

## ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades

*What is read and written in Colombian university? Characterization of literacy  
practices in 17 universities*

Mauricio Pérez Abril

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Alfonso Rodríguez Manzano

Universidad del Atlántico - Universidad del Norte, Colombia

### Resumen

El propósito de la investigación *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país* fue caracterizar las prácticas de lectura y escritura dominantes en la universidad colombiana. Se trató de un estudio descriptivo e interpretativo basado en datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa. Se estudiaron 17 universidades. Se analizaron cinco fuentes: a) encuesta a estudiantes; b) programas de los cursos que las universidades ofrecen como apoyo para los procesos de lectura y escritura; c) documentos de política institucional; d) grupos de discusión de estudiantes, docentes e investigadores; y e) 17 estudios de casos de prácticas destacadas. Los resultados generales señalan que las universidades sí se ocupan de fortalecer los procesos de lectura y escritura académica, principalmente desde la oferta de cursos de lectura y escritura como competencias genéricas, mas no como prácticas epistémicas y disciplinares específicas. Los apuntes de clases son el texto más leído y escrito en la mayoría de las carreras, lo cual indica que para los estudiantes esa particular forma de apropiación del saber que la universidad distribuye es una prioridad, más que su uso en prácticas académicas y campos de aplicación. En el análisis de prácticas destacadas se encuentra que para estos docentes, leer y escribir son más efectos y condiciones de una postura sobre el conocimiento, que fines en sí mismos. En este artículo se presenta un resumen de la investigación más una selección y discusión de algunos resultados claves.

**Palabras clave:** Alfabetización académica, lectura, escritura, didáctica universitaria, cultura académica.

### Abstract

The purpose of the research *What is read and written in Colombian university? A contribution to the consolidation of the academic culture of the country* was to characterize the literacy practices prevailing in Colombian university. It was a descriptive and interpretive study based on quantitative and qualitative data. We studied 17 universities. Five sources were analyzed: a) survey to students; b) courses that

universities offer to support reading and writing processes, c) institutional policy documents, d) focus groups of students, teachers and researchers; e) 17 case studies of outstanding practices. The overall results indicate that universities do dedicate to strengthening the processes of academic reading and writing, mainly offering literacy courses as generic skills, but not as specific disciplinary epistemic practices. The class notes are the most read and written text in most careers, indicating that for students that particular form of appropriation of knowledge which distributes college is a priority, rather than its use in academic and practical fields application. The analysis of outstanding practices shows that for these teachers, reading and writing are more effects and conditions of a position on knowledge than ends in themselves. This article is a summary of the research and a selection and discussion of some key results.

**Key words:** Academic literacy, reading, writing, university teaching, academic culture.

## Contexto

La importancia de la lectura y la escritura en el desarrollo de un país y en la vida social y ciudadana no tiene discusión. De un lado, un país con débiles niveles de lectura y escritura difícilmente puede construir condiciones para una vida democrática sólida. De otro lado, la productividad científica y la pertenencia a la vida académica se vinculan de modo directo con las capacidades de lectura y escritura. De algún modo, formarse como ingeniero, como biólogo o como filósofo consiste básicamente en aprender a leer, escribir y pensar como tales. Los bajos índices de producción académica y científica de países como el nuestro pueden explicarse, al menos en parte, desde las características de las prácticas de la lectura y la escritura que se promueven en nuestras universidades.

Esta investigación<sup>1</sup> se ocupó de caracterizar las prácticas de lectura y escritura universitarias desde una postura que toma distancia de la perspectiva dominante en los estudios realizados en el país. La tradición investigativa colombiana se ha centrado en estudiar variables relacionadas con las capacidades, dificultades y déficits de los estudiantes como ámbitos de interpretación (Henaó & Castro, 2001). Hay algunos estudios que se ocupan de asuntos curriculares y del análisis de las condiciones de contexto, la procedencia social y familiar. Los enfoques dominantes de estos estudios provienen fundamentalmente del campo de las ciencias cognitivas, de teorías psicolingüísticas y en algunos casos de la sociología. Son realmente pocos los estudios en los que el interés se haya centrado en el análisis de las prácticas pedagógicas que circulan en las aulas universitarias. Es decir, son muy ausentes las investigaciones realizadas desde el campo de la pedagogía y la didáctica universitaria. Los 54 investigadores, de las 17 universidades participantes que conformamos el equipo de esta investigación, coincidimos en optar por una perspectiva que se ocupara del análisis de elementos de orden pedagógico y didáctico, especialmente de la enseñanza como objeto de análisis (Camps, 2004), con el fin de ampliar la perspectiva investigativa nacional.

En este marco, el problema que se abordó en esta investigación fue el siguiente: la universidad promueve ciertos modos de leer y escribir, ciertas prácticas de lectura y escritura, en atención a un tipo de cultura académica que intenta favorecer. Detrás de dichas prácticas es posible leer la idea de cultura académica que circula en nuestro

país. Esas prácticas, además de estar determinadas por las capacidades lectoras y escritoras de los estudiantes, por sus características socioculturales y sus trayectorias académicas, están marcadas de modo fuerte por las prácticas académicas de lectura y escritura que se propician en la formación universitaria y por los dispositivos didácticos y pedagógicos que configura y promueve.

Nos preguntamos entonces: ¿Cuáles son las características y las condiciones de posibilidad de las prácticas académicas de lectura y escritura en la universidad colombiana? ¿Cuáles de estas prácticas son valoradas positivamente por los estudiantes? ¿Cómo se explica la presencia de esas prácticas en algunos contextos universitarios? Estos interrogantes incluyen, en relación con las prácticas de enseñanza, otros como los siguientes: ¿Qué se pide leer al estudiante? ¿Para qué se pide leer y escribir? ¿Qué se hace con lo que se lee y se escribe? ¿Cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de lectura y escritura en la universidad? ¿Qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de textos?

## **Antecedentes y referentes**

Un referente clave de esta investigación es el concepto de alfabetización académica, pues constituye una de las prioridades actuales de la formación de los profesionales en las diversas disciplinas y universidades del mundo. Paula Carlino (2005), entre otros, ha documentado e investigado dicha problemática, especialmente en la cultura de lengua inglesa, y ha reconocido diversas modalidades a través de las cuales se aborda este asunto al interior de las universidades. Desde esos estudios es claro que en la actualidad a la universidad le corresponde trabajar sistemáticamente la lectura, la escritura y la oralidad “a través del currículum” (Carlino 2005), es decir, al interior de las diversas asignaturas y espacios académicos. Esto implica un trabajo situado en los campos disciplinares particulares.

De otro lado, en este estudio asumimos que leer, escribir, hablar son prácticas que en la universidad cumplen una función epistémica (Olson, 1998), es decir, están ligadas a las formas de conocer y de aprender en un campo disciplinar específico, lo que implica además del dominio de una estructura de conceptos de la disciplina, la participación en una comunidad académica, unas prácticas particulares (unos modos de investigar, de publicar, de validar el conocimiento) y el dominio de unos géneros discursivos, también específicos.

La revisión de estudios desarrollados en Colombia sobre lectura y escritura académica en el ámbito universitario de los últimos 10 años señalan que el tema ha sido realmente tratado, a juzgar por el volumen y variedad de trabajos. En ellos se pueden reconocer varias líneas de investigación dominantes; una preferencia en cuanto al nivel educativo privilegiado y una serie de calificativos reiterados para denominar el desempeño encontrado en los estudiantes. De ellos también se derivan vacíos o necesidades de los que precisamente la investigación que aquí presentamos se ha ocupado.

En el más reciente de ellos, Uribe-Álvarez y Camargo-Martínez (2011), a partir del análisis de unos cuarenta trabajos entre los que se cuentan bases de datos, memorias en páginas web y CD-ROM de congresos, coloquios y encuentros, señalan varias de las tendencias que serán confirmadas en los últimos trabajos consultados. La primera de ellas es el énfasis en los estudiantes como objeto de análisis, 77%, sobre todo en los primeros y segundos semestres; mientras que para el caso de los docentes y las prácticas es de apenas el 23%. Así mismo, se concluye que las perspectivas teóricas que predominan en los informes de investigación se refieren de forma mayoritaria al enfoque lingüístico textual y al análisis del discurso con un porcentaje del 60%; le siguen el enfoque sociocultural con el 10% y el cognitivo con el 8%. El constructivista y el semántico comunicativo cuentan apenas con el 5% y el 3% respectivamente. Finalmente, se señala que las problemáticas que abordan los investigadores se centran en tópicos tales como el diagnóstico sobre los procesos lectores y escritores (32%), las dificultades que presentan los estudiantes para comprender y producir textos académicos (también 32%); le siguen la preocupación por el uso apropiado de estrategias cognitivas y metacognitivas (15%), el desarrollo de competencias (10%) y, los aspectos actitudinales (8%) y de motivación (3%).

Asimismo, en un trabajo de revisión de 132 textos entre ponencias, artículos y libros denominado “El estado de la investigación en la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad colombiana y latinoamericana”, Murillo (2009) señala que las líneas de trabajo más representativas son: la enseñanza de la lectura y la escritura a docentes, futuros docentes o docentes en ejercicio; la lectura y la escritura en disciplinas distintas de las Ciencias Humanas; las políticas institucionales; y la reflexión acerca del concepto de didáctica. La línea de trabajo acerca de la formación docente, según esta investigadora, está caracterizada por la preocupación por el diseño y evaluación de estrategias metodológicas que buscan la efectividad en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura; las formas metodológicas más reseñadas son los proyectos de aula y el seminario taller; se evidencia asimismo que los trabajos de investigación o las experiencias investigativas se realizan principalmente con los estudiantes de los primeros semestres para diagnosticar el estado de la lectura y la escritura con el que ingresan a la universidad. Según este estudio, los trabajos sobre la lectura y la escritura en las disciplinas consisten generalmente en propuestas de intervención pedagógica que buscan el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura. El modo de organización discursivo que más se trabaja es la argumentación; los tipos de texto más recurrentes son el resumen, el ensayo y reseña; generalmente desde la lingüística textual, la semiótica discursiva y la psicología cognitiva. Los trabajos referidos a las políticas institucionales, a su vez, remiten a la implementación de una orientación remedial, el estudio de los contenidos no vistos en el bachillerato y el estímulo del placer de leer.

Un tercer estudio revisado señala que la mayor parte de esas investigaciones sentencian “las dificultades que presentan los estudiantes del ámbito universitario para comprender y producir textos académicos”, y “las debilidades detectadas en buen número de diagnósticos que han precedido las propuestas de cambio y que siguen haciendo parte de las preocupaciones de las universidades”. Este informe también señala la escasez de investigaciones sobre los factores pedagógicos y didácticos y la ausencia de trabajos acerca del papel del conocimiento previo, el uso de

claves de recuperación o el papel de los esquemas en el desarrollo de competencias lectoras y escritoras (Camargo, Z., Caro, M., Castrillón, C. & Uribe, G., 2008).

Un cuarto trabajo acerca la investigación de la lectura y la escritura durante los últimos 20 años (Ulloa, 2008), denominado “Lectura, escritura y conocimiento en la educación superior”, coincide con el anterior en que esos estudios se han realizado desde la lingüística textual, la semiótica discursiva y la psicología cognitiva; se trabaja más la lectura que la escritura, sobre todo desde la noción de competencia; y muy poco la lectura y la escritura vistas como prácticas sociales, como expresiones de la cultura escrita, como instituciones sociales.

Esta constancia de la investigación de la lectura y la escritura en Colombia y su enfoque desde las disciplinas mencionadas, es también señalada por la profesora Murillo (2009) como un rasgo que diferencia la investigación colombiana de la realizada en otros países aledaños, como los del Cono Sur. En los últimos 30 años – afirma en “El estado de la investigación en la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad colombiana y latinoamericana”-, los estudios han experimentado una tendencia hacia la contextualización, enfocando inicialmente los procesos cognitivos redaccionales para luego centrarse en las prácticas sociales e institucionales en donde éstos tienen lugar.

En Argentina, como en otros países de la Región –según esta investigadora-, el objeto de análisis se ha ampliado: de la descripción de las dificultades de los alumnos se estaría pasando a la indagación de las relaciones de ese aprendizaje con las cátedras o disciplinas universitarias.

En este mismo sentido, según la revisión de Giovanna Carvajal (2008), las dos tendencias investigativas que se observan son la lectura en sus procesos pedagógicos desde las tres disciplinas mencionadas y los trabajos hechos a partir del movimiento “Escribir a través del Currículo” (Carlino, 2004), ambas en general se orientan a diagnosticar los llamados problemas de lectura y escritura en el estudiante universitario colombiano. Carmen Arias (2008), en esta misma línea, reitera la constancia, para el caso de la capital del país, de las investigaciones acerca de las competencias comunicativas, la inclinación por los colegios de primaria y secundaria y el predominio de las metodologías cualitativas.

A pesar de la relevancia de estos trabajos, resulta evidente la ausencia de estudios desde la perspectiva pedagógica y didáctica, así como aquellos relacionados con las características de las prácticas de lectura y escritura que circulan en la universidad colombiana.

A continuación se expone una síntesis de la metodología empleada, con el fin de brindar un marco para comprender la selección de resultados que se presenta más adelante. Cabe aclarar que por la magnitud de la investigación, en este artículo se ha optado por elegir, poner en relación y discutir los principales resultados de las distintas fuentes.

## **Método**

En la investigación participaron 17 grupos de investigación del mismo número de universidades. Las 17 universidades eran de diferentes regiones del país, con diversidad de características en cuanto a tamaño (número de estudiantes y número de programas), ubicación geográfica y naturaleza (pública o privada). El estudio se realizó desde un enfoque mixto, con un diseño de carácter descriptivo e interpretativo que articula datos de tipo cualitativo y cuantitativo. Con el propósito de caracterizar las prácticas de lectura y escritura en las universidades, se decidió trabajar sobre cinco fuentes complementarias de información: a) una encuesta a estudiantes; b) los programas (syllabus) de los cursos que las universidades ofrecen como apoyo para los procesos de lectura y escritura; c) documentos de política institucional sobre lectura y escritura académica; d) grupos de discusión de estudiantes, docentes e investigadores; y e) 17 estudios de casos de prácticas destacadas de docentes: uno por universidad, excepto en una de ellas. A continuación reseñamos brevemente cómo se realizó la recogida y análisis de los datos para cada una de las fuentes. La selección de resultados que se presenta en este texto corresponde principalmente a las tres primeras fuentes, pero consideramos clave para el lector tener una panorámica general de la estructura de toda la investigación. Por esta razón exponemos la opción metodológica correspondiente a cada fuente.

### **La encuesta a estudiantes**

La encuesta se diseñó a partir de la revisión de instrumentos e investigaciones nacionales e internacionales previas. Un referente internacional clave estuvo constituido por los estudios basados en encuestas, publicados por Bernard Lahire (2004). El instrumento se validó por juicio de expertos, se discutió en cada uno de los 17 grupos de investigación y se realizaron cinco pilotajes con estudiantes. El instrumento aplicado quedó conformado por 22 preguntas organizadas en cuatro secciones así:

- la primera recogió los datos que identifican al estudiante;
- la segunda contuvo preguntas de opción múltiple que indagaron, de acuerdo con la propia experiencia de la universidad donde estudian, sobre la presencia de la lectura y la escritura en actividades académicas, los tipos de documentos leídos y escritos, los idiomas y los propósitos de la lectura y la escritura en dichas actividades académicas;
- la tercera consistió en tres preguntas abiertas en las que se pidió el nombre del profesor y de la actividad académica que recuerdan como una experiencia significativa relacionada con la lectura y la escritura;
- la cuarta contuvo preguntas para conocer la presencia y las características de la práctica de lectura y escritura señalada por ellos como la más significativa, en una asignatura, cursada el semestre anterior. Se indagó aquí acerca de las actividades de lectura, los propósitos, los tipos de documentos leídos y las actividades que se gestionaron con ellos, así como el tipo de documento que

escribió y la clase de apoyos a la escritura recibidos, lo que incluye la eventual revisión y la evaluación.

La muestra de estudiantes de cada universidad, para la aplicación de la encuesta, se construyó en atención al tamaño (número de estudiantes) de cada una, y en proporción al número de programas que se ofrecían, de tal modo que para cada universidad se pudiera contar con representatividad para cada una de las agrupaciones de programas UNESCO<sup>2</sup>. Los estudiantes encuestados debían haber cursado más del 50% de las asignaturas de su programa durante el segundo semestre del 2008, pues nos interesaba que se hubiera recorrido un trayecto significativo del plan de estudios. Una vez definido el número de estudiantes por cada agrupación de programas, se estableció aleatoriamente a quienes debía ser aplicado el instrumento. Se trató de un muestreo aleatorio estratificado. Finalmente, la muestra quedó constituida por 3715 estudiantes de las 17 universidades colombianas de diferentes regiones del país, y es representativa a tres niveles: para el total de las universidades, para cada una de éstas y por agrupaciones de programas, según las áreas UNESCO, tanto a nivel general como por universidad. Los resultados que se presentan en este texto corresponden a datos generales agrupados, de todas las universidades y procesados desde la estadística descriptiva<sup>3</sup>. El margen de error fue del 5%. El grado de confiabilidad de la encuesta, según el estadístico Alpha de Cronbach fue de 0.90.

### **Documentos de política institucional de lectura y escritura y análisis de programas (syllabus) de cursos de lectura y escritura**

Se identificaron los documentos oficiales en los que se plantean líneas de política institucional, criterios o disposiciones asociadas con las prácticas de lectura y escritura en la universidad. Igualmente se recopilaron los programas de los cursos que se ofrecen, en los que de manera explícita se hace referencia a la lectura y escritura en las 17 universidades. Los cursos podían ser ofrecidos desde el interior de las carreras o desde las facultades o departamentos de lingüística, de comunicación o lenguaje. Los programas fueron identificados en una búsqueda exhaustiva en los catálogos en línea y a través de cartas dirigidas a los decanos y directores de carrera y departamento. Se identificaron 415 programas (syllabus) diferentes de cursos de lectura y escritura ofertados por las universidades participantes. Se tomaron los años 2008 y 2009 como rango de tiempo en que se debían haber dictado los cursos. Es importante aclarar que realmente en las 17 universidades se atienden más de 415 grupos de estudiantes, pues un mismo programa se dicta para más de un grupo en cada semestre. Pero para la investigación interesaba estudiar los 415 programas de diferente nominación.

Respecto a los documentos de política institucional, es importante señalar que en muy pocas universidades se identificaron documentos en los que directamente se plantearan directrices al respecto. En algunos casos, los documentos no eran conocidos por el grupo de docentes ni, incluso, por los directivos. Es decir, no cumplían realmente una función regulativa. Por ello esta fuente permitió evidenciar la ausencia de una política institucional sobre lectura y escritura, al menos a nivel de los documentos. Si bien la fuente no cumplió la expectativa inicial planteada en el proyecto, se analizó el contenido de los pocos textos encontrados.

Para el caso de estas dos fuentes documentales, los textos se procesaron desde una perspectiva inductiva para construir un sistema de categorías y descriptores, apoyados en la técnica de análisis del contenido (Bardin, 1986). Se conformaron sub-equipos de investigadores para proponer las categorías y descriptores, a partir de la lectura de una muestra de textos. Una vez se contó con una depuración de las categorías y descriptores, a partir de las deliberaciones de los sub-equipos de investigación conformados en el proyecto, se definió un instrumento, con su correspondiente glosario y manual de aplicación, que permitiera una descripción unificada de la heterogeneidad de los documentos al interior de cada universidad. La información derivada del procesamiento se consolidó en una base de datos y se procesó desde la estadística descriptiva. De este modo, se identificaron las tendencias, enfoques, propósitos, estrategias didácticas, resultados, tipos textuales abordados, etcétera, evidenciadas en los cursos que se ocupan de la lectura y la escritura en las diferentes universidades. Se utilizaron procedimientos y herramientas que buscaron garantizar criterios estandarizados en la recolección de información, procesamiento y unificación de la información como la base de datos Access, instrumentos y sus correspondientes los manuales y glosarios.

### **Estudios de casos de prácticas destacadas**

Además de describir las prácticas existentes en las universidades, desde las fuentes señaladas, nos interesaba construir saberes derivados de experiencias destacadas, bajo el supuesto de que es posible tomar la práctica como fuente de saber, y de que existe una epistemología de la práctica que puede tomarse como fuente de conocimiento (Schön, 1992). Así, en este proyecto decidimos estudiar experiencias docentes que se destacaran por ser espacios en los que leer y escribir fueran prácticas vividas por los estudiantes como experiencias formativas importantes, para desde su análisis cualitativo en profundidad, reconocer los rasgos que las caracterizan.

Para seleccionar las experiencias definimos una matriz de criterios relacionados con la trayectoria de las mismas en el tiempo, la solidez conceptual, el nivel de reflexión adelantada por los docentes que la lideraban, el reconocimiento por parte de los pares como experiencia destacada y la existencia de elaboraciones escritas sobre ella; pero el criterio central consistió en que la experiencia fuera identificada por los estudiantes como una práctica destacada. Es importante señalar que el concepto de “destacada” en esta investigación es más un efecto del estudio, que una noción previa, pues precisamente el interés de la investigación consistía en identificar cuáles eran algunos rasgos que caracterizaban las prácticas que en las universidades son reconocidas como destacadas.

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



de tópicos comunes, mínimos, así como una guía para el análisis, con el fin de abordarlos en el estudio de cada uno de los casos.

Los criterios que tuvimos en cuenta para seleccionar definitivamente los casos estudiados fueron:

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

Una vez acordada la perspectiva metodológica para los estudios de casos, se definió una estructura mínima de categorías generales para el análisis y unos parámetros unificados para la elaboración de los informes correspondientes a cada universidad. Posteriormente se realizó un meta-análisis de los 17 casos, a partir de los informes, para acceder a unas conclusiones sobre los rasgos que caracterizan las prácticas como destacadas. Para postular los rasgos se realizó un análisis inductivo al interior de cada categoría.

### **Grupos de discusión**

Como investigadores, en el transcurso de la investigación decidimos incluirnos como una fuente más de información, en la medida que la mayoría contábamos con trayectoria en el campo. La decisión fue optar por los grupos de discusión, desde el enfoque de Jesús Ibáñez (1979), como alternativa metodológica; esta decisión se tomó luego de análisis colectivos y discusiones sobre diversas perspectivas cualitativas. Como postura epistemológica para esta fuente, acogimos los planteamientos de Irene Vasilachis (2007), quien establece distinciones entre una epistemología del sujeto cognoscente y una epistemología del sujeto conocido, que en la tradición de la investigación suelen permanecer aisladas. En esta perspectiva, debe entenderse el sujeto conocido no sólo como proveedor de datos útiles, sino produciendo conocimiento en interacción con el sujeto cognoscente (Vasilachis, 2007).

Metodológicamente, decidimos trabajar con grupos de discusión, para incluirnos como equipo de investigadores (sujetos a la vez cognoscentes y conocidos) y como fuente clave de la investigación. Cabe señalar que las discusiones en el orden conceptual de la perspectiva de Ibáñez enriquecieron mucho la investigación y a la vez se convirtieron en un espacio valioso de formación conjunta. Igualmente las experimentaciones en el orden de lo metodológico nos dieron pistas claves para

avanzar en los diseños de los grupos de discusión de estudiantes y docentes al interior de las universidades.

De manera muy esquemática podríamos decir que un Grupo de Discusión (GD) es un mecanismo de producción de discursos organizados, estructurados por un investigador que explora un fenómeno social específico. Desde esta postura, el investigador asume una función-sujeto: “él es el lugar en donde la información se transduce en significación (y en sentido). En las perspectivas empirista y formalista el investigador es una *ecuación personal*, un rozamiento, un ruido que hay que reducir: la información y el sentido no se comunican” (Ibáñez, 1979, p.34). La organización de la puesta en escena del GD obedece de modo directo y explícito a los intereses del investigador, quien configura la situación de intercambio verbal y está totalmente implicado. Así, el GD opera como una “máquina” de producción de discursos en atención a un plan trazado por el investigador.

En esta perspectiva, el investigador -en tanto sujeto que cuenta con un recorrido en un campo particular, pues ha investigado, reflexionado, problematizado, teorizado sobre el fenómeno que se está estudiando- se considera autorizado, legítimo (Pérez–Abril, 2009) para proponer una ruta de análisis, una hipótesis que guíe su exploración. Él mismo es la medida de su propia investigación.

Luego de definir las pautas teóricas y metodológicas comunes, los grupos de discusión que efectuamos fueron los siguientes:

- GD entre los investigadores del estudio. En diciembre de 2009 llevamos a cabo cinco grupos de discusión en los que los participamos todos los investigadores de los equipos de las 17 universidades. Dichos grupos de discusión fueron transcritos y analizados para ser retomados en las interpretaciones generales de resultados.
- GD con Docentes y Estudiantes de las universidades (uno para cada grupo poblacional). Como el propósito principal del análisis de esta fuente consistía en la visualización e interpretación de las prácticas en función de los campos de formación disciplinar, determinamos la importancia de que asistiera un estudiante o docente por cada área UNESCO, por lo que los grupos estuvieron conformados entre 8 y 10 sujetos. Como antes señalamos, para llevar a cabo estos grupos de discusión escribimos un documento explicativo que se constituyó en la pauta para efectuarlos, generando así condiciones de realización similares en las universidades y que en todos los casos se planteara la misma situación de apertura.

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

Estas fueron las cuatro entradas metodológicas correspondientes a las cinco fuentes. Veamos a continuación una selección de los principales resultados de las diferentes fuentes de la investigación, las relaciones entre ellos y una discusión.

## Resultados

En este artículo optamos por elegir algunos resultados relevantes de las diferentes fuentes, que ilustran las problemáticas claves tratadas en la investigación.

### Textos más leídos y razones por las que se leen

Uno de los ítems centrales de la encuesta indagó por los materiales que más leen los estudiantes para responder a sus compromisos académicos. Los apuntes de clase son el texto al que más acuden. Recordemos que los encuestados eran estudiantes que habían cursado más del 50% de las asignaturas de la carrera. Para responder este ítem de la encuesta se les pidió tomar como referencia las asignaturas cursadas el semestre inmediatamente anterior.

	%
Apuntes de clase propios	83,68
Materiales elaborados por profesor	79,78
Paginas web, blogs	76,82
Libros o capítulos propios carrera	72,79
Libros de consulta	59,88
Resúmenes de libros o artículos	53,99
Artículos científicos	40,45
Documentos periodísticos	39,23
Informes de investigación	35,74
Apuntes de clase de otro compañero	33,27
Literatura (novela cuentos)	26,57
Otro	1,94

Fuente: elaboración propia

**Tabla n. 1.** Textos más leídos por los estudiantes

Como se observa en la tabla 1, el texto que los estudiantes afirmaron que más leen es los apuntes de clase propios (83,68%) y los materiales elaborados por el profesor (79,78%); la lectura de páginas *web* y *blogs* también ocuparon un lugar importante (76,82%).

En los grupos de discusión (GD) de estudiantes se indagó precisamente sobre lo que los estudiantes pensaban respecto a que los apuntes de clase fuese el texto más leído y más escrito (el género dominante). Frente al tema hubo afirmaciones, réplicas, adhesiones. En las relecturas y reflexiones derivadas de los análisis de las

transcripciones, se hallaron elementos claves relacionados con una posibilidad interpretativa de las virtudes de los apuntes de clase, las razones de su existencia y sus sentidos.

El hecho de que los apuntes de clase tuviesen ese protagonismo como tipo de texto más leído y escrito en la universidad se cuestionó, por parte de los estudiantes, desde la perspectiva del papel que deberían tener las fuentes primarias en el ingreso al campo disciplinar; desde la ausencia de textos en los que el análisis, la crítica y la toma de posición frente al saber tuviesen un papel central y por su orientación a la evaluación. Pero el análisis de los GD igualmente fue revelando elementos de valoración positiva del rol del docente como académico experto, como miembro de la comunidad disciplinar, que guía la aproximación inicial a un campo de saber, labor compleja para un estudiante que está recién ingresando a la cultura académica. Igualmente se fue abriendo una línea de reflexión relacionada con la función epistémica de la escritura al tomar apuntes en clase: los apuntes se revelaron, desde este análisis, como un espacio de condensación, de comprensión de un saber difícilmente asible para los estudiantes, como muestra el ejemplo siguiente.

“siempre... siempre se necesita como profundizar más y eso es algo que uno no va a encontrar ágilmente en los libros, sino en personas que ya han estudiado más, personas que...mmm ... se han tomado la molestia como de... de poner de...sí, de poner para uno, en palabras y en textos específicos sobre la carrera de uno, esos conocimientos organizados ..... a los que uno pueda acceder y en los que tiene que profundizar luego, porque pues lo que los profesores dicen, exponen, generalmente es algo sobre lo que ellos leyeron mucho, no te están transmitiendo todo... entonces nos muestran como también muchos hilos...” (TGDE)<sup>4</sup>.

Este es el tipo de problemáticas que enfrenta un estudiante que ingresa al pregrado, a juzgar por la información analizada en los GD. Según sus palabras, el estudiante al llegar a la universidad se encuentra con dos situaciones: debe (le piden) leer mucho en las asignaturas y el tiempo no alcanza. De otro lado, no cuenta con las suficientes herramientas académicas, específicas, para abordar aquellos textos propios de la disciplina. De hecho, los tipos textuales especializados que deben enfrentarse en la cotidianidad académica son poco abordados como objetos de estudio en los cursos de los primeros semestres de la carrera, mucho menos en la educación básica. Al respecto los estudiantes afirmaron: “La universidad supone que uno llega sabiendo leer artículos científicos en inglés, artículos de revisión, informes de laboratorio, historias clínicas...”, “no se nos enseña a leer esos textos, es como si uno debiera saberlo, pero ni el colegio ni la universidad lo enseña” (TGDE).

Esta situación explica, al menos en parte, por qué eligieron como alternativa central de ingreso a la disciplina la voz del docente capturada en los apuntes de clase, y esto se puede vincular, por supuesto, con una economía cognitiva. Por esta razón, asistir a clase resulta un asunto “casi que de supervivencia” (GDE), afirmaron los estudiantes. Se asiste para tomar apuntes, que son la versión procesada por el estudiante, de otra versión: la del docente. Pero en fin, esa es la opción “más cómoda” (GDE), afirmaron. El estudiante asiste. Toma apuntes. Los complementa con los de otros compañeros. Por eso, dijeron, “tomamos fotocopias de los apuntes de otro” (GDE). Podríamos afirmar que los apuntes de clase adquieren un valor simbólico de cambio (Bourdieu, 1985), en el mercado lingüístico, en este caso, del aula.

Esa situación pareciera imponer restricciones frente a expectativas y necesidades académicas latentes que los estudiantes señalaron, y que se evidenciaron en dos tipos de cuestionamientos planteados en los GD: a) “necesitamos ir más allá de lo básico” (GDE), afirmaron, para profundizar en esos saberes que se están comprendiendo. Señalaron que sabían que se debe ir a las fuentes directas, a los artículos e investigaciones, incluso en la lengua original. Pero, además de la restricción de tiempo, señalaron que b) no contaban con las herramientas académicas requeridas, pues en el colegio, afirmaron, “no se aprende a leer y escribir artículos científicos, informes de laboratorio” (GDE) y otros tipos de textos. Pero, agregaron, “la universidad tampoco lo enseña” (GDE), supone que la competencia lectora y escritora general es suficiente.

### ¿Para qué se lee en la universidad?

Otro de los ítems de la encuesta indagó sobre los propósitos de la lectura en la universidad. En la tabla 2, los resultados muestran una variedad importante.

	%
Realizar una exposición	86,39
Responder a una evaluación escrita	85,99
Responder a una evaluación oral	69,51
Participar en discusiones grupales	59,51
Diseñar un proyecto	49,31
Elaborar un escrito académico	45,91
Trabajar en el marco de un proyecto	38,91
Asistir a eventos académicos	30,12
Escribir artículos o ponencias	25,84
Realizar una relatoría	24,82

Fuente: elaboración propia

**Tabla n. 2.** Propósitos de la lectura

Las opciones que obtuvieron las mayores frecuencias están relacionadas directamente con la evaluación, hecho que complementa los análisis planteados en relación con las razones de lectura de apuntes de clase y materiales elaborados por el docente. Al parecer, los apuntes cumplen doble función: apoyan el ingreso al campo disciplinar y son la base para preparar las evaluaciones. Los porcentajes más altos fueron: realizar una exposición (86,39%), responder una evaluación escrita (85,99%), responder una evaluación oral (69,51%) y participar en discusiones grupales (59,51%).

Los resultados relacionados con los textos que escriben los estudiantes fueron muy similares a los hallados en el campo de la lectura y parecen corroborar las tendencias expuestas. Veamos.

### ¿Qué es lo que más se escribe?

En cuanto a los textos que se escriben, los resultados de la encuesta mostraron las siguientes tendencias centrales.

	%
Apuntes de clase	91,50
Resúmenes	82,90
Ensayos	78,03
Informes	71,69
Reseñas	30,90
Memorias, protocolos, actas, diarios	22,94
Relatorías	19,71
Comentarios o aportes para foros	15,11
Artículos científicos	11,81
Documentos periodísticos	10,73
Comentarios o aportes discusión en línea	9,46
Crear blogs	7,88
Textos literarios	7,37
Otro	2,20

Fuente: elaboración propia

**Tabla n.3.** Textos que más se escriben

Los apuntes de clase (91,50%), resúmenes (82,90%), ensayos (78,03%) e informes (71,69%) fueron los que se identificaron como los que más se escriben. Si bien en esta tendencia aparecieron los ensayos, informes y resúmenes como textos que se escriben frecuentemente, al preguntar por las razones por las que esos textos se escriben, tal como se observa en la tabla 4, los resultados indican que se trata predominantemente de escribir para la evaluación. Es decir, la escritura de ensayos, resúmenes e informes estarían cumpliendo una función evaluativa similar al examen. Al parecer no hay diferencia entre escribir un ensayo y realizar un examen, en cuanto a su función.

	%
Responder a una evaluación escrita	80,18
Responder a una evaluación escrita	80,18
Presentar informes	77,66
Diseñar un proyecto	48,06
Elaborar una relatoría	23,92
Redactar ponencias	16,56
Presentar informes	77,66
Responder a una evaluación escrita	80,18
Elaborar escritos para una exposición	83,68
Elaborar notas personales	66,87
Escribir artículos para ser publicados	11,84
Otros	3,63

Fuente: elaboración propia

**Tabla n. 4.** Razones de escritura de los textos

Vale la pena señalar que si bien la lectura de documentos académicos se realiza predominantemente en español, el 60% de los estudiantes leyó al menos un texto completo en inglés el semestre anterior a la aplicación de la encuesta, lo que estaría mostrando un consumo importante de literatura en segunda lengua. De otro lado, aunque las prácticas de lectura orientadas funciones distintas a la evaluación y al trabajo en las asignaturas fueron escasas, algunos datos (tabla 5) muestran que comienzan a emerger lecturas orientadas a la participación en dinámicas propias de las comunidades disciplinares como la participación en eventos académicos (37,46%), los grupos de estudio (46,73%) o la pertenencia a grupos y semilleros de investigación (20,17%). Por lo anterior, podemos considerar que comienzan a ser tomadas en cuenta algunas dinámicas propias de la cultura académica.

	%
Asignatura	88,78
Grupo de estudio	46,73
Evento académico	37,46
Semillero (o grupo) de investigación	20,17
Curso extra curricular	19,98
Otra	13,50
Concurso	7,80
Club de la lectura	5,43

Fuente: elaboración propia

**Tabla n.5.** Actividades académicas para las que se lee

### **Características de los cursos de lectura y escritura que ofrecen las universidades**

Para el análisis documental de esta fuente se identificaron los cursos que se ofrecían en las 17 universidades para apoyar los procesos de lectura y escritura. La búsqueda fue exhaustiva, pues se quería contar con una cifra que diera cuenta de la tendencia en la oferta curricular al respecto. Se identificaron 415 programas (syllabus) de cursos de lectura y escritura ofertados por las universidades participantes, entre los años 2008 y 2009. Esta cifra evidenció que las universidades sí se ocupan de los procesos de lectura y escritura, al menos que sí lo hacen desde la oferta curricular al respecto. Más de la mitad de los cursos (52%) pertenecía al ciclo de fundamentación y el 81% fue de carácter obligatorio. El 83,7% se ofrecían desde las facultades o departamentos de lingüística, de comunicación o lenguaje. La estrategia metodológica principal empleada fue el taller (65%). El ensayo (47,7%), el resumen (34,5%) y la reseña (21,9%) fueron los tipos de textos más trabajados.

	%
Escritura (como competencia general)	85,5
Lectura (como competencia general)	75,4
Conocimientos sobre el lenguaje y los textos	45,3
Oralidad (como competencia general)	31,6
Lectura / escritura en relación con saberes disciplinares	22,9

Fuente: elaboración propia

**Tabla n.6.** Objeto de trabajo de los cursos

De otro lado, como se observa en la tabla 6, la mayoría de cursos se ocupan de la lectura y la escritura como competencias generales, es decir, no vinculados de modo directo con los campos disciplinares. Uno de los resultados clave se relaciona con el bajo porcentaje de cursos de lectura y escritura vinculados directamente a las disciplinas (22,9%). Esta cifra da cuenta de una tendencia, en las universidades estudiadas, a concebir la lectura y la escritura como competencias generales y no como especificidades de los campos disciplinares.

Pero, vale la pena señalar que los estudiantes participantes en los grupos de discusión valoraron esos cursos de lectura y escritura como espacios importantes para su desarrollo integral, pues allí, dicen ellos, “se lee sobre temas de actualidad, de contexto y se aprende a escribir textos importantes para la vida.” (GDE), así no sean del ámbito disciplinar particular. De hecho valoraron los espacios para leer literatura, aprender sobre arte, etcétera, ya que brindan un marco para “situar las profesiones” (GDE), dicen los estudiantes. Por tanto, los cursos “genéricos” de lectura y escritura resultaron valorados, pero con una función que no es la epistémica – disciplinar.

### **Espacios curriculares en los que los estudiantes viven las mejores experiencias de lectura y escritura**

Con el fin de identificar los espacios curriculares en los que los estudiantes vivieron las experiencias destacadas de lectura y escritura, incluimos en la encuesta una pregunta abierta: “Escriba el nombre de la asignatura (s) o de la actividad (es) en la que ha vivido la mejor experiencia de lectura y escritura en la universidad”.

Los 3715 estudiantes encuestados referenciaron 3720 espacios académicos en los que vivieron sus mejores experiencias al respecto. Esos registros fueron categorizados inductivamente para obtener estos resultados:

	%
Asignaturas de la disciplina	71,8
No referencia asignatura	10,67
Lectura y escritura como competencia general	9,19
Asignaturas de la disciplina vinculadas a investigación	6,05
Espacios alternos	0,38
Ética humanismo ciudadanía	0,73
Lectura y escritura en la disciplina	0,70
Otro	0,48

Fuente: elaboración propia

**Tabla n.7.** Asignaturas o actividades en las que se viven las mejores experiencias de lectura y escritura



Como se observa en la tabla 7, la gran mayoría (71,8%) de los espacios académicos en los que los estudiantes dijeron haber vivido experiencias destacadas de lectura y escritura son asignatura de las disciplinas específicas (neurofisiología, etnohistoria, etología, pensamiento lógico 1, etcétera). Los cursos generales en los que se enseña a leer y escribir, como competencia general, aparecieron muy poco referenciados como significativos, solo un 9,19%. Estos datos pueden interpretarse desde diversos ángulos, pero es evidente que las prácticas de escritura y lectura académicas que los estudiantes señalan como destacadas están vinculadas de manera fuerte con las disciplinas.

Por su parte, los análisis de los grupos de discusión de los investigadores de las 17 universidades, como los de los estudiantes y profesores que se hicieron en cada universidad, permitieron hacer explícitas las condiciones en las que llegan los estudiantes a la universidad y lo que ésta hace al respecto. En los GD de los investigadores se señaló que la educación básica forma a los estudiantes, en el mejor de los casos, en maneras genéricas de leer y escribir, es decir, no ligadas a la especificidad de las disciplinas y, por tanto, desde esta formación no se puede esperar que al llegar a la universidad logren reconocer los elementos particulares de esos textos especializados, en función de los campos disciplinares con los que allí se los pone en relación.

### **Algunos rasgos de las prácticas destacadas**

Como se señaló, otra fuente de la investigación fueron los estudios de casos. En la investigación se identificaron casos de prácticas destacadas en las 17 universidades, desde los parámetros definidos. En cada universidad se estudió, mínimo un caso, excepto en una universidad, pues los estudiantes no postularon ninguna experiencia como destacada. Por esta razón se estudiaron dos casos de una universidad. Los 17 casos estudiados corresponden a espacios académicos propios del campo disciplinar (por ejemplo: teorías del estado, prácticas de escritura en el componente de psicoanálisis II, medio ambiente e industria, programa de alfabetización académica del programa académico de fonoaudiología, etcétera), hecho que coincide con la naturaleza de las asignaturas nombradas por los estudiantes como aquellas en las que vivieron experiencias destacadas al respecto.

La construcción del balance general de los estudios de casos y de los hallazgos logrados en un análisis por categorías, y subcategorías, permitió llegar a las siguientes consideraciones que revelan el carácter destacado de las experiencias referenciadas, que, desde la perspectiva de la investigación, se pueden considerar rasgos que caracterizan las prácticas destacadas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad colombiana. Algunos de los rasgos son:

- Se evidencia un propósito explícito de los docentes destacados de incidir en los procesos de formación de los estudiantes, en un sentido amplio, tanto en el campo disciplinar al que pertenecen como en su dimensión ciudadana. En esos procesos formativos leer y escribir son más bien condiciones o efectos de una postura de los docentes sobre el conocimiento y sobre su función social, política, más que fines en sí mismos.

- Es evidente una función epistémica de la lectura y la escritura al interior de los espacios académicos estudiados, hecho que contrasta con los resultados generales derivados de la encuesta y los análisis de los cursos. Los docentes destacados proponen a sus estudiantes abordar los textos especializados como objetos de lectura y escritura con el propósito de comprenderlos, describirlos, explicarlos, pero ese no es el fin último, se trata de ir más allá: para generar nuevas producciones, publicar, o para participar en dinámicas académicas propias de las comunidades disciplinares. El trabajo sobre la lectura y la escritura, en estos espacios, es tomado más como un proceso complejo que como producto. Se evidencian acciones de planeación, documentación, revisión, lecturas de pares y discusión, que permiten que la actividad de leer y escribir “se convierta en un instrumento para la reorganización del saber y para la creación de nuevas perspectivas e ideas sobre un fenómeno” (Castelló, 2005, p. 3).
- La experiencia personal que vive el docente con la lectura y escritura, sus trayectorias y su manera de vivir en el campo disciplinar, en esas prácticas específicas, marcan de manera clara los modos en que configuran sus propuestas de trabajo con los estudiantes. Su tradición lectora, la pasión por el saber y la relación permanente que tienen con la escritura inciden de modo implícito en las maneras como configuran su acción de formación. Podemos afirmar, desde el análisis de estos casos, que el tipo de relación que el docente tiene con su campo de saber se refleja en la acción docente, y esa particular manera de relacionarse con el saber se transmite indefectiblemente a los estudiantes, y no siempre de modo explícito.
- Existe una tensión entre la planeación y la flexibilidad. En estos docentes es clara la manera sistemática como piensan, planean y configuran su acción didáctica: los tiempos están claramente pensados, los propósitos, las acciones, los productos académicos, las características de los textos que se piden leer y escribir, las prácticas a las que se desea que sus estudiantes se vinculen, etcétera. Pero, a la vez, esas prácticas se flexibilizan en su puesta en escena, es decir, estamos frente a un esquema flexible que es posible gracias a la existencia de una previa planeación.
- Existe una proximidad del docente hacia los estudiantes de forma permanente. Los estudiantes no están solos en sus búsquedas conceptuales, teóricas e interrogativas, hay un docente que los acompaña desde la confrontación, revisión, discusión y cuestionamiento en los procesos que debe adelantar para la construcción de los saberes que se proponen. Este acompañamiento se complementa con una alta exigencia académica, que opera a modo de reto cognitivo para que los estudiantes se pongan a la altura de las condiciones.
- Finalmente, otro rasgo, ligado al anterior, se relaciona con el hecho de que los docentes de estas prácticas están permanentemente reflexionando, cuestionando, modificando sus prácticas como resultado de la revisión crítica sobre sus propias acciones. Podría afirmarse que estos docentes desarrollan su práctica con un alto componente de revisión y reflexión crítica sobre sí mismos, que en varios casos se vincula con el desarrollo de sistematizaciones sobre sus

propias prácticas, la escritura y publicación de textos analíticos, la participación en eventos en los que se socializa y discute la labor docente.

## **Conclusiones y discusión**

En primer lugar, es importante señalar que si bien no fue posible identificar unas directrices explícitas de políticas institucionales al respecto, las universidades colombianas sí están preocupadas por el tema de la lectura y la escritura académicas. A juzgar por los resultados, el esfuerzo de la universidad al ofrecer un buen número de cursos orientados a fortalecer los procesos de lectura y escritura -a los que asisten simultáneamente estudiantes de diferentes programas- y el hecho de que éstos sean obligatorios, lo demuestra. Como se señaló, estos cursos no resuelven los problemas de lectura y escritura específicos de las disciplinas, porque se basan en una concepción de lectura y escritura como competencias generales, no como especificidades disciplinares, y sabemos que la lectura y la escritura deben pensarse como especificidades de los campos disciplinares (Olson, 1998).

Pero también es cierto que gran parte de los estudiantes que ingresan a la universidad colombiana llegan con debilidades básicas en lectura y escritura, y sin las herramientas necesarias para ingresar a la vida académica de la educación superior, según lo revelan los resultados de las evaluaciones de egreso de la educación básica, que se realizan cada año (ICFES, 2010). De algún modo, estos cursos intentan enfrentar esta situación. O en otras palabras, los cursos pensados como competencias generales, dadas las condiciones de la educación básica colombiana, se requieren, especialmente en los primeros semestres, pero no son suficientes, pues no aportan elementos suficientes para fortalecer los procesos de lectura y escritura en su función epistémica.

El trabajo que habría que fortalecer al interior de las disciplinas -una vez los estudiantes ya han ingresado a la vida académica, al haber recorrido una buena parte de su plan de estudios- supone una dinámica concreta en la que hay que realizar acciones sistemáticas sobre esas prácticas de lectura y escritura propias de los campos de conocimiento específicos. En este aspecto, a juzgar por los resultados de este estudio, es en el que no es claro el trabajo que se realiza en las universidades de nuestro país. Aquí queda planteado un reto concreto de política institucional.

Lo anterior nos permite afirmar que la disyuntiva relacionada con si la lectura y la escritura en el contexto universitario deben ser pensadas como competencias genéricas o específicas, es una falsa dicotomía. La oferta de cursos generales, a los que asisten estudiantes de diferentes programas, cumple una doble función en los primeros semestres: a) sirve de puente entre la educación básica y la universidad y b) apoya el ingreso a la vida académica especializada y a las dinámicas de comunidades disciplinares.

En este sentido, la investigación permite señalar la necesidad de realizar acciones sistemáticas al interior de las asignaturas y demás espacios disciplinares, para fortalecer la escritura y la lectura con función epistémica. Esto puede contribuir a generar condiciones para un fortalecimiento de las capacidades académicas, que a su vez son la base para un incremento de la productividad científica en el país. Es importante, igualmente, repensar la forma como estamos vinculando a nuestros

estudiantes a las comunidades de práctica y a las dinámicas de producción, circulación y validación del conocimiento. Acciones como promover en los estudiantes su participación en procesos de investigación, la asistencia activa a eventos, congresos, los incentivos académicos para promover la escritura de ponencias, etcétera, son prioritarios para la formación de un futuro profesional.

En segundo lugar, el hecho que los apuntes de clase fuese el texto más leído y más escrito por los estudiantes, y que la lectura de fuentes primarias como artículos de investigación o libros teóricos fuese bajo obliga a repensar las prácticas de enseñanza que la universidad promueve. Acudir al registro de las notas de clase, en la proporción que muestran los resultados de este estudio, y que esa práctica esté asociada a la evaluación, indican que la fuente central de conocimiento es la voz del docente, y que las demás fuentes poco son empleadas en el pregrado. Es claro que la toma de apuntes por sí sola, vinculada a la evaluación, no es indicador de un trabajo intelectual con el saber. Como señala Paula Carlino (2005), las prácticas evaluativas tienen gran impacto en lo que aprenden los alumnos, pues no se trata de un componente más del proceso didáctico. En los modos de evaluar se configura lo que se espera que el estudiante haga con el conocimiento en construcción. Cabe preguntarnos si lo que ocurre en el acto evaluativo es una mera devolución de información, una rendición de cuentas, o si realmente hay una orientación hacia la apropiación y uso consistentes del conocimiento.

Si bien este resultado asigna al docente universitario un papel y responsabilidad relevantes en el acompañamiento de los estudiantes, para el ingreso a las disciplinas, hay una especie de dependencia excesiva del docente. Por supuesto que esa una función central del profesor de relevar, ordenar, presentar una estructura de conceptos, para reducir la complejidad del campo conceptual a su cargo, que exige elegir del amplio espectro de conocimientos aquellos conceptos, teorías, posturas que permiten dibujar el mapa básico del campo disciplinar, con el fin de garantizar a sus estudiantes una primera aproximación al mismo. Pero a eso no se puede reducir el acto de enseñar. Si bien el estudiante asume el discurso del docente como la voz del experto por excelencia (Cartolari & Carlino, 2011), se requiere ir a las fuentes primarias de la disciplina, desbordar los límites del aula para acceder a las dinámicas de producción, circulación del conocimiento en las comunidades especializadas.

De otro lado, como se observó en los resultados, además de los apuntes de clase, las páginas *web* y los *blogs* presentaron una frecuencia alta de lectura entre los estudiantes. Esta situación es explicable desde las condiciones del contexto actual de circulación y acceso a la información. Si bien es necesario reflexionar sobre la necesidad de incorporar las tecnologías en los procesos educativos, es clave preguntarnos por los alcances y limitaciones de la *web* como fuente legítima de conocimientos.

Frente a este panorama, el estudio de las prácticas destacadas indica que la relación que tiene el docente con su campo de conocimiento, así como su participación activa en la comunidad disciplinar, en los procesos de investigación y circulación del conocimiento, son elementos que determinan su forma de hacer docencia. Un docente que está vinculado a la comunidad de práctica, que está investigando, publicando, configura prácticas en las que logra producir retos importantes en sus estudiantes y de algún modo, contribuir a la generación de un

*deseo de saber*. Cabe señalar que en las experiencias de los docentes destacados, leer y escribir, como prácticas epistémicas, son más efectos y condiciones de una postura sobre el conocimiento, que fines en sí mismas. Hace falta más investigación en profundidad sobre experiencias destacadas, en nuestro país, desde una epistemología de la práctica (Schön, 1992), para construir saberes sobre las prácticas de enseñanza.

Finalmente, consideramos que las tendencias halladas en esta investigación explican, al menos en parte, los bajos índices de productividad científica del país. Los estudios recientes sobre el tema en América Latina y el Caribe (Santa & Herrero, 2010) indican que en 2007, Colombia generó el 0,1 % de la productividad científica mundial y el 3,3 % de Latinoamérica y el Caribe. Por supuesto que estas cifras también se explican desde la débil tradición en producción científica de nuestro país, la baja inversión en investigación en educación y el no contar con políticas claras y decididas al respecto. Esta preocupación por la productividad científica, se vincula de modo directo con la idea de desarrollo de un país.

## Referencias bibliográficas

- Arias Castilla, C. (2008). Estado del arte en didácticas para la formación de las competencias comunicativas en las facultades de educación de Bogotá. *Horizonte pedagógico*, vol. 9, año 1, n°1, 2007; y vol. 10, n°1, 2008.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal.
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica. *Lenguaje*, 32, 7-27.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*. 25(1), 16-27.
- Carvajal B., G. (2008). Prácticas de lectura y escritura, tecnologías de la información y procesos de producción y apropiación de conocimientos en el ámbito universitario, en: *2° Encuentro Nacional y 1° Internacional sobre lectura y escritura en educación superior, Memorias*, Bogotá, 18-19 de septiembre de 2008.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Cartolari, M. & Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 67-86.
- Castelló, M. (2005). La escritura epistémica: Concepciones y estrategias de regulación en estudiantes de doctorado. *Ponencia. IV Jornada de Desarrollo Humano y Comunicación Alcalá de Henares*. Madrid.
- Flyvbjerg, B. (2005). Cinco equívocos sobre la investigación basada en estudios de caso. *Estudios Sociológicos*. 23 (2), 561-590.

- Camargo, Z., Caro, M., Castrillón, C. & Uribe, G. (2008). *Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana (Informe: insumo proyecto de investigación)*. Recuperado de: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-248749\\_estado\\_del\\_arte\\_lectura\\_escritura\\_en\\_la\\_u.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-248749_estado_del_arte_lectura_escritura_en_la_u.pdf)
- Henao, M & Castro, J. (2000). *Estados del arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia 1989 - 1999*. Bogotá: ICFES.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- ICFES (2010). *Saber 5º. Y 9º. Resultados Nacionales. Resumen ejecutivo*. Bogotá. ICFES. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-pro-resultados-individuales/resultados-agregados-saber-pro/11-inicio/pruebas-saber>
- Lahire, B. (comp) (2004). *Sociología de la lectura*, Barcelona: Gedisa.
- Murillo Fernández, M. (2009) “El estado de la investigación en la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad colombiana y latinoamericana”, en: REDLEES, *Tercer Encuentro Nacional y 2º Internacional de Lectura y escritura en educación superior. Memorias*, Cali, 8-9, octubre, 2009 [CD-ROM].
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez-Abril, M (2009). A propósito de la legitimidad en la investigación cualitativa. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 235-240.
- Santa, S. & Herrero, V. (2010) Producción científica de América Latina y el Caribe: una aproximación a través de los datos de Scopus (1996–2007). *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33 (2), 379-400.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo: Como Piensan los Profesionales Cuando Actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Ulloa S. A. (2008). Lectura, escritura y conocimiento en la educación superior, en: REDLEES, *3er Encuentro Nacional y 2º Internacional de Lectura y escritura en educación superior. Memorias*, Bogotá, 18-19 de septiembre de 2008 [CD-ROM].
- Uribe-Álvarez, G. & Camargo-Martínez, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 317-341.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). El aporte de la epistemología del sujeto conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales [99 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(3), Art. 6.
- Yin, R. (2004). *Case Study Methods. Cosmos Corporation. Complementary Methods for Research in Education*. Washington DC: American Educational Research Association.

## Notas

1. El proyecto se tituló: ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país, desarrollado entre 2009 y 2011. Código: PREOO439015708. Dirigido por Gloria Rincón (Universidad del Valle) y Mauricio Pérez Abril (Pontificia Universidad Javeriana). Financiada por COLCIENCIAS más 17 universidades: Universidad de la Amazonia, Universidad de Antioquia, Universidad del Atlántico, Universidad Autónoma de Occidente, Unidad Central del Valle, Universidad de Córdoba, Universidad de Caldas, Universidad Católica de Pereira, Universidad del Cauca, Universidad de Ibagué, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Fundación Universitaria Monserrate, Universidad del Pacífico, Universidad del Quindío, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Valle. En el proyecto participaron 54 investigadores de 17 grupos de investigación, uno de cada universidad. El proyecto contó con la asesoría e interlocución de Anna Camps (Universidad Autónoma de Barcelona), Paula Carlino (CONICET y Universidad de Buenos Aires) y Luiz Percival Leme Britto (Universidad do Oeste do Pará).
2. Debido a que la organización académico-administrativa de las universidades en Colombia es muy diversa, se acogió la clasificación de programas de pregrado propuesta por UNESCO que se compone de las siguientes áreas: Educación; Humanidades y Artes; Ciencias sociales, Educación comercial y Derecho; Ciencias; Ingeniería, Industria y Construcción, Salud y Servicios sociales; y Recreación.
3. También se realizaron análisis factoriales, pero en este texto no se presentan.
4. TGDE: Transcripción de los grupos de discusión de estudiantes.

### Cita del artículo:

Pérez-Abril, M., Rodríguez, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Número monográfico dedicado a Academic Writing*. Vol.11 (1) Enero-Abril. pp. 137-160. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net/>

## Acerca de los autores

---



### **Mauricio Pérez Abril**

***Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá – Colombia***

Mail: [mauricioperezabril@gmail.com](mailto:mauricioperezabril@gmail.com)

Profesor e investigador de la Facultad de Educación. Formador de formadores. Sus campos de investigación son la cultura académica, la didáctica de la lengua y las políticas públicas de lectura y escritura. Director del Grupo de investigación: Pedagogías de la Lectura y la Escritura. Es candidato a doctor en educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Miembro de la Red Colombiana para la Transformación Docente en Lenguaje.



### **Alfonso Rodríguez Manzano**

***Universidad del Atlántico - Universidad del Norte.  
Barranquilla – Colombia.***

Mail: [alfrodriguez@yahoo.es](mailto:alfrodriguez@yahoo.es)

Docente – investigador de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Atlántico y del Instituto de estudios en educación de la universidad del Norte. Es miembro de los grupos de investigación GILKARÍ y Lenguaje y Educación. Es magíster en letras de la Universidad de Paris III y magíster en filosofía de la Universidad del Valle. Sus campos de investigación son las relaciones entre literatura, educación y cultura.