervienen, evalúan y comprenden las lecturas que circulan en sus aulas. También se incluye un subtítulo en el que se describen algunos datos en relación con los soportes en los que se realizan las lecturas, las formas como los estudiantes llegan a ellas y las elaboran y algunas dudas que se manifestaron durante el desarrollo de los ejercicios de comprensión.

Inicialmente, es preciso decir que no se halló un único concepto de lectura¹. Parece no haber coincidencia ni en propósitos ni en implicaciones. Sin embargo, los datos convergen en que leer es una de las prácticas que más esfuerzos demanda en las aulas de la Universidad. Aunque los propósitos son diversos, la información obtenida hace evidente el interés de los docentes por mediar en las diferentes etapas de los procesos de lectura, tanto en su asignación como en su manejo y en aquello que se obtiene al acceder a los textos y ubicar la información más relevante. Aún así, esta mediación apunta a la consecución de los objetivos disciplinares y no al desarrollo específico de la capacidad de lectura; es decir, se concibe la lectura como un ejercicio casi translúcido que opera como una herramienta en la adquisición del conocimiento.

1 A este respecto resulta interesante la tesis elaborada en el año 2007 por María Elena Ramírez “Representaciones sobre la lectura de textos académicos de estudiantes y profesores en la Universidad de Valle”.

3.1 ASIGNACIÓN DE LECTURAS

Los ejercicios de lectura se han presentado como una de las grandes temáticas en la información acopiada. Esta labor se lleva gran parte de las horas de trabajo fuera del aula y parece ser la forma privilegiada de preparación y fundamentación de las clases. Sin embargo, la lectura en la Universidad acoge razones y usos distintivos. Según las aseveraciones que presentaremos a continuación, en los cursos estudiados se lee con intencionalidades -y preceptos que se desprenden de esas intencionalidades- muy particulares.

La lectura se *manda*, en el sentido en que se pone en una situación y en una relación regulada por la obligatoriedad, en una relación con exigencias curriculares, temáticas y temporales determinadas. En ningún caso, las lecturas se presentan como opcionales, antes bien, constituyen una obligación que se verificará en exposiciones o participaciones durante la clase: *“El alumno debe abstenerse de asistir a clase sin haber realizado las lecturas obligatorias”* (Programa del curso 1).

En los cinco casos estudiados, la decisión sobre los tipos de texto con los que se trabaja, su carácter y los momentos de lectura es de dominio del maestro. La responsabilidad de los docentes es asignar las lecturas y la de los estudiantes realizarlas en los tiempos estipulados. Solo en uno de los cursos se invita a la búsqueda de nuevas fuentes para *“comparar las versiones leídas”*; no obstante, esta búsqueda no cuenta con parámetros o pautas precisas.

Quizá las formas de leer identificadas se apartan del significado que Goodman (1996) otorga a esta acción, “proceso de búsqueda

de sentido en los textos” (p. 26), para acercarla más a la idea de ilustrar e informar. Con esto se quiere poner de presente el proceso de formalización, cosificación, determinación, que comporta la entrada de los textos y su sentido en la Universidad. A este respecto, uno de los docentes afirma:

“[...] Mis estudiantes al semestre leen dos textos completos, tienen como lectura obligada el diario [...].” (Profesor 1).

Los plazos de las lecturas pueden ser diarios, semanales o semestrales, según el género requerido y el uso que se les dará, solo en uno de los cursos estudiados se insta al análisis y reflexión grupal en torno a lo leído. Así, los programas de curso, los diarios de campo y las entrevistas corroboran que las lecturas se fijan en el curso de la cátedra de acuerdo con el desarrollo de las temáticas y de las actividades programadas. También puede verse que hay una preferencia por la realización de las lecturas en espacios previos o posteriores a la clase -no en la clase misma- de forma que cuando se llegue al salón, se puedan realizar discusiones o retroalimentaciones que ofrezcan a los estudiantes elementos para comprender la exposición del docente; o bien, que permitan nutrir o configurar el contenido de las mismas. El cometido se centra en leer un texto previo para preparar y desarrollar la clase.

De otro lado, la asignación de las lecturas no comprende, en la mayoría de los casos, una contextualización sobre los autores y los momentos de producción o una remisión a los lugares en donde pueden encontrarse los textos; de ahí que la ubicación regular de los escritos sea la fotocopidora. En suma, la lectura es un ejercicio que los estudiantes deberán hacer fuera de la clase con el objetivo de cumplir con los procesos que en ella se plantean.



Uno de los profesores lo expresa muy bien: *“Si se hacen o no las lecturas considero que es responsabilidad de los estudiantes y depende del compromiso con su desarrollo personal y profesional”* (Profesor 2).

Otro ejemplo de lo anterior puede ser el que la bibliografía que aparece en los programas se quede -la mayoría de las veces- en un despliegue de referencias a las que los estudiantes no tienen acceso con facilidad y que no se usan ni se orientan efectivamente en el aula. A juzgar por estas referencias, se diría que se van a realizar muchos ejercicios de lectura en las cátedras, pero muy pocos de los textos referenciados resultan familiares para los estudiantes al final de los cursos.

3.2 INTERVENCIÓN PARA ORIENTAR LAS LECTURAS

Los docentes no desconocen las dificultades que comporta el acceso a los textos que circulan en la Universidad; no obstante, parecen asumir que la posibilidad de superar con éxito esas dificultades está dada por el cumplimiento de las asignaciones y por el esfuerzo del estudiante. La lectura se comprende como un instrumento de enseñanza, más allá de esto, como un requisito propio de la academia que se debe exigir, mantener e intensificar según lo demande el proceso. No se deja solo al estudiante, pero tampoco se le acompaña. El verbo instar se usó en gran parte del análisis, pues da la idea de apremiar, de estar cerca y de insistir en algo. No siempre se ordena qué hacer con la lectura o cómo hacerla, pero sí se apuran unas determinadas formas de hacer y se insiste en unas formas de enfrentar preestablecidas.

Es el profesor quien asigna y orienta la lectura. Los estudiantes ingresan en este ejercicio bajo las condiciones de análisis, seguimiento y reflexión; de cercanía, formalidad, atención y orden

que el docente ha prefigurado. Se pide *“producir conocimiento”* a partir de lo leído, *“no repetir el contenido de los textos”*, *“superar el resumen del texto”*, *“contrastar definiciones y construir conceptos”*; pero los apoyos necesarios para cumplir estos propósitos se postergan o se delegan. La orientación a la que se hace referencia presupone unas facultades y voluntades manifiestas que, sin embargo, resultan primordiales para el óptimo desarrollo de las metas consignadas en los programas de curso.

En relación con lo anterior, resulta oportuno citar lo que uno de los profesores dijo durante las clases: *“La idea es analizar con cuidado sacando el planteamiento central y el propósito del texto para compararlo con otros que ustedes mismos pueden buscar y comparan para tomar una posición crítica”* (Profesor 2). Nunca antes los conceptos *“planteamiento central”*, *“propósito del texto”* y *“posición crítica”* fueron trabajados explícitamente y los datos no permiten decir que todos los docentes tienen los mismos referentes cuando aluden a estas tres expresiones o que manejan con discreción procedimientos de lectura que apunten a este tipo de estudio. Para otros docentes, el análisis tiene lugar simplemente cuando se *“discute”* o se *“comenta”* lo leído, sin mencionar los conceptos que perfilan o involucran estas discusiones y comentarios. ¿Cuál puede ser, entonces, la respuesta de los estudiantes ante estos requerimientos?

El docente toma la palabra y convoca formas de leer que le son familiares, define aquellas tareas que vale la pena obtener tras la lectura, *“sugiere sitios web”* o *“publica los materiales de consulta y las lecturas”* que deben hacerse; se vale de diversos recursos sin retomar lo que saben los estudiantes a este respecto o lo que efectivamente pueden hacer. Para él, la lectura parece ser una actividad más o menos uniforme y conocida: *“El profesor continúa*

hablando sobre los diferentes temas que se han expuesto y enfatiza en que las exposiciones no han pasado de `resumir lo que decía el texto`, no explica lo que se esperaba o debería haber hecho con las fotocopias” (Diario 1.4).

Aunque la mayor parte de las afirmaciones que hace el profesor ciertamente indican lo que cada quien debe hacer al leer, no hay certeza de que el mensaje esté siendo comprendido, aún más, de que pueda ser comprendido y aprovechado fuera de la clase. El estudiante debe acudir a su repertorio lexical para definir las tareas que involucra cada uno de estos términos. Siguiendo lo que se ha encontrado en este aparte, los profesores pretenden generar un nivel de lectura crítico, pero este parece esquivo y se asimila a la opinión, la repetición y la paráfrasis.

Puede relacionarse con esta última afirmación el que, tal como lo expresa el profesor tres: “... *no hay criterio, los estudiantes leen y comentan lo que les parece, o sea, ellos cuando leen, se van tan frescamente o tan orondamente que dicen una cosa y tú te das cuenta que no han entendido la lectura ...*”. La exigencia con los textos, a criterio de los docentes, es bastante clara, pero los estudiantes no cumplen con ella.

Ante este fenómeno, la pregunta verbal y los cuestionarios escritos aparecen como una herramienta de análisis privilegiada que le permite a los docentes “*focalizar aprendizajes*”, ahondar en lo que los estudiantes han hecho con la lectura y lo que han comprendido a partir de ella. El docente “*invita a formular preguntas*”, las “*pide*” y “*resalta la importancia de las preguntas para la comprensión*”, sin embargo, plantear y responder preguntas sobre un texto de forma pertinente no es sencillo y siempre conlleva un proceso de lectura complejo y estructurado. Quizás por esta

razón, se presentan situaciones como la siguiente: *“El profesor toma en la mano sus apuntes y empieza a plantear algunas preguntas a los estudiantes, espera unos segundos y él mismo las contesta. Los estudiantes no participan y él continúa con su discurso”* (Diario 1.5).

En el proceso de seguimiento de las lecturas, la pregunta se suma a los debates y discusiones. En ellos, se busca ampliar la comprensión, favorecer la interpretación y convocar los comentarios de los estudiantes. Aunque regularmente los estudiantes hablan poco sobre los temas propuestos, en estos espacios el profesor da la palabra con la expectativa de profundizar sobre los planteamientos del autor y reconocer su contexto. Cabe preguntarse si todos los interlocutores tienen la certidumbre de poder decir algo frente a lo leído, incluso, si pueden participar en los términos en que esta participación se plantea; también, ¿cuáles son los propósitos de intercambiar opiniones sobre los textos? y ¿cuál es el grado de coincidencia entre estos intercambios y el diálogo que los docentes pretenden suscitar?

Hay algunos detalles que merecen especial atención en esta parte del análisis: mientras que el objetivo general es *“Fortalecer herramientas académicas para analizar, criticar e investigar”*, las exposiciones y las participaciones no muestran que los niveles de lectura permitan complementar o criticar lo leído, se llega a la memorización y, ante esto, los docentes ofrecen una serie de pautas complejas sobre lo que se debe recuperar en los textos: *“referencias, fuentes, contexto del autor”*. Muchos no participan en las discusiones y no plantean ni responden preguntas. Hablar sobre la experiencia personal que se relaciona con el texto es más frecuente que hablar sobre lo que efectivamente planteaba el autor. El *“contraste de ideas”* y el establecimiento de *“relaciones entre actualidad y textos”* parecen muy lejanos.



En este contexto, resulta esperable que sea el docente quien comprenda, pregunte y contraste. Será difícil producir conocimiento a partir de los textos mientras los referentes de claridad y saber, de autoridad, estén fuera del alcance de los estudiantes; mientras en la orientación de la lectura medie la acumulación de perspectivas y planteamientos. En esta forma de lectura, no hay contacto, entendiendo esta palabra como confluencia, como acercamiento de la posibilidad de decir. En otras palabras, si el acercamiento es momentáneo y teleológico, difícilmente podremos llegar a la comparación y a la contrastación. En todo esto podrían aguardar claves para mejorar la orientación de la lectura, superar la acumulación de opiniones y ampliar la interpretación.

3.3 INTERVENCIÓN PARA ACLARAR LAS LECTURAS

Bajo este título se han agrupado enunciados diversos que tienen en común la referencia a lo que hacen los docentes con las lecturas durante las clases. Es preciso decir que la diferencia entre orientar y aclarar que se establece en este estudio radica en lo siguiente: se entiende que los docentes orientan cuando ofrecen pautas para realizar las lecturas y comprenderlas, y aclaran cuando vivencian ante la clase la forma como ellos mismos han realizado su lectura y han logrado sus comprensiones. Orientar y aclarar señalan el lugar que ocupa el docente en el proceso de lectura y el cambio que marca ese lugar en las acciones y los propósitos.

El uso del término aclarar para dar cuenta de este grupo de enunciados se sustenta, por ejemplo, en el que las prácticas de los docentes se centren en la explicación, en el comentario, en la disquisición; en que el signo de lo que se hace aquí sea la

búsqueda de unos significados certeros para todos por medio de la intervención del docente; en el que sean los docentes quienes traigan a la clase información sobre los autores y las fuentes que podrían complementar la lectura y sobre los conceptos presentes en ella. Pero veamos en detalle cada uno de estos puntos.

De acuerdo con los datos, una de las acciones más frecuentes en las clases es explicar por medio de esquemas conceptuales, cuadros o comentarios verbales algunos pasajes de las lecturas programadas: “[...] Empiezan a leer en voz alta algunas partes del texto. Luego dicen que esa parte no la entendieron. El profesor explica los pasajes leídos y anota algunas palabras en un cuadro que han hecho en el tablero” (Diario 1.5). Se debe tener en cuenta aquí que la temática es el foco central; el texto actúa como un recurso. La lectura aparece como una actividad que aporta a la exposición, evaluación y trabajo grupal.

A diferencia del docente, el estudiante no parece entrar en la explicación de las lecturas para introducir nueva información o expresar un saber adicional a lo tratado, su labor es esperar que los significados e implicaciones de la lectura emerjan durante la clase y dar respuesta a las preguntas planteadas por otros. Pues se afirma que: “[...] Hay estudiantes que no muestran ninguna preparación en este tema [de la lectura] y claro les va muy mal en los exámenes” (Profesor 2) y que “[...] no están leyendo, ni mucho menos entendiendo los análisis de los periódicos sobre estos temas” (Diario 3.2).

El que los estudiantes lean antes de la clase y lleguen al aula a participar en el análisis y la interpretación del profesor, parece conferirles una función menos central y restarles posibilidad de dominio sobre el tema tratado: “Para la realización y aprovechamiento de las lecturas en clase lo que hago es que elaboro mapas conceptuales para



clarificar la relación entre los diferentes conceptos que se desarrollan en determinado autor o tema” (Profesor 2). El profesor explica, amplía y comenta y los estudiantes opinan.

De manera similar, los docentes promueven una serie de intercambios verbales sobre las lecturas, encaminados a *“Hacer comprensión de lectura entre todos en clase”*. En ellos, exponen ante los estudiantes sus conocimientos sobre los autores, los sentidos y las posibilidades de los textos tratados. Tal parece que en estos intercambios se pretende atender a lo que han logrado concluir los estudiantes con el propósito de complementarlo y estructurarlo. El discurso del estudiante parece pisar siempre un terreno ajeno. Se parte de que el estudiante no comprende bien lo que lee. La certeza, la seguridad, el saber, la organización intencional de los textos, *“evaluar la parcialidad de los libros”*, son características de la lectura que ha realizado el docente y que se muestra ante los estudiantes.

Unos y otros parecen otorgar más validez a la comprensión del estudiante si esta se acerca a la paráfrasis del texto previamente leído o a lo que ha dicho el profesor. Si no es así, la tensión y la inseguridad caracterizan sus intervenciones, hasta el punto de que *“se le dificulte exponer o no sepa qué decir en la exposición”*. De otro lado, el docente está obligado a exhibir una comprensión plena del texto. Su discurso debe dar cuenta de lo más importante y comportar una plena o correcta lectura porque es él quien marca las rutas, lo que se debe hacer con los textos y reconoce los conceptos, referencias y alcances de los mismos.

También se encontraron algunas prácticas que no reflejan una regularidad en los casos estudiados. Aquí se debe mencionar la lectura en voz alta, el uso de textos de publicación periódica y

la remisión a fuentes virtuales. Aunque no puede hablarse de una forma general de leer en los diferentes cursos, es claro que hablar, intercambiar y dialogar sobre las lecturas, recurriendo a las preguntas y las respuestas, es algo que todos hacen. También es claro que aunque todos esos intercambios presuponen la aclaración, no tienen los mismos puntos de llegada; que no todos pueden comprenderse como diálogos y no todos consiguen ir más allá de la repetición. Debe hacerse notar que algunos de estos intercambios restan importancia al contacto con las fuentes, a la referencia directa y a los recursos que pueden presumirse en la lectura del profesor, pero que en clase este último reemplaza.

Finalmente, vale la pena insistir en que -aunque no es lo que los profesores esperan- parece comprenderse en las clases que son los docentes quienes tienen la responsabilidad de orientar y aclarar. Si bien estos plantean que su cometido es propiciar *“análisis más juiciosos”*, *“enfoques crítico-analíticos”* ante las lecturas y una *“lectura eficaz”*, lo que puede verse en las clases es que la consecución de estas metas sigue siendo esquiva y su desarrollo cae sobre los hombros del docente. No se encontraron enunciados que mostraran que la intervención de los estudiantes se extendiera tanto en el tiempo o fuera tan persistente como la del maestro. Las palabras del profesor configuran la lectura, pues los estudiantes hablan sobre ella según lo que se pida o en exposiciones, y para expresar sus opiniones con el carácter que antes se ha sugerido.

“Acostumbramos trabajar con las guías de lectura porque eso es una necesidad básica ¿no? para la lectura y lo ideal -que nunca lo he podido cumplir plenamente- es poderles seguir todas las lecturas. Pero, a medida que avanza el semestre, me veo a veces obligada ya a mermar. [...] Digo, bueno, lean el Fedón [...] es ese primer contacto

con un clásico y con una guía y hablamos y dialogamos. [...] Tienen como refuerzo los apuntes estos de computador de mis clases, es la única materia [de las que dicta la profesora] donde tienen toda la materia en computador, en otras materias tienen parte de la materia, pero en esta toda porque es un primer semestre, para que fuera muy fructífero el uso de esa lectura tanto de los clásicos como de los apuntes de clase, tendrían que tener ellos un seguimiento constante de la lectura [...]. Para lo que queremos, que es inculcar la lectura eficaz, tendrían que tener un seguimiento de la lectura que yo no puedo hacer, no tengo tiempo porque entonces pierdo clases. Entonces yo me limito a dialogar lo que puedo y después venga clase a clase la lectura. Me parece que es lo que más he ejercitado por la misma materia y porque, siempre me ha gustado mucho la interacción o sea que ellos puedan comentar” (Profesor 3).

Las circunstancias que rodean el lugar desde el cual los docentes orientan la lectura se muestran como un factor determinante para que sus discursos alcancen valor y autoridad. Sus análisis y conclusiones envuelven el sentido y la efectividad que se estima conveniente y asumiendo su lugar discursivo dan forma distinta a los textos, los extienden y los ajustan de una forma en la que difícilmente podrían intervenir los estudiantes.

3.4 EVALUACIÓN DE LAS LECTURAS

Ya hemos visto que hay una delimitación de las lecturas y que no se lee de cualquier manera en los cursos; a esto se suma que aquello que se comprende sobre los textos y su efectiva recuperación es constatado por el docente a través de exámenes, escritos, quices e intercambios verbales. Detrás de estas prácticas podría fungir la idea de que los estudiantes no leerán autónomamente lo que se ha propuesto y de que una determinada comprensión de la

lectura puede evidenciar la comprensión de una temática. La lectura se exige y supone la obtención de unas certezas más o menos prefiguradas: “[...] Mis estudiantes al semestre leen dos textos completos, tienen como lectura obligada el diario *La República* y hago revisiones [...], hago *qwices*, evaluaciones [...]” (Profesor 1).

Aunque en los apartes anteriores se muestra que las exposiciones, los debates y las discusiones en torno a los textos hacen parte de la cotidianidad de las prácticas en la Universidad, también hay un grupo importante de información cuyo tema común es la verificación, el control y la evaluación de las lecturas. Las maneras de socializarlas y reforzarlas se transforman directamente en formas de evaluar. Las entrevistas y los programas curriculares mostraron un particular énfasis en este aspecto.

Bien sea personalmente o a través de la Web, que por demás tiene un importante rol en la evaluación de los textos leídos, los docentes suelen requerir la intervención en intercambios sobre las lecturas; veamos: “*Metodología: [...] debates de lecturas previamente asignadas [...]. Investigaciones en Internet y contrastar las diferentes definiciones de Economía, con el propósito de construir un concepto actualizado, técnico y dinámico. [...] En la evaluación cualitativa (formativa): se analiza el grado de participación en los debates de las lecturas previamente asignadas [...]*” (Programa del curso 1).

Para algunos docentes, los cuestionarios sirven como facilitadores de las lecturas y como instrumento de evaluación, a la vez que resultan más propicios para garantizar la permanencia de los aprendizajes logrados. Teniendo en cuenta que las preguntas en sí mismas suponen un ejercicio de lectura, de interpretación, también hay un dato que se debe relevar sobre



un “cuestionario de 200 preguntas sobre temas concretos” a partir del cual los estudiantes debían comprobar sus conocimientos sobre lo que se ha desarrollado en las clases.

Lo que se registró durante las observaciones fue que la totalidad de las lecturas que se ordenan son verificadas de alguna forma y que la calificación obtenida se registra en libretas u hojas de notas bajo una ponderación determinada. En una de las cátedras, las lecturas realizadas se convocan en la prueba final del curso junto con la síntesis de otros temas tratados en clase: “*Examen final: todas las lecturas anunciadas junto con todo el material visto hasta la fecha*” (Programa del curso 2). Con todo, es notable que haya sido en las entrevistas y no en las observaciones donde se acopió más información sobre las prácticas evaluativas.

Fueron los docentes entrevistados quienes concedieron mayor importancia al tema señalando, entre otras cosas, que las preguntas tienen un lugar prioritario en este campo. El profesor dos afirma que: “*La verificación de la realización de la lectura se hace en los grupos de reflexión, porque allí todos tienen que participar, y a través de preguntas que se les hacen se puede saber si realizaron o no la lectura, así como qué grado o nivel de comprensión e interpretación de la misma tienen*”. A este respecto, vale la pena cuestionar si ¿cualquier tipo de pregunta favorece y puede dar cuenta de la comprensión e interpretación de textos? o bien, ¿qué tipo de preguntas podrían ser las más pertinentes a este propósito?, ¿todas las preguntas propician diálogos?, ¿qué condiciones deben tener las preguntas escritas sobre lectura? En fin, ¿estamos los docentes preparados para preguntar?

La cuestión no es de orden menor, pues tal parece que gran parte del tiempo dedicado al análisis e interpretación de textos

se emplea en preguntar y responder. De hecho, los quices, evaluaciones y conversatorios son espacios para preguntar y para apurar respuestas. Incluso en la cátedra en que se realizaron exposiciones se pidió a los estudiantes formular una “*pregunta de debate*” con la finalidad de relacionar lo dicho con su vivencia cotidiana y propiciar el intercambio con el auditorio. Pero, como puede constatarse en los relatos de los diarios, este ejercicio causó muchos problemas a los estudiantes -que incumplieron esta parte del trabajo o no obtuvieron respuesta por parte de sus compañeros, ante lo cual debía ser el docente quien enfocara la pregunta y asumiera la incitación al intercambio. A los estudiantes les cuesta trabajo formular preguntas sobre lo que leen. La pregunta parece ser más propia y fluida en el docente.

Otra de las prácticas relevantes para este estudio es el control de lectura, pues su importancia es reconocida por todos los docentes y en algunos de los cursos comporta un porcentaje importante de la evaluación definitiva. Estos controles suelen centrarse en aspectos puntuales de los textos y en las relaciones que estos pueden tener con fenómenos del contexto. El programa dos sentencia: “*Agenda de cada clase: [...] control de lecturas y actualidad*”.

Quizá, precisamente, en este último punto radique lo valioso de este segmento del análisis, en esta idea de que la lectura debe ser controlada por el profesor y de que es necesario verificar que el instrumento lectura haya cumplido con su función. El asunto aparece con mucha fuerza en casi todos los diarios y en todas las entrevistas. Si las lecturas autorizan la participación en clase, o si son evaluadas, el acto de leer cobra sentido. Aunque en segmentos anteriores hay diversos datos en los que los estudiantes hablan en clase sobre las lecturas con diversas intenciones que van desde



el intercambio con profesores y compañeros hasta la exposición de temas, la preocupación por la respuesta ante los controles aparece como el motivo más fuerte.

Los profesores obligan la lectura en la planificación y con sus preguntas, con las temáticas de exposición y discusión. La información parece muy sólida a este respecto. El profesor da la lectura y también puede quitarla; es él quien determina los debates, las discusiones y los focos importantes. Es claro que la reacción ante este influjo del profesor no es automática y que los planteamientos de los estudiantes nutren lo que se había prefigurado para la clase y para sus ejercicios de lectura, pero también es claro que en el paso por los textos, el docente es titular, anfitrión y guía.

3.5 APRECIACIÓN DEL DOCENTE SOBRE LA LECTURA

Otro de los aspectos interesantes en relación con la lectura es la idea de ella que expresaron los docentes durante las entrevistas. Hay importantes coincidencias en sus afirmaciones sobre la centralidad del desarrollo de capacidades lectoras en la educación superior, el papel de la reflexión colectiva sobre los textos en los medios académicos y la necesidad de acceder a un nivel crítico de lectura para reconocer y evaluar la realidad contemporánea. A continuación describiremos cada uno de estos puntos.

Tal como lo afirma el profesor tres *“Es diferente leer y saber leer en la universidad”*. Leer implica requerimientos distintos en cada una de las disciplinas y en los diferentes niveles de enseñanza. Esta acción denota un proceso permanente y dinámico susceptible de mejoramiento y adecuación continua: *“Yo no creo que leer un texto por una vez en la vida sea suficiente y nos deje una enseñanza*

de por vida, no creo que la lectura sea un proceso estático, yo creo en la lectura como un proceso dinámico cuando refleja, al menos desde el punto de vista socio económico, la evolución de la sociedad” (Profesor 4). Se entiende que estamos ante un proceso que no acaba de completarse nunca -aunque las consecuencias pedagógicas y didácticas de este reconocimiento no resulten claras en las prácticas de enseñanza.

Así las cosas, dominar las implicaciones de la lectura resultaría fundamental para avanzar en la ruta intelectual que suponen los programas universitarios. Es muy difícil que se pueda interactuar con el conocimiento, abandonar una posición pasiva frente a él, si consideramos que sus maneras más propias no nos pertenecen, no nos competen. No hay educación superior si no se sabe leer y escribir para asumir y generar el saber que a cada cual ocupa. En palabras del profesor cuatro:

“[...] Saber leer a nivel universitario implica saber usted qué entendió, usted qué aportes tiene y qué críticas tiene y basado en eso qué nuevo conocimiento tiene. En efecto, hay una diferencia entre leer y saber leer [...]. Creo que antes de elegir un texto hay que saber un por qué, es decir hay una pregunta que se intenta resolver a través del texto; segundo, debe ser fundamental qué se busca con la lectura del texto y qué objetivo académico se pretende adquirir, qué habilidad se busca al leer un texto”.

Ahora bien, se encontró una importante mención del nexo indisoluble entre escritura y lectura. La *“lectura fortalece la escritura”, “van fusionadas”,* y su distinción, más aún en el ámbito académico, es apenas teórica. No se trata del mero hecho de que leer nutra los referentes gramaticales que nos permitirán escribir; antes bien se trata de que los textos que se ponen en



cada área remiten a los estudiantes al medio disciplinar del que pretenden participar y de que este participar de los estudiantes tiene como condición la interacción verbal, con una formalidad y una oportunidad previamente concertadas. Las universidades, correlativamente, pueden instigar o coartar esta inmersión y participación, pueden incitarla, obligarla o simplemente esperarla.

Aunado a lo anterior, los docentes plantean que esta formación lectora en la universidad no puede ser un ejercicio en solitario. El “diálogo” con los compañeros, los investigadores y las instituciones representa no una opción en la tarea de leer y escribir, sino su posibilidad efectiva. Es en este diálogo en donde residen los temas relevantes y en donde pueden encontrarse los autores más significativos; *“La lectura y comprensión crítica de textos [...] se desarrolla de una manera más profunda al establecer un diálogo con otras personas. Cada uno puede tener un punto de interpretación diferente y eso contribuye a que se tengan en cuenta muchos aspectos, que tal vez si uno hiciera la lectura y su interpretación en solitario no podría vislumbrar. Entonces, la reflexión colectiva es una manera de construir pensamiento crítico”*, dice el profesor dos.

Lejos se está de concebir la lectura como una transmisión y de limitar las labores frente a ella a la información y aceptación. Cuando se dice que la lectura requiere como *“elemento institucional fundamental”* la existencia de una *“comunidad académica”*, se está poniendo el acento en la necesidad de acopiar múltiples comprensiones, consensos y disensos frente a los textos para allegar una buena lectura.

Lo anterior remite directamente a la idea de que leer en la universidad requiere posicionarse críticamente, pero no solo

frente al texto sino también frente a su contexto, frente a los fenómenos que han condicionado y generado su elaboración. Ya se sugería que leer para un universitario no es una opción, ahora digamos que, a juicio de los docentes entrevistados, leer críticamente tampoco lo es.

El volumen de textos que circulan en la sociedad actual – podríamos decir la propia posibilidad de comprenderla como un gran texto- hace que *“estar en la capacidad de leer, analizar e interpretar”* sea urgente. Mas no se trata de leer, analizar e interpretar de cualquier manera -rápidamente- sino de hacerlo siendo conscientes del *“momento en el cual se lee el texto”*, de las perspectivas que se juegan en las *“definiciones”* que contiene y, en fin, de la situación social que presenta, que procura presentar el texto.

Desde luego, lo anterior no puede hacerse por medio de apartes fragmentarios, de fotocopias sin fuentes, de *“fracciones”* de los planteamientos. Si la lectura puede *“orientar la toma de decisiones”* y es *“condición para la civilidad”*, requiere interacción con las personas que enfocan los textos y proponen con ellos. En suma, lo que el profesor dice, resalta o pregunta sobre las lecturas no puede delimitar aquello sobre lo cual los estudiantes pueden discutir o indagar. Si una vez se entra en la parte teórica, los estudiantes no participan o consideran que la discusión y reflexión le compete más al docente, nada de lo que se ha señalado en este aparte puede ser más que un horizonte.

Quizá esto pueda relacionarse con el opinar y el repetir que antes mencionábamos: si es así, si la lectura se aleja de la ampliación y del hablar con propiedad, de *“la crítica de la realidad social”* y está sujeta a la evaluación externa, es poco probable que

vaya más allá del objetivo de conseguir una información que no se tiene y que se necesita “*para resolver dudas*”.

3.6 PRÁCTICAS DE LOS ESTUDIANTES RELACIONADAS CON LA LECTURA Y LA ESCRITURA

A lo largo de las observaciones, se obtuvo información muy significativa en torno a la forma como los estudiantes acceden a la lectura y la escritura en la Universidad, a su forma de asumir estos procesos. Si bien el objetivo general de la investigación está del lado de las prácticas de los docentes, se ha considerado oportuno analizar y registrar este conjunto de datos en razón de los aportes que puede brindar a la hora de contrastar y afinar la información sobre lo que los docentes hacen en el aula.

De manera que dedicaremos este aparte a la caracterización de los soportes de lectura más comunes en las aulas estudiadas, las dudas expresadas por los estudiantes en torno a las tareas de lectura y escritura que se les proponen en el aula y las formas como los estudiantes elaboran las lecturas que se les han propuesto en las diferentes cátedras.

En relación con los soportes, se ha encontrado que la mayor parte de los estudiantes realizan sus lecturas en fotocopias de capítulos o fragmentos de los libros propuestos por los docentes en los programas de curso o durante el desarrollo de las cátedras. Estas fotocopias, generalmente, no contienen una referencia a las fuentes ni una contextualización de las mismas; se presentan como selecciones en las que los estudiantes encuentran un planteamiento o un conjunto de ideas específico que será ubicado y complementado en las explicaciones del profesor. Los textos

ingresan al aula de clase como fotocopias inconclusas que apoyan exposiciones de los estudiantes o del docente, acompañados, en algunas ocasiones, con cuadros de síntesis en los que se ofrece una propuesta de lectura previamente elaborada.

También se evidenció que los estudiantes realizan sus lecturas directamente en el computador y que estas proceden de consultas personales en la Web o de direcciones electrónicas suministradas por el docente. Es de anotar que este soporte ingresa al aula de clase y se presenta como un nuevo papel que los estudiantes manipulan durante explicaciones y exposiciones para apoyar su participación o para seguir lo que el docente está planteando. Por último, se deben mencionar los libros, que pasan de la biblioteca a la clase y se muestran más como fuentes de consulta y bancos de datos que como propuestas de un autor.

El orden en el que se han señalado los diferentes medios de impresión no es fortuito, obedece a la preponderancia que se le otorga a ese medio en las clases y a la frecuencia con que se usa. Solo resta mencionar que en uno de los cursos observados se exigió la lectura regular del periódico con el propósito de estar al tanto de los sucesos económicos y políticos y de contrastar con ellos los planteamientos de otras lecturas y del docente. En este punto resulta interesante anotar que casi siempre los estudiantes traen a clase una impresión de la versión virtual de los periódicos y que las versiones impresas suelen provenir de la biblioteca, es decir, que muy pocos estudiantes compran o tienen en sus casas estas publicaciones.

Ahora bien, en relación con las dudas expresadas por los estudiantes en torno a las tareas de lectura y escritura que se les proponen en el aula resultan interesantes las siguientes descripciones:

“El profesor pregunta sobre la fuente de ese testimonio y los alumnos, no ya uno solo, responden que deben el dato”. (Diario 2.1)

“Algunos se dirigen hacia el profesor para preguntarle aspectos de sus trabajos y de las lecturas. Una estudiante levanta la mano y pregunta si en el trabajo se pueden escoger temas de actualidad o si tienen que ser los que han visto hasta el momento”. (Diario 3.1)

Es visible que la referenciación de las fuentes, tanto en las intervenciones de los docentes como en las de los estudiantes, se muestra como un tema problemático y de urgente atención. En ningún curso se encontraron alusiones sistemáticas a los sistemas APA o Icontec, y las fotocopias de libros y artículos o la mención de sus planteamientos suele acompañarse exclusivamente del nombre de su autor.

De otra parte, las observaciones muestran que muy pocas veces se leen en clase textos elaborados directamente por los docentes o las composiciones de los estudiantes y que cuando *“[...] el profesor les pide que lean lo que han escrito, incluso si no han terminado, algunos estudiantes leen con desagrado y otros con cierta vergüenza”* (Diario 5.2). Esto podría indicar que la producción académica de los docentes no tiene un lugar destacado en los procesos de enseñanza y que, más allá de la falta de formación en el terreno escritural, los propios estudiantes no se conciben como escritores autorizados o consideran que tienen muy poco que decir.

A lo anterior se suman las preguntas en torno al carácter y a las temáticas de los trabajos escritos que se deben presentar. En la Universidad el porcentaje de estudiantes que elabora y divulga textos por voluntad propia es excesivamente bajo; casi todos los estudiantes escriben para cumplir con las propuestas y las tareas

de las cátedras. Como puede advertirse en la descripción del diario 3.1 que se reproduce unos párrafos antes, las dudas sobre lo que se pretende escribir van desde los aspectos formales hasta las decisiones sobre la forma de tratar el tema. Parece que los estudiantes entendieran el acto de escribir como un dominio de los docentes, que para ellos no va más allá de las obligaciones e incertidumbres.

Aunque en el campo de la lectura parecen tenerse más certezas, también pudo verse que la voz del texto suele prevalecer sobre la del lector. Las formas como los estudiantes elaboran las lecturas que se les han propuesto en las diferentes cátedras sugieren que resulta muy difícil para el estudiante apartarse de lo planteado por los autores. Se subraya, encierra en corchetes o destaca, lo que se considera más digno de repetir, de relatar en exposiciones o intervenciones; no se hacen esquemas, síntesis o resúmenes sobre los textos para dialogar con los planteamientos del autor sino para ubicar lo que se debe copiar y aprender. Es importante insistir en esto: parece ser que los estudiantes asumen las fotocopias como una especie de vademécum que prefigura definiciones, fechas, nombres, datos y acciones notables.

Es fácil ensombrecer nuestros pensamientos con las ideas de los textos cuando estas no se consideran propuestas sino axiomas. Según los datos, cuando los estudiantes toman apartes de los textos para estructurar sus exposiciones o participaciones, no usan comillas ni referencias. Tal parece que no hubiera nadie detrás de las líneas y tampoco frente a ellas, que estas pasaran incólumes el encuentro con su lector. Aquel posicionamiento crítico, tan valorado por los docentes, surge muy pocas veces; aguarda una opinión del docente, se reduce a aspectos formales o se remite al correlato de la experiencia cotidiana.



Tras este asomo a lo que ocurre con la lectura y la escritura de los estudiantes quedan más preguntas que respuestas. Es claro que a pesar de las iniciativas académicas y de las políticas institucionales a favor de la Alfabetización que han tomado curso en la Universidad, aún falta un largo camino. No basta con propiciar la pregunta, la respuesta o el subrayado de los textos, con “*dar pautas sobre [...] ‘Habla culta, expresión oral y metodología de estudio’ [...]*” (Diario 2.2), es preciso intervenir fundadamente en el carácter y el sentido de estas acciones. Asimismo, no basta con propiciar la lectura o con proponer más ejercicios de escritura, parece ser que la cuestión se centra más en el porqué y el para qué que en el cuánto.

4. PRÁCTICAS DE ESCRITURA

En todos los datos analizados, se halló una profunda vinculación entre los procesos de lectura y escritura, tanto en la práctica como en las apreciaciones de los docentes. En tanto procesos fundamentales de comunicación social, leer y escribir constituyen un requerimiento para la convivencia y supervivencia contemporánea. Con todo, parece haber una importante distancia entre lo que se pretende con estos procesos, lo que se enseña sobre ellos, sus requerimientos en el uso efectivo y las posibilidades que efectivamente comportan.

Como ya se había mencionado, el proceso de indagación empezó con la aplicación y tabulación de dos encuestas aplicadas a 45 docentes y 92 estudiantes. Específicamente en el tema de la escritura, se pretendía obtener información sobre los géneros más solicitados en cada uno de los cursos y sobre la forma como se guían los procesos de acompañamiento y evaluación de la producción escrita.

En relación con el primero de estos puntos, los estudiantes informan que los géneros más solicitados son el ensayo y el resumen, en ese orden; asimismo, que los docentes ofrecen pautas generales y tutorías para apoyar el proceso de escritura. De acuerdo con los datos, los docentes suelen ofrecer algún tipo de información para configurar la presentación del texto y para facilitar el proceso de documentación que soportará el

escrito solicitado. Sólo en siete de las encuestas se indica que los docentes no ofrecen ningún tipo de pauta o información para la realización del escrito y en 14, que no se llevan a cabo tutorías cuando así se requiere. Paralelamente, cuando se interrogó a los docentes sobre lo que hacen cuando asignan algún tipo de texto escrito afirmaron lo siguiente:

Cuestionario	SI	NO
¿Da indicaciones sobre la forma como se debe elaborar el escrito solicitado?	35	10
¿Considera que el estudiante debe conocer la forma como se debe realizar el escrito solicitado?	15	30
¿Espera que el estudiante consulte en fuentes externas al curso cómo se elabora el escrito solicitado?	31	14
¿Pide al estudiante que pregunte a profesores especialistas cómo se debe elaborar el escrito solicitado?	13	32

Puede decirse que la mayoría de los docentes esperan que los estudiantes combinen las indicaciones para escribir dadas en la cátedra con información consultada en fuentes bibliográficas y virtuales. Y llama la atención que en una Universidad que cuenta con un Departamento dedicado a la alfabetización, la mayoría de los docentes desestime la posibilidad de consultar a otros profesores durante el proceso de textualización. También es significativa la cifra de docentes que presumen el dominio de estos saberes; aún más si se analizan las respuestas ante la pregunta por los conocimientos que ellos mismos tienen sobre las particularidades de algunos de los géneros textuales más usados en la universidad:

Conoce las características principales de:	SI	NO
Un protocolo	19	26
Una ponencia	29	16
Una reseña	30	15
Un comentario	24	21
Una relatoría	17	28
Un ensayo	36	9
Un artículo de opinión	34	11
Un resumen	33	12
Un artículo académico	32	13

En el ámbito de la evaluación, tanto docentes como estudiantes coincidieron en afirmar que se otorga tanto valor a los aspectos gramaticales y estructurales (ortografía, puntuación, cohesión y organización del texto) como a los aspectos semánticos y pragmáticos (coherencia, manejo del lenguaje, uso de fuentes, calidad de la investigación y de las ideas expuestas). La retroalimentación del docente se da a través de marcas cualitativas y cuantitativas, y se consigna principalmente en planillas.

Como veremos más adelante, los resultados obtenidos en las encuestas no coinciden del todo con lo que se encontró en las observaciones. Aunque hay muchos mensajes y acciones que circulan en el aula de clase en relación con la escritura, las herramientas que demanda la composición y el acompañamiento que comporta cada fase del proceso no son objeto de un trabajo tan constante y sistemático, como el que podría presumirse a la luz de los datos que se acaban de presentar. Antes bien, puede decirse que los docentes sugieren tareas de escritura que, a juzgar por los resultados obtenidos en las pruebas escritas, se alejan de lo que los estudiantes están en capacidad de hacer cuando



ingresan a la Universidad. Leamos los siguientes fragmentos para introducirnos en los resultados que arrojaron las entrevistas y los diarios de campo:

“Yo creo que sí deben existir cursos que mejoren los resultados de los estudiantes en esta materia, porque el profesor puede explicarles o darles herramientas, pero ahí se necesitan especialistas”. (Profesor 2)

“Los estudiantes de Gramática no saben nada. Hay dequeísmos, hay mala ortografía, pésima ortografía de mayúsculas [...]”. (Profesor 4)

“No puedo comprobar si realmente los que escriben son los estudiantes o no, en la mayoría de los casos, muchas veces, lamentablemente, se encuentra un alto porcentaje que mandan a hacer sus trabajos y eso se retoma en las citas, por decir algo, dice viene desde la página 35, entonces hombre, uno sabe que lo mandó a hacer, copiar y pegar. Otros utilizan el tema de Internet y escogen y lo copian y uno fácilmente en Google puede saber que copiaron y pegaron [...]”. (Profesor 1)

“[...] En primer semestre es un desafío tomar nota, hasta, no sé, quinto semestre, casi a mitad de carrera aprenden a tomar nota. [...] Los escritos de los estudiantes son catastróficos”. (Profesor 3)

Empecemos por decir que en los cinco casos estudiados, se suele separar el conocimiento que los profesores han acuñado en torno a la escritura y sus dificultades, de los deberes que se traspasan a los estudiantes. El saber sobre la forma más acertada de asumir esta labor y de lograr franquearla ingresa parcialmente en los programas de formación disciplinar. De

modo que la intervención del docente resulta más prescriptiva que propiamente formadora.

De otro lado, aunque no se hicieron menciones importantes en torno a los géneros que se solicitan en cada una de las cátedras, pues estos suelen llamarse “trabajos escritos” -sin más distinciones-, en dos de los cursos se observó que se solicitaron ensayos y en otro curso un docente señaló con claridad no solicitar ensayos por las dificultades temporales y logísticas que esto comportaría: “[...] *Los míos no hacen ensayos, lo digo declaradamente y lo defiendo ante quién lo tenga que defender. Yo no pido ensayos, porque tendría que tener toda la conciencia de mirar, y encima de Filosofía, cómo lo argumenta, cómo lo contra-argumenta, que no sea copiado. Eso lo vamos a hacer con tiempo [...].*” (Profesor 3).

Lo anterior contrasta con la gran cantidad de información que se encontró en torno a las características y partes que deben tener los trabajos. Dicha información apunta a intervenir en el proceso de elaboración y corrección de los textos; asimismo, aporta datos sobre los parámetros de evaluación que se establecen de forma escrita, en los programas de curso, y de forma oral, al inicio de la cátedra o en el momento en que se asigna el trabajo. También se ha encontrado un conjunto de enunciados en los que los docentes expresan sus apreciaciones sobre las condiciones de la escritura y el rol que esta desempeña en la educación superior.

4.1 INTERVENCIÓN PARA ORIENTAR LA ELABORACIÓN DE TEXTOS

Las pautas para la “*presentación de trabajos escritos*” suelen referirse a los tiempos de entrega y a la organización formal del texto. No obstante, encontramos un curso en el que se ofrecen puntos de partida para la selección de información, la

definición del tema de trabajo, la estructuración del contenido, la presentación de los planteamientos desde una perspectiva académica y la organización formal del escrito. Dado que el propósito de este estudio es caracterizar a fondo los casos a los que hemos podido acceder, inicialmente, describiremos el curso que acabamos de mencionar y, posteriormente, lo que se halló en otros cursos, cuyas prácticas permiten generalización.

En formato verbal y escrito, el curso dos ofrece pautas para la búsqueda, "*clasificación*" y selección de información tanto en fuentes físicas como en fuentes virtuales. Estas pautas contemplan referencias precisas contenidas en el programa y referencias dadas por el docente durante las sesiones de clase. De hecho, las fuentes sugieren temáticas para desarrollar los textos; sin embargo, los estudiantes cuentan con una dirección electrónica a la que pueden enviar sus avances y dudas con respecto a la delimitación del tema, al empleo de fuentes y, en general, a la estructuración del escrito.

El profesor también entrega un documento titulado "*Organización de información para presentación de trabajos*" que contiene, entre otras cosas, un listado de preguntas encaminadas a contribuir en la lectura y reseña de las fuentes seleccionadas y en la consecuente organización de la información. Ya con esta información organizada, se pide al estudiante "*definir la teoría más importante para el trabajo*". Como puede advertirse, en estas acciones subyace un "*plan de trabajo*" orquestado por el docente, que reconoce la escritura como un proceso que comporta, por lo menos, tres etapas distinguibles: la conformación de un corpus referencial que fundamente el escrito, la estructuración y formulación del contenido y el ajuste formal y corrección del texto.

Aún en la primera de estas etapas, por medio del documento mencionado en el párrafo anterior, también se pide reflexionar sobre el problema que tratará el texto, sobre *“la importancia de este problema, de qué trabajos anteriores o de qué hechos se deriva”*. El mismo documento concibe las acciones que se han descrito como pasos ordenados que deberá agotar el estudiante, aunque podría decirse que *“tomar nota de las ideas principales de las fuentes”*, *“definir la relevancia de las teorías”* contenidas en ellas, extraer *“citas, ejemplos, números, estadísticas”* y a partir de ahí, formular *“problema principal y los secundarios”*, no son acciones perfectamente separables en el tiempo o rigurosamente secuenciales.

Con todo, se prevé que el conjunto de los pasos alternados que se han descrito llevan al estudiante a *“determinar la hipótesis (huella personal), que es el ángulo desde el cual se va a explicar la teoría y la forma como esta teoría va a ser usada para explicar un tema”*. En otro aparte, el profesor habla del establecimiento del carácter de esta hipótesis, con lo cual se sugiere que el estudiante debe dar su posición ante el *“corpus referencial”* para orientar la formulación que dispondrá su trabajo.

Con estas determinaciones, se pondrá por escrito el *“plan de trabajo”* del estudiante, que será revisado por el docente y deberá expresar una comprensión sobre las acciones necesarias para *“demostrar o denegar la hipótesis”*. El proceso desarrollado supone una reflexión conceptual y terminológica que también deberá advertirse en el escrito final. En este momento, se inicia la redacción del escrito para la cual también se ofrecen parámetros de contenido, tales como: garantizar el desarrollo del tema, dar lugar al *“debate”* por medio de citas, ejemplos, estadísticas y definiciones de palabras e incluir mínimo dos conclusiones

manifiestas en el trabajo. En el ámbito formal, se pide citar la bibliografía y no *“exceder las 1.500 palabras”* en todo el texto.

La propuesta de trabajo que acabamos de reseñar presenta, sin duda, una sistematicidad y rigurosidad que aporta a la concepción de escritura que tienen los estudiantes, a los procedimientos de los que disponen en este campo y a la complejidad de los planteamientos que hacen en sus textos. Sin embargo, no puede adjetivarse como usual o normal; la presunción de que ya se conocen los procedimientos requeridos para cumplir con las peticiones de los docentes es la generalidad.

En otros cursos, no se encontró información sobre el proceso de escritura o la información también se centró en los tiempos y requerimientos formales. A menudo se ofrecen pautas para la elección de los temas y se establecen condiciones para la entrega de los trabajos, *“buena construcción, redacción y contenido”* y *“trabajo de investigación y análisis de las conclusiones”*. Leamos la siguiente descripción:

“El profesor responde que sí es un ensayo, que es importante aclarar muy bien el tema que se va a discutir en el texto, que no le interesa si él está de acuerdo con sus posturas, pero que lo importante es que sea un ensayo bien construido, redactado y con buenas ideas. Concede un tiempo considerable para la escritura, pero, por el tamaño del grupo, la asesoría para la escritura de los ensayos es poca y en algunos casos nula” (Diario 3.2).

Hay una serie de aspectos cuya ausencia es algo más que notable. No se encontraron enunciados que indicaran estrategias de argumentación o de comparación, contrastación y puesta en diálogo de teorías; no se menciona la contextualización de las

fuentes; y tampoco se encontraron pautas en cuanto a las normas y sistemas de referenciación. A pesar de lo anterior, es clara la invitación a *“interpretar cifras y datos, no solo dar definiciones”* y a *“discutir la información y el método utilizado en los trabajos”*. Como dato adicional, resulta inquietante que los docentes consideren que el apoyo durante el proceso de escritura sería una forma de ayudar a los estudiantes con la nota y que tiempo después, cuando el curso que impartían ya ha terminado, sí consideren razonable ofrecer su ayuda en este sentido.

Hay una profunda vinculación de la escritura con el camino investigativo. En uno de los cursos se *“insta a plantear y evaluar proyectos de investigación”*; no obstante, es difícil encontrar un correlato de este interés en las prácticas descritas. El quién, qué, dónde, cómo y para qué de la escritura en los cursos sigue dependiendo, en la mayoría de los casos, de agentes externos a la clase. La información acopiada muestra, por ejemplo, que los géneros textuales, cuya definición involucra, en últimas, el establecimiento de una intención comunicativa, son poco mencionados y reconocidos cuando se fijan las tareas de escritura.

4.2 INTERVENCIÓN EN LA CORRECCIÓN DE TEXTOS

Aunque la acción de corregir los textos no aparezca de forma muy recurrente en entrevistas y diarios de campo, se creó una unidad especial sobre este tema debido a su importancia en términos didácticos y evaluativos. La información que cubre este aparte señala que, en razón del *“tamaño de los grupos”*, la *“falta de tiempo”* o la percepción de que el proceso de escritura escapa a los objetivos de formación de la cátedra, la revisión y corrección de los textos que producen los estudiantes suele ser exigua y elemental. Los profesores coinciden en su inquietud por

“asesorar” el proceso que va del esclarecimiento de la tarea de escritura a la entrega final, pero hay que decir que sólo en dos de los cursos, se recomienda a los estudiantes la presentación de varios borradores del escrito en los que puedan revisarse tanto los planteamientos como los aspectos estructurales y formales. Veamos la siguiente respuesta:

“Yo soy docente de los tres primeros semestres. Hay semestres en los que tengo perfectamente 250 a 300 alumnos. [...] Entonces, les doy la libertad de que me busquen y destinemos un tiempo, nunca en la clase, nunca resuelvo este tipo de dudas en la clase porque no nos alcanzaría el tiempo para hacerlo, pero sí dejo que sea iniciativa propia de los que están desarrollando el trabajo que me busquen en la oficina, muchos de ellos van, como no permito que los trabajos sean de más de dos personas, no creo en los trabajos de grupos grandes porque 3 ó 2 terminan haciéndolo y entonces por eso lo pongo en parejas. Van, me buscan, me muestran la información que tienen, tenemos una discusión previa sobre la información: ¿cómo lo están haciendo?, ¿cuál es la mecánica? Y es una orientación de carácter formal más que una censura de cómo ellos tengan pensado enfocar la crítica. Esa para mí es la parte fundamental, no tengo tiempo para hacer la revisión, si estás preguntándome sobre la revisión gramatical, pero en cuanto al enfoque y redacción, sí les doy mis comentarios” (Profesor 1).

Cabe anotar que las dificultades para intervenir nunca se atribuyen a la formación en lectura y escritura académica o a las herramientas didácticas y teóricas que se tienen a disposición; antes bien, los docentes afirman que con un poco más de tiempo e intención, los resultados de dicha intervención serían visibles y adecuados. A este respecto, vale recordar la afirmación del profesor tres que se transcribe al inicio de este capítulo: “Yo no pido ensayos porque tendría que tener toda la conciencia de mirar, y encima

de Filosofía, cómo lo argumenta, cómo lo contraargumenta, que no sea copiado. Eso lo vamos a hacer con tiempo [...]”.

Ahora bien, a pesar de las pocas alusiones al tema, los datos permiten establecer que se esperan más destrezas de las que se afianzan en materia de escritura: *“Los estudiantes en el curso tienen que producir textos en los cuales se vea reflejada no solamente su opinión, sino una crítica a todos los temas que han visto”* (Profesor 4). Se esperan proyecciones, conjeturas, relaciones, claridad en el tema y un posicionamiento crítico. También es común que el docente espere que los trabajos sean revisados y corregidos. De forma más propia es el estudiante quien debe corregir las composiciones fuera de clase, esta parece ser su responsabilidad.

Vale la pena mencionar que sólo en uno de los cursos la intervención que se hace aparece más intensa y sostenida. En él se *“dan indicaciones para corregir el escrito”* alusivas a su estructura y contenido. A su vez, se socializan los escritos leyéndolos en voz alta durante la clase, con el fin de *“mostrar aciertos y fallas en la redacción”* y se crean espacios en los que los estudiantes valoran los textos de sus compañeros. Pero debe comprenderse que el objeto de esta asignatura es, precisamente, *“proporcionar los conocimientos necesarios para que se desarrollen y perfeccionen competencias de interpretación y producción de diferentes tipos de textos, así como las herramientas básicas de formación gramatical”* (Programa del curso 5).

4.3 EVALUACIÓN DE LOS TEXTOS

Antes de dar paso al relato de la información que se ha agrupado en este título, resulta interesante contrastar las siguientes apreciaciones:

“No solicitamos trabajos escritos este semestre porque la evaluación está en las exposiciones y participaciones de los estudiantes en los conversatorios y en los exámenes parciales y finales.” (Profesor 2)

“El rol que desempeña [...] la escritura en mi materia es básico [...]. Es más del 50 por ciento de la materia lo que ellos producen tanto por escrito como con las investigaciones que hacen”. (Profesor 4)

De una manera u otra, la escritura siempre está presente en las cátedras; sin embargo, su importancia como instrumento formativo y su protagonismo en los procesos evaluativos es variable. Ya sea que se tomen como procesos de composición intencional o como instrumentos en un determinado momento evaluativo, las pruebas abiertas, los trabajos, los reportes, resúmenes e investigaciones involucran ejercicios de escritura. Entonces, es urgente preguntarnos ¿cuáles son las alteraciones que introduce la escritura en los ejercicios evaluativos?, ¿cómo debería incidir en los criterios de evaluación esta conciencia sobre la insistente presencia de la escritura?, ¿qué se puede evaluar mediante pruebas escritas y cuál es la mejor manera de hacerlo?

En relación con el segundo de los cuestionamientos que se acaban de hacer, es preciso decir que aún resulta difícil ubicar claramente los criterios de evaluación con los que se asignan las valoraciones en las diferentes cátedras y que los criterios que pueden observarse regularmente se alejan de las condiciones de organización y elaboración de los textos escritos. Sólo en uno de los cursos resulta visible la utilización de marcas encaminadas a señalar los aspectos propiamente compositivos, veamos:

“[...] Sí, escribo comentarios. Yo les dejo todo un memorial de agravios; lo primero que hago al calificar un trabajo o un examen es

rellenar con esfero rojo los espacios en blanco, de forma tal que los parciales ni los trabajos puedan ser susceptibles de modificarse el día de mañana. Cuando los parciales como los trabajos tienen alguna notificación que sea susceptible de modificación, utilizo marcador o resaltador, si por ejemplo un examen viene a lápiz, lo resalto y si hay algo importante, una crítica, una nota, porque también se sorprende uno con algunos que tienen unas críticas muy buenas, lo resalto en marcador y le coloco muy bien, así cuando veo que hay una equivocación lo resalto y le escribo se equivocó, también cuando hacen un análisis muy bueno es importante que sepan que lo están haciendo bien". (Profesor 1)

En los otros cursos no se dice nada sobre el tema. En algunos casos se esbozan las condiciones que debe cumplir el escrito, pero no la forma como estas condiciones serán ponderadas o valoradas, y en otros no se habla ni de las condiciones ni de los criterios que se relacionan con el ejercicio de escribir. Sólo en el curso cinco se contempla la evaluación de conectores, la ortografía acentual y la correspondencia entre las partes del texto; sin embargo, es difícil considerar que un lector pueda omitir la ausencia de estos factores compositivos cuando está frente a un texto.

Ya hemos visto que la intervención en la estructura, intencionalidad, organización y corrección de los escritos es desigual y, de cualquier forma, limitada. Considerando esta situación, parece interesante que no se encuentren más datos sobre la evaluación escrita y que simplemente se hable de pedir y entregar el trabajo. Sobre aquello que efectivamente se evalúa en las pruebas escritas solo sabemos que las ideas expuestas son centrales, aún es posible que sean factores compositivos los que oscurezcan esas ideas, bien sea en un párrafo de respuesta o en un texto expositivo o argumentativo.

En todos los cursos estudiados surgen ejercicios de escritura, en todos se vislumbran pautas y exigencias para realizar esos ejercicios, aunque en su mayoría sean implícitas. Oralidad, escritura y lectura se mezclan en la evaluación, intervienen en ella, pero parecen entenderse, predominantemente, como instrumentos transparentes. A través del papel o de la Web, lo escrito se presenta como un fantasma que sirve a las ideas y a las temáticas, y los registros porcentuales o la libreta parecen bastar a lo que implica la acción de escribir.

Tal parece que, a la hora de evaluar, en unas cátedras se privilegia la lectura y en otras, la escritura, con lo cual se impugna la afirmación de los docentes en relación con la interdependencia de estos dos procesos. De otro lado, merece una reflexión especial la inclusión o el desconocimiento del concepto de investigación en los procesos de enseñanza, pues una u otra decisión conlleva fuertes impactos en el desarrollo de la capacidad lectora y escritural. Difícilmente alguien podría investigar sin conocer y manejar procedimientos de lectura y escritura académica; no obstante, la consideración de este hecho es escasa tanto en el desarrollo de las cátedras como en los momentos de evaluación.

4.4 APRECIACIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LA ESCRITURA

Tras la lectura de los apartes anteriores, debe persistir la inquietud de estar frente a un panorama harto descrito y conocido, un cúmulo de situaciones y lugares que corren fáciles y normales en las aulas. ¿A cuántos fenómenos con efectos tan problemáticos estaremos acostumbrados? Es evidente que la respuesta a esta pregunta debe buscarse en el contexto que proporcionan nuestros referentes de las personas e instituciones con las que construimos el mundo y su costumbre. Es posible

que sea la esporádica reflexión sobre lo que se hace en el aula con respecto a la lectura y la escritura, lo que nos lleva a naturalizar prácticas poco sostenibles. Precisamente, allí radica el valor de la información que comprende este aparte. Sigamos frecuentando lo que se asume como conocido hasta que terminemos por irrumpir en su identificación y retar sus precedentes.

La información muestra que para los docentes, el desarrollo de la capacidad escritural y el rol de la escritura en el medio universitario, y en la sociedad misma, son asuntos de primer orden. En el aspecto formal, se dice que es preciso *“escribir con organización y corrección”* y que la falta de formación gramatical conlleva problemas capitales en el proceso escritural; no obstante, también se dice que *“corregir ortografía, sintaxis y captación de ideas supone contratar una persona adicional”*. En otros términos, a la vez que se percibe la importancia del tema en todos los campos, se considera que su cuidado escapa a las posibilidades de la cátedra.

En relación con las temáticas y contenidos de los textos que se producen en la Universidad, hay un fuerte énfasis en la distancia entre lo que se produce en secundaria o en espacios menos formales y lo que se espera en los medios académicos. Hay conciencia de que *“es diferente escribir y saber escribir en la universidad”*, no obstante, el paso de la conciencia sobre la exigencia a la conciencia sobre lo que esta exigencia demanda parece desatenderse.

También se afirma que es necesario forjar una comunidad académica que favorezca, fundamente y afiance los diálogos textuales. Y creemos que hay esfuerzos en este sentido por parte de todas las cátedras, quizá lo que falta sea una mayor claridad en aquello que se alude con el concepto comunidad académica:

¿quiénes la conforman?, ¿qué es lo que otorga sentido a la filiación de los individuos con esta comunidad?, ¿cuáles son los requerimientos que esta impone? y ¿qué necesitamos para asumir esos requerimientos? La información acopiada brinda muy pocos elementos en relación con lo que los docentes suponen y forjan en relación con estos interrogantes.

Se distingue que *“escribir implica contrastar el propio pensamiento”* y que la *“lectura comprensiva y crítica van ligadas a la coherencia escrita”*, mas vale contrastar estas afirmaciones con la información sobre las intervenciones en relación con la lectura y la escritura para lograr establecer los puntos álgidos y las áreas a las que no se ha podido llegar. Uno de los profesores afirma que *“No se trabaja escritura porque se obtienen mejores resultados en lo oral”* y con esto pueden advertirse los largos caminos que aún están por recorrerse en este propósito de *“forjar comunidad académica”*.

En este contexto, uno de los problemas más graves es el que señala el profesor uno en el fragmento que se reproduce al inicio de este capítulo: si los esfuerzos para orientar, corregir y evaluar la escritura no logran conducir a los raseros que la misma universidad propone, es dable que los estudiantes prefieran atestar o reemplazar su propia elaboración con las ideas de otros. La sentencia *“No se toleran el plagio y la copia”* no podría ser suficiente. Es posible que nuestra respuesta a la pregunta ¿quiénes conforman la comunidad académica? no contemple a gran parte de los estudiantes que efectivamente conforman las instituciones de educación superior actualmente.

Tal como lo reconocen los docentes entrevistados, la cuestión va de las aulas a las calles y todas las aserciones que podamos hacer en el tema que nos ocupa solo cobran sentido si la discusión

se pone en lo social más que en lo estrictamente académico. Si se afirma que la *“sociedad actual requiere comunicarse a través de escritos”* y que la *“civilidad”* nos pone como condición una escritura bien enraizada y estructurada, también es necesario suponer que la Alfabetización Académica sea más que una iniciativa para hacer integral la formación de los universitarios y que nada va a transformarse sin la acción intencionada.

Algunos de los docentes dijeron *“enfrentarse con la escritura en el doctorado”, “escribir literatura sin dificultad”, pero “no saber redactar científicamente por condicionamiento del pregrado [...]”*. Es urgente lograr que estos sucesos no se repitan y que más allá de enfrentarnos con los retos que la escritura plantea en los diferentes espacios sociales, podamos allegarla y hacerla parte de nuestra forma de existir.



5. “ES DIFERENTE LEER Y ESCRIBIR Y SABER LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD”

Con lo visto hasta aquí puede sostenerse que lectura, oralidad y escritura se trenzan en las prácticas académicas y adquieren rasgos bastante particulares en este nivel. Hablar de Alfabetización Académica supone preparar a quienes acceden a la educación superior para percibir la comunicación como un camino de estructuración personal y científica. Lo anterior implica tener razones, objetivos y procedimientos propios y claros para leer y escribir. En lo que tiene que ver con la lectura, comprender los textos como propuestas, contextuales y controvertibles, a las que deberíamos acercarnos con preguntas y con una proyección personal; y en lo que tiene que ver con la escritura, asumir que poner sobre el papel nuestras ideas demanda documentación, conceptualización y criticidad, ir de la opinión a la posición.

Si partimos de estos asertos, es preciso que la palabra no sea potestad y territorio de quien enseña, que los proyectos de lectura y escritura, y los propósitos que se persiguen con ellos, combinen los intereses de estudiantes y docentes, partiendo de lo que saben los estudiantes a este respecto o de lo que efectivamente pueden hacer. La lectura y la escritura no pueden entenderse como actividades consabidas y estandarizadas. Los conceptos que intervienen en ellas y sus alcances deben reconocerse en cada situación.

Pero el ambiente cultural, teórico y político en el que se abren paso las preocupaciones en torno a la lectura y escritura se muestra tan incluyente como restrictivo. Fácilmente puede advertirse en las narrativas anteriores que la lectura y la escritura son factores cardinales para el desarrollo del proyecto universitario y de cada una de las cátedras. Sin embargo, parece existir todo un armazón de razones para distanciar lo que se quiere de lo que se hace. Los datos muestran de forma sólida y recurrente que el interés por el tema y la centralidad del mismo en las cátedras no se corresponde con la preparación y actualización de los docentes en torno a lo que implica leer y escribir en los diferentes niveles.

De acuerdo con lo descrito, en todas las clases hay ejercicios de lectura y escritura y todos los docentes intentan mediar estos procesos. El desarrollo regular de los ejercicios de lectura es el siguiente: el docente establece unos textos para leer y unos plazos determinados para efectuar la lectura y, posteriormente, asumiendo que esa lectura se ha realizado, propicia discusiones, exposiciones, debates o evaluaciones sobre la misma.

Es poco usual que las lecciones se enfoquen en los planteamientos del autor, que se haga énfasis en una lectura que vaya más allá de la información que está presente de forma explícita en los textos, para contextualizar la perspectiva que se ofrece sobre los fenómenos. Los datos sugieren que, regularmente, los textos que se allegan durante las búsquedas de información son comprendidos más como bancos de datos que como planteamientos propiamente dichos, que exigen una ubicación sociocultural, epistemológica, política y económica. Se repara pocas veces en el origen y la intencionalidad de esos textos, en los lectores que suponen, y en los elementos que los relacionan o distancian de la perspectiva que ha asumido la cátedra. En otras palabras, las

lecturas suelen dejar de lado la discusión en la que se inserta el planteamiento del autor, sus valoraciones y el contexto en el que se producen sus aseveraciones y propuestas.

Ahora bien, en esas discusiones se suele hablar desde la experiencia, desde la opinión personal, y es claro que esta es una valiosa puerta de entrada para el análisis, pero no se puede olvidar la referencia al texto en este ejercicio ni confundir cualquier intervención con un acercamiento efectivo al contenido de los textos. No se trata de que exista una sola forma válida de leer en las cátedras. El problema es presentar una forma de lectura y escritura como la precisa para un espacio o una disciplina y comprometer a todos con ese requerimiento. Es preciso preguntarse por qué la regularidad es optar por un tipo de lectura literal y si ese tipo de lectura contribuye a la construcción de comunidad académica. Si estas formas de leer y escribir no hacen que los estudiantes consideren poco necesario e importante dicho saber para su vida universitaria.

Por su parte, los ejercicios de escritura están delineados por aquello que es necesario hacer. Así como se ha instrumentalizado la lectura, se quiere ver en la elaboración textual un punto intermedio entre el hecho mismo de la expresión y la verificación del saber. El proceso no es para nada autónomo o personal, pues el posicionamiento de los escritores ante sus textos está precisado por los requerimientos de una presentación determinada y son los fines de la asignatura los que marcan las formas de proceder. Los escritos suelen ser un medio para comprobar que se ha leído y para consignar lo que se ha entendido en las lecturas o en las clases, para repasar los problemas o hipótesis que estas planteaban.

La actividad en la que más se advierte la presencia de la escritura es en la *"toma de notas o apuntes"*, que es requerida implícita o explícitamente cuando los docentes dictan lo relevante de la asignatura. Ni las entrevistas ni los relatos de las sesiones registran que las notas vayan más allá de lo que sucede o lo que se dice en la clase. Esta labor consiste en reproducir lo dicho por el profesor y por los textos o en copiar lo que debe hacerse y resulta importante en las experiencias que tienen lugar durante la sesión.

Uno de los docentes afirma que *"[...] en primer semestre es un desafío tomar nota, hasta quinto semestre, casi a mitad de carrera aprenden a tomar nota"* (Profesor 3), en esto se invierten la mayor parte de los esfuerzos de los estudiantes en el tema de escritura. No se encontró que tomaran apuntes sobre sus propias ideas, críticas o sobre nueva bibliografía para complementar lo visto, excepto cuando el profesor daba esta pauta expresa, lo que marcaría un matiz hartamente distinto de la toma de apuntes sobre lo que se dice, pues es posible que todo aquello que se consigna en hojas, cuadernos y tableros tenga un carácter meramente funcional.

Dada la naturaleza de lo que se escribe durante las clases, es difícil trazar una línea divisoria entre tomar nota y escribir. Los diarios permiten inferir que no todos los cursos observados pedían trabajos escritos, y que los que lo hacían rara vez llevaron el proceso de escritura al aula o, propiamente, desarrollaron sesiones encaminadas a revisar esos trabajos y dar pautas para su elaboración final; a pesar de que la escritura crea serias dificultades. Cabe reforzar esto recordando que muchos de los planteamientos del profesor durante las clases apuntan a la elaboración de esos escritos finales, no de versiones previas, y que

la revisión de los textos cuando se hace, tiene lugar en espacios distintos a la clase y no siempre con la presencia de los autores.

No puede hablarse de una comprensión generalizada de la escritura, pero sí se puede aseverar que se presenta como un desafío ataviado con diversas complicaciones. Escribir se relaciona directamente con la idea de trabajar para la clase. Hacer trabajos y entregar trabajos son actividades básicas para hacer clase y con la expresión se cubren carteleras, ejercicios, escritos, guías, gráficos, cuestionarios, síntesis, evaluaciones, etc. Pocas veces se socializan los trabajos, pues todo depende de la petición, las indicaciones, las instrucciones y las recomendaciones de los docentes, en tanto que son ellos quienes ponen o dan los trabajos, aclaran el proceso y los fines del trabajo. Además, estos trabajos son para presentarlos, una vez terminados deben ser entregados a los docentes y allí se supone que finaliza la parte que corresponde a los estudiantes e inicia la de los profesores. Pocas veces se encuentran métodos claros de citación y referenciación que coadyuven la comprensión de los escritos como interacciones con una tradición investigativa.

Así, la escritura parece abarcar tres ámbitos de tareas distinguibles: una que tiene que ver con la búsqueda, consulta o adquisición de información, ya sea en las clases, con el profesor, en la biblioteca, en los libros o en la Web; otra que se relaciona con la selección, contraste, síntesis, crítica, reflexión o estudio de la información en clase, entre clases o por su cuenta; y otra más que implica la redacción de un texto apoyándose en lo que se ha allegado previamente. Pero puede ser que estemos enseñando formas de escribir que no funcionarán eficazmente en el contexto académico; pues los textos son más legítimos en la medida en que no aparecen como una respuesta concreta, en que llegan



hasta nosotros como si algún desconocido los hubiera apuntado, por ello es importante que, como dice Delia Lerner (2001), la regulación tenga la última palabra y no la primera en el proceso de escritura.

Otra cara de este asunto es el que los docentes muestren muy poco lo que escriben y que su escritura sólo pueda verse solo en el tablero, en la lista y en registros; los estudiantes pueden pensar que los docentes solo escribimos para explicar y para evaluar. Y, obviamente, esta no es una escritura desarrollada, es más bien fragmentaria y efímera, que quizá se deje entender mejor como anotación que como escritura, aunque acá se mantenga el término, porque así lo expresan los informantes. Implícitamente, puede estarse transmitiendo una comprensión de la escritura que la reduce a plasmar grafías sobre una superficie que lo permita.

Con todo, en sus producciones, los profesores: amplían, sintetizan, complementan, grafican, aclaran y ejemplifican; establecen relaciones, definen, comentan, glosan, recapitulan y también repiten, pero no es el mismo repetir de los estudiantes, su repetir es sinónimo de insistir. Todo aquello, como puede advertirse en los diarios de campo, inmerso en una gran tendencia a presentar las cosas como algo terminado y definido. Los temas suelen iniciar y agotarse en las palabras de quien enseña, él mismo es quien administra las fuentes y determina qué es lo importante en ellas. Ante este panorama, cabría preguntarse por el alcance real de la escritura en el marco de los proyectos que cada uno de los espacios escolares observados declara.

Estas formas de comprender y asumir la lectura y la escritura no parecen ser exclusivas de los casos estudiados. Diversos autores han documentado que en el nivel superior predomina

el interés por las entregas finales, a la vez que las pautas de lectura y escritura suelen responsabilizar a los estudiantes de la adquisición de las habilidades comunicativas necesarias y del adecuado uso de las mismas (Carlino, 2001, 2002b, 2004b; Carlino y Estienne, 2004a; Cazden, 1991; Egle y Eizaguirre, 2003; Flower & Higgins, 1991).

La manera como los docentes universitarios nos acercamos a la capacidad de leer críticamente y de producir documentos de relevancia académica suele comportar problemas conceptuales y metodológicos en todas las latitudes. Dichos problemas oscilan entre el diseño de currículos con una baja fundamentación teórica en el campo de la lectura y la escritura (Alvarado, G., 2007; Alvarado, M., 2001; Braslavsky, 1962; Downs, 2007; Lea y Street, 1998), la discrepancia entre las formas de aprendizaje comunicativo propias del estudiante y las que propone la escuela (Argudín, 2001; Carlino y Estienne, 2004b; Chanock, 2001; Flower, 1990; Gee, 2000; Hirst, 2004; Lerner, 2001; Skliar, 2007); y la falta de correspondencia entre los intereses formativos de los docentes, de la sociedad en su conjunto, y la elaboración académica de los estudiantes (Bazerman, 2005; Bode, 2001; Carlino y Estienne, 2004a; Carlino y Diment, 2006; Cisneros, 2005; Kamil & Walberg, 2002; Rosenshine & Stevens, 1984; Sánchez, 2005).

Diferentes planteamientos en el ámbito internacional han intentado aportar a la solución de estas dificultades. Una de las iniciativas más influyentes en relación con este asunto es la escritura a través del currículo (Writing Across the Curriculum) que surge en la década de los ochentas como una respuesta a las obstáculos que se detectaron en el avance de los estudiantes universitarios. Dicha propuesta se apoya en teorías que sostienen que la escritura es una valiosa herramienta de aprendizaje

que puede ayudar a los estudiantes a sintetizar, analizar y aplicar lo que se aprende a lo largo de los cursos de pregrado. Las universidades que diseñan sus programas tomando en consideración esta propuesta tienden a aplicar los siguientes enfoques, alternativa o simultáneamente:

- Escribir para aprender (Writing to Learn). Este particular enfoque implementa distintos géneros textuales para hacer que los estudiantes pongan por escrito sus experiencias y apreciaciones sobre lo que leen y aprenden. Lo anterior hace que los estudiantes usen cotidianamente sus conocimientos en relación con la escritura y mejoren progresivamente su habilidad escritural.
- Escritura en las disciplinas (Writing in the Disciplines). Este método de trabajo se apoya en la idea de que cada disciplina tiene sus propias convenciones en el uso del lenguaje y un estilo particular que condicionan la participación efectiva de un ingresante en una comunidad textual determinada.

Paralelamente, esas formas de comprender la lectura y la escritura pueden relacionarse con el devenir histórico que estas han tenido en el continente americano. Es fácil identificar en ellas la impronta de una cultura de la lectura y la escritura que lentamente y sin advertirlo se ha instalado en las instituciones. A lo largo de varias décadas, estas capacidades fueron reducidas a una sola asignatura, denominada *Español o Castellano*, y sus desarrollos se han circunscrito a los planteamientos de la Lingüística, particularmente de la gramática estructural, la lingüística funcional, la gramática generativa-transformacional y la pragmática. En ella, la lectura y la escritura ocupan un lugar más, al lado del estudio de la fonética, la semántica, la morfología, la sintaxis y la ortografía, que se han entendido como

temas distintos y separables. Incluso al lado de los estudios de preceptiva literaria que a pesar de ganar terreno en los espacios académicos, no han logrado contribuir de manera significativa a que la lectura y la escritura tengan prelación en los objetivos curriculares (González, 2008b).

Instrumentos como la cartilla, herencia de la Edad Media que sigue siendo herramienta primordial en las aulas para trabajar estas destrezas, se impusieron en el territorio americano. Temas moralizantes y religiosos, pensados como mecanismos para hacer lectura controlada, se mezclaron con las lecciones que se desarrollaban en ellas. También se impuso el deletreo, con el que se buscaba una buena dicción. La lectura era por excelencia en voz alta y declamada (a finales del siglo XIX, la lectura en voz alta era todavía muy frecuente en la escuela). En 1893, dice Viñao (2002), se distinguían ocho clases de libros escolares de lectura: los silabarios o cartillas, los cuentos, los libros de cosas, las biografías, las misceláneas, los libros en verso, los manuscritos y los tratados relativos a una o más materias escolares -los actuales libros de texto.

En todo este proceso puede advertirse un cierto privilegio de la lectura sobre la escritura. Comenzando el siglo XX, y gracias a la masificación en las aulas -todavía en nuestros países llegan a inscribirse 40 ó 50 niños en un aula-, la lectura de estudio o lectura mental y silenciosa empezó a convertirse en la más adecuada para favorecer, además de la comprensión y del estudio, el orden en las clases. También vino la elaboración de “test” para la medición del nivel de dominio de la lectura, en los que la rapidez era, junto con la comprensión, uno de los aspectos positivos del acto lector (González, 2008b).

Con todo, en la escuela, diferentes ejercicios de escritura continuaron figurando entre las labores más usuales. Con ellos se pretendía perfeccionar el trazo personal, por medio de planas, y cuidar la ortografía; en general, lo que se tenía era un desarrollo de lengua sometido a un proceso de normalización, concentrado en el buen decir, la vocalización, la entonación y la ortografía. Los dictados, las redacciones o composiciones y las notas o apuntes tomados de las explicaciones y los exámenes escritos fueron sustituyendo las pruebas orales, debido en parte a la misma masificación. Consideraciones procedentes de la fisiología y la higiene, no precisamente de la pedagogía, intervinieron en aspectos como las posturas corporales para escribir y los buenos hábitos en el uso de los cuadernos. Y es así como lectura y escritura se fueron convirtiendo en dispositivos para la evaluación (González, 2008b).

Esos nexos aún están vigentes, aunque las perspectivas se han transformado. La sociolingüística y la textolingüística, que irrumpieron de manera disímil y desde diferentes ópticas, pero con la idea esencial de que “la gramática de una lengua debe dar cuenta no solo de las oraciones realizadas mediante las emisiones de hablantes nativos, sino también de las relaciones entre oraciones, o sea de los textos enteros subyacentes a estas emisiones” (Van Dijk, 1998, p. 9, citado por González, 2008b)), llevaron el foco de discusión al uso de la lengua y a los actos de habla. Ya en los años 90, se habló con mucha insistencia en estos países del enfoque *semántico comunicativo*, que trajo consigo la discusión sobre el sentido y el contenido mismo de los textos y no sobre su forma y estructura; con todo, huelga decir que estas tendencias no han impactado más allá de la frontera disciplinar.

Paulatinamente, gracias a la creciente influencia de diferentes campos del saber, como la Filosofía y la Psicopedagogía, se fueron filtrando nuevas formas de concebir la lectura y la escritura (González, 2008b). A esta última, se le debe el que los focos de interés se hayan desplazado de las formas de leer y escribir a las prácticas de enseñanza-aprendizaje de estos procesos, a los procesos evolutivos de adquisición del código y a las modificaciones cognitivas que comportan; aspectos sin duda esenciales para entender y repensar el fenómeno, sobrepasando los aportes de la Lingüística (Ferreiro y Gómez, 1982). Interesantes aserciones sobre los vínculos de la adquisición de la lengua con la definición de la propia identidad en un espacio social determinado (Ferreiro, 1997), pueden ser ejemplo de ello. Actualmente, el Análisis del Discurso -con variantes importantes según el enfoque que se adopte-, fija las miradas en el para qué y el por qué, la dimensión contextual, de la alfabetización.

Aunque a la luz de estos influjos ya no sea dable circunscribir los procesos de lectura y escritura a la enseñanza del lenguaje, persisten las formas de comprender y asumir la lectura y la escritura que antes mencionábamos. Dado que la comunicación escrita es una interacción simbólica y que no podemos perder de vista que esa interacción está encaminada, intencionalmente o no, a la enseñanza y el aprendizaje, esta adecuación y estas exigencias actúan como ordenanzas socioculturales constantes que transforman a los autores que las emiten y a sus lectores (Gee, 1996, 2000). Podría pensarse que las disciplinas cuyo objeto principal no está directamente ligado al lenguaje conservan la perspectiva más antigua sobre lo que implica enseñar a leer y a escribir; y que los casos estudiados y los autores que se han mencionado presentan resultados similares porque las



transformaciones que ha experimentado la asignatura de *Español* no han trascendido sus propias fronteras¹.

1 El hecho aparece como una constante en la escuela básica y media y las directrices políticas y la normatividad legal no han sido ajenas a esa perspectiva. Las leyes de educación han fundamentado y respaldado la visión de los procesos de lectura y escritura como destrezas mecánicas o como instrumentos rasos. Sólo a partir de la expedición de la Ley 115 de 1994 en Colombia se empiezan a avizorar modificaciones en este enfoque. En ella se replantea el rol de la lectura y la escritura en los procesos de mejoramiento de los diferentes niveles de formación. Lectura y escritura dejaron de verse como habilidades y empezaron a entenderse bajo el referente de competencia. La preocupación por los procesos que se dan antes de la entrega del trabajo y por la presentación de controles de lectura, entró en la discusión. En concordancia con lo planteado en la Ley y atendiendo los bajos resultados en competencias comunicativas que presentaban los estudiantes, no solo en las pruebas nacionales sino también en las internacionales, tales como TIMS y PISA, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) también trazó derroteros para que se diera un giro en la concepción de las maneras de intervenir y promover la lectura, y en la preparación de los docentes para orientar sin imponer o transgredir.

Por estos años, también se creó la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Los nuevos estándares para regularizar temas y contenidos en los currículos de formación básica y secundaria del país también actualizan la visión sobre el canon literario, los tipos textuales y los decursos que pueden seguir los estudiantes durante su formación en Lenguaje. En septiembre del 2003, el Decreto 2566 de establece las condiciones mínimas de calidad y los requisitos para el ofrecimiento de programas académicos de educación superior; entre ellas vale la pena mencionar un aparte que hace referencia a la formación investigativa: “La institución deberá presentar de manera explícita la forma como se desarrolla la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo que permita a estudiantes y profesores acceder a los nuevos desarrollos del conocimiento, teniendo en cuenta la modalidad de formación. Para tal propósito, el programa deberá incorporar los medios para desarrollar la investigación, las competencias comunicativas y para acceder a los avances del conocimiento”.

En uno de los documentos más recientes en términos de política educativa, el Plan Sectorial de Educación de Calidad 2008-2012 (Ministerio de Educación Nacional, 2009), se cuestiona el hecho de que se privilegien las lecturas literarias y de que la lectura y la escritura sean circunscritas al área de Lenguaje y Literatura, pues “los estudiantes no leen ni escriben sobre Ciencias, Artes y Educación Física en los colegios distritales”.

Es evidente que estas disposiciones se han referido y han llegado con más fuerza a la escuela básica y secundaria. Sin embargo, en esos niveles la responsabilidad de enseñar a leer y escribir aún es exclusiva de la asignatura de Lenguaje, que los libros de texto y las cartillas siguen prescribiendo los currículos, que la evaluación enmarca

Para quienes centran su interés pedagógico o disciplinar en la alfabetización, inicial o académica, las tendencias que se han aludido párrafos atrás, las herramientas dadas por estas propuestas teóricas y las tensiones que genera la continua revisión del hacer, han configurado un amplio espectro de perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, han permitido la movilización y los cambios en las estructuras mentales, y han convertido el acto de leer y escribir en procesos que adquieren diferentes características e implicaciones de acuerdo con los diversos ámbitos de acción humana y con las disciplinas que apoyan esos ámbitos. Pero este giro no ha sido tan consistente para quienes se dedican a otros estudios.

Aunque es innegable que hoy existe en Colombia una manera distinta de pensar el acto de leer y escribir y se han producido interesantes reflexiones en espacios de discusión pedagógica que hasta ahora no se habían referido al tema de leer y escribir, parece claro que las percepciones sobre cómo familiarizar a los estudiantes con la cultura textual en las disciplinas rondan los prejuicios del aprendizaje indirecto o a fuerza y la visión instrumental que confinaba la reflexión sobre la lectura y la escritura y su enseñanza a la asignatura de *Español*. Volvamos sobre los datos para documentar esta última afirmación.

En los casos estudiados pudo verse que, al interior del salón, el profesor es el encargado de organizar el conocimiento que los estudiantes extraen de los textos, de orientar las opiniones.

el acercamiento a la lectura y la escritura y que los enfoques más recientes coexisten en las aulas con los más objetados. Es posible que el difícil tránsito entre las políticas y las prácticas en el aula se relacione con las múltiples rutas que siguen el avance científico, la producción de conocimiento y la formación en lectura y la escritura en todos los ciclos. Los temas se presentan disociados a tal punto que parecieran no tener ningún nexo.

Es el profesor quien determina los momentos en los cuales los estudiantes deben leer, escribir y hablar sobre lo que leen y las maneras como deben hacerlo. También es el encargado de decidir la forma de relacionarse con el texto. Este ejercicio de prefigurar el acceso a los textos hace que los estudiantes distingan los límites de lo que puede y vale la pena leer y decir, en otras palabras, hace que los estudiantes aprendan una forma particular de orden y sentido de la lectura y la escritura que les puede resultar completamente artificial.

Dice Mélich, a propósito de estas regulaciones, que “las imágenes pedagógicas se encarnan y dicen lo que nos debe interesar en las otras imágenes: ellas editan nuestra percepción” (1997, p. 58). Esta forma de programar la escritura y la interpretación, las formas y los momentos de leer y escribir, así como el valor y el sentido de estas acciones, se muestra en la obligación de probar que se leyó, de hablar y preguntar en clase sobre la propuesta de lectura que ha planteado el profesor, de escribir para entregar y ser calificado.

Parece que no se incitara a leer y escribir siempre o a leer y escribir de la manera en que cada uno prevé que es adecuado, estas prácticas son válidas si acontecen en el momento requerido, sobre el tema requerido y de la manera más eficiente; también es un poder del docente sustraer a los estudiantes de la lectura y la escritura o dedicarlos a ellas. Así, por ejemplo, cuando se obliga a leer, a tomar parte en un tema a través de un texto, no se está incitando cualquier lectura, antes bien, es una lectura específica, instada, orientada y aclarada por el profesor. El profesor ha ocupado el lugar del maestro. Walter Benjamin decía que en la modernidad se da una crisis de transmisión, entre otras

cosas porque desde un punto de vista pedagógico la *scientia* ha substituido en gran medida a la *sapientia*.

Parece importante aquí hacer hincapié en las dificultades que según Paula Carlino subyacen a la lectura en el medio universitario. En uno de sus artículos, afirma que “Generalmente, los jóvenes universitarios leen de forma literal y poco reflexiva, sin llegar a tomar un posicionamiento crítico válido sobre los planteamientos del escritor” (2005a, p. 17). Sin embargo, apoyándose en los hallazgos de investigaciones previas y en las prácticas que han resultado efectivas en Oxford y en algunas universidades australianas, la autora sitúa las causas de dichas dificultades en la falta de orientación y acompañamiento; en enfrentar al estudiante con horarios, currículos, actividades y exigencias completamente distintas a las que solía tener, sin prepararlo para ello y en la imposición que suele acompañar la elección de objetivos y lecturas.

Lo anterior vislumbra un cambio sustancial en la forma como se concibe el acercamiento a los textos y el sentido de dicho acercamiento. La misma autora en el texto “*Escribir, leer y aprender en la universidad*” (2005a), cuestiona las clases puramente expositivas que, por lo general, se sitúan en la idea de suplir las “carencias con que llegan los estudiantes” (p. 5) y fundamenta la importancia de prácticas más formativas como las tutorías y acompañamientos, que se adelantan con éxito en algunas universidades europeas y norteamericanas.

Pensar la lectura y la escritura como diálogos enfatiza la imposibilidad de interpretar fecundamente un texto o de crearlo sin recurrir a lo que otros han comprendido, sin un encuentro de saberes. Hagamos una reflexión más amplia sobre este asunto:

es preciso cuestionar la ya antigua idea que liga la lectura con la consulta o extracción de datos y la escritura con la presentación de información, que concibe el acceso a los textos como un encuentro con una fuente transparente. Esta necesaria reubicación de la lectura y la escritura -de la que aquí partimos- impone situar las palabras en la realidad corpórea de los seres humanos, a través de su contextualización, que siempre proviene de unas condiciones concretas de existencia, que siempre responde a un mundo vivido. No se trata, entonces, de que el texto sea o bien un instrumento que media entre la realidad y el lector, entre el descubrimiento y el discurso exteriorizado, o bien un cofre en el que se deposita incólume el conocimiento; se trata, más bien, de entenderlo como el lugar de registro de un discurso y una experiencia. Los textos son, a la vez, seña y presencia de nuestro ser en el mundo.

En este sentido, cada vez que leemos y escribimos, se juega en el discurso toda esa vivencia que somos; es esa vivencia, situada en el mundo, de cada una de las personas, la que produce los sentidos que se ofrecen en las palabras, en las estructuras y en las formas de escribir. Aparecemos en nuestros textos y ellos son una forma de nuestra propia materialidad. Quizá muy por el contrario de los planteamientos que entienden la lectura como un ejercicio de información y la escritura como una objetivación del conocimiento, lo que aquí estamos afirmando es una profunda imbricación entre el texto y todo aquello que hemos representado en el concepto de vida. A este respecto dice Merleau-Ponty:

A partir del momento en el que el hombre se sirve del lenguaje para establecer una relación viva consigo mismo o con sus semejantes, el lenguaje deja de ser un instrumento, un medio, para convertirse en una manifestación, en una

revelación del ser íntimo [...] que nos une al mundo y a nuestros semejantes. (1964, p. 266)

Si admitimos lo anterior, es fundamental que los ejercicios de lectura y escritura sean entendidos como formas de intercambio entre seres concretos. Pero ¿qué implica para la educación superior esta comprensión? y ¿qué implica la dificultad de hablar de diálogo con los textos en las aulas exploradas? Quizás el asunto se relacione con la necesidad de permitir una mayor circulación de la palabra y de cuestionar las formas de asumir la autoridad del docente en los intercambios. Empecemos por enunciar algunos elementos en torno a esta última pregunta, con la esperanza de que ofrezcan claves para comprender otros cuestionamientos.

Pongamos por caso el continuo evento de responder las preguntas de los docentes con lo que se ha dicho antes o con lo del libro. Los estudiantes están en el salón para responder cuestionamientos y para saber temas determinados que, de alguna manera, corresponden a una lectura ajena; ubicándose como vehículos y no como agentes de la interacción con los textos. Regularmente, el diálogo pedagógico se asocia con la “mayéutica”, es decir, se entiende como un método más o menos definido para orientar al estudiante a través de preguntas intencionadas. De seguro, hay mucho de cierto en esta asociación: los diálogos cotidianos entre docentes y estudiantes pueden llegar a ser interacciones donde todo lo que se quiere decir se calla y lo que no se piensa se expresa. Pero este sentido es insostenible. Creer que todos los diálogos deben llevar al aprendiz a un puerto seguro y concreto, saber de forma predeterminada a dónde nos conducirá el diálogo, puede equivaler a negarlo.

Dialogar no se corresponde con la idea de informar a un receptor ignorante sobre las aseveraciones de una especialidad o de un autor. Es posible hablar de diálogo cuando hay un compromiso explícito con el cuestionamiento de la posición desde la que se enuncia un discurso y cuando, en palabras de Gadamer, todos tienen algo que decir. Desde diferentes propósitos, se ha coincidido en caracterizar el diálogo como una relación comunicativa, distinta de la charla, la conversación o la discusión, porque supone respeto, confianza, interés y la expresión de rasgos de carácter como la capacidad de escuchar y la apertura ante el desacuerdo (Burbules, 1993).

Vale citar aquí una de las descripciones de los diarios de campo: *“La clase no se acaba con unas conclusiones delimitadas: ‘Ya entonces ustedes tienen claro que los sistemas no se suceden en el tiempo y se van transformando paritariamente’, dice el profesor para terminar. Pero los estudiantes no han expresado nada que apunte a deducir esa claridad”* (Diario 1.4). Es fácil advertir en los casos estudiados que los estudiantes prefieren consumir el conocimiento que dialogar con él; esperan que otros ofrezcan la perspectiva que debe tenerse. Quizá esto no sea tan sorprendente, quizá ese sea el medio cultural que hemos formado y que seguimos formando.

De todo esto se puede concluir que el acto de leer y escribir podría tener más sentido si se presenta como un diálogo social y que hablar sobre las lecturas en clase resultaría mucho más significativo, si busca la comprensión mutua antes que la ilustración de un tema. El diálogo podría constituir un recurso singular para cuestionar la tradición intelectual que desacredita la posición y la divergencia de quienes no son “pares”, las concepciones uniformes sobre los sentidos, pero los intercambios que hemos podido presenciar en las aulas parecen distanciarse de esta posibilidad.

La concepción de diálogo que se ha esbozado comporta una visión espiral -no vertical- de la comunicación. Detengámonos un momento en este punto: conceder que se dialoga con los textos conlleva a asumir que cada una de las palabras que estos contienen, su elección, ordenación y el sentido que se les atribuye, ponen en escena la historia y el presente de quien ha escrito. Conceder que el diálogo requiere ponerse en juego es romper con las jerarquías tradicionales que estructuran la academia; hablar de apertura exige difuminar la prevención y repositionar la diferencia. Gadamer (1984) plantea que: Cuando iniciamos un diálogo con otra persona y nos vemos llevados por el diálogo, lo determinante no es ya la voluntad de la persona individual, que se contiene o se arriesga. Antes bien, lo que está en juego en el diálogo es la ley del asunto; ella suscita afirmaciones y réplicas y al final las hace jugar entre sí. Decimos que conducimos a una conversación, pero cuanto más fundamental es una conversación menos está su conducción en la voluntad de alguno de los interlocutores. Más bien, en general, es más correcto decir que caemos en la conversación o, aún, que nos involucramos en ella.

En la interacción verbal, el ser humano expresa y amplía sus experiencias, intereses, representaciones, motivaciones, interrogantes y saberes. En este sentido, se construye individual y socialmente mediante un sistema de comunicación, fundamentalmente simbólico, que posibilita la relación que establecemos con los otros. Así las cosas, es preciso cuestionar la comprensión que tenemos de quienes se exponen ante nosotros por medio de sus textos y de los otros con los que leemos en las aulas, dejar de pensar que existen como recursos o como cosas (Vega, 2010).

Con aquella lectura y escritura asignada, intervenida y evaluada, de hecho, podemos estar generando una imposición

a la vez física y simbólica de la manera académica de asumir los textos y de vivirlos. De manera que es necesario desnaturalizar y cuestionar nuestros referentes, y reconocer factores que hasta ahora han pasado inadvertidos o ignorados, para desarrollar el juego de leer y escribir conscientemente. Todo esto porque “tenemos que ser lo bastante similares para que la comunicación ocurra, pero lo bastante diferentes para hacer que valga la pena” (Burbules, 1993). Leer y escribir adecuándose a una figura pretendida de lo que es ser lector y ser escritor, simplemente reproduciendo las formas de decir; asumiendo una posición ante el saber de carencia o incapacidad; y subrayando lo que otros dicen mientras se oculta y desvirtúa lo que nosotros decimos; difícilmente permite *caer* en el diálogo fundamental al que alude Gadamer y definitivamente nos aleja de hacer que participar en una comunidad textual *valga la pena*.

Y todo esto es fundamental sólo porque si no compartimos este punto de partida será difícil ubicar otros nexos necesarios: se está planteando aquí que la palabra escrita y los textos allanan, y de alguna manera posibilitan, nuestra relación inmanente con el mundo, no son solo informes sobre ella. Cualquier escrito es, en este sentido, una concreción necesaria del encuentro entre el ser humano y el mundo que posibilita la construcción de diferentes totalidades expresivas, diferentes formas simbólicas ordenadas por el contexto. Hay diversos argumentos acuñados en este sentido.

El hecho de que el valor de los textos dependa de la función que contraigan entre ellos en un acto concreto (Colomer y Camps, 1996), implica que dan testimonio de lo que piensan estudiantes y docentes, nos dan testimonio de su ser y de aquello que integra su existencia.

Así, puede advertirse que cada uno de los textos presupone el posicionamiento de quien lo hace y, a la vez, se caracteriza como tal por recrear una posición ante el mundo que es colectiva a un determinado grupo o sociedad. No hay un lugar neutral para el texto. Todos los escritores están inmersos en un conjunto de relaciones poco estables, pero siempre comprometidas.

Dicho esto, podemos afirmar con más argumentos que no es posible pensar la lectura y la escritura sino como un encuentro de saberes y de perspectivas, como un diálogo. En síntesis, como formas de interacción que encuentran una de sus afirmaciones más auténticas en el diálogo; mas, como ya decíamos, para que haya diálogo hay que garantizar que todos tienen algo que decir y que todos valoran fundamentalmente la posición propia y la de los otros. Como no hemos encontrado que las interacciones por medio de los textos y a propósito de ellos superen lo teleológico, acepten lo circunstancial y permitan aquel *envolverse*, no podemos afirmar que los casos revelen algo más que intercambio y discusión sobre los textos.

A lo largo de la presentación de los datos, parece que no todos tienen algo autorizado que decir o aprecian fundamentalmente las posiciones de los autores o de los otros lectores. Virginia Zabala en una de sus investigaciones comenta que, en una entrevista, un estudiante de la Universidad Católica del Perú afirma que se encuentra en una *sinsalida* pues si usa sus propias ideas le dicen que son muy malas y no tienen valor alguno, y si acude a las de otros le dicen que son robadas (Zabala, 2009). En las cátedras que pudimos conocer, la prevalencia de unas determinadas propuestas de lectura y la cosificación o absolutización de los textos impiden el diálogo, ¿hasta qué punto impedirán también la posibilidad misma de leer y escribir?

Hay una especie de “esquizofrenia” que pueden padecer muchos estudiantes a quienes se les demandan prácticas de lectura y escritura diferentes en cada espacio académico; una especie de lectura y escritura a la carta que debe encajar con los requerimientos de cada necesidad, y que comporta el riesgo de imposibilitar la transferencia de aprendizajes o, lo más importante, evitar la identificación de lo que aporta cada tipo de discurso (González, 2008). Es interesante, por ejemplo, que los textos más solicitados sean el resumen, el artículo y el ensayo pues cabe preguntarse si se brindan suficientes bases en la Universidad y en la Escuela para observar la sofisticación que estos géneros han alcanzado en el medio académico.

Precisamente, diferentes autores han relacionado los problemas escriturales de los estudiantes con el hecho de que la intención de las elaboraciones no sea clara y sea difícil identificar un contexto de escritura determinado; los estudiantes terminan creyendo que escriben para ellos mismos sin recrear los elementos que necesitaría un lector potencial para seguir sus ideas (Flower y Higgins, 1991). En parte, esto puede obedecer a que los criterios, condiciones y mecanismos con que se debe escribir en la universidad son invisibles para ellos (Bode, 2001) y a que las consignas con las que se orientan los trabajos tampoco resultan del todo claras (Pasut y Fortunato, 2004).

Pero siempre será posible asumir los textos como una concreción del carácter situacional de cada autor, de su estar en un lugar del mundo. De manera que, más que tareas o reproducciones, sean pensables como documentos del encuentro del ser humano con los otros, orientados a recuperar saberes y recrear o representar información (Gee, 1996, 2000).

En su propuesta, Carlino (2005a) ubica la diferencia entre el escritor profesional y el escritor en formación en que el primero tiene la posibilidad de anticipar qué, cómo y para qué decir algo a su lector potencial, lo cual resta ambigüedad y problemas estructurales en el texto. Además, sabe que escribir es una actividad procesual que implica múltiples revisiones y poner las propias ideas en consideración de otros antes de dar la última pincelada.

Puede anticiparse que estas acciones señalan un punto de llegada para el escritor en formación, quien privilegia la transcripción y la exposición de ideas entre otras cosas porque, casi siempre, responde a situaciones de lectura y escritura ligadas exclusivamente a lo que el docente evalúa. El acercamiento del estudiante a las nociones de proceso, estructuración, revisión, corrección y reescritura, resulta entonces un punto angular en ese asumir la cuota institucional que antes se mencionaba.

Pero es posible que, a pesar de la creencia general, no todos los docentes cuenten con los conocimientos esenciales que les permitirían crear estrategias pedagógicas más progresivas en materia de lectura y escritura. Es posible que los procesos de lectura y escritura no se incluyan en los intereses directos de la cátedra, que se asuma que ese conocimiento ya lo tienen los estudiantes y se exija un dominio del lenguaje disciplinar que los estudiantes todavía no tienen, porque hay vacíos y prejuicios.

Este fenómeno se ha indagado en diferentes países y desde diferentes perspectivas. Algunas universidades se han interesado en ubicar los puntos álgidos en la formación de los maestros de diversas áreas, los preconcepciones que obstaculizan el quehacer de los profesores en el área de lectura y escritura, a fin de orientar con precisión el diseño de estrategias que faciliten

el trabajo con los textos propios de cada disciplina (Marucco, 2005; Hirst et al., 2004; Chanock, 2001; Kamil et al., 2001). Otras, se han dado a la tarea de sistematizar y evaluar cuantitativas y cualitativamente experiencias pedagógicas de alfabetización diseñadas por los docentes del área de lectura y escritura para fortalecer los procesos de formación docente y fundamentar el trabajo de orientación a los aprendices (Flower y Higgins, 1991; Egle y Eizaguirre, 2003; Bode, 2001; Carlino, 2004c; Carlino y Estienne, 2004; Hillard y Harris, 2003). Desde luego, también hay múltiples indagaciones y reflexiones de tipo teórico sobre el desarrollo histórico o disciplinar de conceptos vinculados con el tema de la alfabetización (Viñao, 2003; Carlino, 2005).

Mas, sin importar su carácter, todos los trabajos coinciden en señalar la necesidad de cuestionar el uso de la palabra “déficit” cuando hacemos referencia a la condición de los estudiantes en cualquier nivel de aprendizaje; la importancia de privilegiar las estrategias colaborativas y el trabajo en equipo en la planeación, implementación y puesta en marcha de los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con la lectura y la escritura; el hecho de que leer y escribir son herramientas para enseñar a aprender y para desarrollar el pensamiento; y el interés por generar la conciencia de que alfabetizar es una responsabilidad compartida por todos los docentes y por las instituciones en tanto entes reguladores.

Con todo, subsisten muchos interrogantes que vale la pena tomar en consideración y que contribuirían de manera significativa a transformar nuestras formas de asumir la lectura y la escritura: ¿qué impacto personal y profesional tiene lo que se lee y se escribe?, ¿son la lectura y la escritura dispositivos adecuados para la evaluación? Pues muchas acciones aún parten

de supuestos problemáticos como pensar que se debe actuar desde el presupuesto de que los problemas en este campo son fallas de los estudiantes, cuando en verdad hay todo un mapa de formas de leer y de escribir en las universidades que todavía no presentan un rostro reconocible para que los estudiantes identifiquen los caminos por los que deben transitar en este sentido. El que las preguntas superen a las respuestas es un síntoma del reconocimiento de lo que nos falta todavía por investigar y del vasto terreno aún no andado (González, 2008b).





6. ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: (TRANSVERSAL O FRAGMENTARIA)

Los procesos de lectura y escritura son inherentes a todas las labores académicas. De suyo, esto supone que el trazado y el desarrollo de las iniciativas en este campo implican a todos los estamentos institucionales. Las labores en este sentido no pueden agotarse en el trabajo del especialista (Vega, 2007); la interdisciplinariedad es una condición para el éxito de los programas de Alfabetización Académica. Pero, ¿cómo transversalizar la enseñanza de la lectura y la escritura y cómo hacerla más integral?

La transformación del conocimiento y el desarrollo social son las principales misiones de la educación superior. A la luz de lo que se ha consignado en este estudio, es preciso sostener que el horizonte de la Alfabetización Académica no linda con el éxito de los estudiantes en sus cursos; en este nivel no es suficiente con preocuparse por el aumento en los niveles de competencia comunicativa sin asumir la lectura y la escritura como factores de desarrollo epistémico, civil y humano que están en la base de las comprensiones que podamos lograr en cualquier campo de estudio.

La lectura, en tanto “proceso de búsqueda de sentido en los textos” (Goodman, 1996), y la escritura, en tanto “proceso

complejo, de orden motor y cognitivo, que recurre a la comprensión de esquemas teóricos a fin de transmitir de forma textual un conocimiento que moviliza un determinado contenido, interés, intención, forma de expresión y modo discursivo” (Ferreiro, 1997), son a la vez herramientas para comprender y reconstruir el conocimiento. De suerte que la planeación estratégica de los procesos de lectura y escritura se muestra como un factor central para el desempeño apropiado de los aprendices.

En otras palabras, la función de estas labores en el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede reducirse a un rol de complementación o evaluativo, pues con ello podrían desaprovecharse sus más importantes potencialidades. A su vez, la concepción instrumental de la lectura y la escritura (Bazerman, 2005) y su desconocimiento en el aula pueden traer complicaciones mucho más profundas que las derivadas de los bajos resultados. En este sentido, es preciso que las acciones institucionales propendan por un sujeto que interpreta contextualizadamente, propone y transforma, que esté en capacidad de reconocer las propuestas que se movilizan en diferentes tipos de discurso y generar reflexiones y acciones propias en concordancia con esos reconocimientos.

No se trata sólo de que se hagan más diestros en un hacer o de que manejen algunos elementos básicos. Y esto conlleva que las cátedras ofrezcan a sus estudiantes un sentido y muchas más razones para leer y escribir que aquellas implicadas en el cumplimiento de una tarea (Marucco, 2005); también que generen interés y autoconfianza por medio de la explicación y de una guía mucho más comprometida en lo que concierne a las lógicas disciplinares (Carlino, 2002c, 2004b). Es decir, otorgar a estos procesos una mayor significación, entendida esta como

“la representación que se hace el estudiante tanto del trabajo de lectura y escritura que debe realizar como de las características de los textos en sí mismos” (Flower y Higgins, 1991, p. 16).

Hay objetivos que en términos de Alfabetización resultan de vital importancia; por ejemplo, hacer que el estudiante conozca de antemano el sentido social de la tarea que emprende, junto con la validez de los conocimientos que se propone adquirir o desarrollar dentro de su comunidad académica; asimismo, reconocer de forma consciente las estrategias discursivas y los recursos necesarios para desempeñarse en su disciplina. Estos pasos fundamentales implican, por decirlo de algún modo, poner en manos del estudiante recién ingresado a la universidad una bitácora para acceder a su comunidad en condiciones adecuadas.

Ahora bien, esta bitácora sólo puede estar completa si las políticas institucionales de alfabetización contemplan dos tareas fundamentales: el establecimiento de pautas que orienten la enseñanza de la lectura y la escritura en todas las cátedras, contemplando la subsecuente formación de los docentes para la incorporación de esas pautas; y la consolidación de una dependencia que estudie, articule y optimice las prácticas de Alfabetización Académica disciplinares.

Puntualicemos algunos aportes en relación con la primera de estas labores. Los resultados más sobresalientes de las investigaciones realizadas en torno al tema de la formación para enseñar a leer y escribir han puesto en evidencia que admitir la existencia de estrategias de lectura y escritura únicas y válidas, aplicables o transferibles a cualquier disciplina o campo del conocimiento, es bastante difícil. La lectura y la escritura se presentan, entonces, como problemas pedagógicos cuyos

altibajos demandan una revisión de las bases epistemológicas y antropológicas de la enseñanza en cada una de las áreas y los niveles de formación. Parece necesario que todos los profesores, en sus diferentes disciplinas, desde sus asignaturas disciplinares, asuman que son responsables de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, como presupuesto para garantizar el desarrollo de las capacidades en este asunto.

Tal como lo planteó Foucault, al desarrollar un campo (disciplina) se pasa por la problematización de los saberes que se han fundado dentro del universo de ese campo, a lo que hay que sumarle que hay toda una urdimbre de lenguajes propios de ese universo a la que se logra tener acceso sólo con la guía de los especialistas. Esta situación, de la que todavía no hay mucha conciencia en nuestras instituciones, impone la transversalización de los saberes que comportan el acceso a lo propiamente disciplinar y el trabajo mancomunado de los especialistas en lenguaje con los docentes de cada área.

La labor de cada docente cumple un papel decisivo en la conciencia que puede alcanzarse durante el proceso de intervención pedagógica encaminada a la alfabetización. En este sentido, es fundamental, por ejemplo, transformar prácticas y apreciaciones en diferentes temas. Pongamos por caso plantear que el análisis de textos a través de preguntas y respuestas, que el diálogo a propósito de las lecturas, debe renovarse sobre la base de una concepción filosófica más amplia que la que puede percibirse actualmente y de un diagnóstico acertado sobre los saberes previos del estudiante. De modo que el trabajo se enfoque a una resignificación y profundización de sus conocimientos conceptuales, metodológicos y técnicos.

Para ello, sería necesario alejarse de los materiales escritos fragmentarios y de las bibliografías locales, con pocos atisbos a las elaboraciones en otras lenguas, o inoperantes. Pocas veces se le escucha decir a los estudiantes “el material escrito para comparar estos dos planteamientos es para tal fecha” o “el documento que vamos a leer para hacer un comentario es para tal otra”. Por lo general, se reduce un tema a la fotocopia. Generalmente, el estudiante asocia la lectura no al tema o al autor, mucho menos al objetivo sino al material físico “las fotocopias son para la otra semana” (Alvarado, 2007).

Este último aspecto debe relacionarse con lo que se denomina la comprensión. Todos sabemos de la queja recurrente por parte de los docentes de los problemas de comprensión que traen los estudiantes (refiriéndose con ese “traen” a lo que aprendieron en la secundaria) y de la queja de que los estudiantes no escriben. Aún se insiste mucho en nuestras instituciones en el tema de la “comprensión de lectura”, constriñendo la función de la lectura precisamente a ella, o los problemas de esta habilidad a su carencia. Varias estrategias didácticas de orientación en este campo se denominan “ejercicios de comprensión de lectura” y muchos de los espacios destinados a su estudio “talleres de comprensión de lectura”. Pero, ¿qué es lo cuestionable en estas situaciones? Quizás el que la comprensión sea apenas un aspecto del proceso, no el fin último (González, 2008b).

Después de hacer la comprensión, el estudiante debe saber qué hacer con esa información que ya entendió. Sería más claro hablar, por ejemplo, de lectura para la investigación, lectura para organizar información, lectura para resolver un problema, lectura para el aprendizaje conceptual, lectura para comparar teorías o puntos de vista, lectura para refutar o lectura para hacer



un comentario. En este sentido, la universidad debe situarse frente a otra situación y prepararse para pretender y trabajar con niveles altos en “comprensión” (González, 2008b). Resulta básico, entonces, que cada institución aclare los objetivos de la lectura y la escritura en su entorno atendiendo a sus propósitos académicos, sociales e institucionales. Si nada de eso está claro, puede preverse cuál será el tipo de cultura universitaria que se generará con estas prácticas.

Ahora bien, también resulta de radical importancia vincular las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura con el trabajo de asesoría y seguimiento individual, tanto para detectar las dificultades como para dar cuenta de los avances logrados por el estudiante. Por ello, es preciso que la evaluación se convierta en una estrategia de trabajo que ayude a la toma de conciencia sobre el propio proceso, a que los estudiantes encuentren la manera de autoevaluarse, identificando los errores más frecuentes en sus procesos de lectura y escritura. La lectura de la producción propia, siguiendo elementos de revisión, y la evaluación entre pares, concebida con un carácter más formativo que calificativo, pueden contribuir de manera significativa al desarrollo de la habilidad para tomar posturas críticas frente a las producciones de otros y, por ende, al afianzamiento de la autonomía.

En esta misma vía, la colaboración en el aula, la construcción colegiada de estrategias didácticas orientadas por criterios y objetivos disciplinares y los programas continuos de desarrollo profesoral encaminados a recuperar la propia experiencia en relación con la lectura y la escritura, al cuestionamiento de las prácticas y a la generación de una posición más reflexiva e investigativa en los docentes, parecen mostrarse como acciones fundamentales para crear una comunidad de enseñanza

que pueda orientar la lectura y la escritura aprovechando la potencialidad de estas acciones para propiciar el pensamiento crítico. Responsabilidad compartida implica que cada uno dé pautas desde su campo.

Igualmente, el diseño de estrategias institucionales para el trabajo sobre lectura y escritura se presenta como un asunto de primer orden. Las políticas institucionales¹ son vitales para dar lugar a las mencionadas comunidades de enseñanza y permitir la incursión de los estudiantes en las dinámicas académicas sin grandes traumatismos. Así las cosas, cada institución deberá proponer y difundir conceptos y formas de hacer relacionadas con la lectura y la escritura que puedan ser compartidas por los diferentes estamentos y creen una base común al trabajo de alfabetización en la universidad.

Pero la renovación en estos seis aspectos que se acaban de mencionar, y en otros muchos que se han señalado a la largo del informe, en pos de transformar prácticas y apreciaciones, supone la labor de articulación y orientación de una unidad dedicada al tema en cada universidad. Dicha unidad puede pensarse –más

1 Por política institucional entiéndase aquí: “una manera de comprender y de realizar la formación en lectura y escritura que incluye dos tipos de consideraciones como mínimo: (I) consideraciones explícitas sobre las relaciones entre la institución universitaria y la sociedad y al interior de éstas, sobre el papel que las prácticas lectoras y escriturales deberían tener en el desempeño profesional y en la actuación de los egresados como personas en nuestras sociedades, (II) consideraciones generales sobre el modo como esta formación debería adelantarse en los planes de estudios de la institución, (es decir, los tipos de pedagogía adecuados, las formas de acompañamiento al trabajo independiente, el perfil y la formación de los docentes requeridos, el reconocimiento y el tratamiento de las diferencias formativas habidas entre los estudiantes, la forma como un currículo debería estar organizado para realizar la formación en lectura y escritura proyectada -si se trata o no de una formación transversal que va más allá de lo que se hace en el tradicional curso de lectura y escritura, etc.-)” (Memorias Primer Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la lectura y la Escritura en la Educación Superior, 2007).

que como un espacio de formación para los estudiantes- como un espacio de asesoría y formación permanente para los docentes disciplinares, en cada uno de los aspectos mencionados; y de asesoría y atención para los estudiantes que, tras el trabajo en sus cátedras, aún muestren problemas complejos en sus procesos de lectura y escritura.

El propósito final de estas unidades será entonces hacer que los docentes de cada disciplina tengan acceso a diagnósticos e informes que les permitan reconocer los tipos de lectura y escritura con los que ingresan los estudiantes; puedan reconocer las estrategias discursivas de su disciplina, en las que deberá prepararse a los estudiantes y las formas más adecuadas de hacerlo; cuenten con cursos especializados y espacios de tutoría que apoyen sus cátedras; y otorguen a la lectura y la escritura un horizonte social mucho más claro.

La experiencia propia del Departamento de Lectura y Escritura de la Universidad muestra que el trabajo desde una asignatura, sin relaciones y coherencias claras con lo que se hace en el resto de la institución, no puede alcanzar los estándares de alfabetización esperables. Uno o dos semestres de herramientas básicas, que no se presentan como necesarias y cotidianas en las otras áreas de trabajo del estudiante, pueden resultar improductivas. Si no hay una referencia directa a aquello que se hace y que se requiere en cada programa, la labor de este tipo de departamentos puede terminar asimilándose a esa tradición de las materias de *castellano* que se mencionaba en el capítulo anterior.

Un docente especialista en Lenguaje o en áreas afines seguramente se sentirá impedido para orientar a los estudiantes en lo que tiene que ver con formas de decir, usos, conceptos o

bibliografías propias de áreas como matemáticas o ingeniería. Seguramente, los conocimientos en literatura o humanidades de estos docentes los llevarán a insistir en un tipo de discurso y en unas formas de leer y escribir que bien pueden ser impertinentes para quienes se están formando en Marketing o negocios Internacionales. De poco sirve una asignatura de lectura y escritura académica sin la intervención, sin el concurso, de los docentes de cada disciplina, pues son ellos las personas más idóneas para traducir los elementos sintácticos, morfológicos, semánticos y pragmáticos que ha acunado la alfabetización a las formas de leer y escribir que los estudiantes requerirán en el mundo que abre cada disciplina; para adaptar a su propio contexto lo que se sabe sobre leer y escribir.

Con todo, lejos de hallar soluciones definitivas a una problemática que se transforma permanentemente, lo que señalan esta y otras investigaciones es que el análisis, la reflexión y la actualización constantes deben convertirse en la primera fuente de retroalimentación para el trabajo de los docentes, para el diseño de los programas curriculares de los centros de investigación y, especialmente, para la configuración de verdaderas políticas institucionales que dirijan sus objetivos al desarrollo de una cultura académica caracterizada por el dinamismo y la renovación.

Si las comunidades académicas pueden comprenderse como el resultado del esfuerzo de muchas personas por dialogar sobre las relaciones entre ciencia y existencia y por plantear alternativas y acciones frente a lo que estamos viviendo en el mundo, y no como el resultado de intercambios cientificistas y autoritarios de unas determinadas visiones de la realidad, se podría afirmar que la lectura y escritura que privilegian las interacciones halladas

es, a la vez, un obstáculo y un sino para la conformación de dicha comunidad.

Con todo, en el escenario universitario, la lectura y la escritura se siguen considerando añadidos innecesarios y, en parte, esta vacilación tiene que ver con que los desempeños laborales específicos toman cada vez más importancia en la preparación que ofrece la universidad, es decir, los objetivos apuntan cada día con más facilidad a desarrollar más o menos bien unas destrezas para que el egresado se desenvuelva en un pretendido mundo del trabajo y mejore sus ingresos. Poco importa si sus preocupaciones existenciales se reducen a estas dos metas. Claro, sabemos que el contexto latinoamericano no le ofrece a sus habitantes mayores alternativas al respecto: “O trabajas y consigues lo esencial para la supervivencia, o desapareces” (González, 2008b).

Los deseables en el desarrollo intelectual y académico distan mucho de la preparación específica, exclusiva o preferencial para aquello que el mundo laboral demanda en un momento histórico determinado. Difícilmente, las competencias pueden limitarse y enfocarse en un espacio de acción empresarial y, decididamente, la cuestión del saber, del pensar y de la producción de conocimiento no puede distar de las prácticas que se promueven cotidianamente en las universidades. Es posible que si la educación superior se aleja de esta última afirmación, arriesgue su más legítimo rumbo. Ante esta suma de acciones pendientes, resulta oportuno recordar algunas de las palabras del hijo del rey, en la novela Ciudadela de Saint-Exupéry:

Llega entonces el que nada comprende de lo que en verdad importa y a causa de una ilusión de falso saber, que es desmontar para conocer, conocer, pero no contener, pues

falta lo esencial, olvida su propia presencia, como pueden olvidarse las letras del libro si las has mezclado. Si mezclas, borras al poeta; y si piensas que el jardín es sólo una suma, borras al jardinero.

Aquéel, pues, descubre como arma la ironía, que es del cangrejo, porque cree que cuando conoce, su obra consiste en mezclar las letras sin leer el libro. Y te dice: “¿Por qué morir por un templo que solamente es suma de piedras?” Y nada puedes responderle. “¿Para qué morir por un jardín que es suma de árboles y de hierba?” Y nada puedes responderle. “¿Para qué morir por los caracteres del alfabeto?” ¿Y cómo aceptarías morir?

Pero en realidad, una a una, destruye tus riquezas. Y rehúsas morir, por lo tanto amar, y llamas a ese rechazo ejercicio de la inteligencia, pero en realidad estas siendo ignorante y te cansas deshaciendo lo que ha sido hecho, y en comer tu bien más precioso: el sentido de las cosas.

Y él se envanece con su obra, aunque sea sólo un pillastre, puesto que no construye con su acto, como construiría aquel que, al mismo tiempo que pule su frase, forja el estilo que le permitirá pulir más lejos. Obtiene un efecto de sorpresa rompiendo la estatua para distraerte con sus pedazos; pues creías a ese templo meditación y silencio, pero sólo es un conjunto de cascotes y no merece que se lo habite. Y cuando te ha enseñado esa operación que mata a los dioses, no te queda nada por lo cual respirar ni vivir. Pues terminas por creer que lo que cuenta primero en el objeto es la luz con que lo colora la civilización de que hablas (p. 125).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, G. (2007). Los lugares de la lectura y la escritura en la formación universitaria: didácticas y pedagogías de la enseñanza vs. pedagogías de la acción. Trabajo presentado en el Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en Educación Superior, Bogotá D.C.
- Alvarado, M. (Comp.). (2001). Entre líneas. Teoría y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires: Manantial.
- Argudín, Y. et al. (2001). Desarrollo del pensamiento crítico. Libro del profesor. México: Plaza y Valdés.
- Arias, C. (2007). ¿Y qué investigan las facultades de educación sobre las didácticas en competencias comunicativas? Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la lectura y la Escritura en la Educación Superior, Bogotá D.C.
- Bazerman, C. et al. (2005). Writing to learn. En Reference Guide to Writing Across the Curriculum (pp. 57-65). Indiana: Parlor Press.

- Bogoya, D. (Ed.). (2000). Resultados de la evaluación de competencias básicas en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Bode, J. (2001). Helping students to improve their writing skills. Extraído el 11 de febrero de 2008 desde <http://www.jcu.edu.au/school/sphtm/documents/gctt01/article5.htm>
- Braslavsky, B. (1962). La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Buenos Aires: Kapelusz.
- Burbules, N. (1993). El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carlino, P. (2001). ¿Quién enseña a leer y a escribir en la universidad? La perspectiva australiana. Trabajo presentado en el Seminario Abierto de la Maestría en Ciencias del Lenguaje, Inst. Dr. Joaquín V. González, Argentina.
- _____. (2002a). Leer, escribir y aprender en la universidad. Cómo lo hacen en Australia y por qué. Investigaciones en Psicología, 2, 11-19.
- _____. (2002b). Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Trabajo presentado en el tercer encuentro "La universidad como investigación", La Plata.
- _____. (2002c). Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad. Trabajo presentado en el Seminario Internacional de Inauguración Subsede Cátedra Unesco de Lectura y Escritura, Mendoza.
- _____. (2004a). Enseñar a escribir en la universidad. Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. Revista Iberoamericana de Educación, 18, 13-24.

- _____. (2004b). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. *Textos en contexto*, 6, 13-21.
- _____. (2004c). Escribir a través del currículo. Tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida*, 25, 17-26.
- _____. (2005a). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la Alfabetización Académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2005b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, 36, 24-33.
- _____. (2005c). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EE.UU. y Argentina. Trabajo presentado en el Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires.
- _____. (2007). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones sobre lectura y escritura universitaria? Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la lectura y la Escritura en la Educación Superior, Bogotá D.C.

Carlino, P. y Estienne, V. (2004a). ¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio. Trabajo presentado en las XI Jornadas de Investigación en Psicología, Buenos Aires.

_____. (2004b). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. Extraído el 11 de febrero de 2008 desde <http://unipluriversidad.udea.edu.co/vol4-1/vol4-3-2.htm>

Carlino, P. y Diment, E. (2006). Perspectivas de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros años de la universidad. Un estudio piloto. Trabajo presentado en las XIII Jornadas de Investigación en Psicología, Buenos Aires.

- Cazden, C. (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Cisneros, M. (2005). Lectura y escritura en la universidad. Una investigación diagnóstica. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Celeste/MEC.
- Chanock, K. (2001). From mystery to mastery. Extraído el 11 de febrero de 2008 desde <http://learning.uow.edu.au/LAS2001/selected/chanock.pdf>
- Cristancho, M. (2009). Modelos explicativos. Escrito presentado para publicación.
- Conferencia Regional de Educación Superior. (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Extraído el 12 de junio de 2008 desde <http://www.udual.org/Anuncios/DeclaracionCRES2008.pdf>
- Denzin, N. & Guba N. (1994). Handbook of qualitative research. Thousands Oaks: Sage.
- Downs, D. & Wardle, E. (2007). Teaching about writing, righting misconceptions. Utah: University of Utah and University of Daytona.
- Dubois, M. (1995). Lectura, escritura y formación docente. *Lectura y Vida*, 16 (2), 11-16.

_____. (1990). El factor olvidado en la formación de los maestros. *Lectura y vida*, 11 (4), 3-7.

Egle, R. y Eizaguirre, M. (2003). El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario. Trabajo presentado en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI, septiembre, Buenos Aires.

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Gómez, M. (Comp.). (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Flores, M. y Natale, L. (2005). ¿Cómo ayudar a los docentes universitarios a implementar la enseñanza de la lectura y la escritura? *Análisis de una experiencia*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Flower, L. (1990). *Negotiating academic discourse. Reading-to-write: exploring a cognitive and social process*. New York: Oxford University Press.

Flower, L. & Higgins, L. (1991). Collaboration and the construction of meaning. *Written Communication*, december, Pittsburgh, PA.

Gadamer, H. (1984). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Gee, J. (1996). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses* (2nd ed.). Londres: Falmer Press.

- _____. (2000). The new literacy studies: from “socially situated” to the work of the social. En *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres: Routledge.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en Contexto*, 2, 21-27.
- Goetz, J. & Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, B. (2006). Experiencia de Alfabetización Académica en la Universidad Sergio Arboleda de Colombia. Trabajo presentado en el Primer Congreso Nacional “Leer, escribir y hablar hoy”, septiembre, Tandil.
- _____. (2008a). Dispositivos para pensar una política institucional para el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior. Conferencia presentada en la Universidad Autónoma Metropolitana de México, México D.F.
- _____. (2008b). Strategies, policies and research on reading and writing in colombian universities. Trabajo presentado en la Conferencia Mundial “Writing Research Across Borders”, Santa Barbara CA.
- Herrera, J. (2009). La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales. Bogotá: CINDE.
- Hillard, V. y Harris, J. (2003). Making writing visible at Duke University. *Peer Review*, 6.1, pp. 15-17.

- Hirst, E. et al. (2004). Repositioning Academic Literacy: charting the emergence of a community of practice. *Australian Journal of Language And Literacy*, 27 (1), pp. 66-80.
- Jurado, F. (2006, marzo). Los procesos de lectura y escritura. *Boletín informativo Ministerio de Educación Nacional*, 6.
- Kamil, M. & Walberg, H. (Eds.). (2002). *Successful reading instruction*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. Extraído el 11 de febrero de 2008 desde <http://www.kent.ac.uk/uelt/academic-practice/docs/studwritinginhe.pdf>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marucco, M. (2005). Enseñar a leer y escribir en el aula universitaria una experiencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Extraído el 11 de febrero de 2008 desde <http://www.saece.org.ar/docs/congreso1/Marucco.doc>.
- Mélich, J. (1997). *Del Extraño al Cómplice*. España: Anthropos.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Signs*. Evanston: Northwestern University Press.

- Ministerio de Educación Nacional. (2006, marzo). Boletín informativo, 6.
- _____. (2009). Plan Sectorial de Educación de Calidad 2008-2012. Extraído el 15 de agosto de 2008 desde <http://www.mineducacion.gov.co/publicaciones>
- Pasut, M. y Fortunato, L. (2004). Cómo abordar las dificultades de lectura y escritura desde una institución de formación docente. Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González.
- Rosenshine, B. & Stevens, R. (1984). Classroom instruction in reading. En *Handbook of reading research* (pp. 745-798). Nueva York: Longman.
- Ruiz, J. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez, C. (2005). Evaluación de la lectura y la escritura: el registro de la observación práctica profesional docente. Extraído el 11 de febrero de 2008 desde <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/35603118.pdf>
- Skliar, C. (2007). La educación (que) es del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Londres: Sage Publications.
- Universidad Sergio Arboleda. (2003). Proyecto Educativo Institucional. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda.

- Van Dijk, T. (1998) Estructuras y funciones del discurso. México: Siglo XXI editores.
- Vega, V. (2007). Transversalidad e integralidad en la alfabetización académica. Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior, Bogotá D.C.
- _____. (2010). Cuerpo, diálogo y educación. Bogotá: Antropos.
- Viñao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico. Trabajo presentado en el I Congreso Nacional de Lengua Escrita, junio, Murcia.
- Vygotsky, L. (1977). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade.
- Yin, R. (2003). Case study research. Design and methods. USA: Sage Publications.
- Zabala, V. (2009). Perspectiva sociocultural para conceptualizar las prácticas letradas en IES en el mundo contemporáneo. Trabajo presentado en el Primer Seminario Internacional de Lectura Universitaria, junio, Puebla.

