

Capítulo 4

Discursos sobre la lectura y la escritura: los grupos de discusión

PRESENTACIÓN

En este capítulo, presentamos una aproximación crítico descriptiva de los Grupos de Discusión (en adelante, GD) de estudiantes, profesores e investigadores participantes en el proyecto. El propósito de este análisis es establecer unos lugares de aproximación a las maneras como estos participantes conciben y asumen los procesos de lectura y escritura académica en la educación superior, sus prácticas y enfoques, planteados desde el marco de referencia conceptual de la investigación. Más concretamente, nos proponemos establecer un balance de los resultados del análisis de estos GD, en términos de discursos dominantes, puestos en relación con otros resultados obtenidos en otras fuentes de la investigación. En este sentido, el contexto situacional de producción del discurso y su marco de referencia fueron elementos centrales tanto para la explicitación de las condiciones de producción discursiva como para el análisis del discurso producido en tales condiciones.

Tal como lo presentamos en el capítulo 1, al describir la fase 3 de la ruta metodológica, para realizar el análisis de estos GD, seguimos la propuesta de Jesús Ibáñez (1986). Esta perspectiva epistemológica y metodológica era nueva para los grupos de investigación de las 17 universidades, por lo que se convirtió en un reto académico y en pretexto para avanzar en la comprensión de manera colectiva.

Ibáñez (1986) asegura que “interpretar es la captación de un sentido oculto: escuchar a la realidad como si la realidad hablara. Analizar es descomponer el sentido en sus componentes sin sentido: silenciar la realidad (porque no dice nada)” (p. 292). La comprensión de los datos de un grupo de discusión supone, entonces, dos niveles de lectura: uno

interpretativo y uno analítico. En el primero, la lectura se apoya en la intuición, los datos se leen desde la percepción del preceptor (quien dirige el grupo de discusión) y se aventuran hipótesis de interpretación desde una lectura subjetiva (lo que escuchó, lo que vio, lo que encontró). En el segundo nivel, se objetiva la intuición, en otras palabras, se confrontan los resultados del nivel interpretativo (primer nivel) con lo que expresaron los participantes del GD y con algunos presupuestos teóricos para evaluar su validez y sus alcances como en una labor retrospectiva. Es decir, se analizan los datos construidos al interpretar cada uno de los grupos de discusión.

LOS GD REALIZADOS

Los GD de los investigadores

Con todo el equipo de investigadores se organizaron cuatro grupos de discusión. Para estos se propuso como temática central el lugar de los procesos de lectura y escritura en las competencias generales o en las ligadas a los campos disciplinares. Esta discusión se concibió como vinculada con los resultados de las demás fuentes de la investigación pues, de hecho, se abordaron los resultados que se tenían hasta ese momento.

La propuesta para el análisis consistió en reconocer en cada GD los núcleos temáticos (nodos discursivos/ejes de discusión) alrededor de los cuales se tejió la conversación. Realmente, en cada GD aparecieron pocos núcleos/ejes que correspondían a los discursos que circulan frente a las preguntas de investigación. La opción de procesamiento consistió en identificar esos discursos y los enunciados que se vincularon efectivamente en la discusión. Por tanto, aquellos enunciados o afirmaciones que no fueron retomados, refutados, comentados, etcétera, no los tuvimos presentes. El “núcleo” identificado se presentó en términos de tensión, de estructura de oposiciones que implican la presencia de más de un elemento en disputa en el enunciado (primera columna de la tabla 10). En esta perspectiva de análisis, nos centramos en la estructura del discurso: las

relaciones entre posiciones (argumentos) que efectivamente se dieron en el flujo de la conversación.

Ruta metodológica y decisiones para el análisis de los GD de investigadores

1. Se realizó una lectura densa de la transcripción para identificar un núcleo, eje discursivo aglutinante, alrededor del cual giraron los argumentos. Se señalaron sobre la transcripción, con color, aquellos enunciados que dieran cuenta de ese núcleo.
2. Después, se nombró ese núcleo en la primera columna de la tabla con letra cursiva, usando enunciados que incluyeran sus elementos constitutivos. En el ejemplo presentado en la tabla 10, el primer núcleo se nombró así: *Leer y escribir en la universidad: entre la competencia genérica (posición 1) y la especificidad de las disciplinas (posición 2). En cualquier caso, son aspectos de algo más complejo: la cultura académica.* Para nombrar el núcleo, no acudimos a una cita literal de la transcripción, sino que se trata de una apuesta del investigador por condensar los diferentes elementos del núcleo/eje tensional.
3. Se identificó el segmento (o los segmentos) de transcripción que ilustra de modo completo ese eje, ese discurso, es decir, que incluía sus diferentes elementos (posiciones). Esos segmentos literales se ubicaron también en la columna 1 de la tabla.
4. Se indicó quién dijo ese segmento con mayúsculas cursivas al comienzo de la cita, como en el ejemplo, tabla 10.
5. Se identificaron segmentos literales de transcripción que sopor-taran o refutaran cada una de las posiciones del discurso (columnas 2 y 3) o que complementaran ambas posiciones (columna 4). Si el discurso contenía más de dos elementos (posiciones), se abrían las columnas necesarias.
6. Una vez se procesó toda la información en el cuadro, se pasó a la escritura de un texto interpretativo de cada núcleo discursivo, apoyado en citas textuales tomadas de las transcripciones de los GD. Cuando el segmento requería una contextualización o aclaración respecto a su ubicación temática en el GD, se usaron paréntesis para

incluirlas. El criterio para segmentar los enunciados en los análisis se relacionaba con el número de argumentos o contraargumentos (posiciones), más que con el número de turnos de intervención. Lo anterior, porque era posible que en una intervención se planteara más de una posición. A continuación, en la tabla 10, se presenta una descripción básica de esta dinámica enunciativa a partir de un fragmento del procesamiento de uno de los ejes discursivos, en uno de los grupos.

Los GD de estudiantes y profesores

Desde estos GD, nos propusimos indagar las consideraciones de estudiantes y profesores a propósito de las preguntas de la investigación. Específicamente, el análisis trata de recoger las creencias, representaciones y saberes de estos participantes en los GD, a partir de la descripción e interpretación de algunas de sus intervenciones más destacadas.

Para contextualizar la manera como se orientó el desarrollo de los GD de profesores y estudiantes, a continuación, explicamos brevemente la ruta metodológica seguida para su realización y la perspectiva epistemológica desde la cual se efectuó la aproximación a la información.

Ruta metodológica y decisiones para el análisis

Para invitar a los profesores a los GD tuvimos en cuenta los resultados de la encuesta aplicada a estudiantes, específicamente, el apartado en el cual se les solicitó mencionar a docentes cuyas experiencias consideraran como significativas en la enseñanza de la lectura y la escritura. De la misma manera, solicitamos a estos docentes referirnos estudiantes destacados para que participaran en los GD. Con base en lo anterior, seleccionamos y convocamos docentes y estudiantes de diferentes programas.

Tabla 10
Ejemplo de un fragmento del procesamiento de uno de los ejes discursivos en uno de los grupos

Elementos constitutivos de los ejes de tensión en el discurso	
Ideas o argumentos que soportan o refutan posición 1	Idea o argumentos que soportan o refutan la posición 2
<p>Postulación de nodos/ejes discursivos (cursiva). Identificación de fragmentos literales que condensan ese discurso.</p> <p>Eje discursivo 1. <i>Leer y escribir en la universidad: entre la competencia genérica (posición 1) y la especificidad de las disciplinas (posición 2). En cualquier caso, son aspectos de algo más complejo: la cultura académica.</i></p> <p>GM. Uno lo que ve, digamos en la lectura a la que uno ha tenido acceso sobre cultura académica y las prácticas de la lectura y escritura como prácticas de orden académico, es que se evidencian estas dos tendencias:</p>	<p>Ideas que incluyen elementos que complementan una o ambas posiciones</p> <p>CP. (Refiriéndose a los procesos pedagógicos ligados a la lectura y la escritura académicas) Y ahí está la evaluación, ahí están las cosas que a uno le preocupan y agobian, en buena medida, en esos procesos. El interés por la nota a veces se combina con lo didáctico y también el saber, por supuesto.</p> <p>B. Una cosa chiquitita. Antes de que continúen apaleándose un poquito, los textos son solamente básicos, porque son primer semestre, son textos básicos, lo que se da en primer semestre, es lo que yo ahorita comentaba, son reseñas, resúmenes, informes de laboratorio, cositas breves, no son tampoco tipo tesis, ni monografías, esos ya son en semestres superiores; en semestres primero o segundo es donde se enseñan esas normas básicas.</p>
<p>Ideas o argumentos que soportan o refutan posición 1</p> <p>GM. La gente llega a la universidad ya con ciertas prácticas de lectura y escritura y lo que hace la universidad es continuar con algunas de esas prácticas, pero sin verlo conectado ni a la formación disciplinar.</p> <p>CP. Lo que ella (refiriéndose a DDC) dice me parece muy valioso, pero me surge una inquietud enorme y es el asunto de la relación de los profesores universitarios con los saberes pedagógicos y didácticos.</p>	<p>MPA. Hay una relación muy estrecha entre conocimiento disciplinar y lectura y escritura. En esa clase (refiriéndose a una práctica destacada), poco se lee y se escribe, pero hay un trabajo sobre la construcción del conocimiento muy complejo.</p> <p>GM. Exclusivamente como una habilidad que se cultiva y que es necesaria más como una herramienta de orden epistemológico que como otra cosa.</p>

(Continúa)

Elementos constitutivos de los ejes de tensión en el discurso		
Postulación de nodos/ejes discursivos (cursiva). Identificación de fragmentos literales que condensan ese discurso.	Ideas o argumentos que soportan o refutan posición 1	Idea o argumentos que soportan o refutan la posición 2
<p>MPA. La construcción del conocimiento, o la transmisión del conocimiento, que se requiere en las disciplinas es lo dominante y las prácticas de lectura y escritura estarían subordinadas a esa idea del conocimiento que la universidad pone a circular... (leer y escribir son partes de) un problema más grande que es la cultura académica.</p> <p>DDC. En relación con la pregunta central, yo creo que no podríamos hablar nosotros de una cuestión dicotómica, o solamente se refiere a competencias generales o es completamente disciplinar, se trataría de una tensión.</p>	<p>Ideas o argumentos que soportan o refutan posición 1</p> <p>Pero ¿entonces qué?, ¿los ponemos a leer libros de didáctica?, ¿los artículos que nosotros escribimos o que hayan escrito? Yo dudo profundamente que... esto nos lleva a la formación de maestros, pero dudo que la vía sea por llevarle un saber especializado a alguien. Por ejemplo, un profesor de literatura que yo tuve, yo no me lo imagino, yo no lo veo en su biblioteca con un texto sobre didáctica, por muchas razones.</p>	<p>Ideas que incluyen elementos que complementan una o ambas posiciones</p>

(Continúa)

Elementos constitutivos de los ejes de tensión en el discurso			
	Ideas o argumentos que soportan o refutan posición 1	Idea o argumentos que soportan o refutan la posición 2	Ideas que incluyen elementos que complementan una o ambas posiciones
<p>Postulación de nodos/ejes discursivos (cursiva).</p> <p>Identificación de fragmentos literales que condensan ese discurso.</p> <p>MPA. La cosa es que hay unos espacios que les llaman cursos formales, donde el estudiante va a aprender a poner el punto y la coma, como dice la bibliografía y a aprender a hacer la lectura crítica... pero habría otros espacios en los que se trataría más de que los estudiantes ingresen a las prácticas propias de la disciplina, pero no necesariamente aprender a leer y a escribir los textos, sino participar, por ejemplo, en prácticas investigativas.</p> <p>CP. En términos de síntesis, yo creo que nos aproximamos, pues como un segundo punto, a pensar qué es enseñar en las disciplinas exclusivamente o como competencia general, sino que hay una especie de complementariedad entre esos rasgos, pues, para pensar en el futuro consenso al que debemos llegar.</p>	<p>AR. Yo me quedaría como con la posición esta de que hay la necesidad, por esas circunstancias del bachillerato nuestro, de iniciar con un curso (general) que se podría considerar básico.</p>	<p>CP. ¿Estaría más próxima para ellos a las disciplinas o a una competencia general? A mi modo de ver, está más cerca a las disciplinas; es justamente donde están los propósitos, los intereses, porque a ellos no los apasionan ni Bajtin ni la lingüística textual, en su gran mayoría, sino el asunto del saber.</p>	<p>AR. Pero me parece que el trabajo más intenso, más necesario es hacer que a partir del tercer, cuarto, quinto semestre se pueda combinar un trabajo conjunto entre un profesor de lengua y el profesor de las disciplinas, que yo entiendo es una experiencia que se está haciendo apenas y que va a ser muy difícil entre nosotros por la dificultad que hay de combinar.</p>

Fuente: elaboración propia

Desde el momento de la convocatoria a los GD de estudiantes y profesores figuraron, como parte del contexto de enunciación, las encuestas aplicadas a estudiantes en la primera fase del proyecto de investigación. Por esto, en el protocolo básico, el preceptor de cada grupo hizo una introducción al marco general de la investigación y describió algunos de los resultados obtenidos, especialmente, en la encuesta. Además, se entregaron a los participantes copias de los datos estadísticos de tres preguntas (*textos más leídos por los estudiantes en las universidades, propósitos para los que escriben los estudiantes y usos de la escritura*). Después, se les explicó el lugar de esas evidencias en el escenario de la discusión y nuestro interés por saber si ellos compartían los resultados o les parecían “extraños” o muy alejados de su percepción cotidiana en la vida universitaria. De este modo, invitamos a los participantes de los GD de estudiantes y profesores a “conversar” sobre el asunto.

LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS

A continuación, recogemos algunos elementos interpretativos de los GD de los investigadores y de los de estudiantes y profesores y presentamos un análisis descriptivo de los datos obtenidos, con esta metodología, sobre las preguntas de la investigación.

Sobre los GD de los investigadores

Algunos de los tópicos y tensiones derivados de estos GD fueron:

Condiciones en que llegan los estudiantes a la universidad y lo que esta hace al respecto

En cuanto a las condiciones en las que llegan los estudiantes a la universidad, referidas al dominio de la lectura y la escritura académicas, se señaló que la educación básica forma a los estudiantes, en el mejor de los casos, en maneras genéricas de leer y escribir, no ligadas a la especificidad de las disciplinas.

Para el caso de Colombia, esta situación parece ser la dominante: nuestros estudiantes aprenden a leer y a escribir diversos tipos de textos

como ensayos, resúmenes, reseñas, informes, etcétera, que se trabajan en asignaturas específicas, pero no abordan los elementos particulares de esos textos en función de los campos disciplinares. Si bien al terminar la educación media, los estudiantes conocen ciertos tipos de textos, no han indagado por la relación entre esas formas discursivas y la especificidad del campo conceptual de las disciplinas. Al llegar a la universidad, dependiendo de la carrera en la que se esté, algunos de esos textos se siguen trabajando y otros definitivamente no. Además, aparecen nuevos tipos de textos (nuevas formas discursivas) y nuevas funciones académicas relacionadas con ellos que, al parecer, no son abordadas de modo sistemático por la universidad.

Ante esta situación, nuestra investigación había identificado en el análisis de los documentos de política, que la universidad colombiana sí tiene una preocupación por el asunto de la lectura y la escritura, aunque su acción se dirige, especialmente, a ofrecer cursos generales desde los departamentos de lengua o de comunicación. Esos cursos, como se pudo analizar en el apartado Posibles tendencias en los cursos que ofertan las universidades del capítulo 3 de este libro, se ocupan de diferentes géneros y procesos de lectura y escritura, con el fin de apoyar los elementos generales básicos de lectura y escritura. Sin embargo, el hecho de que los cursos sean tomados por estudiantes de diferentes carreras hace que el trabajo que allí se realiza no esté ligado a la especificidad disciplinar.

Leer y escribir en la universidad: ¿una competencia genérica o una especificidad disciplinar? Una dicotomía aparente

En estos GD, la atención se centró en el análisis de un asunto que podemos enunciar a modo de pregunta: ¿leer y escribir en la universidad es considerada por los docentes como una competencia genérica o como una especificidad ligada a los campos disciplinares particulares? En la discusión, se plantearon argumentos que soportan la idea de que si bien los docentes de las diferentes disciplinas deben tener conocimientos sobre didáctica y pedagogía, esos saberes deben estar relacionados de modo directo con su campo disciplinar. Dicho de otro modo, pensar en formar a los docentes universitarios en didáctica general o pedagogía general

no pareciera ser una vía pertinente, pues leer y escribir son procesos que suponen un anclaje claro en la estructura conceptual de la disciplina.

Sobre el sentido del leer y el escribir en la universidad

Como complemento de la tensión señalada, se abordaron las actividades de lectura y escritura en la formación, más allá de las dos tendencias propuestas. Como aspectos conclusivos, que son precisamente los que anteceden cada una de las posturas, se podría afirmar que frente al cuestionamiento de la naturalización del leer y el escribir en las instituciones educativas se antepone un *argumento* de orden cultural según el cual tales actividades responden precisamente a la *naturaleza de estas instituciones* —tanto la escuela como la universidad—. La lectura y la escritura son prácticas inscritas en los procesos de *alfabetización* que a su vez permiten ofrecer una formación general, para el caso de la educación básica. En la educación superior tiene lugar una *alfabetización académica* propia de la especialización de los campos disciplinares y científicos. Tanto la cultura escolar como la cultura académica exigen el dominio de esas dos competencias: leer y escribir.

Ahora bien, *alfabetizar* —tanto en la escuela como en la universidad— no está relacionado solo con el dominio del código sino con la incorporación a una cultura letrada y, con ella, a unas prácticas sociales y culturales. La distancia entre lo que se presupone —o el deber ser— y la realidad es lo que queda en el orden de algunas posiciones y remite a considerar que las discusiones sobre el sentido de las prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad debe situarse en un marco más amplio que indague por la cultura, o las culturas académicas que esta promueve.

Comunidades de práctica/comunidades discursivas

Podemos pensar que, en relación con propósitos, intereses, problemáticas, saberes, concepciones e ideologías, los profesores universitarios formamos parte de una gran comunidad académica. No obstante, de manera simultánea, participamos en otro tipo de comunidades (vínculos de la universidad con la academia, el mundo empresarial, laboratorios científicos) que exigen

prácticas discursivas diferenciadas por sus mecanismos de significación y de comunicación. Estas comunidades también definen sus formas de lectura, los usos de los textos, los modos de interpretar, entre otras 'reglas de juego'. Pero al pasar al campo de la enseñanza, como lo expresa Anna Camps en el prólogo al libro *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (2007):

La actividad científica y la académica están indisolublemente relacionadas con la escritura. A pesar de ello, en nuestro entorno se ha prestado poca atención a la función que el lenguaje escrito tiene en la misma construcción de la ciencia y en la construcción del conocimiento en entornos académicos. Nuestros estudiantes universitarios tienen poca ayuda en el proceso de escribir y leer para aprender. En general, se supone que estas son habilidades que ya han adquirido y que lo único que deberán hacer es aplicarlas a nuevos contextos y a nuevos contenidos.

Esta autora pone en tela de juicio la creencia que tenemos los docentes universitarios sobre las competencias discursivas que han desarrollado los estudiantes antes de su ingreso a la universidad: pensamos que dominan las habilidades básicas de leer y escribir, que están capacitados para aprender las diferentes disciplinas de la formación profesional y que pueden participar en ámbitos propios de la cultura académica en los que la lengua escrita juega un papel preponderante como disertaciones, simposios, seminarios, tertulias, artículos, ensayos, por citar algunos. Por ejemplo, en uno de los GD de investigadores se expresa:

Si nos ubicamos en el espacio de la universidad, la formación por tanto a nivel profesional, yo tomaría partido por un leer y escribir en las disciplinas. (...) Me parece que esa formación general (...), creo que se da en los espacios anteriores: en la educación básica, en la educación media.

Yo no creo que sea necesario en la universidad una etapa previa de aprestamiento para que se pueda llegar a una enseñanza de la lectura y la escritura desde las disciplinas porque de todas formas esos estudiantes ya tuvieron once años en un proceso de formación de enseñanza sobre modos de leer y escribir generales, respondiendo a preguntas propias de la básica, de la media, pero cuya característica es así general, mientras que en la universidad son

más especializadas, están ligadas a un solo campo de saber y no a toda esa diversidad que tenían en la básica.

Pero, desde la otra posición, una de las investigadoras expresa así su preocupación:

Enseñar lectura y escritura por y en las disciplinas necesita primero un nivel de formación general, (...) o de aprestamiento básico, (con) enfoques especiales para enseñanza de textos, tanto para leerlos como para producirlos. Cuando se hacen los aprestamientos sobre textos específicos de las carreras o de las profesiones ya se parte del hecho de que conocen los lineamientos básicos de una comprensión, de una interpretación textual y también de una producción básica. No se podría pensar en un nivel de profundización o de aprestamiento en las disciplinas específicas sin tener de base lo que es el conocimiento o lo que son las competencias o habilidades básicas de los procesos lecto-escriturales generales que son independientes de la profesión... para (...) cuando salgan al campo profesional, puedan producir tanto textos profesionales específicos como generales.

Otro investigador afirma:

Asumimos que como hablamos una lengua materna y resulta que nuestra lengua materna maneja tantas tipologías, tantos géneros dentro de cada tipología, que no podemos asumir que ya todo el mundo lo sabe. Entonces ¿no será que de pronto tenemos que empezar por enseñarles a nuestros estudiantes esas tipologías? En qué se diferencia narrar, exponer, argumentar... qué diferencia hay entre un ensayo, por ejemplo, un informe, bueno cada uno de estos géneros y desde allí por ejemplo ¿cuál sería, de qué manera se puede distinguir un trabajo que se haga desde y para las disciplinas de uno que se haga de manera general, hay alguna diferencia?

Los estudios del lenguaje (análisis del discurso, pragmática, sociolingüística, lingüística del texto, entre otros) y las investigaciones en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura nos han permitido tomar conciencia de que “cada disciplina constituye una particular cultura escrita, con prácticas de interpretación y producción textual características, y que es función de los estudios superiores ayudar a los alumnos a ingresar en

estas comunidades discursivas” (Carlino, 2003b, p. 413). Entonces, las formas de lectura y de escritura en la primaria y en la secundaria no son prácticas suficientes para enfrentar las exigencias de la participación activa en nuevos campos de conocimiento.

Sobre los GD de estudiantes y profesores

Como manifestamos antes, estos GD tomaron como eje para la conversación la revisión de algunos de los resultados obtenidos en la encuesta, de modo que el análisis muestra que la mayor parte de las intervenciones se centró en ellos. Por esto, las tensiones presentes en estos intercambios discursivos, tienen qué ver con tópicos como ¿qué se pide leer y escribir?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿por qué? A continuación, organizamos la exposición de estos resultados alrededor de estas preguntas.

¿Qué se les pide leer y escribir a los estudiantes?

Lo que se pide leer a los estudiantes —desde la perspectiva de ellos— son textos ‘impuestos por la universidad o al menos por los profesores’. Se les pide leer ‘cosas’ que no les gustan, pero que —al parecer del profesor— es lo que deben leer:

Yo comenzaría diciendo que... mmm... Pues la lectura a veces... mmm... en toda la vida académica de los seres humanos siempre es como un elemento impositivo de alguna forma, o sea no, no se genera como la consciencia de que la lectura es una posibilidad, y es esa posibilidad de abrir puertas, de conocer, de descubrir, de descubrirse como sujeto (estudiante de la Universidad de Caldas).

En cuanto a lo que hay que escribir, los estudiantes manifiestan que es “lo que al profesor le gusta” y no lo que libremente ellos quieren expresar, porque no hay libertad de pensamiento:

(...) entonces a uno le dicen: haga un ensayo acerca de un autor, de un pensador, pero entonces uno no puede pensar por sí mismo y hacer las críticas, desde lo que uno piensa, desde como uno piensa, de lo que uno ha vivido, de las experiencias que uno ha tenido, sino que uno tiene que citar lo que el

autor dice... o lo que el filósofo dice, lo que el literato dice, porque si no... el pretexto es que uno no tiene los conocimientos o la experiencia suficiente para uno enfrentar pues un debate, para uno opinar de un autor; entonces eso también limita al estudiante... o nos limita a todos, incluido yo, el poder eh... entrar en relación con otras, con otras áreas del saber... (estudiante de la Universidad del Valle).

Sin embargo, otros estudiantes reconocen la necesidad de que los profesores definan y exijan unas determinadas lecturas cuando se refieren a una de las labores de los docentes: situar a sus estudiantes en ese complejo campo, en unas pocas horas de clase, compitiendo con otras asignaturas que están en la misma situación. Reconocen que al asistir a las clases acceden a esa primera aproximación, a ese filtro cualificado que ha elaborado el docente. Consideran que como profesional situado en su campo cuenta con un recorrido y una trayectoria importantes que le permiten elegir, filtrar, jerarquizar, excluir, como lo dice un estudiante:

La carrera se encarga como de limitar los tipos de texto —por decirlo así— que uno lee en la universidad. Si de pronto por parte del docente, él tiene una mirada muy segmentada que es lo único válido para poder, no sé, presentar un parcial, argumentar algún ensayo, es decir, los textos que ellos proponen, como literatura de apoyo de esa materia —por decirlo así—, hace que el estudiante cree como la costumbre de que solo se lee lo que el docente propone, pero pues también hace que miremos que estamos como cegados a lo mismo de siempre... venimos a la universidad a aprender... alguna materia específica... pero pues que también como personas es necesario nutrarnos, de otro tipo de... de textos —por decirlo así—... (estudiante de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá).

También emergieron reflexiones sobre los apuntes de clase como elemento indicativo de una problemática ligada a la necesidad que tiene un estudiante que se está aproximando a un campo disciplinar de “capturar” lo básico, lo esencial de este. Igualmente, se fue abriendo una línea de reflexión relacionada con la función epistémica de la escritura:

... 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... 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]... Uno confía en lo que dice el profesor, en su explicación... y en los materiales que el profesor le entrega a uno (estudiante de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá).

El alto porcentaje de lectura de los apuntes de clase que revelan los resultados de la encuesta fue abordado por algunos profesores con preocupación:

(...) me inquieta un poco que los estudiantes estén diciendo que su base de lectura es las notas de clase, puede que en la del Valle esté dando un poquitico por encima de estos, pero es que la diferencia son 2%, entonces eso es preocupante para nosotros, porque si un estudiante lo que está haciendo es consolidar su conocimiento, es con base en las notas que nos toman en una clase, o en un material que cada vez nosotros estamos entregándoles más por correo, porque lo que hacemos, por lo menos parte del genérico, es que todo lo que [manejamos en] audiovisuales, se les manda, porque no queremos que estén toda la clase apuntando lo que decimos y se plantean preguntas para profundizar, eso me inquieta mucho y creo que esto es un llamado, un llamado serio a la reflexión, porque si gran parte de los estudiantes están diciendo: “mis notas” y las notas de los docentes, entonces ¿cómo vamos a incentivar, que se mejore el conocimiento, si están autorreferenciados?, y nosotros no tenemos la última palabra, independiente de la forma, eso me preocupa... (profesor de la Universidad del Valle).

¿Para qué se pide leer y escribir?

La idea según la cual la formación de las personas está vinculada a su dominio del lenguaje fue ratificada por varios profesores:

Yo insisto en que la tarea de nosotros muchas veces es buscar esa mediación entre, digamos, el pasado y las generaciones que vienen y en esa parte de mediación lo que hacemos es preparar a los muchachos en un lenguaje para que se apropien del lenguaje con el cual puedan desempeñarse en una carrera, en un cierto saber, pero esa conexión, insisto, no puede quedarse exclusivamente en el campo técnico sino que debe ser enriquecida también desde, desde... la lectura, desde la literatura, por tanto, eh... yo creo que estamos [girando con una de las adversidades mismas] y es que nosotros pensamos y lo hacemos es a través del propio lenguaje y entonces, en la medida en que ese lenguaje está también muy reducido, nuestra producción también se ve en esos términos reducida.

Las últimas intervenciones han dado campo a pensar que, digamos, por relaciones estructurales y de contexto, las condiciones de lectura y escritura en el proceso de... de los estudiantes no resultan como un escenario de... eh... digamos como muy optimista, sino que hay unas deficiencias estructurales, hay un afán profesionalizante, hay una visión técnica y la misma idea de universidad como universalidad de conocimiento parece ser, ya muy distante; cada cual está formándose en su profesión y parece ser que, pensar en una visión más allá de eso, es decir, de solo saber para saber de dónde va a sacar su condición de supervivencia pues, bueno, no es un contexto en el que uno diría, bueno, leer y escribir resulta mucho más potente que solo la formación de orden profesional (profesor de la Universidad de la Amazonía).

Los docentes reconocen las prácticas de lectura y escritura como acciones fundamentales dentro del aula. Todo parte de la lectura de textos, por ejemplo, el discurso del docente sin el acompañamiento de textos teóricos, no es fuente suficiente de credibilidad para los estudiantes. La lectura de textos se propone en el aula con el fin de que se construyan los conceptos más relevantes por medio de la identificación, contextualización y reconocimiento de los contenidos que se trabajan en una asignatura. De estos se generan las opiniones o apreciaciones de los estudiantes, puesto que el texto —para los docentes participantes— sirve para reflexionar sobre el quehacer profesional (el de los actores de aula) en el marco de lo que su disciplina requiere.

Es imposible organizar, fundamentar y guiar las clases solo con los planteamientos del docente pues no es el criterio de credibilidad en la formación

del conocimiento... la rigurosidad o la legitimidad de ese discurso está en el texto... Es más, uno no le pide leer a un estudiante universitario un texto que no esté validado por una comunidad académica...

La lectura es el ejercicio básico para construir y llegar a la aplicación. Hace falta, además, la motivación del docente para que los intereses de los estudiantes crezcan. El texto tiene unos conceptos generales que el estudiante debe llevar al contexto que necesite [...] Esa abstracción es difícil y no muy clara para ellos (profesor de la Universidad del Quindío).

Por su parte, los estudiantes reconocen que la lectura y la escritura son procesos fundamentales para que exista apropiación del mundo. Manifiestan que para tener una buena escritura es necesario leer, pues con la lectura se puede llegar al conocimiento, a tener qué decir y a decirlo mejor:

Y en el momento de escribir yo creo que también las lecturas que se hagan le permiten a uno como tener más... eh... saber más, saber más de qué escribir... eh... tener más conceptos, utilizar nuevas palabras. Entonces creo que es un ejercicio, ambos —leer y escribir— se complementan (estudiante de la Universidad de Caldas).

Junto con este reconocimiento general, se refieren a usos de la lectura y escritura casi únicos en la universidad. Allí escriben principalmente para responder a las tareas o evaluaciones que sus profesores exigen, aunque no les enseñan cómo se lee críticamente o cómo se establecen las relaciones que ellos solicitan. En este sentido, confirman una vez más los resultados de la encuesta al respecto:

La tendencia es a que nosotros utilicemos el escrito para hacer exposiciones, para responder a evaluaciones escritas, y eso de alguna manera me lleva a pensar que la universidad se quedó relegada en esas prácticas evaluativas solamente... y es que nosotros tenemos aquí desarrollos, desde el área de educación, que no han trascendido dentro de la misma universidad (estudiante de la Universidad del Valle).

Se interpreta que los textos exigidos para leer están relacionados con el tema de la evaluación y que esto no permite la formación de un estudiante autónomo. Expresan, de manera recurrente, que los textos que

les piden leer son precisamente los que tienen qué ver con el propósito de la evaluación y esto es interpretado por los estudiantes *como una imposición de la institución universitaria*. Así, para ellos, el estudiante autónomo ideal está lejos de encontrar cabida en el espacio universitario.

El estudiante autónomo, aquel que no estudia en respuesta a lo que demanda la academia, sino que busca una formación y un desarrollo de conciencia, no se queda con lo que el profesor dice o con las exigencias del programa. Ese es un estudiante diferente, ese es el estudiante que tiene mayor probabilidad de éxito, es el que puede asumir una postura de conciencia y un elemento crítico. Lastimosamente, el mismo sistema está pensado para que ese tipo de estudiantes no se forme todo el tiempo:

No se hacen estas cosas (las lecturas) por convicción, es como un factor o como una tensión que lo tienen a uno, que si no presenta tareas antes de clase, va a perder eso, o sea, se vuelve ya como una obligación indirecta (estudiante de la Universidad del Pacífico).

Los profesores, por su parte, justifican la “imposición” ante las dificultades que los estudiantes enfrentan:

(A los estudiantes) hay que decirles ¡tomen nota!, ese libro que les digo no es para hacer examen, ni para que lo lean ahora, es para la vida y para su formación (no solo los estrechos límites de una carrera). Son muy pocos los que toman nota de eso, que no es para lo inmediato. A menos que diga que es para evaluar. Lo ven como una cosa lúdica (profesor de la Universidad de Antioquia).

Ellos no leen, ellos no leen, ellos no asimilan, no hacen procesos inferenciales, no trabajan por ejemplo textos de pragmática “profe, ¿y mejor por qué usted... mm... no nos explica?”. ¿Por qué? Porque ellos no leen, no leen entre líneas (profesor de la Universidad de Caldas).

Una de las paradojas que enfrenta un estudiante que ingresa al pregrado es que al llegar a la universidad se encuentra con dos situaciones: de un lado, debe (le piden) leer mucho en las asignaturas y el tiempo no alcanza. De otro, no cuenta con las suficientes herramientas académicas

específicas para abordar los textos propios de la disciplina. Así lo manifiesta un estudiante:

Son muy pocas las personas que de verdad se van a investigar o que cogen un artículo por voluntad propia y no porque un doctor les dice: “¡Hey!, para mañana, usted tiene que tener esto porque esto es lo que le voy a preguntar” (...). ¿Qué tanto, qué tanta curiosidad... se estimula o no?, porque también por tiempo. Además ya todo el mundo está cansado y no quiere saber más (...). Lo otro que creo es ¿hasta cuándo llega la función de responder como estudiante?, ¿hasta cuándo uno es estudiante?, o ¿hasta cuándo los textos y demás sirven para realmente, uno fuera de la universidad? (...). Muchas veces, uno está acostumbrado a responder a lo que piden, pero ya, por uno mismo, si no. Me gusta mucho cuando sugieren un texto, ¿no? y uno lo lee cuando tenga un tiempo, y no es una obligación, un deber, como: “Usted me tiene que responder por el texto tal, un examen”, sino cuando es sugerido, simplemente es sugerido y ahí es cuando uno, si es curioso, o si a uno le llama la atención, pues uno hará un esfuerzo, ¿no?, uno mirará cómo hace (estudiante de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá).

Los profesores manifiestan que cuando piden leer a los estudiantes, esperan que esta actividad les permita un cambio en la comprensión que tienen de un concepto, que lleguen a discutir con las ideas que tenían y las que el texto presenta, que interpreten y generen cuestionamientos desde sus propias palabras. Es decir, les piden que “entren en el texto”, no solo en sentido de revisarlo sino también de analizarlo, de criticarlo, de que sean capaces de asumir una posición frente a lo leído:

Eso es coherente con lo que los docentes estamos haciendo; nosotros casi no damos clases magistrales a los estudiantes nuestros, en su mayoría les estamos entregando el material en CD, se les está abriendo portales, estamos incentivando que usen poco papel y siempre las clases es para discutir... (profesor de la Universidad del Valle).

Las intervenciones de los estudiantes, de manera general, muestran un distanciamiento de los docentes hacia el desarrollo de actividades que favorezcan prácticas de lectura y escritura más cualificadas. Según ellos,

la responsabilidad de estas prácticas es un requisito previo de su formación. Se espera que los estudiantes “sepan” leer y escribir cuando llegan a la universidad. Sin distingo de carreras se asignan tareas de lectura y escritura y se espera el cumplimiento con calidad de los procesos y, lo que es peor, se los sanciona por no entender:

Los profesores, como decía el compañero... no sé, tienen que bajarse un poquito al nivel de los estudiantes... muchas veces... ofrecen un tema y tal vez no lo entendemos... tal vez... y simplemente con un 2,5 o un 3 se sanciona, eso ¡no!, hay que ir más allá... (estudiante de la Universidad del Valle).

Pero entre estos grupos de docentes, encontramos otros que están reconociendo que deben acompañar a los estudiantes porque consideran no se trata solo de que tengan dificultades, sino de que lo que se les pide es difícil y hay que enseñárselo:

El profesor tiene la obligación de enseñar los modos específicos de las disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicitando los códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía y hacer lugar en las clases a la lectura compartida, ayudando a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido (profesor de la Universidad de Caldas).

Identificar, contextualizar y reconocer conceptos importantes de la asignatura para la toma de decisiones es complicado, porque a veces se debe hacer una reconstrucción del texto para que los estudiantes lo comprendan. Por otra parte, no se efectúan preguntas literales del texto, sino preguntas que interroguen por la importancia de lo leído: qué cree usted al respecto, por qué es importante (profesor de la Universidad del Quindío).

Hay pues planteada una problemática entre la complejidad de lo que se pide leer, la cantidad de textos que se seleccionan, la cantidad de asignaturas que las exigen simultáneamente, las frágiles condiciones en las que se encuentran los estudiantes para comprenderlos y hacer lo que los profesores esperan y las pocas experiencias y apoyos que se les ofrecen para que puedan aprender mediante la lectura y la escritura de estos textos académicos.

¿Cómo se lee y se escribe?

En el desarrollo de “las conversaciones” se hicieron evidentes las diferencias acerca del modo como en los programas académicos se han ido incorporando decisiones curriculares de acuerdo con las diversas concepciones sobre el lugar que cumplen la lectura y la escritura en los diferentes campos de saber. A continuación, damos paso a las voces de estudiantes y profesores que dejan ver cómo estas prácticas a veces se extienden a todo el currículo o se restringen a pocos espacios:

Nosotros vemos, por ejemplo, cuatro asignaturas en matemáticas en las que la lectura y la escritura son realmente el eje del desarrollo de las temáticas —historia de las matemáticas, epistemología de las matemáticas, didáctica de las matemáticas y didáctica contemporánea— y, también, debemos relacionar lo leído con nuestra experiencia personal, mediante ensayos, trabajos escritos, reseñas, análisis de lectura, escritos de opinión propositiva, interpretativa y argumentativa. Además, en las prácticas pedagógicas es importante redactar bien un trabajo, presentar unos preparadores y formas nuevas de proponer las matemáticas en todos los niveles —preescolar, educación básica, media y vocacional—; es decir, la lectura y la escritura empiezan como una exigencia y luego se vuelven como algo del convivir, de la carrera y de la propia vida. Escribir no es solo hacerlo con palabras sino con ecuaciones que también significan porque son lenguaje. Todos tenemos que saber escribir, en el parcial de matemáticas si los resultados son buenos pero la justificación no, no hay nada, la escritura es básica. Un estudiante que escribe bien poemas no quiere decir que construya bien un artículo científico o que vaya a exponer claramente la tesis de un ensayo (estudiante de la Universidad del Quindío).

Una profesora de química reconoce que se usa una simbología propia de su área de saber (figuras, estructuras químicas) que es diferente a la práctica de escritura alfabética. De esta última, destaca que la práctica más frecuente es la escritura de informes de laboratorio: “una *escritura* más formal”. Refiere los problemas más recurrentes que los estudiantes de las últimas cohortes enfrentan: “grandes problemas de redacción, de ortografía y una dependencia total —digamos— del computador (...) a recurrir, a los textos electrónicos (y) ya a la biblioteca casi ni se va”. La

tendencia de las interlocuciones, en este caso, apunta hacia la escritura orientada hacia los trabajos de grado, artículos y publicación en revistas, sin llegar a abordar con mayor profundidad el tema de la formación básica en lectura y escritura en el pregrado.

Nos gusta y hacemos las preguntas de un mecanismo de redacción, pero que relaten en palabras lo que tratan de mostrar esas figuras y a veces, tengo que decirlo, es un desastre cuando ellos van a tratar de expresar eso en palabras. Es decir, escriben muy bien la ecuación, pegan flechas por aquí y electrones por allá, y... todo lo que usted quiera pero una dificultad para transmitir el significado de eso con palabras y eso pues uno les insiste ¿no?, y sí nos alarma un poco la situación en la escritura ¿no? y la escritura del proyecto de grado o los anteproyectos de grado se escriben y se evalúan pues y todo, y luego vienen los informes finales de investigación, entonces allí viene otra problemática (profesora de la Universidad del Valle).

Además de la naturaleza específica de las áreas, fue recurrente la referencia al crecimiento académico que en particular produce el espacio de la investigación. Al respecto, se cuestiona el hecho de que el trabajo de investigación en la universidad, incluso en lectura y escritura, no involucre a los estudiantes desde los primeros semestres, más allá de ponerles tareas instrumentales que no los forman con mayor fundamento:

En el Instituto se trabaja por líneas de formación e investigación, y de allí se muestra lo que se está haciendo en el país, eh... personalmente eso fue lo que me llevó a interesarme por la escritura y por la lectura... pero yo creo que eso hace falta en la universidad... nosotros decimos que Univalle es una universidad investigadora, pero fíjese que hasta después de sexto-séptimo semestre, se empiezan a hacer esas prácticas investigativas; y como decían muchos compañeros, es allí donde ellos empiezan a desarrollar, todo eso que tiene qué ver con la escritura y la lectura, pero eso debería empezar desde primer semestre... si queremos formar investigadores acá... críticos, autónomos, etc., eso tiene que empezar desde la base, desde los cimientos, desde primer semestre (estudiante de la Universidad del Valle).

¿Leer y escribir: habilidades generales o prácticas específicas y disciplinares?

Al analizar los resultados en relación con los porcentajes de los textos más leídos por los estudiantes en las universidades, los profesores explicitan sus posiciones sobre los modos de enseñanza de la lectura. Se evidencian diferentes concepciones.

Algunos profesores cuestionan los cursos iniciales que se ofrecen en las universidades para familiarizar a los estudiantes con las nuevas exigencias del contexto. Consideran que en estos, al ser regularmente asumidos por profesores de lenguaje o comunicadores sociales, se asume la lectura y la escritura como un objeto de estudio desvinculado de los saberes disciplinares:

La gente llega a la universidad ya con ciertas prácticas de lectura y escritura y lo que hace la universidad es continuar con algunas de esas prácticas, pero sin verlo conectado a la formación disciplinar (profesor de la Universidad Central del Valle).

Desde las experiencias particulares de los estudiantes, sus percepciones sobre estos cursos varían y están fuertemente vinculadas a los docentes que los impartieron. En unos casos, los cursos aportan formativamente; en otros, son poco importantes y más de cumplimiento que de formación:

En cuanto a los profesores también es casi igual. Ellos son más competentes en el sentido de que casi la mayoría sabe dominar sobre macroestructuras o estructuras del ensayo, entonces “hagan un ensayo, y su estructura es esta”... son más, más... certeros por decirlo así; certeros, es decir, cómo se hace un ensayo, ¿no?... sin embargo, eh... las cosas quedan ahí, ¿cómo se hace un ensayo? ¡Claro!, saber, ¿cómo se hace un ensayo?, ¿cómo se hace un resumen?, ¿cómo se hace un artículo?... Bueno, diferentes tipos de textos, artículos... uno puede encontrar la macroestructura y superestructura en cualquier libro... en internet... en cualquier parte usted puede encontrar la macroestructura y la superestructura, lo que uno debe encontrar es el hacer; pero si uno encuentra conceptos, así sea (...) el momento de ponerse a hacer. Le sale una... un... bodrio ahí (...) palabras, párrafos, de una uno sabe qué es lo que están diciendo ahí, si eso es un ensayo o es un artículo... entonces... eh... y a uno le piden un ensayo, uno va y entrega y “no, esto no es un ensayo... ¿dónde está su tesis?, ¿cuáles son sus argumentos?”. Entonces uno dice: “yo

leí que eso era el argumento”, pero a uno le dicen: “identifique dónde está el argumento”, y uno..., porque uno no sabe [dónde se pone] un argumento, no sabe cómo plantear su tesis, no sabe cómo hace su ambientación al tema (estudiante de Universidad de la Amazonía).

En relación con la articulación de estos cursos con el resto del currículo, los estudiantes expresan que tienen poca funcionalidad, por el tipo de propuestas que en ellos se llevan a cabo, así como las condiciones en las que ellos se realizan:

Es una falla grande —no sé en los otros programas—, pero en ingeniería de sistemas es que muchas veces se deja un proyecto en el 30 y ahí muere... no, no se le da una continuidad; entonces por ejemplo eso pasa cuando toca leer, entonces uno lee es para el semestre, no más, y ¡ah!, no puedo seguir leyendo la continuidad del tema interesante porque ya me toca desarrollar el otro proyecto, de otro tema, entonces no hay una continuidad. Lo mismo pasaba con la comunicación. La comunicación —por ejemplo la comunicación III— se desarrolló un ejemplo, de un proyecto a investigar pero nunca se desarrolló; lo mismo pasa en la investigación en ingeniería de sistemas. En ingeniería de sistemas, para usted ganar (...), como requisito tiene que hacer un grupo de investigación de 40 horas. ¿Entonces qué pasa? La gente solamente va por el requisito y ahí deja la investigación “¡ah!, yo me certifiqué” y ya dejó la investigación ahí, la deja morir (estudiante de la Universidad de la Amazonía).

Para algunos estudiantes, estos cursos *generales e iniciales* son necesarios porque se requiere incorporar las lógicas de razonamiento al mismo tiempo que los referentes disciplinares y las formas discursivas propias del lenguaje disciplinar, para asumir las prácticas de escritura e interpretación propias de un saber disciplinar. Para ellos, esto implica un trabajo permanente (no un solo curso). Esta necesidad de una mayor continuidad de la formación en los procesos de lectura y escritura la sustentan en el hecho de que los textos de mayor exigencia se producen a partir de sexto semestre en función de demandas disciplinares, lo que hace tengan mayor sentido. Igual, se presume un consenso en la necesidad de enseñar estos procesos como un *continuum* ligado a los saberes disciplinares. En tal sentido, se vincula un llamado de los docentes a evaluar las mediaciones didácticas

propuestas, dado que no tienen correspondencia con los desarrollos esperados ni anhelados.

Primero que todo, yo creo que habría que fundamentar eso —características textuales y sus formas de producción— desde el principio de la carrera, porque el problema viene de atrás, desde que uno está en el colegio, eso debería cultivarse con una materia o con alguna exigencia para que después se puedan tener unos buenos escritos y unos buenos proyectos. [...] Fue vital la clase de lectoescritura pero solo fue en primer semestre y son 12 semestres de carrera, entonces eso se pierde...

En nuestro caso, esa producción ha sido en los últimos semestres, ya hemos desarrollado un lenguaje, se desarrolla ese pensamiento y también la escritura. Uno coloca lo que el profesor espera, pero también lo que uno piensa y uno toma referencias y las cruza con el pensamiento de uno (estudiante de la Universidad Central del Valle).

Otros profesores manifiestan una concepción sobre la lectura en la que no interesan tanto los aportes de las ciencias del lenguaje y el discurso, sino que se trata de una noción resultante de búsquedas, construcciones y riesgos concretos que asumen, derivados de su experiencia y preocupaciones. En esta lógica, es predominante el sentido de la lectura como práctica para establecer y crear relaciones. Una noción que promueven en sus clases, en medio de la distancia y la diversidad propia de saberes y disciplinas en que se sitúan profesores y estudiantes. La lectura consiste en crear relaciones y, como la escritura, se considera aprendizaje de toda la vida, aunque no como lo plantean las políticas educativas que prevalecen actualmente:

Lo que hay que enseñar es que uno aprende a leer y a escribir toda la vida. Eso lo sabe cualquier persona que haya tenido la experiencia de escribir cualquier cosa, si se toma en serio el proceso de escribir. Y no termina de aprender, por la sencilla razón de que a medida que uno va estudiando y viviendo, tiene más referencias para leer (profesor de la Universidad de Antioquia).

Otros profesores plantean la importancia de redimensionar con los estudiantes las prácticas de escritura más allá de las tareas escolares y el

momento particular en el que se proponen, considerando el lugar de la escritura en la vida profesional. Señalan a las unidades académicas que tienen a cargo los cursos de expresión oral y escrita, y en general a todos los programas, como responsables del bajo porcentaje de textos literarios leídos (26,57%). De allí se infiere la lectura como responsabilidad de la enseñanza en general:

Traigo aquí un ejemplo concreto, cuando hablo con los estudiantes de ingeniería, o de tecnología de sistemas, la gran mayoría tiene dificultades grandes para escribir, y para presentar un informe, entonces yo les digo: “bueno, si usted como profesional me va a presentar a mí como... futuro cliente, una propuesta, y está mal escrita, está mal escrita, está mal redactada, de entrada ya está perdiendo peso, está perdiendo credibilidad, entonces usted empiece a pensar, que usted tiene que ser profesional en todas las áreas, y específicamente, pulirse, y yo les digo a ellos; ¡usted es lo que escriba!, ¡usted es lo que hable!, ¡usted es cómo se presente!” (profesor de la Universidad Católica de Pereira).

¿Por qué se lee y se escribe de estos modos dominantes?

Se encuentran explicaciones a este “panorama oscuro” en varios aspectos. Uno, el sistema asignaturista. Se reciben estudiantes provenientes del bachillerato con poca claridad sobre el papel de la lectura y la escritura como constructores de seres sociales:

Nuestros muchachos están siendo víctimas del sistema [asignaturista] con el cual se está trabajando, porque ellos no han logrado encontrar la relación entre una asignatura y otra... ellos todavía no tienen claro... no tienen clara la importancia que tiene para el ser humano, el aprender a leer y escribir, para que a través del lenguaje se construya socialmente (profesor de la Universidad del Atlántico).

Por parte de los estudiantes, se percibe la rigidez de la estructura curricular de la universidad como impedimento para avanzar hacia una formación más integral que establezca el vínculo con la investigación y la labor social:

Nosotros a veces no podemos asistir a espacios alternativos y extraacadémicos por la presión académica, entonces por qué no vincular otros espacios y otras disciplinas en aras de interdisciplinarizar la carrera o el oficio... porque nos toca cumplir con unos créditos y unas notas, ¿ya?, entonces el problema también es de estructura educativa en Colombia... y mucho más en la universidad pública, en donde a veces se pierde, o es prácticamente nulo el ejercicio de la investigación y de la extensión (estudiante de la Universidad del Valle).

Los profesores indagan por el valor que se les ha dado a las producciones de los estudiantes, identificando que se genera un proceso de distanciamiento frente a las posibilidades de dar a conocer sus escritos. De otra parte, valoran el sentido de responsabilidad que deben asumir los estudiantes para alcanzar los niveles de dominio sobre los procesos de lectura y escritura en un sentido crítico.

La poca valoración que se le da a la producción del estudiante, es decir, el rol que desempeña el estudiante es visto como un rol menor al que desempeña el docente, y en ese sentido las producciones, ¿cierto? Eh... son pensadas distintas, es decir, ¿por qué un estudiante no puede publicar en una revista donde publican los docentes?, ¿por qué su producción es de menor calidad, de menor nivel, a la que se publica, cierto, en la revista Páginas, por ejemplo? O sea, ¿por qué hacer esa distinción? Desde ahí, yo digo, la academia genera un proceso de distanciamiento, con el proceso de aprendizaje y el nivel, es decir, no todas las personas que publicamos en "Páginas" o en otras revistas, indexadas o de otras... o de otras universidades tenemos el mismo nivel, ni en experiencia, ni en conocimiento en el área (profesor de la Universidad Católica de Pereira).

La formación se entiende por cúmulo de información, sin establecer estrategias que aseguren el acercamiento de los estudiantes a los nuevos conocimientos. El profesor toma distancia frente al problema y delega la responsabilidad al estudiante. Por su parte, los estudiantes no se preguntan qué significa leer, sino que parecen partir de un conocimiento implícito y generalizado sobre la lectura que se reduce a lo alfabético y cuyas prácticas pierden interés frente a los procesos formativos en las profesiones: no hay direccionamiento de la lectura y los estudiantes no se percatan de la necesidad de que lo haya:

Me parece que lo de los docentes es más que todo por culturas, nosotros tenemos la posibilidad de ver clase con profesores de Bogotá y, por ejemplo, el primer profesor de Bogotá que vino, vino y no más nos dio un material: una giga de información y nos dijo “todo lo quiero para dentro de quince días, lo leen completo”... eh, un poconón de material y lo teníamos que leer y de cosas que no sabíamos, y nos tocaba leer, ¿y qué pasó?, llegaron los quince días y no habíamos leído. Y el profesor se cansó de presionarnos (...) porque como nosotros ya tenemos el hábito de que como a nosotros no nos presionan para leer, ni nada de eso, no podíamos darle el ritmo que el profesor deseaba, entonces al profesor ¿qué?... Le tocó: “¡No, a ustedes no les gusta leer!, dejemos así, yo tampoco me voy a matar”. Entonces eso es más de cultura de esos profesores de acá que no nos han enseñado que hay que leer (estudiante de la Universidad de la Amazonía).

La dificultad del acompañamiento radica en la masificación de la educación, pues no hay una política para asesorar a los estudiantes en su proceso de lectura y escritura. De esta manera, se considera que es un problema institucional (señalado principalmente por los estudiantes). Por ejemplo, los profesores catedráticos dictan su clase y se van, no cuentan con ‘espacios’ para este acompañamiento.

Y otro problema, los chicos tampoco buscan asesoría (no busca, bendito) que eso no les interesa para nada. “Qué se hace con esos escritos que se producen en clase” y claro, no es lo mismo cuando estaban los 5 o 6 a... a 40 o 50. Uno mismo... ¿a qué horas se lleva uno 50 hojitas de cada..., una hojita por cada estudiante? Cuando son 230, ¿a qué horas vamos a revisar eso?... “Y eso... ¿a qué horas se sienta con cada estudiante?... Porque usted encuentra fallas en un estudiante que no hay en otro”. “La masificación de la educación... la cobertura”... “O sea, yo pienso que la estrategia depende también de la..., de... del entorno, de... el número de estudiantes, ese en un... es un punto que hay que tener en cuenta necesariamente, es decir, yo tengo... 30 estudiantes en un grupo, yo no me puedo poner a... a pedirles ensayo a mis estudiantes, porque no los puedo calificar nunca, ¿sí?” (profesores de la Universidad de Caldas).

También se expresan los autocuestionamientos en relación con la responsabilidad en la formación de los estudiantes frente a los procesos de lectura y escritura, como lo expresa el profesor del fragmento que sigue a

continuación, quien se refiere a su condición en plural, mostrando que se trata también de un problema de la formación misma de los profesores y del énfasis disciplinario de su orientación:

Nosotros, como docentes, ¿qué estamos buscando?, ¿qué estamos haciendo para que ellos lean, tengan sus propios puntos de vista frente a un texto, incluso encuentren las fallas estructurales del texto?, ¿cuáles son las fallas en nuestro proceso?, ¿por qué no estamos logrando nuestro objetivo? Generalmente, dentro de nuestras disciplinas, ponemos la lectura buscando el conocimiento disciplinar, pero no para llegar a una escritura, nos quedamos limitados en cuanto lo que queremos y cómo lo estamos planeando para que el estudiante pueda tener una actitud diferente frente a la lectura y la escritura (profesor de la Universidad Central del Valle).

O, como lo expresa este otro profesor que pone en entredicho la supuesta claridad que tenemos los docentes sobre los tipos de productos solicitados a los estudiantes:

¿Cuántos realmente de nosotros los profesores sabemos escribir un ensayo? Pero nosotros les pedimos a los estudiantes que elaboren un ensayo y yo me pregunto: ¿Con qué criterio se evalúa?, ¿qué estaba pensando cuando evalué este ensayo? Primero, ¿qué se llama ensayo?, ¿por qué se llama ensayo y luego por qué lo evalúa como lo evalúa?, ¿cuáles eran los propósitos? Y eso frustra mucho al estudiante, porque primero no le estoy enseñando cómo hacerlo y segundo, lo estoy evaluando y además lo estoy evaluando mal o sea, lo estoy evaluando como que el malo es él, que él no lo sabe hacer (profesor de la Fundación Universitaria Monserrate).

Esto, de acuerdo con ellos, deviene de las grietas del sistema educativo y de la escasa motivación del profesorado hacia las prácticas constantes y de calidad de lectura y escritura propias y ajenas:

¿Qué diríamos nosotros como profes frente a este ítem, ¿cierto? Y es también cómo pensamos en el uso... Les pedimos a los estudiantes, y yo he hecho varios ejercicios con profesores de aquí de la universidad, les pedimos: ensayos, resúmenes, síntesis y reseñas. Incluso sigue siendo... pues luego un resumen y una síntesis, o una reseña, es lo mismo ¿cierto? Entonces, cuando hacemos los

ejercicios, resulta que no tienen conocimiento de cómo se hace; sin embargo, siempre se lo piden al estudiante. Entonces, muchas veces tampoco tenemos claridad frente a qué es lo que pedimos, y evaluamos desde nuestros criterios, desde nuestro propio aprendizaje, y no porque hemos consultado, ¿cómo se hace un ensayo?, ¿cómo se hace...?, para yo también tener el criterio no solo de evaluar el contenido sino la forma como [está produciendo el estudiante] (profesor de la Universidad Católica de Pereira).

Los estudiantes, por su parte, cuestionan la formación profesoral en el área de lectura y escritura y las exigencias desproporcionadas que hacen a la hora de evaluar a los estudiantes sobre ese tipo de tareas.

¿Cómo un profesor evalúa un escrito si ni siquiera sabe leer y escribir?: “Ahora bien, aquí en la universidad hay profesores (énfasis) que no saben escribir, hay profesores (énfasis) que no saben leer, entonces ¿cómo se puede pretender que un estudiante lea apropiadamente o escriba apropiadamente si desde la formación que se está recibiendo no la hay? (estudiante de la Universidad de Caldas).

La lectura y la escritura son ejercicios muy personales. Si bien la universidad y las asignaturas hacen apuestas formativas, es el sujeto-estudiante quien toma decisiones sobre su propia formación. La motivación proviene también de dentro, del sentido propio y del valor que les otorga a las tareas y compromisos como sujeto en formación.

Me tengo que apersonar de mi formación, cada uno tiene la motivación propia de leer para formarse, independiente de si el profesor motiva o no, los estudiantes no estamos haciendo un buen proceso, la pregunta que me hago siempre —independientemente de por ejemplo para qué— es el grado de conciencia con el que yo estoy leyendo y con el que yo estoy escribiendo. Entonces, la pregunta que yo me haría es con qué grado de conciencia lo hago. ¿Por qué? Si yo tomo una lectura así de superficial, si yo simplemente le doy —entre comillas— en la lectura y en la escritura, las respuestas que yo quiero escuchar, pues a eso nos adecuamos en nuestro sistema educativo de pre-escolar, primaria y educación media vocacional, no hay reflexividad sobre la formación, se vive lo inmediato que es leer para el parcial, cuando nosotros aprendemos con el otro y el aprendizaje es recíproco pues a uno no le duele

tanto, miércoles, yo no sé leer, yo no sé leer... (estudiante de la Fundación Universitaria Monserrate).

Los profesores muestran desespero e inquietud por saber qué hacer para que los estudiantes se motiven hacia la lectura y la escritura. Esto puede interpretarse como el arraigo de una problemática que se ha vuelto común, puesto que ha permitido que se puntualice en la búsqueda de “estrategias metodológicas” para resolver situaciones de aula relacionadas con la lectura y la escritura. De esta manera, se genera una propuesta de solución para motivar a los estudiantes a partir de dos orientaciones, desde la observación de sus intereses y desde la motivación de una lectura para la vida:

La parte esta de cómo hacer que el estudiante... motivarlo, estimularlo, para que él también aprenda a, a buscar la forma de cómo leer y buscar textos importantes, que de igual forma le permita proyectarse dentro de su carrera como profesional y que también pueda enriquecer eh... su carrera hay que buscar también otras alternativas, que puedan ayudar, ayudarle a fortalecer todo este ámbito profesional que él pueda tener, entonces, ¿qué tenemos que hacer los profesores de la universidad? Buscar estrategias metodológicas, que le permitan estimular esa parte de, de, de la, de la lectura, ¿cómo hacer para que ellos puedan leer? (profesor de la Universidad de Córdoba).

La motivación es un tema recurrente en las discusiones sobre las prácticas de lectura y escritura en los niveles de educación básica, media y superior; esto genera muchas inquietudes para abordar reflexiones y estudios mucho más complejos.

No, yo digo que, considero que eso también va con la formación del profesor, si al profesor le gusta leer y escribir, motiva a los estudiantes, pero si el profesor es apático, olvídase... que no lo va a hacer... vea, yo pienso algo, profe... que también tiene qué ver con la, la motivación del docente, que a veces nosotros decimos, no es que estos estudiantes están desmotivados; pero primero tiene que estar motivado el docente, de verdad, tenemos que ser también investigadores formativos, no solamente al desarrollar la asignatura que nosotros... (profesor de la Universidad del Atlántico).

El problema de la motivación hacia la lectura y la escritura no se enfoca solo en la preocupación por la ausencia. También está presente la búsqueda de alternativas de solución propuestas desde una condición ideal, tal como puede ser tener en cuenta los intereses de los estudiantes, planteamiento que no está fuera de contexto y que los incorpora como sujetos y no como objetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que se les tiene en cuenta con sus pensamientos, sentimientos, valores, actitudes, aptitudes, etc.

También ser buenos observadores de nuestros estudiantes; por ejemplo: ¿qué capacidades tienen ellos para x cosas?, por ejemplo, si nosotros somos de español y estamos dando clases en un programa de física, o en el programa de matemáticas, nosotros vemos también las potencialidades de cada estudiante y de qué manera nosotros podemos fortalecerlos a ellos, allí es donde está la investigación formativa, de alguna manera [tenemos que] orientar a ese estudiante para que él se motive también a escribir, proponer, hacer ponencias, por ejemplo, uno también trae acotaciones de, de la vida cotidiana, bueno, ¿ustedes como harían tal cosa?

Yo pienso que no sería obligarlos sino motivarlos, cómo es tan importante eso que ellos vayan a leer para su vida, ¿verdad? ¿Qué tanto le representan a ellos en su vida? Porque no solamente para la universidad, sino para la vida, para su vida, como ellos en un momento determinado pueden hacer tal cosa, entonces, de esa forma es que uno tiene que motivarlos, ustedes tienen que leer esto, o deben leer esto porque tal, tal cosa y esto, a ustedes les va a servir para esto y es chévere cuando a uno lo estimulan y lo motivan, pero cuando lo obligan es como que la gente siempre se siente como que... presionada y no quiere hacerlo, entonces sí, es como se siente relajado y hasta reflexionarían sobre esas lecturas (profesor de la Universidad de Córdoba).

Experiencias para intentar transformar esa realidad...

En los grupos de discusión, algunos profesores manifestaron su opción personal de acudir a una experiencia motivacional positiva que no siempre logra mantenerse sistemáticamente. En estas narraciones introducen nuevamente el tema de la responsabilidad personal e institucional sobre la orientación del proceso formativo de lectura y escritura con los estudiantes:

Hace varios semestres, estamos con el siguiente trabajo con los estudiantes de ese curso, y es hacer que ellos hagan resumen de un libro de textos, pero es un resumen para ellos, esos resúmenes no son calificados, de pronto no son calificados porque no son corregidos, de pronto leemos algunos y hacemos, con ayuda de la profesora, algunas observaciones generales sobre... está una hora de dos que tiene la sesión del curso y entonces hace algunas actividades de lectura y de... sobre todo de lectura y da unas pautas, para la elaboración de resúmenes, habla de bases teóricas básicas, hacen una lectura modelada, de la primera parte del libro, de la introducción del libro, y eso es supremamente interesante, se descubre una cantidad de cosas o descubrimos nosotros todos allí, entonces los estudiantes hacen esos resúmenes para ellos mismos, en la primera parte se les mira y se hacen algunas observaciones y esos resúmenes les sirven como... todos terminan diciendo que eso es muy bueno, que han tenido la oportunidad, que antes no lo hacían, unos estudiantes lo han trabajado posteriormente en otras materias, y pues ese es un poco la experiencia, no les hemos hecho seguimiento, lo que pasa posteriormente sería muy interesante poderlo hacer, en eso llevamos más o menos unos ocho semestres (profesor de la Universidad del Valle).

Nosotros tenemos en una materia una modalidad de trabajo que es... hay un problema general en todo el semestre, como un gran problema en el cual los estudiantes se van insertando, es como un seminario, ellos van, de acuerdo a la temática de cada una de las sesiones del seminario, van como... haciéndose a la idea de una pregunta gradual durante todo el período académico. Con textos base, digamos que tratan de problematizar, el detalle en cada sesión, eh... sobre lo que tienen que hacer en alguna ficha, como para entrenarse en la idea de extraer las ideas principales, las tesis, las ideas secundarias, hacerle crítica al texto y cosas así (...).

En las materias de proyecto de grado hay un grupo de asesores, un sociólogo, una terapeuta ocupacional, un comunicador social en el caso de diseño gráfico, un ingeniero mecánico en el caso de diseño industrial, eh... bueno es un grupito, que... en la primera parte, hace algunas exposiciones de orden metodológico sobre la generalidad de la investigación y después ya sobre los casos específicos de cada estudiante, a la luz de avances que ellos tienen que entregar una semana antes, de su propia exposición, digamos, funciona en términos parecidos a la anterior, en el debate y en la crítica. Ellos no califican ni nada de eso, quien califica finalmente y quien evalúa es el director del proyecto, pero si deja por escrito sus... sus comentarios, sus observaciones, sus sugerencias

sobre el proceso en que haya sido evaluado, eso lo hacemos ahí desde hace unos dos años en el departamento (profesor de la Universidad del Valle).

En la siguiente experiencia se observa que el trabajo con la lectura y la escritura está enfocado a la motivación del estudiante a partir de la apertura de un espacio de negociación que permite que el estudiante entienda y asuma el ejercicio mismo de leer y escribir como un proceso que implica reflexión:

Yo con mis estudiantes, yo doy una materia que se llama comunicación, y yo desde, desde que la empecé a dar, hace cinco o seis años, les doy, en todo, en cualquier semestre que me... primero, segundo, décimo, noveno, aquí vamos a leer, porque el que aprende a leer, aprende a escribir, y ellos se han dado cuenta, ¿por qué? Porque en la medida en que se van metiendo más lecturas, ellos van viendo los estilos de escritura, y cuando ellos ya ven su composición que es como escribir: “ya, oiga, profesora, mire, eh esto lo aprendí de un... de algo que leí, eh...”. Una cosa que yo hago para motivarlos, es que hago como un banco de temas, bueno, ¿qué queremos leer?, entonces, de ese banco de temas, yo... hacemos, generalmente nos leemos tres libros por semestre, eh... libros corticos y, entre ellos mismos escogen los que tengan más votos, esos son los que vamos a leer para que la lectura se les haga más agradable... Bueno, a que..., eh..., como ya dije, a que desarrollen su habilidad de escritura, pues es que la lectura y la escritura van juntas, ellas no van separadas, entonces, ellos se han dado cuenta de que en la medida en que van leyendo, diferentes textos, el que sea, ellos van cogiendo el hábito y a la hora de escribir se les hace más fácil (profesora de la Universidad de Córdoba).

En esta otra intervención se muestra una orientación distinta a la anterior, debido a que el profesor impone el qué y para qué leer, con el propósito de evaluar al estudiante. Las prácticas de escritura parecen orientarse desde la misma perspectiva. Además, en esta última experiencia, la lectura y la escritura obedecen más al desarrollo de contenidos académicos que a prácticas autónomas y trascendentes:

Particularmente, como yo trabajo en la parte de física, es un tema que muchas veces uno ve muy complicado... una parte teórica que... va más que todo encaminada a... —por decirlo así— a la investigación científica, yo lo

que he tratado de hacer, es... en la asignatura que imparto en la carrera de física, tratarlos de poner a leer artículos científicos... y obligatoriamente están en inglés, porque pues... ese es el lenguaje que se utiliza en la física, para divulgación científica, y uno se encuentra pues... primero tienen el problema de la lectura en inglés, digamos, y después de interpretar lo que dice esa información... y de alguna manera —como dice el profesor—, obligarlo... y ahí está el problema, que es que uno lo obliga, uno los encaja es en una sola... “léase eso, porque eso es lo que yo le voy a evaluar...” como comentaba el profesor, y... en otras carreras, más que todo... para ponerlos a escribir y para ponerlos a redactar en... informes de laboratorio, ahí sí, la mayoría de profesores, estamos adoptando unas guías... (profesor de la Universidad de Córdoba).

BALANCE GENERAL. A MANERA DE EVALUACIÓN

Como se pudo notar en el análisis anterior, los grupos de discusión permitieron avanzar en la comprensión de la tensión entre leer y escribir como especificidades de los campos disciplinares o como competencias generales. Al respecto, los resultados de la pregunta abierta de la encuesta en la que se pidió a los estudiantes señalar una asignatura en la que hubiesen vivido una experiencia valiosa de lectura y escritura indican que estos reconocen que las experiencias de lectura y escritura más valiosas las han vivido en asignaturas específicas de su disciplina (macroeconomía, fisiología, antropología cultural, entre otras). Este hecho puede tener varias explicaciones. De un lado, se trata de las asignaturas en las que se ingresa a la comunidad académica específica, y esto está directamente relacionado con la expectativa y el interés de formación profesional de los estudiantes. De otro lado, el esfuerzo y la dedicación de un estudiante se centran, generalmente, en las asignaturas claves de su plan de estudios que están conformadas por las áreas de saber disciplinar específicas.

Por estas razones, y por lo dicho por los estudiantes en los grupos de discusión, las prácticas de escritura y lectura más demandantes y centrales son aquellas ligadas al campo de formación especializado. Son estas las que, al parecer, atrapan el esfuerzo y la atención de los estudiantes. Pero el argumento más claro que aparece en los GD se relaciona con

el hecho de que leer y escribir se convierten en asuntos realmente con sentido académico cuando los estudiantes han ingresado a cierto nivel de dominio conceptual. Podríamos afirmar, desde los análisis de los GD, que el estudiante debe recorrer cierto trayecto académico (unos cuatro o cinco semestres, como mínimo) para realmente sentirse miembro del campo disciplinar. Antes de ese recorrido, se dijo en los GD, es difícil pensar que se esté en condiciones de comprender la gramática de la disciplina para vincularse a procesos complejos de lectura y escritura.

La conclusión es que no se trata de una dicotomía, sino más bien de funciones diferentes y de sentidos diversos. La investigación parece indicar que la universidad debe continuar su trabajo de fortalecimiento de las competencias generales de lectura y escritura, pero que a la vez debe abordar las reflexiones y abrir espacios para trabajar la lectura y la escritura dentro de las disciplinas, por ejemplo, desde el trabajo conjunto entre docentes de lengua y docentes de las disciplinas particulares.

Igualmente, los GD indican que la universidad debe hacerse una pregunta más amplia relacionada con la cultura académica (o las culturas académicas) que favorece, pues esta concepción configura el sentido de esas prácticas, por ejemplo, en relación con el tipo de profesional y de ciudadano que se desea formar.

Por otro lado, el análisis de los GD de estudiantes y profesores nos mostró que, a pesar de la invitación a conversar sobre los resultados, planteamientos e interrogantes iniciales consignados en la encuesta, la mayoría de los participantes se refiere de manera parcial a estos y hace pocas interpretaciones de ellos. Una posible explicación de esta situación se puede vincular con el poco conocimiento por parte de los interlocutores invitados del problema planteado para la discusión, razón por la cual no avanzan en elaboraciones más amplias sobre el tema.

Podemos mencionar, sin embargo, que particularmente en los GD de profesores se realizó una lectura crítica de los resultados presentados que puso en evidencia diferentes concepciones de lectura y escritura, ligadas a distintas prácticas pedagógicas. Se notan aquellas posturas que conciben más la lectura y la escritura en relación con propuestas que enfa-

tizan aspectos del código escrito. Otras posiciones reconocen la lectura y la escritura como prácticas sociales en el marco de una cultura académica, de ahí que sus propuestas pedagógicas indaguen, por ejemplo, por la experiencia y la historia del sujeto con los textos.

El análisis de la trayectoria temática de la relación entre la escritura de los docentes y la de los estudiantes involucra varias tensiones que no siempre encuentran, al final, puntos claros de definición entre las diferentes posiciones de los participantes. Sin embargo, la identificación de esas tensiones resulta ilustrativa de dos aspectos: por un lado, la complejidad del problema en virtud de la diversidad de los factores incidentes en la situación que afecta la vida académica de los actores. Y, por otro, la percepción del problema por medio del cuestionamiento de algunos docentes de hechos concretos de la vida institucional y, a pesar de lo anterior, la no actuación organizada frente a esos inconvenientes. Además, los discentes afirman que en el país no hay auténticas políticas gubernamentales para el sector educativo que estimulen y reglamenten exigencias y metodologías desde los primeros años de la escolaridad, para que se adquiriera el hábito de la lectura con la consecuente práctica de la escritura. Así, dicen ellos, cuando se llega al nivel secundario se reafirman los vicios contraídos desde la escuela primaria y estas insustituibles herramientas del pensamiento y del conocimiento son a menudo desdeñadas.

Los profesores caracterizan algunas de estas problemáticas y tratan de dar sus propias opciones para resolverlas. A continuación, se mencionan algunas:

- Sugieren, por ejemplo, que en primer semestre haya una tutoría específica en competencias de lectura y de escritura que nivele a quienes ingresan a la universidad.
- Partir desde los procesos cognitivos implicados en la lectura para ver quiénes tienen dificultades, teniendo en cuenta que la lectura es un proceso y que se accede a ella desde las condiciones socioculturales de los estudiantes.

- No desconocer la consulta que los estudiantes hacen en la *web* y los modos de leer que emergen en ella, lecturas no lineales, hipertextuales, fragmentadas, icónicas, lo cual implicaría otras formas de acompañamiento del profesor, la entrega no solo de una bibliografía, sino de una cibergrafía o webgrafía, término recientemente acuñado. Lo anterior implicaría que el docente acompañara al estudiante en la consulta de páginas especializadas.
- Otro aspecto que aparece de modo muy marginal en las prácticas institucionales de lectura y escritura y que es señalado por los profesores de manera recurrente es la *resignificación* de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Esto tendría que ver con ejercicios de subjetividad en los que la narrativa juega un papel importante con acciones como la escritura de las historias lectoras y escritoras de estudiante y docentes; prácticas pedagógicas que les den un lugar a los relatos de vida, entrevistas sobre experiencias de sí, crónicas, etc., en fin, prácticas de subjetivación en las que el sujeto tome la palabra y se haga responsable de ella.

En muchas ocasiones, los docentes manifiestan de diversos modos un interés superior en relación con las tareas de lectura y escritura que proponen a sus estudiantes: Les piden leer y escribir textos que respondan a los discursos disciplinares propios de sus programas académicos (textos expositivo-explicativos —artículos de investigación e informes de laboratorio y de campo— y argumentativos —ensayos—). Sostienen que las prácticas de lectura y escritura se deben corresponder con intereses como dinamizar los procesos de aprendizaje de los contenidos disciplinares, acrecentar la base léxica de los estudiantes, hacerlos partícipes de la vida académica, superar, en diversos casos, problemas de comprensión y producción textual de varios niveles. Consideran la lectura como un medio de conexión con esferas más complejas de conocimiento y, por tanto, indispensable para aproximarse a las estructuras que las articulan internamente, a sus interconexiones y diálogos con otros discursos y a sus avances teóricos, metodológicos y técnicos. La escritura —consideran

otros profesores— debe trascender el aula de clases y trazan, por ejemplo, metas de escrituras sólidas: escribir para publicar y escribir para investigar. Se lamentan de que los estudiantes no reciban acompañamiento antes, durante y después de los procesos de lectura y escritura de textos, a pesar de que algunos docentes creen lo contrario.

El conjunto de enunciados agrupados en torno a la aproximación a los resultados de las encuestas abordaron algunos aspectos puntuales desde la perspectiva de los estudiantes que, sin alcanzar una lectura exhaustiva y sistemática, podemos mencionar:

- Tenemos que destacar, por ejemplo, la gran dificultad que expresan los estudiantes para apropiarse del conocimiento, enunciar sus ideas, comprender y analizar textos y, más específicamente, para expresarse mediante la escritura académica. Mencionan que hay una tendencia cada día a leer y escribir menos o hacerlo directivamente por la obligación que demandan las asignaturas en estudio. A esto se suma que otros tipos de lecturas y de escrituras igualmente formadoras y gratificantes son dejadas de lado en medio de una creciente apatía.
- Los estudiantes convocados coinciden con los profesores en afirmar que uno de los factores de mayor incidencia en la pobreza de los procesos escriturales y de lectura en el ámbito universitario, tiene qué ver con el contexto sociocultural y económico en que están inmersas la escuela y la familia. En tal sentido, plantean que los hábitos lectores y de escritura de los jóvenes universitarios del país dependen mucho de la tradición de las familias.
- De otra parte, en lo expresado por los estudiantes, pudimos identificar tres etapas enunciativas representativas de la dinámica de los GD: un tema recurrente, unos consensos y unos disensos. El tema recurrente fue la influencia de la universidad o del sistema educativo en el tipo de textos que elaboran frente a la autonomía que deben tener en su proceso formativo. El mayor consenso se presentó con respecto a los resultados de la encuesta mostrados por medio de los gráficos. Al respecto, de manera general dijeron que lo que mostraban era que

no estaban produciendo textos científicos, sino solo respondiendo a las evaluaciones, lo cual denotaba una falta de autonomía y una imposición de la universidad en cuanto al tipo de textos para leer y escribir. Frente a los disensos, el mayor se presentó con respecto a la causa por la cual solo procuran textos relacionados con el proceso evaluativo. La mayoría de los estudiantes termina afirmando que se trata de un problema “estructural” de la sociedad y del sistema educativo que empieza en la educación básica y continúa en la universidad.

Frente a la paradoja que, por parte de los estudiantes se puede expresar así: “necesito leer mucho para situarme en el campo disciplinar pero no tengo tiempo, tampoco estoy formado para...”; y por parte de los profesores, así: “necesito aproximarlos al campo de saber, que es muy amplio, pero no tengo tiempo. No sé bien cómo hacerlo”; se encuentran posiciones como las siguientes:

- Para algunos estudiantes, asistir a clase se convierte en la vía para acceder a esa primera aproximación, a ese filtro cualificado que ha elaborado el docente desde su recorrido, pues el docente como profesional situado en su campo ha recorrido una trayectoria importante que le permite elegir, filtrar, jerarquizar, excluir. Por esta razón, asistir a clase resulta un asunto casi de supervivencia. Se asiste para tomar apuntes, que son, a su vez, la versión de la versión del profesor. El estudiante asiste, toma apuntes y los complementa con los de otros compañeros —por eso toma fotocopias de los apuntes del otro—. El apunte se convierte en un valor simbólico de cambio. Esto explica el lugar del apunte y de la clase como escenarios referenciales de primer orden para los estudiantes. Eso nos lo dicen las encuestas.
- Para otros estudiantes, quedarse solo con esta versión les impone restricciones frente a deseos y necesidades latentes que ellos vislumbran y que se evidencian en dos tipos de cuestionamientos: a) necesitan ir más allá de lo básico para profundizar en esos saberes que están apropiando. Señalan que no es viable quedarse con lo básico, se debe ir

a las fuentes directas, a los artículos e investigaciones, en la lengua original incluso; b) además de la restricción de tiempo, indican que no cuentan con las herramientas académicas requeridas, pues en el colegio no se aprende a leer y a escribir artículos científicos, informes de investigación y otros tipos de textos y la universidad tampoco lo enseña porque supone que la competencia lectora y escritora general es suficiente.

Dos puntos de vista que merecen ser considerados, en los que cabe tener en cuenta los aportes con los que hoy contamos sobre la lectura como una especificidad de los campos disciplinares. Ya hay suficiente bibliografía al respecto: aprender ciencia es aprender a leer y escribir los textos propios de ese campo. Y no es lo mismo el artículo científico en sociología que en ciencias naturales. Y eso por no incluir el debate sobre el arte, y las maneras de producir, investigar y acumular y decantar sus saberes.

En cuanto al eje de discusión de la “cultura académica” y el papel hegemónico de la escritura alfabética y de los sistemas que validan el conocimiento por medio de un tipo de escritura, los estudiantes tomaron también una posición “metadiscursiva”: asumieron posturas críticas que dejan ver *una enmarcación fuerte* de los elementos propios de la cultura académica, como la argumentación razonada y el pensamiento crítico. Para algunos, una vía para lograrlos es su activa participación como monitores en proyectos investigativos y su inserción en una carrera académica e intelectual propia de la profesión docente. Para los profesores, por su parte, hay una comprensión de lo que se juega en términos de producción académica y reconocimiento intelectual y salarial y ello denota sus vínculos con tal producción.

La tensión entre “exigencias para la escritura académica y científica” frente “otros modos de escritura”, si bien se mencionó en unas pocas intervenciones, no fue objeto de la discusión.

Además de lo anterior, algunos docentes y estudiantes problematizaron los tipos de textos enunciados en la encuesta como opciones de

textos académicos, los cuales, a su entender, darían una idea restringida de lo que se entiende o se enmarca como “cultura académica”. Se interroga aquí la idea de ‘texto’ que se agencia en la encuesta, es decir, solo ligado al código alfabético. Para ellos, debe incluirse una perspectiva semiótica: “leemos la realidad”, “leemos el contexto”.

Así mismo, en la discusión aparece el referente a la dimensión pedagógica o el rol del profesor universitario. Particularmente, en la lectura de los datos se interroga sobre el rol del docente y su lugar en las demandas escriturales que hace a sus estudiantes. Para algunos de los participantes —estudiantes y profesores— son sus actuaciones poco reflexivas la causa de que la actividad evaluativa emerja como discurso central a la hora de comprender el tipo de textos que más se escriben y se leen en la universidad. En este mismo sentido, hay acotaciones sobre cómo se entienden la lectura y la escritura desde ese rol, esta última es más bien una mirada autocrítica por parte de algunos docentes.

Recogemos de los GD, igualmente, algunos elementos asociados con la categoría *factores externos* de la lectura y la escritura. El primero de ellos, es considerar que la dinámica institucional no favorece la investigación, actividad que contribuye a fortalecer el conocimiento que se tiene de la disciplina y la forma de aproximarse al conocimiento en ella. Esto deja ver la necesidad de formar tanto a docentes como a estudiantes en investigación para allanar el camino a un mayor desarrollo de la investigación formativa, de la investigación propiamente dicha y de la publicación. De igual forma, tanto docentes como estudiantes manifiestan la falta de espacios de estudio. Los docentes mencionan la ausencia de encuentros con otros docentes en los que se debata y discuta el saber disciplinar y pedagógico. Los estudiantes, por su parte, hablan de la necesidad de que se propicien espacios por fuera del aula de clase que inciten al trabajo en grupo, a la discusión y al aprendizaje colectivo.

En definitiva, estos GD nos conducen a comprender que las prácticas de lectura y escritura predominantes en el proceso de enseñanza, en el que los principales actores son el docente y el estudiante, en algunos momentos —especialmente en la etapa de fundamentación— plantean

unas exigencias que no se corresponden con otras —especialmente en la etapa de profundización— dentro del mismo contexto académico. E incluso, tampoco son iguales a los que se requieren en el ejercicio profesional. Es decir, el tipo de textos que se promueve en el campo de la enseñanza según los momentos de la formación y los intereses de esta debería ser más explícito y consciente. Si se pretende que los egresados sean aceptados dentro de una comunidad de saber y tengan allí una posición de reconocimiento o de éxito, es fundamental que en el proceso de enseñanza se incluyan situaciones de lectura y escritura como las que demanda el campo profesional, de la investigación o de la producción de conocimiento en un campo de formación determinado.

A manera de cierre, reiteramos que esta parte de la investigación arroja como conclusión que las formas de abordar los procesos de lectura y escritura, tanto desde sus aspectos generales como desde las disciplinas, no son disyuntivos sino complementarios. Se hace necesario revisar los abordajes e incluso propiciar políticas institucionales orientadas al estímulo del desarrollo de estos procesos. En tal sentido, la responsabilidad no reposa solamente en los profesores de lenguaje, como bien lo muestran las demandas de los estudiantes, sino del colectivo docente en general.