

FORMACIÓN INICIAL EN LECTURA Y ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

De la educación media al desempeño
académico en la educación superior



FORMACIÓN INICIAL EN LECTURA Y ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

De la educación media al desempeño
académico en la educación superior

Blanca Yaneth González Pinzón y Adriana Salazar-Sierra
Editoras académicas

Luis Bernardo Peña
Editor asociado



RESERVADOS TODOS LOS DERECHOS

© Pontificia Universidad Javeriana
© Blanca Yaneth González Pinzón
Adriana Salazar-Sierra
Rafael Ayala Sáenz
Diana Raquel Benavides Cáceres
Liliana Silva Ferreira
Mariano Lozano Ramírez
Javier Herrera Cardozo
Ángela Bonilla Malaver
Juliana Angélica Molina Ríos
Guillermo Hernández Ochoa
Eyner Fabián Chamorro Guerrero
Jesús Sandoval Mejía
Sindy Moya-Chaves
Eliana Ortiz Castilla
Daniel Arturo Quecán Castellanos
Fanny Blandón Ramírez
Luis Antonio Chacón Pinto
Elizabeth Lara Arcos
Ruth Betty Aragón Aguilar

Primera edición: marzo del 2015
Bogotá, D. C.
ISBN: 978-958-716-800-6
Número de ejemplares:
Impreso y hecho en Colombia
Printed and made in Colombia

CORRECCIÓN DE ESTILO:
Nelson Alberto Arango Mozzo

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN:
Claudia Patricia Rodríguez Ávila

DISEÑO DE CUBIERTA:
Claudia Patricia Rodríguez Ávila

IMPRESIÓN:
Javegraf

Editorial Pontificia
Universidad Javeriana
Carrera 7 N.º 37-25, oficina 1301
Edificio Lutaima
Teléfono: 3208320 Ext. 4752
www.javeriana.edu.co/editorial
Bogotá, D. C.

*Prohibida la reproducción total o parcial de este material
sin autorización por escrito de la Pontificia Universidad Javeriana.*







Contenido

Presentación	15
Equipo de investigación	21
Equipos de investigación de las universidades que participaron durante todo el proceso	21
Investigadores que participaron durante la formulación del proyecto	22
Investigadores que participaron en el diseño y pilotaje de los instrumentos	22
Prólogo	23
¿Cómo inició este periplo?	29
Los compromisos de Redlees	29
Avalados por un compromiso institucional	32
Una construcción concertada a partir de la diversidad	33
Ruta metodológica	35
Referencias	53

Pretensión de unidad des de la diversidad: el tránsito de la educación media a la educación superior	55
Caracterización de las Instituciones de Educación Media de donde provienen los estudiantes	56
Caracterización de las Instituciones de Educación Superior participantes	63
Caracterización del curso de lectura y/o escritura de primer año	68
Desempeño, habilidad, competencia y destreza	69
Perspectiva remedial vs. Alfabetización Académica	70
Impacto vs. cobertura	72
Cantidad vs. calidad	74
Caracterización del profesor del curso de lectura y escritura de primer año: de las ciencias humanas a los demás campos y profesiones	75
Tres en uno (gramática, cultura general y Alfabetización Académica)	79
Cátedra y planta: ¿cuál es la diferencia?	80
Cursos que dependen del campo profesional de quien los dicta	81
Caracterización del profesor disciplinar	83
Referencias	88
Prácticas de lectura	91
Lectura para aprender: la gran ausente en los cursos de primer año	91
Reflexión final	130
Referencias	131

Prácticas de escritura	135
Introducción	135
La escritura en la educación media	140
La escritura en los primeros peldaños de la vida universitaria	149
La escritura como parte de la cultura universitaria	155
La escritura en los textos que se producen en la universidad	167
Referencias	177
 Programas y estrategias guiados por la Alfabetización Académica	 179
¿De qué Alfabetización Académica estamos hablando?	179
Discurso vs. acción	182
Se impone el paradigma de las habilidades: fragmentación, el resultado	184
Tímidos acercamientos a la lectura y la escritura situadas o en el contexto de las disciplinas	186
Lectura y escritura como dispositivos para evaluar	193
Privilegio de la “comprensión” como fin último de los actos lectores	197
Géneros textuales en la universidad: ¿todos los textos se pueden llamar académicos?	201
Talleres, interactividad y trabajos en grupo	204
Escritura como proceso, el deseable, pero sin herramientas metacognitivas	206
Del recorrido por las áreas obligatorias en la educación media a afrontar la academia sin madurez conceptual	211

Una cultura académica sin diálogo y sin promoción de comunidades de discusión	214
La lectura para análisis de coyuntura y la ampliación del horizonte cultural como apoyos para la lectura académica	218
Preocupación por la lectura y el pensamiento críticos	219
Uso de manuales de preceptiva como apoyo a las propuestas de Alfabetización Académica	221
Uso de los medios electrónicos y competencias informacionales	223
Desbalance entre prácticas de lectura y de escritura	225
La oralidad presente como “habilidad” desligada de la lectura y la escritura	227
Predominio en los cursos iniciales de la preceptiva proveniente de la lingüística	228
A manera de conclusión	231
Referencias	236
Los aprendizajes derivados de la investigación	239
Los aprendizajes en lectura y escritura adquiridos en la educación media	240
Los aprendizajes adquiridos en el curso de lectura y escritura en el primer año de la universidad	272
Conclusiones	299
Referencias	304
Reflexiones y propuestas para pensar una política de desarrollo de la lectura y la escritura en educación superior	307
Resumen	309
Introducción	311

Antecedentes	313
Las problemáticas	330
Las propuestas	349
Acciones concretas en experiencias e investigaciones en diferentes IES de Colombia que han contribuido al posicionamiento de la discusión	369
Propuesta de objetivos para una política integral de desarrollo de la lectura, la escritura y otros procesos derivados de su accionar	392
Referencias	396
 Anexo 1. Cuestionario autoadministrado, dirigido a estudiantes del curso de lectura y escritura de primer año	 407
 Anexo 2. Cuestionario autoadministrado, dirigido a estudiantes de semestres posteriores que hubiesen adelantado el curso de lectura y escritura de primer año	 425
 Anexo 3. Guía de observación	 443
 Anexos 4, 5 y 6. Entrevistas a profundidad para estudiantes de primer año, profesor de lectura y escritura de primer año y profesor disciplinar	 449
 Anexo 7. Guía para la aplicación de instrumentos	 467
 Anexo 8. Ficha de definición de caso	 473
 Anexo 9. Modelo de reporte para el equipo coordinador	 477
 Anexo 10. Reporte integrado presentado por cada universidad	 481



Las evidencias que apoyan los capítulos las tomamos del *instrumento 8 (Reporte caso integrado de cada Universidad)*. Por lo tanto, tendremos dos elementos a considerar para asignar un código

Código de la Universidad

- U1: Fundación Universitaria del Área Andina
- U2: Fundación Universitaria Los Libertadores
- U3: Fundación Universitaria Monserrate
- U4: Pontificia Universidad Javeriana
- U5: Universidad Autónoma de Manizales en el Modelo de Educación a Distancia
- U6: Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, UDCA
- U7: Universidad de La Salle
- U8: Universidad Mariana de Pasto
- U9: Universidad Piloto de Colombia
- U10: Universidad Sergio Arboleda
- U11: Universidad de la Sabana
- U12: Universidad Santo Tomás



Presentación

Esta es la segunda investigación que realiza el comité de investigaciones de la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (Redlees). Con ella se busca dar cumplimiento a dos de sus objetivos: a) impulsar la adopción, por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES), de políticas institucionales, orientadas a la formación académica desde las prácticas de lectura y escritura y b) fomentar la investigación sobre lectura y escritura en educación superior y la conformación de alianzas entre investigadores y grupos de investigación.

La primera investigación *¿Qué hacen las Instituciones de Educación Superior en Colombia para favorecer la lectura y la escritura de sus estudiantes?* (2009-2011) fue un estudio exploratorio, realizado por diez universidades del Nodo Centro, en el que se hizo un primer balance sobre experiencias de lectura y escritura en el país, muy necesario para su momento.

Con *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior* se quiso, desde la clara conciencia de que en el país

se han adelantado ya estudios sobre las prácticas de lectura y escritura universitarias, incorporar tres elementos a nuestro parecer nuevos y de fundamental aporte para la discusión: de una parte, la caracterización de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes en los niveles educativos anteriores y una comprensión del tránsito de la educación media a la educación superior; de otra, un balance de cómo se ha entendido la Alfabetización Académica en nuestras instituciones, dado el influjo de este enfoque en los programas actuales, y en tercer lugar, un aporte concreto a la consolidación de políticas institucionales sobre estos procesos para el país.

Dado que el de la lectura y la escritura es un campo en consolidación, consideramos que sigue siendo necesario dejar registros de todos los pasos que va dando este proceso en el país. Somos testigos como nunca antes de las transformaciones que, poco a poco y con gran lucha, se van dando en este terreno, y dejar juiciosa documentación de todo ello es nuestra obligación, máxime cuando nos hemos inscrito en una Red que se pensó con un carácter propositivo.

Es cierto que hay reiteraciones en los discursos que subyacen a varias investigaciones y reflexiones, tal vez este trabajo tenga muestras de ello; pero en lo profundo esto responde al necesario ruido que se debe hacer para calar en la conciencias de quienes tienen en sus manos las políticas universitarias. También porque nadie quiere guardar silencio frente a tantas revelaciones, al igual que el personaje macondiano que no se conformó con lo ya descubierto y trató de dar respuesta, por sus propios medios, a sus intuiciones. Así trabajos de cierta envergadura se quieran arrojar el derecho a radiografiar al

país, cada institución grande y pequeña quiere llegar a sus propias conclusiones, y Redlees las ha impulsado para ensanchar un campo que, valga la pena decirlo, se creía del dominio de solo unos pocos hasta hace algunos años.

No conocemos hasta el momento una sola investigación que, a pesar de los lugares ya hollados, no haya hecho su aporte a este gran esfuerzo nacional por repensar la lectura, la escritura y la investigación. Que para el año 2000 no hubiese más de una decena de investigaciones y que para 2013 se supere en cientos el número, es motivo de orgullo para cada profesor que ha contribuido a esta tarea de comprensión.

Para facilitar la lectura de este nuevo esfuerzo es preciso ofrecer algunas aclaraciones.

En medio del recorrido de esta investigación, y en vista de que la Red se propuso desde su fundación impulsar las políticas institucionales, a partir de febrero de 2013 se inició la construcción de un documento que diera cuenta de lo recorrido, que hiciera justicia al arduo trabajo de docentes e investigadores y que agrupara las crestas de la discusión para que sirvieran como insumo para un lineamiento que orientara la futura toma de decisiones en cuanto a políticas de lectura y escritura. Se espera que posteriormente pueda circular como documento independiente. Eso explica por qué el documento repetirá temas discutidos en el resto del libro y por qué tomó la configuración de un documento de políticas (siguiendo las recomendaciones que desde la Asociación Colombiana de Universidades, Ascun, se nos hicieron para su configuración).

El libro entonces se concentrará en los tres tópicos antes mencionados. El capítulo inicial *¿Cómo inició este periplo?*,

contextualiza al lector en el proceso investigativo que permitió obtener los datos. En los capítulos *Pretensión de unidad desde la diversidad: el tránsito de la educación media a la educación superior*; *Prácticas de lectura* y *Prácticas de escritura* se hace toda la descripción de los hallazgos brindados por las múltiples fuentes usadas para la recolección de la información y se ofrecen las reflexiones pertinentes para cada caso.

En *Programas y estrategias guiados por la Alfabetización Académica* y *Aprendizajes derivados de la investigación* se muestran las grandes conclusiones que deja el estudio.

Y como se aclaró, con *Reflexiones y propuestas para pensar una política institucional de desarrollo de la lectura y la escritura en educación superior* nos lanzamos a dejar configurado un documento que oriente la decisión de adoptar una política institucional para las universidades que quieran retarse a un trabajo coherente en este sentido.

Diversas miradas, diversos enfoques y diversos temperamentos hicieron parte de la interpretación y escritura de los capítulos que agrupan los resultados de este estudio. Cada autor o grupo de autores se responsabiliza por la calidad y profundidad en su interpretación y participación. No escapa a un colectivo tan grande el que no se logre del todo un tono particular; en nuestro caso, ello es la muestra de lo que se concluye en esta investigación: los conceptos de lectura y escritura universitarias y de Alfabetización Académica se interpretan y se despliegan en programas y propuestas en las universidades de diversas maneras; muchas veces no se les permite hablar con su voz propia y mostrar su novedad,

antes bien, se les anteponen lecturas provenientes de pre-saberes difíciles de transformar.

Sea esta la oportunidad para agradecer a cada universidad participante y a cada uno de los profesores comprometidos con esta causa. A Ascun por apoyar este proyecto; al profesor Luis Bernardo Peña, quien actuó como par lector nacional y como editor asociado; a la profesora Montserrat Castelló, quien como par internacional robusteció varias de las ideas con sus aportes y comentarios, y a la profesora Adriana Salazar, quien aceptó el reto de dirigir y organizar a este equipo diverso y complejo.

Blanca Yaneth González Pinzón

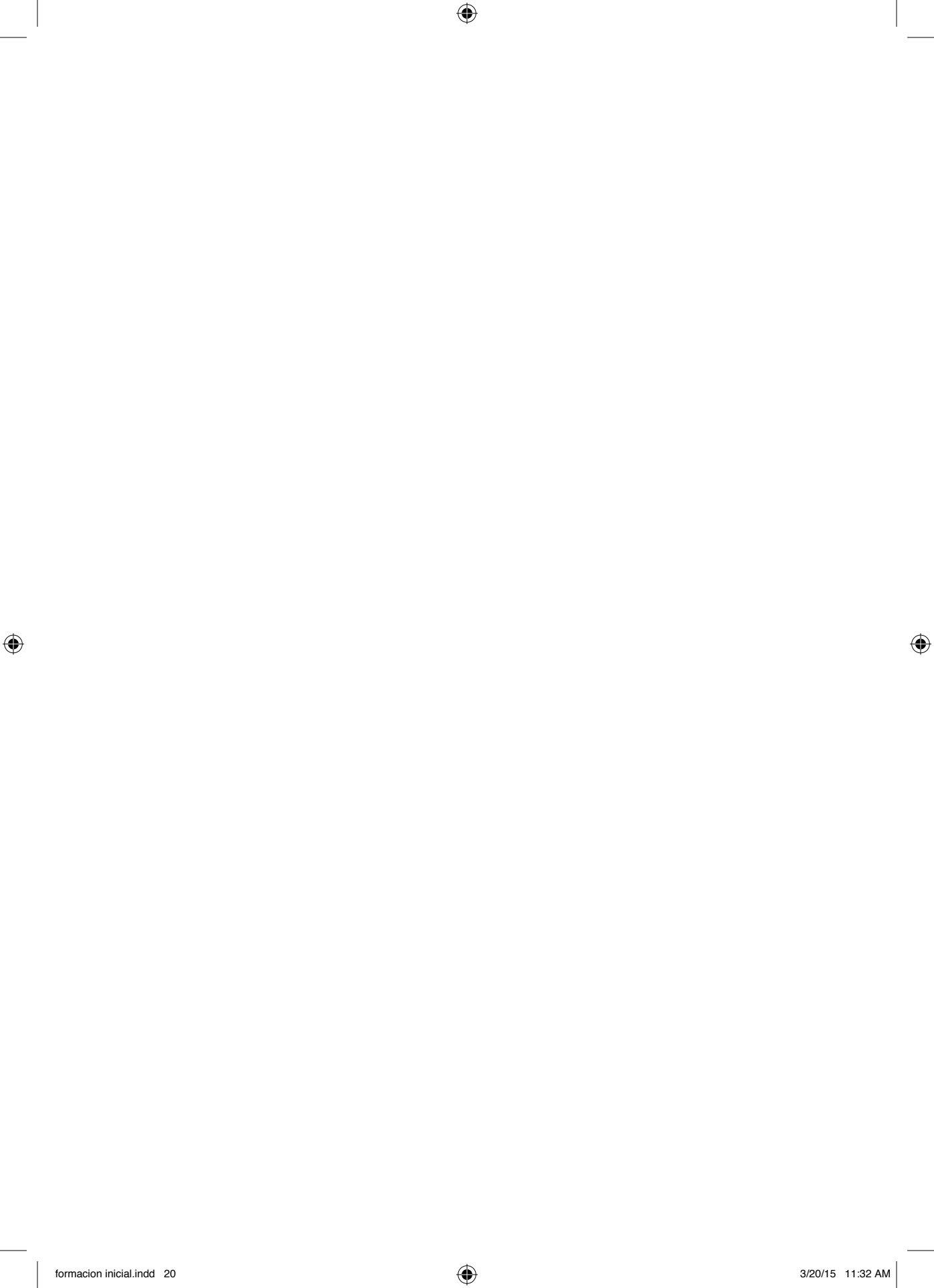
Docente investigadora de la Pontificia Universidad Javeriana

Coordinadora del Centro de Escritura

Coordinadora Nacional (s) de la Red de Lectura

y Escritura en la Educación Superior (Redlees)

(2007-2009; 2013-2014)



Equipo de investigación

En esta publicación se presentan los resultados de la investigación interinstitucional *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior*, realizada entre enero de 2011 y diciembre de 2012. En este estudio participaron trece universidades pertenecientes a la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (Redlees).

Equipos de investigación de las universidades que participaron durante todo el proceso

- Fundación Universitaria del Área Andina: Elizabeth Lara Arcos y Ruth Betty Aragón Aguilar
- Fundación Universitaria Los Libertadores: Rafael Ayala Sáenz
- Fundación Universitaria Monserrate: Fanny Blandón Ramírez
- Fundación Universitaria Sanitas: Javier Herrera Cardozo
- Pontificia Universidad Javeriana: Blanca Yaneth González Pinzón, Adriana Salazar-Sierra, Juliana Angélica Molina Ríos y Sindy Moya-Chaves

- Universidad Autónoma de Manizales en el modelo de Educación a Distancia: Liliana Silva Ferreira
- Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, UDCA: Daniel Arturo Quecán Castellanos
- Universidad de la Sabana: Mariano Lozano Ramírez
- Universidad de La Salle: Guillermo Hernández Ochoa
- Universidad Mariana de Pasto: Eyner Fabián Chamorro Guerrero, Héctor Miguel Rosero Flórez, Luis Eduardo Pinchao Benavides y Ruth Magaly Tapia Fierro
- Universidad Piloto de Colombia: Eliana Ortiz Castilla
- Universidad Santo Tomás: Diana Raquel Benavides Cáceres, Ángela Bonilla Malaver y Jesús R. Sandoval Mejía
- Universidad Sergio Arboleda: Luis Antonio Chacón Pinto

Investigadores que participaron durante la formulación del proyecto

Carlos Mendoza y Juan Manuel Silva (Fundación Universitaria del Área Andina), Olga Sevilla (Fundación Universitaria Monserrate) y Alberto Echeverri (Universidad Distrital Francisco José de Caldas).

Investigadores que participaron en el diseño y pilotaje de los instrumentos

Olga Sevilla (Fundación Universitaria Monserrate) y Alberto Echeverri (Universidad Distrital Francisco José de Caldas).

La investigación contó con el Apoyo de la Asociación Colombiana de Universidades, Ascun, que nos acogió en su sede en múltiples espacios de discusión; así mismo, contribuyó con aportes económicos para el referato y la lectura del par externo nacional.

Prólogo

Está bien que cada texto sea un Proteo, que pueda tomar diversas formas, ya que la lectura puede ser un acto creador, no menos que la escritura.

J. L. Borges y Osvaldo Ferrari, *Diálogos*, Prólogo, 12-X-1985

Mi primer contacto con el trabajo de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (Redlees) se produjo cuando tuve la suerte de que me invitaran a participar en el *Tercer encuentro nacional y segundo internacional de lectura y escritura en educación superior*, que tuvo lugar en Cali, en octubre de 2009. Fue algo más que una grata sorpresa. Me permitió entrar en contacto con una comunidad de investigadores y profesores universitarios apasionados y comprometidos con la Alfabetización Académica, entendida en sentido amplio. Una comunidad con una esfera de actividad definida, con una estructura estable y un potencial enorme que, ahora, al cabo de unos años y algunos encuentros más, nos ofrece un nuevo ejemplo de trabajo conjunto, riguroso y relevante, en forma de libro, que culmina un proyecto de investigación interinstitucional complejo y ambicioso.

Esta publicación es relevante por varios motivos. En primer lugar, por mantener el compromiso y el trabajo iniciado por el comité de investigaciones de Redlees, lo que les permitió llevar a cabo una segunda investigación colectiva en un tiempo

record. En segundo lugar porque, recogiendo el testimonio de trabajos anteriores y fiel al espíritu de la Red, el avance que representa crea sinergias en una triple dirección: epistémica, educativa e institucional.

En el ámbito epistémico, los aportes son variados y cubren buena parte de las temáticas que en la actualidad se consideran claves en el ámbito de la Alfabetización Académica. Así, el estudio acerca del impacto de los cursos de primer año en las prácticas de lectura y escritura, durante y después de su realización, resulta imprescindible para valorar el efecto real de dichas iniciativas y, en su caso, justificar alternativas de mejora. Otro de los aciertos es el de ampliar el foco de análisis al indagar las características de los aprendizajes y las prácticas de lectura y escritura en la educación media y cómo se relacionan con el tránsito hacia la educación superior. Este aspecto, el de las transiciones entre culturas y comunidades, es imprescindible para entender de manera contextualizada algunas de las dificultades que experimentan estudiantes y profesores con las prácticas de lectura y escritura propias del contexto universitario. Se trata de dificultades que habitualmente se atribuyen a causas que poco o nada tienen que ver con el dominio de discursos disciplinares avanzados que resultan extraños para el que no conoce las reglas y mecanismos, a menudo implícitos, que guían la construcción, aceptación e intercambio de conocimiento en estas disciplinas.

Por último, y todavía en el ámbito de lo epistémico, es preciso señalar la oportunidad, evidente ya desde el título del libro, de no desvincular el estudio de la lectura del de la escritura y viceversa. Esto permite que el análisis de las prácticas

incluya ambas caras de la moneda y que los géneros se analicen tanto en su condición de herramientas de comunicación y acceso al conocimiento como de producción del mismo. El reconocimiento del carácter híbrido de la Alfabetización Académica asume la complejidad de su estudio y previene aproximaciones reduccionistas, cautelas que vienen siendo marca de los proyectos de Redlees.

También en el ámbito educativo el libro realiza aportes relevantes. La reflexión y el análisis de las prácticas educativas se realiza de manera respetuosa con las coordenadas sociohistóricas y culturales que les otorgan sentido. El análisis de las dificultades específicas de cada contexto ayuda a la comprensión de los modelos educativos existentes, y permite que los objetivos y finalidades de las prácticas de lectura y escritura en la universidad se vuelvan a describir en función de las condiciones observadas en dichos contextos. Se intuye a lo largo de toda la obra el compromiso de los autores por promover actuaciones educativas claramente encaminadas a la superación de los modelos basados en la enseñanza de habilidades –fragmentadas y descontextualizadas– y el avance hacia propuestas que permitan no solo la socialización del estudiante en nuevas culturas y comunidades disciplinares y profesionales sino que le capaciten para entender y producir discursos ajustados como miembros de pleno derecho de estas comunidades, quienes a su vez tengan el poder de modificarlas, primero como estudiantes y después como ciudadanos y profesionales.

Finalmente, quiero destacar la interesante aportación del libro en el ámbito institucional, concretamente su contribución a la promoción de desarrollos curriculares y organizacionales

acordes con los avances de la investigación. La calidad, amplitud y alcance del trabajo ya realizado otorga a los autores, y por extensión a Redlees en su conjunto, la legitimidad necesaria para erigirse en asesores y en agentes de cambio de las políticas institucionales, una prerrogativa que, al menos en el ámbito de la educación superior, no suele estar al alcance de la mayoría de los investigadores en lectura y escritura.

En este sentido, es indudable que gracias al trabajo realizado por el colectivo de autores e investigadores que forman Redlees, la Alfabetización Académica se ha situado en el centro del debate acerca de la enseñanza y el aprendizaje que debería promover la universidad colombiana. Un ejemplo a seguir para aquellos que en otros países de habla hispana no hemos sido capaces todavía de generar dicho debate.

Este libro, y especialmente la sección en la que se ofrecen “reflexiones y propuestas para pensar una política institucional de desarrollo de la lectura y la escritura en educación superior” va un paso más allá, al establecer las premisas básicas que hacen posible el diseño, ejecución y puesta en marcha de medidas específicas, situadas y razonadas de políticas institucionales que permitan avanzar hacia el desarrollo de la lectura y la escritura, entendidas no solo como potentes medios para comunicar información de manera eficiente, sino también como herramientas facilitadoras de los procesos de transformación y producción de conocimiento en educación superior.

No quiero finalizar este prólogo sin mencionar el impacto internacional de la investigación sobre lectura y escritura en la universidad que se viene realizando en Colombia en los últimos años. Además de la presencia de investigadores colombianos

en foros y publicaciones que trascienden el alcance nacional, la designación de Bogotá como sede del IV Congreso *Writing Across the Borders* en 2017 es una evidencia inequívoca de este impacto. Por primera vez, investigadores de los cinco continentes se reunirán en un país de habla hispana y en el contexto latinoamericano, algo inimaginable sin la calidad y persistencia de las múltiples iniciativas de los integrantes de Redlees, de las que este nuevo libro es un claro exponente.

Tal como nos recordaba Borges en el epígrafe que encabeza este prólogo, cada texto puede ser un Proteo y consecuentemente tomar diferentes formas. No me cabe duda de que esta obra puede convertirse en un Proteo particular para los lectores que, en función de sus intereses y puntos de partida, pueden hacer de su lectura el *acto creador* similar al que supuso su escritura para los autores.

Montserrat Castelló

FPCEE. Blanquerna. Univ. Ramon Llull.



¿Cómo inició este periplo?

Liliana Silva Ferreira

Javier Herrera Cardozo

Eyner Fabián Chamorro Guerrero*

Los compromisos de Redlees

El presente capítulo expone la manera como, a partir del acuerdo y el compromiso de diecinueve investigadores vinculados a las trece Instituciones de Educación Superior (IES) que los avalaron, fue posible trazar una carta de navegación para emprender un viaje de dos años (2011-2012) hacia una Ítaca llena de dificultades y vicisitudes: la lectura y la escritura en la universidad. Viaje que se inicia a partir de los objetivos de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior, Redlees.

Convocar e involucrar a trece universidades del país y enfocar un trabajo sinérgico, dialogal y concertante de los investigadores, con el apoyo de los medios que la tecnología actualmente nos permite, es una hazaña titánica; más aún cuando se trata de caracterizar desde la metodología multi-caso las prácticas de lectura y escritura de cada institución,

* Liliana Silva Ferreira es docente investigadora de la Universidad Autónoma de Manizales en el modelo de Educación a Distancia; Javier Herrera Cardozo es docente investigador de la Fundación Universitaria Sanitas y Eyner Fabián Chamorro Guerrero es docente investigador de la Universidad Mariana de Pasto.

guiados en el diseño de una ruta metodológica que permita llegar finalmente al logro del propósito establecido. Es por ello que esta investigación es una respuesta que va en coherencia con la razón de ser y con los propósitos que persigue la Redlees para aportar horizontes de calidad que ayuden a consolidar una cultura académica de la lectura y la escritura en las Instituciones de Educación Superior.

En este sentido, dos de los objetivos que se propuso la Redlees desde su creación fueron: en primer lugar, impulsar investigaciones sobre lectura y escritura en educación superior y promover la conformación de alianzas entre investigadores y grupos de investigación; y en segundo lugar, impulsar la adopción por parte de la Instituciones de Educación Superior, de políticas institucionales orientadas a la formación académica desde las prácticas de lectura y escritura.

Este documento es la materialización de estos propósitos. Al respecto, cabe aclarar que esta es la segunda investigación interinstitucional planteada desde Redlees. La primera fue *¿Qué hacen las Instituciones de Educación Superior en Colombia para favorecer la lectura y la escritura de sus estudiantes?* (2009-2011). En ella, catorce investigadores vinculados a diez universidades, analizaron a partir de un estudio exploratorio 34 experiencias de lectura y escritura de 18 universidades colombianas (Salazar *et al.* 2013). De ahí que los aprendizajes aportados en cuanto a la organización de la investigación, resultados y participación de las universidades sirvieron de referente para plantear la investigación de la cual se deriva esta publicación.

La investigación *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la*

educación superior se desarrolló durante los años 2011 y 2012. Participaron 13 universidades¹, 19 investigadores, 26 docentes y 130 estudiantes. Se planteó como el primer paso para impulsar, a nivel nacional, una política de lectura y escritura que fuera pertinente en la educación superior, a partir de la formación que los estudiantes traían de la educación media.

En el capítulo final del libro se ofrece un documento con una reflexión sobre la necesidad de promover, diseñar y ejecutar una política institucional para el desarrollo de la lectura y la escritura, así como de procesos importantes derivados de su accionar, como la producción oral y la transformación y producción de conocimiento en educación superior, en vista de su ausencia y la sentida exigencia por la calidad de la educación en el país.

Al igual que la primera investigación, esta nueva experiencia interinstitucional fue posible gracias al compromiso y trabajo en equipo de los investigadores y al apoyo de las universidades. Con ello se materializaron la misión y visión de la Red: agrupar a diferentes docentes, investigadores o directivos docentes de las IES del país con el fin de articular esfuerzos para contribuir con el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior y ser una colectividad académica con capacidad para promover políticas institucionales

¹ Las universidades participantes fueron: Fundación Universitaria del Área Andina, Fundación Universitaria Los Libertadores, Fundación Universitaria Monserrate, Fundación Universitaria Sanitas, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Autónoma de Manizales en el Modelo de Educación a Distancia, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, UDCA, Universidad de La Salle, Universidad Mariana de Pasto, Universidad Piloto de Colombia, Universidad Sergio Arboleda, Universidad de la Sabana y Universidad Santo Tomás.

que propendan por el desarrollo de la lectura y de la escritura en educación superior (Redlees 2006, 2).

El desarrollo de este estudio cobra relevancia por la importancia de reconocer los enfoques y prácticas mediante los cuales se planean, programan y ejecutan los cursos iniciales sobre lectura y escritura en la educación superior y su contraste con los aprendizajes que los estudiantes reconocen como provenientes de la educación media. Esto permitió identificar su grado de pertinencia y coherencia en la vida universitaria y en la comunidad académica, para comprender cómo llegan los estudiantes de la educación media y de qué manera se pueden articular esos aprendizajes con la universidad. Así, las IES pueden contar con una base mejor informada para dirigir sus políticas en lectura y escritura en pro de una fundamentada cultura académica que promueva y divulgue el saber en la sociedad.

Avalados por un compromiso institucional

El 24 de enero de 2011 a las 8:00 a.m. en la sede de Ascun, Bogotá, previa convocatoria vía correo electrónico, los integrantes del equipo de investigación del Nodo Centro de las instituciones: Universidad Sergio Arboleda, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, UDCA, Universidad de la Sabana, Fundación Universitaria del Área Andina, Fundación Universitaria Los Libertadores, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Piloto de Colombia, Fundación Universitaria Sanitas, Pontificia Universidad Javeriana y la Fundación Universitaria Monserrate, se reunieron para dar trámite a la participación y desarrollo del proyecto interinstitucional. Como producto de esta reunión, se establecieron los

criterios y acuerdos de los “interesados en participar en el proyecto, con el fin de dimensionar los alcances del mismo y definir compromisos y responsabilidades” (Redlees 2011a, 1-2).

Antes de establecer el equipo interinstitucional que participaría en la investigación, se extendió desde el Nodo Centro-Bogotá, y con la firma del Director de Redes de la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun), la invitación a todas las universidades vinculadas a dicho nodo y a las que hacen parte de los otros nodos de Redlees (Caribe, Nororiente, Occidente, Centro-occidente, Suroccidente y Oriente). Al respecto, se vincularon también la Universidad Autónoma de Manizales en el modelo de Educación a Distancia, la Universidad de La Salle, la Universidad Mariana de Pasto y la Universidad Santo Tomás. Para ello debían enviar, como aval institucional, una carta de presentación del(os) investigador(es) firmada desde la rectoría o vicerrectoría, donde se explicitaba el compromiso de destinar ocho horas de trabajo por semana. Además, firmar un acuerdo de participación que incluía: la comunicación oficial del proyecto, la permanencia, el costo recurrente, el capital humano, los recursos, la publicación y socialización del proyecto, las tareas asignadas en el tiempo previsto y, en caso de ser fuera de Bogotá, la asistencia a dos plenarias convocadas por el equipo de investigación.

Una construcción concertada a partir de la diversidad

Establecer el objetivo principal para la investigación no fue fácil. Se tenía un propósito común, pero diferentes opiniones para lograrlo. Se sabía, además, de las múltiples investigaciones

ya adelantadas en el país y que venían mostrando resultados muy similares. Se discutió entonces cómo orientar esta investigación para que realmente hiciera aportes nuevos a lo ya ampliamente discutido. De ahí que después de varios encuentros con los integrantes del equipo de investigación en la sede principal de Ascun y en las sedes de dos de las universidades, a partir de la discusión de un documento inicial elaborado por Blanca González, se logró concertar que el objetivo principal de la investigación fuera:

Caracterizar, mediante un estudio multicaso, las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los cursos de lectura y escritura de primer año y su aporte en el desempeño académico de los estudiantes de pregrado, con el fin de proponer lineamientos conceptuales para su transformación y fortalecimiento en la educación superior.

Una vez establecido este objetivo, se redactaron los siguientes seis objetivos específicos, que para el propósito de incluir tópicos nuevos, tuvo en cuenta: la formación de los estudiantes antes de ingresar a la universidad, una propuesta de política institucional y un balance de lo que la Alfabetización Académica había inspirado en el país; entre las tareas que sería indispensable cumplir para reconocer el tipo de aporte que los cursos de primer año hacen al desempeño académico posterior de los estudiantes estaban:

- Identificar y analizar las *prácticas de lectura y escritura* de los estudiantes antes, durante y después de su participación en los cursos de primer año ofrecidos por las universidades.

- Identificar y analizar las *prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura* tanto de los docentes encargados de los cursos de primer año como de los docentes disciplinares.
- Describir y caracterizar *los textos que se leen y se escriben* en los cursos de lectura y escritura de primer año y en los cursos disciplinares.
- Determinar *los enfoques teóricos que subyacen* en los programas de lectura y escritura universitarios de primer año.
- Identificar y describir *los usos que los estudiantes hacen*, en otras asignaturas, de los aprendizajes derivados de los cursos de lectura y escritura.
- Proponer *referentes conceptuales* a las universidades para la evaluación y revisión de sus propuestas formativas curriculares en lectura y escritura.

Ruta metodológica

En este apartado se expone la ruta metodológica en cuanto al tipo de investigación, diseño, métodos, técnicas y procedimientos utilizados para la recolección y análisis de los datos; así mismo, se describe el camino que se siguió para alcanzar los objetivos propuestos en el marco de la investigación.

El equipo interinstitucional orientó la investigación desde el enfoque de investigación cualitativa y, dada la diversidad institucional de las universidades investigadoras, se utilizó la metodología de multicaso. Al respecto, Stake (1994) utiliza la denominación de “caso colectivo” para el estudio conjunto e intensivo de varios casos al mismo tiempo. El estudio de caso es cada vez más utilizado como estrategia de evaluación en las ciencias sociales y más concretamente en el campo de la educación. En este sentido, las universidades involucradas se

convirtieron en casos de estudio singular, que por su particularidad y complejidad aportaron la información necesaria para la consolidación del estudio multicaso.

El método de la investigación de estudio multicaso se caracteriza por el interés de encontrar convergencias y divergencias entre los casos que se involucran, el estudio comparativo de las características paralelas de los casos y la relevancia de las peculiaridades que caracterizan a cada caso, comprendiendo e interpretando las singularidades de los contextos, situaciones o escenarios en los que se desarrollan. Una de las bondades del estudio multicaso es la abundancia cualitativa de los argumentos convincentes que lo sustentan. Al respecto, Yin (1984) hablaba de replicación literal haciendo referencia al uso de casos múltiples para la obtención de resultados similares, y de replicación teórica, cuando se producen resultados contrarios por motivos teóricamente predecibles.

Por lo general, en los estudios multicaso se recurre a dos estrategias de análisis de comparación de casos: técnica de la *ilustración*, que consiste en la utilización de los casos para ilustrar una hipótesis o teoría emergente, y la *comparación analítica* en la cual el investigador observa y compara varios casos por similitud o por contraste. En este sentido, esta investigación se enfocó en la comparación por similitud, adoptando el estudio de los casos a partir de unas categorías o fenómenos similares y comunes a todos ellos por convergencia, y así mismo, para los casos por divergencia, se aplicó la comparación por diferencia para tratar de encontrar explicaciones a las diferencias que se producen en cada caso.

La investigación se realizó teniendo en cuenta seis fases. En la siguiente tabla se explicita lo trabajado en cada fase:

Tabla 1. Fases de la investigación

Fases	Descripción	Semestre
Fase 0 Definición de instituciones Borrador de propuesta	<ul style="list-style-type: none"> Definición de instituciones participantes. Elaboración de un documento base a partir del cual se iniciaron las discusiones para consolidar la propuesta final. Elaboración y pilotaje de instrumentos en borrador con el fin de realizar ajustes para incorporar los a la propuesta final. Pilotaje de entrevista a profesor de lectura y escritura y estudiantes de primer semestre. 	1
Fase I Diseño de instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> Diseño de los instrumentos para la recolección de los datos. Pilotaje de los instrumentos. 	1
Fase II Recolección de la información	<ul style="list-style-type: none"> Aplicación de instrumentos y recolección de información. Definición de categorías de análisis. 	2
Fase III Seminarios de discusión teórica Análisis e interpretación de los datos	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de cuatro seminarios para la discusión teórica. Desarrollo de un coloquio con invitados de colegios oficiales y privados. Análisis de los datos para cada caso. 	3
Fase IV Integración de instrumentos Macroanálisis	<ul style="list-style-type: none"> Creación de orientaciones metodológicas para la integración de datos. Integración de casos para macroanálisis. 	3

Continúa

Fases	Descripción	Semestre
Fase IV	• Elaboración de artículos por cada caso.	4
Publicaciones	• Escritura de capítulos para libro.	

Con el propósito de desarrollar y dar cumplimiento a las fases de investigación de forma rigurosa con un número considerable de investigadores (19), se acordó dividir el equipo investigador en cuatro subgrupos, quienes a su vez nombraron un líder representante por cada uno.² Esta estrategia permitió organizar y liderar espacios para la discusión académica, entre los cuales se propusieron cuatro coloquios internos correspondientes a los conceptos cruciales de la investigación: Alfabetización Académica, lectura, escritura y prácticas de enseñanza y aprendizaje. Igualmente, se tuvo un encuentro con docentes y estudiantes de educación media (de instituciones privadas y oficiales), con el fin de contar con experiencias más cercanas y significativas sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de lectura y escritura que se dan en este nivel de educación.

² Adriana Salazar, docente investigadora de la Pontificia Universidad Javeriana, dirigió el equipo conformado por las docentes de la Fundación Universitaria Monserrate, La Fundación Universitaria de Área Andina y de la misma Universidad Javeriana. Blanca González, docente investigadora de la Pontificia Universidad Javeriana, dirigió el equipo conformado por docentes investigadores de la Universidad Mariana de Pasto, la Fundación Universitaria Sanitas y la Universidad Autónoma de Manizales en el modelo de Educación a Distancia. Rafael Ayala, docente investigador de la Fundación Universitaria Los Libertadores, dirigió el equipo conformado por docentes investigadores de la Universidad Santo Tomás y la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, UDCA, y Luis Chacón, docente investigador de la Universidad Sergio Arboleda, dirigió el equipo conformado por docentes investigadores de la Universidad Piloto de Colombia, la Universidad de La Salle y la Universidad de la Sabana.

Población, condiciones, instrumentos y técnicas de recolección de información

Los participantes

Para la selección de los participantes en esta investigación se recurrió a la estrategia metodológica de casos-tipo, cuyo objetivo fue “la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización” (Hernández, Fernández y Batista 2010, 397). En este contexto, el equipo investigador planteó los siguientes criterios para seleccionar a los informantes claves en cada universidad participante.

Las características del curso y del profesor de lectura y escritura

Se acordó escoger un curso de primer año (de 20 a 30 estudiantes, criterio establecido después de estudiar el promedio de estudiantes por curso de las universidades participantes), donde se imparta la asignatura de lectura y escritura, con dos años mínimo de implementación con el mismo profesor y que no sea al mismo tiempo coinvestigador. Estos cursos podrían estar conformados por estudiantes de un solo programa o de diferentes carreras, de acuerdo con la organización interna de cada universidad. El curso se consideró dentro de las instituciones como un curso típico, que represente lo común de este tipo de asignaturas.

En los criterios anteriores no se contemplaba ni se especificaba la modalidad de educación. De manera implícita, se asumía que las universidades participantes tenían la modalidad de educación presencial. Pero al caracterizar las instituciones se observó que una de ellas, la Universidad Autónoma de Manizales

(UAM), tenía un modelo de Educación a Distancia. Lo anterior implicaba contar con unos tiempos y espacios diferentes para recolectar la información, tanto en los estudiantes, como en los docentes, dado su sistema polimodal en donde convergen tres ambientes de aprendizaje: material didáctico impreso, ambientes virtuales de aprendizaje y televisión satelital.

Dada esta peculiaridad, es importante aclarar que el análisis de la información en cuanto a los conceptos de Alfabetización Académica, lectura y escritura trabajados en la investigación debían relacionarse con la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y las competencias informacionales (manejo del ordenador, acceso y navegación en plataformas de aprendizaje –*Learning Management System, Moodle*–, la búsqueda de información con fines académicos en la Internet, entre otros), aspectos que hacían parte del contexto en el que los estudiantes, en este caso de Tecnología en Gestión de Negocios, estaban inmersos. Por lo tanto, se consideró como el primer caso atípico, dentro de la investigación, que fue tomado dentro del análisis general, porque permitía incluir la perspectiva de un modelo diferente al presencial frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la institución.

El segundo caso atípico considerado fue la Fundación Universitaria Sanitas, puesto que el curso de lectura y escritura, para el caso de los estudiantes de enfermería, era orientado por un solo docente, que a su vez era el investigador designado por la institución. Ello implicaba un doble riesgo: perder objetividad por parte del investigador y afectar los resultados globales de la investigación.

De ahí que por recomendación de los integrantes del equipo, este caso no se incluyó dentro del análisis general. Lo anterior se comunicó al docente, quien continuó con la investigación. A su vez, se le autorizó el uso de los resultados como insumo para la publicación de un artículo, dado el aporte que representaba para mejorar el curso de lectura y escritura en su institución.

En cuanto a las universidades que reunían las condiciones similares requeridas, los coinvestigadores debían elegir el curso, seleccionar aleatoriamente diez estudiantes del curso de primer año y cinco estudiantes egresados del mismo, que para el momento de la investigación estarían en cuarto o quinto semestre.

Las características del profesor disciplinar

Dado que uno de los objetivos de la investigación fue “identificar y describir los usos que los estudiantes hacen, en otras asignaturas, de los aprendizajes derivados de los cursos de lectura y escritura”, se definió seleccionar a un profesor encargado de una cátedra específica, diferente a la de lectura y escritura. La condición para seleccionarlo fue que trabajara con aquellos estudiantes de tercer o cuarto semestre, egresados del curso de lectura y escritura. A este profesor en el estudio se le denominó profesor disciplinar.

Los documentos de los cursos

Para la investigación era indispensable contar con los programas o *syllabi* de los cursos impartidos por los profesores del curso de lectura y escritura, del curso impartido por el docente disciplinar y algunas muestras de las producciones de los estudiantes.

Informantes claves

En resumen, las fuentes de información por cada universidad fueron: 10 estudiantes de primer año matriculados en cursos de lectura y escritura elegidos al azar, 5 estudiantes matriculados en cuarto o quinto semestre (egresados de los cursos de lectura y escritura), un docente de primer año encargado de los cursos de lectura y escritura –con una experiencia mínima de 2 años impartiendo la asignatura–, un docente disciplinar que tuviera en sus cursos estudiantes que hubiesen tomado cursos de lectura y escritura en primer año, y dos programas.

Los instrumentos

Con el propósito de analizar, contrastar y presentar la información frente a los objetivos de la investigación, se diseñaron tres tipos de instrumentos que permitieron recoger los datos y posteriormente analizarlos, desde unas categorías iniciales de análisis trazadas por el equipo investigador: el cuestionario autoadministrado, la guía de observación y la entrevista semiestructurada.

Lo anterior según lo expuesto por Hernández, Fernández y Batista:

Para el enfoque cualitativo [...], la recolección de los datos resulta fundamental, solamente que su propósito no es medir variables para llevar a cabo inferencias y análisis estadístico. Lo que se estudia en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las propias formas de expresión de cada uno. (2010, 408-409)

Igualmente, los autores señalan que la “recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis” (2010, 409).

En la tabla 2 se sintetizan los instrumentos diseñados, el objetivo y la población que se designó para su implementación.

Tabla 2. Instrumentos

Instrumento	Descripción	Objetivo	Dirigido a
Instrumento núm. 1: Cuestionario autoadministrado	Se elaboró un cuestionario, previo pilotaje, con diferentes tipos de pregunta.	Identificar y analizar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes <i>antes</i> de su participación en los cursos de primer año ofrecidos por las universidades.	10 estudiantes de primer año
Instrumento núm. 2: Cuestionario autoadministrado	Se elaboró un cuestionario, previo pilotaje, con diferentes tipos de pregunta.	Identificar y analizar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes <i>después</i> de su participación en los cursos de primer año ofrecidos por las universidades.	5 estudiantes que cursaron la asignatura de lectura y escritura en el primer año de la universidad.
Instrumento núm. 3: Guía de observación	Se estableció un protocolo de aplicación y los criterios de observación. Los datos obtenidos fueron de uso confidencial y académico.	Analizar, a partir de la observación <i>in situ</i> , prácticas de enseñanza y de aprendizaje, así como medios utilizados para tales fines.	Al docente de lectura y escritura

Continúa

Instrumento	Descripción	Objetivo	Dirigido a
Instrumento núm. 4: Entrevista a profundidad semiestructurada estudiante	Se diseñó una guía para orientar la entrevista.	Identificar y analizar las prácticas llevadas a cabo y los aprendizajes alcanzados por los estudiantes <i>durante</i> su participación en los cursos de primer año ofrecidos por las universidades.	Un estudiante de primer año.
Instrumento núm. 5: Entrevista a profundidad semiestructurada profesor de lectura y escritura	Se diseñó una guía para orientar la entrevista.	Identificar y analizar las prácticas llevadas a cabo por el profesor de lectura y escritura <i>durante</i> el desarrollo del curso de primer año ofrecido por las universidades, así como las percepciones sobre los aprendizajes logrados por los estudiantes antes de ingresar a la universidad.	Al docente de lectura y escritura del primer año académico.
Instrumento núm. 6: Entrevista a profundidad profesor disciplinar	Se diseñó una guía para orientar la entrevista.	Identificar y analizar las prácticas llevadas a cabo con la lectura y la escritura en los cursos disciplinares y las percepciones sobre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en cuanto a la lectura y la escritura.	Al docente disciplinar.

Continúa

Instrumento	Descripción	Objetivo	Dirigido a
Instrumento núm. 7: Análisis de documentos	Se diseñó una pauta para revisión de dos <i>syllabi</i> (del curso de lectura y escritura y curso disciplinar seleccionados).	Describir y caracterizar los textos que se leen y se escriben en los cursos de lectura y escritura de primer año y en los cursos disciplinares. Determinar los enfoques teóricos que subyacen en los programas de lectura y escritura universitarios de primer año.	

A continuación se profundizará en los tipos de instrumentos utilizados y se aclararán las categorías para el análisis.

Los cuestionarios autoadministrados (véase anexos 1 y 2)

El cuestionario es un instrumento escrito cuyo fin es registrar información por medio del diseño de preguntas abiertas o cerradas sobre un tema determinado, para posteriormente sistematizar los resultados de acuerdo con las escalas de valor que se hayan asignado. Dentro de los procesos investigativos cuantitativos o cualitativos “el cuestionario tal vez sea el instrumento más utilizado para recolectar los datos, consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (Hernández, Fernández y Batista 2010, 217).

En el marco de la investigación, de acuerdo al contexto y a las características de los participantes se empleó el cuestionario autoadministrado en dos oportunidades: para rastrear las prácticas de lectura y escritura en educación media y para

indagar las mismas prácticas dos años después de que los estudiantes tomaran el curso de lectura y escritura. Este instrumento se elaboró a partir de preguntas cerradas y abiertas. La mayoría de las preguntas eran cerradas con una escala de valoración tipo Likert:³ totalmente de acuerdo, de acuerdo, indeciso, no estoy de acuerdo, totalmente en desacuerdo. Lo anterior permitió una aproximación de forma cuantitativa. Con referencia a la parte cualitativa, las preguntas abiertas se analizaron a partir de categorías iniciales.⁴

La observación (véase anexo 3)

La observación comprendió el registro sistemático de los patrones de conducta de personas, de situaciones o eventos para obtener información de un proceso investigativo. Marshall y Rossman (1989, 79 citados por Kawulich 2006) definen la observación como “la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado”.

En este caso, el observador fue el investigador que estuvo presente en el aula de clase, pero no realizó ninguna

³ También se denomina como “Método de evaluaciones sumarias”, su nombre se debe a Rensis Likert, quien publicó en 1932 un informe donde describía su uso. Consiste en una escala psicométrica comúnmente utilizada en cuestionarios, es de uso más amplio en encuestas para la investigación, el tipo de preguntas está diseñado en una escala de valoración para medir actitudes o reacciones de los encuestados.

⁴ En estos instrumentos se usaron denominaciones y conceptos reconocidos y usados por los docentes de lectura y escritura y que son de circulación frecuente en la literatura sobre estos temas, pues se consideró que era probable que los estudiantes los hubiesen escuchado; sin embargo, se les ofreció dentro del mismo instrumento una aclaración de qué se entendía en cada uno de los conceptos usados; de igual manera, se procedió con otras preguntas en las que sospechábamos que el tecnolecto no iba a permitir mucha claridad.

interacción con el grupo, es decir, se mantuvo como un agente externo.

Con base en la propuesta de Willig (2008), Anastas (2005), Rogers y Bouey (2005), Esterberg (2002) y Lofland *et al.* (2005), (como se citó en Hernández, Fernández y Batista 2010, 412), de los seis elementos fundamentales que plantean para la observación cualitativa, se tomaron cinco elementos que los investigadores consideraron pertinentes para tenerse en cuenta en la elaboración del instrumento guía de observación. En la guía anexa se hicieron las aclaraciones necesarias para que el investigador supiera de qué se trataba cada aspecto:

Ambiente físico

En este contexto, la instrucción que se planteó a los investigadores para dar cuenta del ambiente físico fue el levantamiento de un mapa del entorno físico, en este caso, el aula de clases objeto de estudio por cada una de las Instituciones de Educación Superior. Para lo cual se tuvo en cuenta la proximidad y la distribución de los participantes en el aula, y si varió en el transcurso de la observación. Igualmente se tuvieron en cuenta los recursos disponibles en el aula para el desarrollo de la clase.

Ambiente social y humano (generado en el ambiente físico)

Con respecto al ambiente social y humano, se solicitó a los investigadores observar al grupo frente a su organización en el aula, tipo y propósitos de las interacciones entre los estudiantes, identificar actores líderes y la toma de decisiones.

Actividades (acciones) individuales y colectivas

Frente al tipo de actividades o acciones objeto de observación en el aula de clase, se tuvo como referente a los estudiantes y los profesores en el marco de la lectura y la escritura. Para lo cual se diseñaron unas preguntas orientadoras (¿qué hacen... cuándo... y cómo?) que permitieron identificar los propósitos y funciones de los docentes y estudiantes con respecto a la lectura y la escritura.

Igualmente, en el instrumento de observación se detalló qué aspectos se debían tener en cuenta para observar las acciones del profesor (individuales-colectivas), como un referente de partida para el investigador. Entre estos estuvieron: estimula la interacción del estudiante con los textos, estimula la interacción del estudiante con otros estudiantes, retroalimenta actividades realizadas por los estudiantes, resalta errores, resalta aspectos positivos, plantea instrucciones, etcétera.

Artefactos que utilizan los participantes y funciones que cubre

En este sentido, se solicitó identificar las preguntas clave relacionadas con las prácticas de lectura y escritura: ¿qué tipo de artefactos se utilizan?, ¿quién los utiliza?, ¿para qué se utilizan? Y así mismo, describir los dispositivos tecnológicos que confluyen en la clase.

Hechos relevantes, eventos e historias

Con el fin de identificar y seleccionar los hechos significativos relacionados con prácticas de lectura y escritura, se propuso en la guía de observación registrar los procesos de su evaluación.

En síntesis, la guía para la observación de la clase del docente de lectura y escritura se elaboró para describir de manera sistemática situaciones contextuales diferenciales, comportamientos de los participantes y elementos del aula. Por lo que, dentro del protocolo los investigadores recogieron evidencias de los trabajos desarrollados en clase.

Las entrevistas en profundidad semiestructuradas (véase anexos 4, 5 y 6)

Con el propósito de contrastar las diferentes voces del estudiante, del docente de lectura y escritura y del docente disciplinar, se propuso a cada uno de estos participantes una entrevista a profundidad semiestructurada. Así se identificaron y analizaron las prácticas de lectura y escritura que desarrollaron en los cursos de primer año en las diferentes universidades. Se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de información, que cuenta con una estructura abierta, flexible y dinámica, y a su vez con un carácter dialógico. Para ello, se diseñaron preguntas abiertas como guía, que permitieran dar oportunidad a los entrevistados (estudiante, docente de lectura y escritura y docente del área disciplinar) por un lado, de un encuentro dialógico con el investigador y, de otro, tener la posibilidad de ir entrelazando las preguntas de acuerdo a como se iba desenvolviendo la situación comunicativa. Se requirió que el entrevistador tuviera una actitud más de escucha, debido a que era importante dar relevancia a las voces de los entrevistados.

Análisis de documentos

Las evidencias aquí privilegiadas son los documentos oficiales, los programas de los cursos. Estos son la base a partir de la cual los profesores planean sus intervenciones. Los aspectos a observar involucran prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Se propuso inicialmente analizar también trabajos realizados por los estudiantes y evaluados por los profesores, pero la dimensión de la investigación impidió considerar este aspecto en el análisis.

¿Cómo integrar la diversidad? (véase anexos 7, 8, 9 y 10)

Uno de los retos metodológicos en la investigación fue la recolección de la información, su socialización de manera organizada y con suficientes evidencias. Para ello, el equipo conformado por los cuatro coordinadores de los subequipos, en primer lugar creó un cuadro para orientar la aplicación de instrumentos (véase anexo 7); en segundo lugar, una ficha de caracterización del caso (para registrar información característica de cada institución) (véase anexo 8); en tercer lugar, una matriz de análisis de la coherencia entre instrumentos, preguntas y objetivos, en la que cruzaron las categorías básicas involucradas en el estudio con cada uno de los instrumentos y cada una de sus preguntas. De dicha matriz, en los siete reportes que se explican a continuación se definieron las categorías que darían lugar a un instrumento 8.

El equipo coordinador creó los reportes para cada instrumento. De esa manera, se contó con siete reportes. Un ejemplo del primero (véase anexo 9) muestra la manera como se fue organizando la información, sin perder detalle, y cómo

se fue reportando al equipo coordinador para sus respectivas retroalimentaciones.

Esto facilitó la identificación de información relevante con fines específicos y permitió dar instrucciones a los investigadores de cada universidad para reportar los datos esenciales de cada caso a través del instrumento 8 (véase anexo 10), que fue el punto de partida pues definió las categorías para el análisis.

1. Caracterización de Institución de Educación Superior
2. Caracterización de la Institución de Educación Media
3. Caracterización del curso de lectura y/o escritura de primer año
4. Caracterización del profesor del curso de lectura y/o escritura de primer año y del profesor disciplinar
5. Concepto de lectura académica adoptado en el curso de primer año y en el curso disciplinar
6. Concepto de escritura académica adoptado en el curso de primer año y en el curso disciplinar
7. Concepto de Alfabetización Académica adoptado en el curso de primer año y en el curso disciplinar
8. Prácticas de lectura (antes del curso, durante el curso, después del curso)
9. Prácticas de escritura (antes del curso, durante el curso, después del curso)
10. Textos que se leen (antes del curso, durante el curso, después del curso)
11. Textos que se escriben (antes del curso, durante el curso, después del curso)

12. Aprendizajes de los estudiantes (antes del curso, después del curso)
13. Políticas institucionales

Posteriormente, se fusionaron algunas categorías para concentrarse en cada proceso por separado y así ordenar cada uno de los capítulos que se desarrollan en la investigación. Esta organización de las categorías, y los reportes de cada universidad (instrumento 8), se retoman en la construcción de los capítulos. Los autores utilizan un sistema de codificación que tiene dos partes: la universidad que reporta el dato (para ello se numeraron las 12 universidades participantes) y la categoría involucrada en el reporte (de 1 a 13, en el orden que se propuso anteriormente). De esta manera se identifican las evidencias en todos los capítulos.

Como experiencia colectiva, se espera que el diseño y desarrollo de las fases de la ruta metodológica de esta investigación multicaso, permita a los investigadores y a las universidades involucradas revisar las prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo en los ámbitos académicos, evaluar las condiciones con las cuales llegan los estudiantes de educación media a las universidades y la pertinencia de los contenidos formativos del curso inicial durante el proceso de formación profesional. Así mismo, plantear criterios fundamentales para que las directivas institucionales visualicen, en la toma de decisiones de directrices de calidad, la materialización y adecuación de las propuestas de las políticas educativas de la formación de la lectura y la escritura, tanto en la educación media como superior, fruto de esta investigación.

Todo lo expuesto anteriormente permite concluir que en Colombia y en cualquier parte de Latinoamérica, con todas las limitaciones de tiempo y espacio, es posible aunar esfuerzos interinstitucionales para reflexionar sobre las prácticas de lectura y escritura en el contexto de la educación superior, siempre y cuando exista una comunidad académica de docentes comprometidos en donde se respeten las diferencias y se concierten los saberes en un objetivo común: el gusto por la investigación como medio para acceder al conocimiento.

Referencias

- Hernández, S., C. Fernández y L. Batista (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª Ed.). Lima: McGraw-Hill, Interamericana Editores, S.A.
- Kawulich, B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos [82 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 6(2), art. 43, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>. Consultado el 12 de enero de 2012.
- Redless (2006). *Reglamento de Redless*. Disponible en <http://www.ascun-Redless.org/wp-content/uploads/2011/02/REGLAMENTO-DE-REDLEES.pdf>.
- _____ (2011a). Comité de Investigación. *Acta febrero 4*. Bogotá: Redless.
- _____ (2011b). Comité de Investigación. *Acta marzo 14*. Bogotá: Redless.
- Rodríguez, G., J. Gil y E. García (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.
- Salazar, A., O. Sevilla, B. González, et al. (2014). *¿Qué hacen las Instituciones de Educación Superior en Colombia para favorecer la lectura*

y la escritura de sus estudiantes? En proceso de publicación en *Revista Magis*.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills, London: Sage.

Pretensión de unidad desde la diversidad: el tránsito de la educación media a la educación superior

Diana Raquel Benavides Cáceres,
Ángela Bonilla Malaver, Jesús Sandoval Mejía
y Daniel Arturo Quecán Castellanos*

El propósito del capítulo es caracterizar a los distintos actores considerados en la investigación sobre las prácticas de lectura y escritura en el paso de la educación media a la educación superior: las instituciones de educación media, los estudiantes, los egresados y la naturaleza de los cursos de lectura y escritura de primer año, los *syllabi* y profesores de dichos cursos, las universidades y los docentes disciplinares; aspectos todos estos que ofrecen un panorama inicial y global de la realidad en la que están inmersos los agentes y las relaciones que se dan en la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad.

De acuerdo con la ruta metodológica, la caracterización de las instituciones de donde provienen los estudiantes matriculados en el curso de primer año en la universidad fue la primera categoría adoptada para el análisis. En segundo lugar, se describen cada una de las instituciones de educación

* Diana Raquel Benavides Cáceres, Ángela Bonilla Malaver y Jesús Sandoval Mejía son docentes investigadores de la Universidad Santo Tomás; Daniel Arturo Quecán Castellanos es docente investigador de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, UDCA.

superior participantes, en cuanto a su carácter, ubicación y espacios de desarrollo de la Alfabetización Académica, entre otros aspectos. Luego se contemplan los criterios relacionados con los cursos de primer año, su trayectoria, la intensidad horaria, el énfasis en cuanto al desarrollo de competencias, habilidades o destrezas, también su perspectiva, cobertura e impacto. Finalmente se mencionan los profesores, su perfil, la experiencia, su papel en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura y el tipo de diálogos entre ellos.

Caracterización de las Instituciones de Educación Media de donde provienen los estudiantes

En este apartado del capítulo se analizan las respuestas dadas por los 120 estudiantes encuestados, pertenecientes a las 12 Instituciones de Educación Superior, a quienes se les aplicó el instrumento número 1 (véase anexo 1) referido a la naturaleza de las Instituciones de Educación Media de las cuales provenían.

Este apartado es muy importante dado que normalmente los análisis sobre la formación y las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes universitarios se han hecho desde el momento en que inician la formación en la educación superior. Y aunque mucho se dice sobre lo que aprendieron o no en el colegio, poco se ha indagado sobre el ambiente vivido en los niveles anteriores. Esto permite entender, como se verá más adelante, los desencuentros entre uno y otro nivel de educación, y las posibles razones de la dificultad que tiene la mayoría para interactuar como la universidad lo desea, lo cual genera distintos interrogantes frente a la pretensión de

unidad desde la diversidad en este tránsito de la educación media a la educación superior.

Así pues, se muestran aspectos tan diversos como: el tipo de institución educativa, la naturaleza de las instituciones, el calendario académico, la intensidad horaria dedicada a la lectura y a la escritura, el ambiente institucional vivido, los tipos de textos leídos y producidos y la preparación para las pruebas del Estado, entre otros aspectos.

El análisis arrojó que, de acuerdo al tipo de institución educativa, 50 terminaron en instituciones oficiales (42%); 67 en colegios privados (56%) y solo tres lo hicieron en institutos de validación (2%). Esta diversidad ofrece algunas pistas, junto con los demás datos, para entender el porqué de las prácticas y de las concepciones que los estudiantes han incorporado sobre los actos de leer y de escribir.

Respecto a la variable que considera la naturaleza de las Instituciones de Educación Media, estas se encuentran ubicadas mayoritariamente en Bogotá, donde hay 64 colegios que equivalen al 59% de la muestra; esto es completamente lógico ya que 10 de las universidades del estudio son de esta ciudad; 16 colegios son de capitales de departamentos (15%) y tan solo 8 de municipios (7%). Los estudiantes que vienen de provincia pertenecen en su mayoría a una sola institución universitaria, la cual maneja la modalidad de Educación a Distancia (Universidad Autónoma de Manizales). 20 encuestados (19%) no respondieron a esta pregunta.

Es bien conocido que en Colombia las universidades se encuentran ubicadas en las capitales de departamento debido a la concentración poblacional; la aparición de las universidades

en las ciudades responde, entre otros factores, a una masificación de la educación, a la equidad de género y a la aparición de nuevas profesiones, que de alguna manera la potencian (Brunner 1989).

En cuanto al calendario escolar, los resultados se distribuyen de la siguiente manera: Calendario A: 108 (90%); Calendario B: 9 (7%) y Calendario C: 3 (3%). Esta es una clara muestra de la realidad de las instituciones nacionales que en su mayoría trabajan en calendario A.¹ Así, se deja ver que el mayor número de estudiantes asistieron a clases entre febrero y noviembre de cada año; periodo establecido como calendario A para Colombia. La gran mayoría de los estudiantes que terminaron su educación secundaria en otro calendario se ubican principalmente en las Universidades Javeriana, de la Sabana y en la Mariana de Pasto.

A partir de los datos reportados se encontró que con relación a la fecha de terminación del bachillerato la tendencia fue la siguiente: el 38% de los estudiantes ingresa a la universidad inmediatamente termina su educación media, es decir, no toma cursos que los preparen para entrar en la vida universitaria ni los acerque al código elaborado (desde la perspectiva de Bernstein 1985). Se observa que es relativamente bajo el número de estudiantes que ingresa a la educación superior

¹ El calendario A corresponde a instituciones que trabajan de febrero a noviembre, con vacaciones en junio-julio; el calendario B corresponde a instituciones privadas que inician calendario en septiembre, con vacaciones en diciembre y julio-agosto. Nótese que tres estudiantes son de validación y tres son de calendario C. Este calendario es para estudiantes que han estado desescolarizados y deben terminar su bachillerato haciendo dos años en uno. En los rangos en los que el Icfes (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) ubica a las instituciones por calidad, de acuerdo con las pruebas del Estado, las que se encuentran en rango alto superior son privadas.

después de 5 años de haber terminado el colegio, sin que se pueda precisar en qué actividad se ocuparon.

En relación con el tiempo dedicado a la lectura y a la escritura en los colegios, se observa que la enseñanza era responsabilidad de la asignatura de español, lenguaje o literatura (100%). Aunque unos pocos reconocen también que la práctica de lectura y escritura se llevaba a cabo en otras asignaturas, como por ejemplo filosofía, biología, sociales y matemáticas, lo cual demuestra la importancia de este ejercicio en la vida escolar de los estudiantes en sus respectivos colegios, pero básicamente en algunos de los privados.

Es claro que la lectura y la escritura se conciben como prácticas; en tanto tales, se aprenden a través de su puesta en funcionamiento, ejerciéndolas y reflexionando sobre su uso (Lerner 2001). En los capítulos destinados a los aprendizajes en lectura y escritura, se profundizará en este aspecto.

De igual manera, los estudiantes entrevistados coincidieron en afirmar que este proceso en el colegio fue importante, aunque no suficiente para desempeñarse adecuadamente en la universidad. En la educación media no los formaron en los diversos tipos de lectura, ni en textos académicos de corte profesional, que les permitieran desenvolverse adecuadamente en las diferentes sociedades de conocimiento que los programas de educación superior establecen. Parafraseando a Bourdieu (2003), diríamos que el trabajo realizado en los colegios solo les da una aproximación al conocimiento científico, ya que la labor en las aulas responde más a un saber recontextualizado que realmente a un campo de producción.

La anterior perspectiva concuerda con la de Chevallard (2005) cuando establece la diferencia entre los textos escolares –o textos de segunda mano– y los textos científicos, ya que los primeros no responden al “saber sabio”; estos últimos serían los textos de la universidad, debido a la complejidad de sus contenidos y la forma en que están escritos, los cuales se constituyen en una aproximación al conocimiento puro y profundo del área específica. Por el contrario, los textos del colegio procuran hacer representaciones que en ocasiones distan de lo que es realmente la ciencia y tienen unos fines netamente didácticos, para que los estudiantes aprendan conceptos de manera simple; de esta manera, se sustenta que los textos que se leen en el colegio no tienen la misma complejidad de los que se abordan en la universidad. Así lo manifestaba un estudiante en una de las entrevistas, agregando que tampoco se asimilan en la cantidad, pues el número de textos por leer en la universidad es mayor.

Un problema frecuente en la lectura, por ejemplo, es que los sujetos no han desarrollado habilidades metacognitivas como la capacidad de detectar sus propias dificultades, ni interpretar de manera adecuada, o no han logrado discriminar categorías o clasificar información, asumiendo que han comprendido el texto cuando apenas han hecho un análisis superficial (López 1997). Esto dificulta la apropiación de conocimiento, la vinculación de relaciones y el desarrollo del pensamiento crítico, lo cual representa nuevos retos a los cursos de lectura y escritura para que los estudiantes universitarios fortalezcan la argumentación propia del mundo universitario.

En cuanto a la intensidad horaria dedicada a la lectura y a la escritura es diversa: cuatro horas por semana que es la mayor tendencia (25%), seguida por tres horas a la semana (20%). Se observa que la dedicación a la lectura y la escritura –que tiene función epistémica, es decir, son herramientas para aprender– es baja, puesto que un promedio de cuatro horas a la semana no alcanza a representar el 50 o 60% deseable para potenciar estas destrezas que permitan la apropiación de conocimiento. Los estudiantes manifestaron también que a medida que avanzaba su escolaridad leían menos textos y, en términos de escritura, la condición para producir textos formales no era distinta. Lo que sí parece ser una práctica frecuente era la escritura en las redes sociales. Esta perspectiva de escritura escapa al análisis de esta investigación.

Desde la perspectiva de los estudiantes, la mayoría de los colegios tiene un alto compromiso con los procesos de lectura y escritura. Así mismo manifiestan que las instituciones contaban con ambientes y recursos propicios para la promoción de estos procesos (53%). El número de estudiantes que no las reconocen, no obstante, es significativo (22%). Sería importante reflexionar sobre la relación entre los recursos con los que se cuenta y el uso planeado que se hace de ellos para potenciar estos procesos.

En cuanto a la preparación de los estudiantes para presentar las pruebas de Estado (MEN–Saber 11),² el 39% de los

² Saber es una evaluación realizada por el Icfes, entidad encargada de monitorear la calidad de la educación colombiana. Particularmente para la educación media la prueba se denomina Saber 11, es una prueba de Estado y a partir de sus resultados se toman decisiones sobre la calidad del estudiante y su posibilidad de ingreso a la educación superior. Vale la pena aclarar que en grados anteriores (3º, 5º, 7º y 9º) se han aplicado también estas pruebas con

encuestados la reconocen, aunque hay un grupo considerable que manifestó que no la evidenció claramente (11%). Adicional a esto, los estudiantes eran conscientes de que el estatus del colegio estaba ligado a sus resultados en dichas pruebas. En los capítulos dedicados a las prácticas de lectura y escritura se profundiza en este aspecto concreto. Por otra parte, en la pregunta sobre la existencia de un plan o programa lector, la estadística muestra que en el 59% de las instituciones sí existía tal programa o un día dedicado a actividades que giraban o bien en torno a la escritura o bien en torno a la lectura o a las dos como preparación para los exámenes de Estado.

No es de extrañar que por el influjo de la medición y de la exigencia por presentar mejores resultados en la pruebas, las instituciones traten cada vez más de crear las condiciones para conseguirlo. Lo que resulta ser un contrasentido, pues a pesar de que las condiciones están dadas, los estudiantes no desarrollan eficientemente las competencias comunicativas.

Adicionalmente, se observa que en el país ha habido en las últimas décadas, por parte del gobierno, un deseo por masificar la educación secundaria para elevar los índices de cobertura y calidad y, al mismo tiempo, paradójicamente, promueve las mediciones estandarizadas como las propuestas por PISA, TIMMS, Saber 11 y Saber Pro (Icfes, 2013) como medios para alcanzarlas, sin que previamente se analice en profundidad si son el mecanismo más adecuado para proponer políticas y para lograr aprendizajes que necesariamente tendrían que pasar por articulaciones curriculares.

el ánimo de evaluar la calidad de los colegios. También se realiza desde hace una década para estudiantes de educación superior (Saber Pro).

Vale la pena también recalcar, por ejemplo, cómo en Bogotá hace pocos años tuvieron gran presencia los proyectos Pileo (Proyectos Integrales de Lectura, Escritura y Oralidad); sin embargo, los estudiantes de instituciones oficiales de Bogotá no hicieron mención sobre la presencia de este proyecto en sus colegios, no sabemos si porque no lo adoptaron en la institución o porque no fue consciente para los estudiantes. En el capítulo dedicado a la propuesta de políticas institucionales, se hace un breve pero profundo análisis, no solo de esta política de Estado, sino de otras que históricamente se han impulsado y que han tenido muy poco impacto (González 2013).

Caracterización de las Instituciones de Educación Superior participantes

Para el presente capítulo se ha tenido en cuenta el Reporte Integrado de Caso núm. 8 (véase anexo 10). Es fundamental considerar que dichas instituciones tienen la escritura y la lectura académicas como punto de interés común, dadas las circunstancias presentes de los estudiantes que están ingresando.

Todas las instituciones son de carácter privado,³ autónomas, de utilidad común y sin ánimo de lucro; seis de ellas son de naturaleza laica: UDCA, Los Libertadores, Fundación Universitaria del Área Andina, Universidad Autónoma de Manizales –aunque con fundador religioso–, Universidad Piloto y Universidad Sergio Arboleda. Las otras instituciones tienen

³ Esto responde a que la investigación se ha hecho en el marco de la Redlees, que está amparada por la Asociación Colombia de Universidades (Ascun) y básicamente con universidades de Bogotá. En Bogotá solo hay 4 universidades públicas y de ellas solo una pertenecía a Redlees cuando se inició la investigación.

naturaleza religiosa declarada, todas ellas de corte católico: Universidad Santo Tomás, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de la Sabana, Universidad de La Salle, Universidad Mariana y Fundación Universitaria Monserrate. Casi todas estas universidades fueron fundadas en el siglo XX, especialmente en la segunda mitad; solamente dos de ellas tienen una larga tradición que se extiende hasta los inicios de la Colonia (entre 1580 y 1620: Universidad Santo Tomás y Pontificia Universidad Javeriana).

En cuanto a los planes de estudio, todas ellas cubren las diversas áreas del saber: las ciencias naturales, las ciencias sociales y humanas, las ciencias de la salud y carreras del área de tecnología. Esta diversidad lleva, como se verá más adelante, a concluir la imposibilidad de definir *una* cultura académica; se tratará, más bien, de diferentes culturas académicas.

La procedencia social de los estudiantes de 10 de estas entidades educativas puede ubicarse entre los estratos 2 y 4, con mayor tendencia en el 3. En dos de ellas (Universidad Javeriana y Universidad de la Sabana) el alcance llega a jóvenes de estratos 5 y 6. La apertura institucional es para todos los jóvenes, pero por los costos de algunas de ellas, la accesibilidad educativa queda restringida. El requisito de ingreso en la mayoría de ellas es la entrevista y en algunas se tienen en cuenta los resultados de la prueba de Estado (sin que sea definitivo para el ingreso). La Pontificia Universidad Javeriana tiene como requisito de ingreso una prueba de producción textual para siete carreras del pregrado y para dos posgrados.

Solo 3 de las 12 entidades cuentan con política institucional para el desarrollo de la lectura y la escritura. A excepción

de las mencionadas, el trabajo de la lectura y la escritura aparece adscrito a un programa o una facultad, más por la necesidad de las circunstancias y las características específicas de un programa académico que por visión plena de la institución.

A diez años de haber iniciado esta discusión, es aún bajo el número de instituciones que intencionadamente tienen programas o políticas integrales para el desarrollo de estos procesos. De ahí el profundo interés porque esta investigación y este documento muestren, por primera vez, orientaciones para las instituciones en este sentido.

Dos entidades educativas de las 12 reportaron contar con una unidad dedicada al desarrollo y apoyo de estrategias para la Alfabetización Académica, la cual busca acompañar diversos procesos relacionados con la lectura y la escritura. En las demás, se nota una ausencia de propuestas para conformarla como una coordinación general (aunque en todas parece mostrarse como un servicio de una unidad académica a las demás facultades o programas).

Los cursos de lectura y escritura de primer año son ofrecidos en las universidades por departamentos, divisiones o facultades que se encargan de responder a la demanda y solicitud que hacen las diferentes carreras para mejorar estos procesos académicos: División de Ciencias Económicas y Administrativas, Programa de Ciencias Sociales y Humanas, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Departamento de Lengua y Literatura, Departamento de Lectura y Escritura Académicas, Escuela de Filosofía y Humanidades, Departamento de Lengua y Literatura, son los nombres reportados como garantes, y es a

través de estos entes que la universidad acoge a los estudiantes en su llegada a una nueva cultura universitaria.

Las tres universidades comprometidas en la investigación de la Alfabetización Académica (Javeriana, la Sabana y la UDCA) expresaron que algunos lineamientos que sostienen el trabajo de la lectura y la escritura en su institución están respaldados por la Dirección de la Vicerrectoría Académica, asumida dentro del rango de competencia comunicativa. En las nueve instituciones restantes, la Alfabetización Académica se ha ido asumiendo desde diversos puntos: en una de ellas (Fundación Universitaria Los Libertadores, 2011) se refleja en su Lineamiento de Actualización Curricular: “desarrollar la habilidad para saber dónde, cuándo y bajo qué contexto hacer uso de la lengua como instrumento de comunicación”. En la Universidad Sergio Arboleda el desarrollo de estas competencias está apoyado por la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas. Y en la Universidad Santo Tomás se ha trabajado más desde la Facultad de Administración, aunque existen cursos previos a los semestres a modo de preparación o inducción. Por lo que se puede observar, hay diferentes maneras de asumir un problema común.

Lo anterior no impide hacer énfasis en que la orientación, el trabajo académico y la puesta en marcha de los cursos que tienen que ver con la lectura y la escritura en estas universidades, se encuentran, en su totalidad, en las ciencias humanas, ya sea por intermedio de una facultad o programa o por un departamento o unidad académica (especialmente de las áreas humanísticas). En algunas instituciones se han ofrecido espacios ya sea a modo de curso permanente, de seminarios

o de talleres; y se imparten en los dos primeros semestres o solamente en el primero de una carrera.

La forma como se desarrollan estos conocimientos se centraliza, en el 85% de los casos, en una sola facultad, en el 15% restante se imparte de manera transversal, y participan estudiantes de todas las carreras de la universidad, no solamente los de áreas comunicativas o educativas. Ello equivale a decir que solo en dos universidades se están desarrollando procesos para estudiantes de todas las facultades. Una constante en la mayoría de las universidades estudiadas es que se ha buscado el mejoramiento de otros procesos fundamentales como la expresión oral.

Puede afirmarse que es generalizada la ausencia de una política institucional desde la cual se propongan programas y acciones de mejoramiento que cuenten con un apoyo presupuestal para ello. Esto es paradójico ante la acreditación de alta calidad con la que cuentan las instituciones. Uno de los objetivos de Redlees es “Impulsar la inserción de criterios de evaluación en los procesos de acreditación, relacionados con políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura” (Redlees, 2007). Allí está representado uno de los grandes retos de este colectivo.

Un aspecto que también ha permitido identificar el análisis de esta investigación es que, a pesar de la diversidad en la naturaleza de estas instituciones (4 fundaciones y 8 universidades), no hay mayor diferencia en el decurso que han tomado sus iniciativas y programas, pues en últimas no es un tema que se resuelva desde los tamaños o presupuestos de las instituciones. Sus avances responden en gran medida a

las concepciones que circulan en ellas sobre la lectura y la escritura. En muchos casos los programas son pensados y orientados por directores de carreras que entienden el fenómeno como usuarios, como administradores educativos, preocupados por el producto y no como especialistas que profundizan en el fenómeno. Y sin embargo, en los casos en los que los especialistas intervienen, la dificultad está en que aún imperan visiones desde la lingüística, es decir desde un solo campo del saber. Aunque se afirme a los cuatro vientos que en Colombia se ha avanzado o se ha profundizado en el tema gracias a la investigación, en términos de concepciones no es mucho lo que se ha logrado.

Caracterización del curso de lectura y/o escritura de primer año

El insumo más importante para este punto lo encontramos en los instrumentos que indagan por las percepciones de estudiantes y docentes de los cursos de lectura y escritura de primer año. De este modo, se encontró que estos cursos reportan una trayectoria promedio de 5 a 8 años y es de anotar que una de las universidades ofrece el curso desde hace 28 años. La intensidad horaria también presenta variables: de 2 a 4 horas semanales promedio para la mayor parte de las universidades y el dato arrojado por una de ellas, señala tan solo 1 hora semanal de dedicación durante el primer semestre.

La investigación reportó que el curso estaba dirigido a estudiantes de carreras como Administración de Empresas, Medicina Veterinaria-Zootecnia, Comunicación Social, Periodismo, Optometría, Publicidad y Mercadeo, Diseño Gráfico, Tecnologías en Gestión de Negocios y Gestión de Empresas

Agroindustriales, Psicología, Trabajo Social, Contaduría y Licenciatura en Lenguas Modernas. Un amplio abanico y disímiles campos del saber que al abarcar carreras de diferentes áreas presupone un intento por cumplir a cabalidad con la ingente labor de llenar las expectativas que la academia demanda.

Desempeño, habilidad, competencia y destreza

En los programas estudiados se encuentran distintos términos para hablar de la lectura y la escritura: desempeño, habilidad, competencia o destreza imperan de manera indistinta en las concepciones que se reflejan en los *syllabi* de las asignaturas. Esto no se aparta de la terminología que ha circulado en los programas de español en la educación media, y es muestra de que en la universidad, al menos en los cursos de primer año, los niveles de lectura y escritura de los recién ingresados indican un desempeño similar o idéntico al que se reflejaba en las etapas educativas anteriores. Esto encierra la creencia de que estos procesos son desarrollados como herramientas generalizables, que se enseñan y se aprenden una vez y para siempre, y que una vez adquiridas se despliegan de manera indistinta cuando se requieran (Peña 2010), contrario a la lógica pedagógica que aconseja un proceso cualificador gradual y permanente.

Para los profesores disciplinares son competencias, como lo son muchos conocimientos que se ponen en evidencia en cualquiera de las profesiones y que se prefiguran como unas de las más importantes en el perfil de un egresado. Sin embargo, no se ve en sus *syllabi* estrategias concretas en las que ellos intervengan para ayudar a desarrollarlas. Tal vez en el

entendido de que no hace parte de sus contenidos ni de sus objetivos académicos disciplinares.

Perspectiva remedial vs. Alfabetización Académica

El ánimo remedial con que se conciben los cursos de lectura y escritura y la falta de continuidad para desarrollar de manera integral un proceso inicial, cuya secuencia y seguimiento debería extenderse de manera transversal a lo largo de la carrera, ensombrece a ciencia cierta la naturaleza y función de la lectura y la escritura y pone de manifiesto que aún no se avanza hacia una verdadera Alfabetización Académica en la educación superior.

La mitad de las universidades proclama el curso como obligatorio dentro de sus planes de estudio, otras lo dejan en la modalidad de electivo, y es allí donde la falta de univocidad –oferta o requisito– desestimula en la educación superior los pasos y experiencias ya acuñadas hace más de una década en el contexto de la Alfabetización Académica. El curso inicial pretende resolver, bajo una propuesta remedial, uno o dos semestres a lo sumo, las “falencias y debilidades” con que los estudiantes vienen de la educación media y a las que la universidad debe dar respuesta en un corto periodo.

Es pertinente recordar que la lectura y la escritura tienen múltiples aplicaciones y denotan de manera tácita un nivel de conocimiento disciplinar por parte del formando, por lo tanto, no se pueden mezclar necesidades de diverso orden y exigirle a un único curso que dé cuenta de ello. Asumir en esos términos dicho proceso evidencia la carencia de políticas institucionales conscientes que validen la enseñanza y el

aprendizaje de la lectura y de la escritura, indispensables para dinamizar una de las funciones sustantivas de la universidad: la investigación y la producción de conocimiento. Otras funciones, propias del mundo social y de la cultura, como son los procesos comunicativos y expresivos, representarían un valor agregado al no concentrar los esfuerzos únicamente en la alfabetización para la academia.

Aunque el carácter clínico que subyace en el término remedial necesariamente debe contrastarse con un propósito formativo y no simplemente correctivo, no podemos ignorar lo que afirman diferentes autores (citados por Uribe y Camargo 2011) en unos de los más recientes estados del arte, en el sentido de que no puede darse por sentado que el estudiante desarrolló en la educación media todas las herramientas y estrategias lectoescriturales para desenvolverse de manera cabal en la universidad.

Dado que en este apartado nos estamos refiriendo a los cursos, es preciso recalcar que, a excepción de una universidad en la que en otros semestres de algunas carreras se han integrado ya otros cursos de lectura y escritura, es claro que impera el convencimiento de que las aparentes dificultades de los estudiantes al ingresar se resuelven con un curso. Que todas las universidades participantes cuenten con cursos de primer año facilitó que nos agrupáramos para hacer esta investigación, y permite a su vez afirmar que en ellas se trabaja, desde muchas unidades, con el convencimiento de que un curso es suficiente. En el capítulo sobre políticas se

profundizará sobre el enfoque asignaturista⁴ que impera no solo en la universidad sino en la educación colombiana (González y Vega 2010).

Lo lamentable además es que el estudiante inicia su formación y la termina con la misma noción de déficit, por lo cual logra muy pocos avances. Es común encontrar la sensación de inseguridad por parte del graduando en el momento de su paso del pregrado al posgrado, y donde manifiesta usualmente los mismos temores frente a la escritura autónoma.

Impacto vs. cobertura

Cualquier práctica sistemática y articulada en el campo del conocimiento obliga a un manejo instrumental de los contenidos que sustentan dicha práctica. La naturaleza del lenguaje –cuya función emana de manera inédita en cada individuo– es de constante aplicación en cualquier campo disciplinar y nos garantiza un ejercicio permanente en cuanto esté sustentado por un *ethos* académico.

A la mayoría de estos cursos ingresan estudiantes de múltiples carreras, lo que impide que se especialicen de alguna manera para abordar textos de sus áreas. Esto contribuye poderosamente a que estén cada vez más obligados a ser generalizables, pues lo importante es cubrir a la mayor cantidad de estudiantes. El promedio por curso es de 37 alumnos, con

⁴ Para cada nueva necesidad que involucre a la juventud aparece de manera automática un espacio de aula que ayude a afrontarlo o resolverlo; de esta manera hemos llegado a espacios en la escuela como: democracia; comportamiento y salud; educación sexual; medio ambiente, prevención de la drogadicción, etc. De esto no se aleja la universidad. Para procesos connaturales a su quehacer, como los procesos de lectura, escritura, investigación y producción de conocimiento, se han creado espacios dentro de los planes de estudio.

escasa posibilidad de acompañamiento personalizado. Solo tres universidades, la Universidad Sergio Arboleda, la Sabana y la Javeriana reportan contar con estrategias adicionales de tutorías. El impacto, por lo tanto, es reducido; sin embargo, la cifra anual de alumnos que pasan por estos cursos es muy alta.

La denominación del curso de lectura y/o escritura ofertado en primer año, aunque es discrecional de cada una de las universidades que lo imparten, coincide de manera general, en el énfasis por desarrollar las “habilidades” comunicativas a través de procesos de expresión oral, lectura y escritura académicas, como se aclaró en el apartado anterior.

Los nombres reportados son variados: Lectura y comprensión de textos, en La Salle; expresión y comunicación humana, en el Área Andina; competencias comunicativas, en la Santo Tomás; seminario de la comunicación, en la UDCA; expresión oral y escrita, en Los Libertadores; lectoescritura virtual, en la Autónoma de Manizales; Lectura y Escritura Investigativa, en la Mariana; Taller de comprensión, en la Monserrate; expresión y comunicación I, en la Sabana; gramática, lectura y escritura I, en la Sergio Arboleda; lectores y lecturas, en la Javeriana y taller de lectura y escritura en la Piloto.

La Alfabetización Académica es un proceso continuo que no se puede limitar a un solo curso o dos, máxime cuando el estudiante pasa cerca de diez semestres en el desarrollo de todas las competencias necesarias para la producción de conocimiento. Tanto los estudiantes como los profesores partícipes de este proceso afirmaron que los cursos iniciales sirven pero son insuficientes, pues sus contenidos se olvidan si no tienen aplicación en los demás semestres, y a ello se suma la corta

duración que tienen. Si bien los reportes visualizan el interés de las universidades frente al papel que desempeñan la lectura y la escritura en nuestra sociedad actual, nos conducen también a una reflexión conjunta sobre el impacto del aprendizaje que debe alcanzar una verdadera cultura académica.

Cantidad vs. calidad

El número de inscritos oscila entre 19 y 37 estudiantes por curso. Los grupos promedio son de 28 estudiantes, y a la tendencia de modalidad presencial se van sumando la virtual y la semipresencial, que permiten el acceso a un mayor número de estudiantes y la aplicación de asistencias tutoriales que dinamizan los procesos de lectura y escritura. Se presenta como un caso especial la Universidad Autónoma de Manizales, que al primer semestre de 2012 tenía matriculados 560 estudiantes bajo el sistema tutorial en la modalidad de Educación a Distancia.

No se pueden deslindar del panorama arriba expuesto las condiciones socioeconómicas que determinan nuestro contexto educativo, pero podrían formularse varios cuestionamientos: ¿qué impacto tiene la masificación en estos procesos de aprendizaje?, ¿es imperioso para las universidades captar el mayor número de egresados del bachillerato que haciendo enormes esfuerzos accede a la educación superior?, ¿responden las universidades a la exigencia de brindar una educación de calidad?, ¿riñe esta última necesariamente con la cantidad? Debe ser perfectamente posible acoger esa población ávida de profesionalizarse y considerar que necesitan herramientas suficientes, de allí que sea la universidad la llamada a acompañar

el proceso formativo y de acceso al conocimiento disciplinar de sus estudiantes.

Sobre el entendido de aplicar los conceptos, pautas y parámetros de los cursos ofertados, además de su continuo seguimiento, habremos de concluir que el camino de la Alfabetización Académica se ha iniciado; que su extensión en el tiempo y espacios universitarios impondrá una cercanía mayor con el conocimiento que se espera desarrollar en los estudiantes que acceden a la universidad en procura del progreso, solo posible a través de la educación y de los nuevos espacios que se brinden de manera institucional para el impulso de la Alfabetización Académica y de las múltiples formas en que circulan la lectura y la escritura.

Caracterización del profesor del curso de lectura y escritura de primer año: de las ciencias humanas a los demás campos y profesiones

Los profesores universitarios que orientan los cursos de lectura y escritura de primer año tienen una edad promedio de 43 años, según los reportes de seis de las doce universidades que incluyeron este dato. En el perfil se encontró que su formación de pregrado es afín a la enseñanza de las humanidades, las lenguas y la literatura (filología e idiomas, filosofía y letras, lingüística, español y francés). Un profesor tiene el pregrado en educación preescolar, otro en psicología y uno en sociología. En cuanto a la formación de posgrado, cinco tienen el título de magíster en áreas de la educación, la lingüística y la literatura, tres tienen especialización, dos tienen

maestría y especialización, uno tiene dos maestrías y uno se encuentra cursando un doctorado.

El docente con mayor experiencia ha trabajado durante 18 años y el de menor, 2 años. El promedio es de 9 años de experiencia docente universitaria y solo tres han laborado en educación media, cerca de 11 años. Orientando específicamente cursos de lectura y escritura, llevan en promedio 5 años, el de mayor antigüedad lleva 16 años. Las asignaturas que han orientado están relacionadas con lectura y escritura y expresión oral y comunicación en su mayoría; otras áreas son las de metodología de la investigación, literatura y algunos han trabajado en didáctica, práctica pedagógica, lingüística, idiomas, revisión de estilo e historia.

Con relación a la pertenencia a grupos de investigación, siete profesores reportaron que trabajan en proyectos relacionados con estudios del lenguaje, lectura y escritura, y dos no adelantan investigación. Los tres docentes restantes trabajan en proyectos con temas sociales y educativos: un proyecto interinstitucional sobre filosofía social y educación, otro en innovaciones pedagógicas y cambio social y el último en proyección social del trabajo social.

Siete docentes reportaron tener publicaciones relacionadas con su campo de trabajo. Los tipos de publicación son variados, pero reducidos en todos los casos, pues no se supera una o dos: un artículo académico, artículo en revista indexada, módulos de lectura y escritura para el departamento, cuentos, reflexiones, un texto escolar, un libro para el Ministerio del Trabajo y una ponencia para Redlees. Dos profesores reportaron que no tienen publicaciones.

De acuerdo con la información reportada, se corrobora que los cursos de primer año son orientados por los profesores con formación en las humanidades, por una parte, por razones administrativas, por otra, dada la obvia asociación de los desarrollos en lectura y escritura con los estudios del lenguaje, la literatura y los distintos enfoques lingüísticos. Sin embargo, también se encuentran docentes que sin ser los responsables logran despertar la motivación por la lectura e involucrar a los estudiantes en la escritura de artículos o proyectos en las asignaturas. Esto demuestra que el perfil del docente es esencial para orientar estos procesos, y no basta con el dominio lingüístico si no se involucra a los estudiantes en sus culturas escritas, lo que Carlino en el marco de la Alfabetización Académica concibe como:

El proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. (2013, 17)

De acuerdo con esta definición, alfabetizar académicamente implica ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan, como puede suceder con los docentes del curso de lectura y escritura de primer año, quienes si bien intentan aproximar a los estudiantes a los textos académicos su labor no tiene continuidad, como se verá en el capítulo siguiente, pues requiere el compromiso y la participación de los docentes disciplinares a lo largo de la formación universitaria para la apropiación del conocimiento en cada una de las asignaturas.

Llama la atención que existe un número de formadores que no son de las humanidades pero orientan estos cursos de primer año, como es el caso de profesores sociólogos, psicólogos, filósofos y de educación preescolar, lo cual le imprime un matiz variado en los procesos y enfoques de enseñanza de la lectura y la escritura que dista del docente formado en las disciplinas del lenguaje. No obstante, antes que adicionar conocimiento al campo, terminan absorbidos por el discurso y las prácticas imperantes desde la lingüística por el fuerte influjo de este campo. Llama la atención en sus entrevistas que comparten visiones y concepciones sobre lo remedial y generalizado de estos procesos y han acuñado la terminología lingüística.

En este sentido, acompañar dichos procesos plantea distintos retos tanto para el docente de lectura y escritura de primer año como para el disciplinar, que implican una dinámica orientada a propiciar encuentros personalizados de escritura; utilización de la pregunta en talleres y sesiones de ayuda en clase, realización de comentarios a los escritos y trabajos de investigación de los estudiantes, guía tanto en la búsqueda

de información como en la lectura de artículos especializados para entender cómo se organizan y se analizan, enseñanza en el manejo de las fuentes, del resumen y el parafraseo, la explicación y uso de rejillas o rúbricas de evaluación, son algunas de las estrategias planteadas por Hedengren (2004) para la escritura en las disciplinas.

Tres en uno (gramática, cultura general y Alfabetización Académica)

Los profesores de lectura y escritura de primer año trabajan entre 16 y 18 semanas para promover el desarrollo de las competencias comunicativas, la gramática, la práctica de la lectura, la escritura y el fortalecimiento de la oralidad, mediante la generación de distintos espacios en los que se promueve la cultura general con la guía en aspectos teóricos y prácticos de estas competencias, y otros conducentes a procesos de Alfabetización Académica. Estos objetivos son ambiciosos para un solo semestre y requieren la continuidad a lo largo del proceso formativo, pues se constituyen en nuevos modos discursivos y nuevas formas de comprender, interpretar y organizar el conocimiento (Peña 2009).

La oralidad es una competencia comunicativa que requiere ser enseñada y aprendida con el mismo grado de seriedad, calidad y complejidad que exige, por ejemplo, la escritura o la lectura; en algunas de esas manifestaciones se encuentran la conferencia, la exposición en clase, la charla, la entrevista, el debate y el diálogo académico (Donolo y Rinaudo 2004, citado por González, Hernández y Márquez 2011), pero no se abren otros espacios distintos o son escasos y aislados.

Así, la universidad le delega al curso de primer año la responsabilidad de orientar múltiples aprendizajes (gramática, oralidad, cultura general y Alfabetización Académica) siendo poco el tiempo y el espacio en la malla curricular para su desarrollo, lo cual lleva a que se termine descuidando la profundidad en cada aspecto, es decir, los esfuerzos del profesor del curso de lectura y escritura resultan ser insuficientes.

Cátedra y planta: ¿cuál es la diferencia?

Con relación a la modalidad, se encontró que los docentes del curso de lectura y escritura de primer año de las universidades pueden ser de tiempo completo, medio tiempo o cátedra. Se consideran docentes de planta los de tiempo completo y medio tiempo, cuyo trabajo corresponde a 40 o 20 horas semanales, de las cuales hasta el 50% son de docencia directa. El tiempo restante lo dedican a actividades de investigación, extensión, proyección social y administración académica, asignadas por la autoridad competente. Los profesores de hora cátedra se vinculan a la universidad para desarrollar actividades de docencia directa con un número de 12 horas semanales en promedio.

Así, cinco docentes que orientan los cursos de primer año fueron contratados en la modalidad de cátedra, cuatro de tiempo completo (dos a término fijo, otro a tiempo indefinido con asignación para investigación) y dos de medio tiempo (uno de ellos en la modalidad a distancia). No es exclusividad de profesores de cátedra para este caso. En otras indagaciones basadas en muestras más amplias –González y Vega (2012), Pérez y Rincón (2013), Narváez y Cadena (2008)– sí se halla que el predominio es el profesor de cátedra; esto no

solo sucede para la instrucción en estos procesos, es una realidad de la educación universitaria colombiana. En este sentido, los retos para el docente de cátedra tienen que ver con asumir en limitadas horas el trabajo extra que implica la revisión y la retroalimentación de los textos, no solo presenciales sino también las distintas actividades de los estudiantes en las aulas virtuales, que aparecen como apoyo en varios de los cursos de primer año y que a su vez son horas no remuneradas; a esto se suma el escaso espacio de diálogo pedagógico e interacción con sus pares.

Cursos que dependen del campo profesional de quien los dicta

Al ser abordados por distintos profesionales, no solo del campo de las humanidades, la literatura y afines, los cursos de primer año de lectura y escritura dependen de la esfera cultural de quien los dicta, lo cual se refuerza en la medida en que no hay una política institucional frente a las orientaciones curriculares y pedagógicas o espacios transversales de consolidación.

En las diversas entrevistas realizadas a los docentes se percibe que prima su interés personal y el gusto por ciertos autores, ciertas corrientes en su campo profesional y líneas de pensamiento y, de acuerdo con ellos, seleccionan las lecturas y las estrategias con las que orientarán el proceso. Esto es tan fuerte que cuando se intentan acciones para poner en relación a docentes de lectura y escritura con docentes de otras disciplinas, hay mayor receptividad por parte de estos últimos que de aquellos, pues sienten que deben cambiar el tipo de lectura a la que están acostumbrados. El no especialista siente que

tiene mucho por aprender y el especialista siente que lo van a desplazar de su terreno conocido y de comodidad.

Deben existir espacios que ayuden a participar en una práctica de lectura y/o escritura en contexto, sin que con ello se pretenda enseñar a leer y escribir para el resto de la carrera universitaria. Esto amerita en lo educativo ahondar en los modos de enseñar que propician el acceso de los estudiantes a las culturas letradas de las diversas disciplinas y los dispositivos que las instituciones sostienen para apoyar las alfabetizaciones académicas (Carlino 2013).

En conclusión, se observa que en relación con el profesor de lectura y escritura de primer año las instituciones siguen pretendiendo que desarrollen tres objetivos en uno solo, sin brindar el espacio adecuado ni los tiempos suficientes para su óptimo desarrollo; los perfiles de los docentes de estos cursos son variados, pero lo que hace la diferencia es la actitud del profesor frente a la orientación de los procesos de lectura y escritura. Tanto docentes de cátedra como docentes de tiempo completo y medio tiempo cumplen la responsabilidad de orientar la lectura y la escritura, pero no hay una comunicación constante con los demás maestros, y en la mayoría de los casos en las universidades se carece de políticas institucionales frente a las orientaciones curriculares y pedagógicas o no se abren los espacios para que se discuta acerca de los modos de enseñar y las maneras de acceso de los estudiantes a las culturas letradas de las diversas disciplinas.

Caracterización del profesor disciplinar

Para este apartado se ha tenido en cuenta el Instrumento núm. 8 (véase anexo 10). Uno de los puntos a analizar es la descripción del profesor que dicte una materia de contenido propio de la carrera que cursa el estudiante. El Proyecto de Redlees propone que los formadores de algunas materias propias de las carreras deben ser parte activa del desarrollo de la lectura y de la escritura; por tanto, los investigadores de cada institución escogieron un docente disciplinar, ante todo para conocer sus percepciones sobre los cursos de primer año, cómo ven la lectura y la escritura de los estudiantes, qué tanto se relacionan con los profesores de lectura y escritura, qué hacen ellos mismos por estos procesos y definir qué aprendizajes evidencian los estudiantes después de pasar por este curso. La información se agrupó mediante la entrevista (identificada como Instrumento núm. 6, anexo 6 - Entrevista al profesor disciplinar).

Son profesionales en las diferentes áreas que imparten, y varios de ellos tienen estudios de posgrado, desde especializaciones hasta maestrías. Solamente uno de ellos (en los datos reportados) tiene algún estudio relacionado con el manejo de las prácticas universitarias (pedagogía universitaria). El trabajo de los profesores disciplinares con respecto a los procesos de lectura y escritura se centra básicamente en los contenidos de sus asignaturas, y aunque les llama la atención el nivel de lectura y escritura de sus estudiantes, no tienen planeados trabajos o guías para su desarrollo, más allá de lo que su área les permite. Esto coincide con lo demostrado en otras investigaciones. Ninguno de los profesores disciplinares tiene experiencia en cursos o enseñanza de la lectura y la

escritura, aunque sí tienen varios años de experiencia en el ámbito universitario (9 a 18 años en promedio). Dos de ellos ya han producido o están escribiendo sus propios textos en temas afines a la profesión que imparten.

En cuanto a la pertenencia a grupos de investigación, un docente disciplinar hace parte de un equipo en áreas de producción de nuevo conocimiento del sector administrativo, especialmente en emprendimiento y creación de empresas. Igualmente está colaborando en la elaboración de módulos sobre metodología de la investigación, gestión y desarrollo organizacional. Los demás docentes no registran datos al respecto.

Con frecuencia los docentes disciplinares creen que los cursos de lectura y escritura del primer año sí ayudan a los estudiantes pero que muchos de ellos siguen teniendo falencias en la organización de ideas, en la estructuración de textos y en la ortografía. Reconocen que su trabajo no va más allá del desarrollo de contenidos disciplinares y que, por múltiples razones, no ahondan en los problemas de los estudiantes.

Las prácticas pedagógicas de los docentes disciplinares corresponden en gran parte a lo expresado por González y Vega (2010); intervienen para asignar las lecturas y evaluar y poco para aclarar. No hay trabajo de los profesores para evaluar prácticas de lectura y escritura, sino más bien se hacen trabajos como el resumen con fines de evaluación. Puede identificarse que muchos de los profesores disciplinares requieren que sus estudiantes tengan competencias comunicativas bien desarrolladas, pero ninguno las trabaja directamente en sus clases. Como se anota en uno de los reportes de los investigadores, generalmente el profesor disciplinar

no hace mención a las fortalezas en lectura adquiridas en la educación media, más bien se enfoca en las debilidades que perciben en los estudiantes al entrar a la universidad. Así, se afirma que menos del 50 % de los estudiantes tienen el hábito de la lectura, es decir, que no tienen amor por la lectura, y que por eso hay que crearles el hábito. Una forma de hacerlo, según ellos, es que hagan resúmenes individuales y no grupales. Esta percepción es compartida por otros docentes de otras instituciones.

En la Fundación Universitaria Los Libertadores, en el documento de Política Curricular, la materia disciplinar pertenece al área de la comunicación, y sus investigadores anotan que

el aprendizaje [de la escritura] propende por activar y desarrollar procesos de comprensión de carácter semántico-comunicativo que busca la participación autónoma del escritor a partir de la búsqueda, documentación, consulta y apropiación de información así como de los conocimientos previos ofrecidos [...] son usados para monitorear y corregir errores en los avances y productos finales, así como para identificar y mantener los aciertos. (2011)

Se agrega, además, que se promueve la escritura “como un medio de expresión usado por los periodistas, que entre más cualificado sea, permitirá al periodista en formación aprobar las materias específicas y las generales de la carrera, y al egresado le facilitará competir en el mercado laboral”. En esta tónica, algunas instituciones concuerdan en que se trabajan los dos procesos pero en un contexto específico con respecto al área disciplinar, no en la necesidad del estudiante como recurso de su Alfabetización Académica.

Las dos habilidades de lectura y escritura, según la investigación en la Universidad Sergio Arboleda, se usan para que el estudiante

[...] demuestre y desarrolle su conocimiento, comprensión y competencia de los fenómenos planteados, construya conocimiento nuevo y cumpla con fines específicos de su asignatura, pero a través de un solo tipo de escrito (la reseña), sin importar el semestre académico donde sea ubicado y la asignatura a la que asista, dando más importancia a aspectos eminentemente formales (el autor, la introducción, la síntesis, el juicio y la valoración); el estudiante debe cumplir con un número determinado de páginas, enviado a través de medio electrónico y retroalimentado por la misma vía o de manera presencial de manera general. (U10: 4)⁵

Los docentes disciplinares que asumen la enseñanza de la lectura y la escritura lo hacen desde su propia experiencia, es decir, obedece más a una motivación particular que a un programa trazado. Por eso, en general, las asignaturas no contemplan dichos procesos como objeto de enseñanza. Su desarrollo y aplicación se limita a tareas específicas y puntuales, llegando como máximo, en algunas instituciones, a elaborar textos que dan cuenta de contenidos académicos, pero no de las estructuras utilizadas. Es decir, no se detienen a precisar o estudiar estructuras de textos narrativos, argumentativos, expositivos o descriptivos, sino que hacen uso de ellas para que los estudiantes muestren contenidos exigidos por los maestros.

⁵ En lo que sigue, las citas que corresponden a material de la investigación son referenciadas según la lista de las universidades que hicieron parte de la muestra.

Los docentes disciplinares manifiestan que no hay diálogo entre ellos y los departamentos de su universidad con relación a la lectura y a la escritura y demandan con ahínco que las instituciones aborden con más propiedad esta problemática de los estudiantes universitarios.

Una política institucional coherente y planeada para estos propósitos aprovecharía el saber no teorizado de los profesores disciplinares y potenciaría sus actos de leer al ponerlos en diálogo con lo hecho por los “especialistas”. La experiencia de los docentes disciplinares se enriquece permanentemente, pero su saber no es aprovechado en su totalidad y no es confrontado con los conocimientos de las áreas de la lingüística. En ocasiones se acusa el desinterés de los maestros, sin embargo, no se los involucra en los procesos de construcción del saber académico, concerniente a la lectura y la escritura.

Lo presentado muestra un poco el afán por hacer de la lectura y la escritura soportes fundamentales de las materias disciplinares en las diversas Instituciones de Educación Superior aquí mencionadas; sin embargo, también cabe afirmar que no se ve una línea única en la apropiación y planteamiento de procesos universales, sino que cada institución asume su enfoque y posibilita el desarrollo de dichas materias. Tal vez la pluralidad de los estudios facilita el abordaje de lo pertinente según cada materia disciplinar y según la conveniencia de las carreras en las que se imparten dichas cátedras de lectura y escritura.

Referencias

- Bernstein, B. (1985). “Relación entre los códigos Sociolingüísticos”. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 15: 122-128. Bogotá: UPN, CIUP.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Brunner, J. (1989). *Educación Superior en América Latina: Cambios y desafíos*. Santiago de Chile: FCE.
- Carlino, P. (2013). “Alfabetización Académica diez años después”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57: 355-381. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>. Consultado el 26 de abril de 2013.
- Chevallard, Y. (2005). *La trasposición didáctica del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique. Disponible en: http://fba.unlp.edu.ar/metodologiadelasasigprof/tps/File_chevallard.pdf. Consultado el 20 de mayo de 2013.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2013). Disponible en: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/monitoreo/33>. Consultado el 22 de mayo de 2013.
- Donolo, D., A. Chiecher y M. Rinaudo (2004). *Estudiantes, estrategias y contextos de aprendizajes presenciales y virtuales*. Conferencia realizada el 12 de mayo de 2004. Disponible en: http://www.virtual.unlar.edu.ar/jornadas-conferencias-seminarios/jornada-interprov-ead/2003_3ra/ponencias-y-trans/est-cog-y-estr-apr.pdf. Consultado el 17 de mayo de 2013.
- Fundación Universitaria Los Libertadores (2011). *Política Curricular*. Bogotá: Editorial Fundación Universitaria Los Libertadores.
- González, B. (2013). “¿Cómo fortalecer una política institucional para el desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación

- Superior?”. Documento de trabajo Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (Redlees).
- González, B. y J. Vega (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- González, B. y V. Vega (2012). “Lectura y escritura en la educación superior colombiana: herencia y deconstrucción”. *Revista Interacción*. Vol. 12, octubre 2012: 195-201. Bogotá: Universidad Libre.
- González, E., M. Hernández y J. Márquez (2011). “La oralidad y la escritura en el proceso de aprendizaje. Aplicación del método aprende a escuchar, pensar y escribir”. *Contaduría y Administración* 58 (2), abril-junio 2013: 261-278.
- Hedengren, B. (2004). *A TA's Guide to Teaching Writing in All Disciplines*. Disponible en: http://bcs.bedfordstmartins.com/ta_guide/default.asp?s=&n=&i=&v=&o=&ns=0&uid=0&rau=0. Consultado el 8 de febrero de 2013.
- Icfes (2013). “Colombia en la prueba piloto de PISA 2012”. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/notasicfes/ediciones-anteriores/edici%C3%B3n-no-1/593-colombia-en-la-prueba-piloto-de-pisa-2012.pdf>. Consultado el 22 de mayo de 2013.
- Lerner, D. (2001). “El quehacer en el aula como objeto de análisis”. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, año VII, núm. 27, abril-junio: 39-52.
- López, G. (1997). “La metacompreensión y la lectura”. En M. C. Martínez (compilador). *Los procesos de la lectura y la escritura*. Cátedra Unesco en Lectura y Escritura. Cali: Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- Narváez, E. y S. Cadena, (compiladores) (2008). *Los desafíos de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. Caminos posibles*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.

- Peña, L. (2009). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Comité Consultivo para la Definición de Estándares y Evaluación de Competencias Básicas en la Educación Superior. Bogotá: MEN.
- Pérez, M. y G. Rincón (coordinadores) (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Javegraf.
- Redlees (2007). *Reglamento*. Disponible en: <http://www.ascun-redlees.org/wp-content/uploads/2011/02/REGLAMENTO-DE-RED-LEES.pdf>. Consultado el 12 de junio de 2014.
- Uribe, G. y Z. Camargo (2011). “Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana”. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6): 317-341.

Prácticas de lectura

Lectura para aprender: la gran ausente en los cursos de primer año

Adriana Salazar-Sierra, Juliana Angélica Molina Ríos, Sindy Moya-Chaves, Fanny Blandón Ramírez, Elizabeth Lara Arcos y Ruth Betty Aragón Aguilar*

Un supuesto cuestionable en el ámbito universitario es esperar que cuando un estudiante ingrese a la educación superior tenga las herramientas para apropiarse de los conocimientos específicos de una profesión, de un área o de una disciplina en particular (Carlino 2005; Lea y Street 2006; López y Arciniegas 2004). Los planes de estudio a los que se somete el estudiante poco a poco lo introducen en un campo específico a través de nuevas prácticas, como la lectura –que se acompaña necesariamente de escritura–, la cual ocupa un papel protagónico pues le permite al estudiante acercarse a los conocimientos de manera profunda y también con mayor grado de exigencia: uso de lenguaje especializado, estructura oracional diferente, aproximación a la investigación, elevado uso de argumentos, razonamientos complejos, descubrimiento de

¹ Adriana Salazar-Sierra, Juliana Molina Ríos y Sindy Moya Chaves son docentes investigadoras de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá; Fanny Blandón Ramírez es docente investigadora de la Fundación Universitaria Monserrate y Ruth Betty Aragón y Elizabeth Lara son docentes investigadoras de la Fundación Universitaria del Área Andina.

problemas, uso de diversas fuentes y análisis crítico (Greene, y Lidinsky 2008).

Sin embargo, la lectura no es una práctica nueva para el estudiante, porque en su formación anterior se encuentra presente; pero en este nuevo contexto cabe preguntarse ¿para qué se lee?, ¿tendrá el mismo fin?, ¿serán suficientes las prácticas de lectura del nivel de formación anterior?, ¿qué sería lo propio de las prácticas de lectura en la universidad?, ¿los cursos iniciales de lectura contribuyen a fortalecer estas nuevas prácticas?, ¿qué otras prácticas de lectura se dan en la universidad?, ¿en la universidad verdaderamente se lee para aprender?

A partir de los datos proporcionados por el instrumento 8 de la investigación (véase anexo 10), elaborado por cada investigador para sintetizar el caso desarrollado en su universidad, se da cuenta de las prácticas de lectura presentes en las 12 universidades colombianas involucradas en este estudio. Para el análisis sistemático de los datos se utilizó como herramienta Atlas.ti (software que facilita el análisis de datos cualitativos) con el fin de examinar de forma inductiva las prácticas¹ y reflexionar sobre las mismas, de tal manera que al reconocerlas sea posible considerar la posibilidad de mantenerlas o modificarlas en el ámbito universitario.

¹ Estas prácticas indagan por tres momentos: *antes* de iniciar la universidad (mediante un cuestionario aplicado a estudiantes), *durante* el curso inicial de lectura y escritura en el que se encontraban matriculados (para la aproximación a este espacio se contó con las entrevistas a profundidad de los 12 profesores encargados de los cursos y de 12 estudiantes que tomaron dichos cursos –uno por universidad–, además de las 12 observaciones de aula realizadas por los investigadores) y dos años *después* del curso inicial de lectura (cada universidad entrevistó mínimo cinco estudiantes que hacía por lo menos dos años tomaron el curso).

La lectura antes del primer año de universidad: prácticas pertinentes pero insuficientes

Aproximarse a las prácticas de lectura requiere indagar sobre ellas antes del primer año en la universidad. Los resultados permiten concluir que los profesores y estudiantes consideran valiosas las prácticas propuestas por los docentes de lectura y escritura en la educación media, pero insuficientes para el desempeño académico eficaz en el ámbito universitario. A continuación se analizarán las tendencias predominantes.

Ambientes institucionales que promueven la lectura literaria

Una de las primeras evidencias se relaciona con el modelo pedagógico que rige esas prácticas pedagógicas. Los estudiantes encuestados de primer año de la universidad expresan que sus profesores en los cursos de educación media hacen énfasis en el desarrollo de habilidades comunicativas básicas: leer, hablar, escuchar, escribir, y a su vez enseñan a interpretar, argumentar y proponer. Uno de los aspectos más valorados por los estudiantes es que sus docentes implementan estrategias de lectura acompañadas por el uso de medios electrónicos. Expresan que estas prácticas fueron un factor motivacional para desarrollar gusto y pasión por la lectura. La motivación constituye una variable explicativa de la conducta lectora. Parafraseando a Guthrie y Wigfield (1997), leer es una actividad que se inicia a partir de un pretexto, es decir, leer es un proceso dinámico que ayuda a comprender y disfrutar de mejor manera un texto.

Los estudiantes de primer semestre de la asignatura de lectura y escritura manifestaron la existencia en sus colegios de

un ambiente institucional que promovía la lectura, tal como se mencionó en el capítulo de caracterización de las instituciones de educación media, a través de acciones como: el plan lector, el entrenamiento para las pruebas Saber,² *Lectores Competentes*,³ clubes de lectura, concursos de ortografía, *Martes de Prueba*,⁴ espacios de apoyo o refuerzo para la lectura y la escritura. Dentro de dichas actividades, las visitas a las bibliotecas ocupan el último lugar. A su vez, llama la atención la primacía que ocupan desde el mismo ambiente institucional las prácticas de lectura encaminadas al entrenamiento para las pruebas Saber.

Además, es preocupante encontrar una diferenciación entre las prácticas de enseñanza de lectura de los docentes y el acto lector de los estudiantes. Si bien dan cuenta de estrategias que los docentes les enseñaban para favorecer su comprensión lectora, como por ejemplo el subrayado, el uso de mapas conceptuales, el listado de ideas principales y la revisión de borradores, afirman también que usualmente no las aplicaban al leer.

A partir del análisis realizado de los textos que se leen antes de los cursos de primer año de una de las universidades (U10: 8), por frecuencia de uso, son los textos literarios, y especialmente el ensayo, los que ocupan un papel predominante

² Las pruebas Saber son evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación de Colombia en los grados 3°, 5°, 9°, 11° y al finalizar la educación superior. Estas buscan medir el desarrollo de competencias y se han convertido en un indicador de la calidad del sistema educativo.

³ Programa privado que se ofrece en instituciones de educación básica y media para favorecer lectura y escritura.

⁴ Programa privado que se ofrece en instituciones de educación básica y media para preparar a los estudiantes en la presentación de la prueba Saber.

en la educación media. Esta situación puede generar un distanciamiento en los conocimientos aprendidos en relación con la lectura al ingresar a la educación superior, donde a los estudiantes se les exige estudiar y comprender primordialmente textos académicos y disciplinares, cuando ellos vienen acostumbrados a analizar textos de índole literaria.

Prácticas pertinentes pero insuficientes

La entrevista a profundidad hecha a los estudiantes muestra que en cuanto a los conocimientos aprendidos en la educación media con relación a la lectura priman las estrategias de subrayado de las ideas principales de un texto y la elaboración de resúmenes, aunque sin profundizar en su interpretación, producción y difusión. Como estrategias para promover la lectura, los docentes favorecen la lectura silenciosa y la lectura en voz alta. Al respecto, Mempo Giardinelli (2006) sostiene que la lectura en voz alta es el mejor camino para crear lectores, simplemente comunicando las palabras que nos vinculan. Para este autor la lectura implica compartir el lenguaje de una forma placentera, como vehículo de entendimiento, de fantasía y de civilidad.

A la vez, los estudiantes expresan que en sus colegios existen espacios para leer y desarrollar “hábitos de lectura” (primordialmente literaria), lo que consideran como una fortaleza al momento de enfrentar situaciones similares en la universidad. Esto último revela los importantes esfuerzos que realiza la educación media para favorecer la lectura literaria y reflexiva. De esta manera, pareciera que los estudiantes al llegar a la universidad extrañaran dicho ambiente; uno con tendencia a lo literario y a lo académico. Se presenta una

especie de “divorcio” e insuficiencia entre las demandas y las ofertas de la educación media y la educación superior (U1, U2, U3, U4, U5, U6, U8, U10, U12: 8).

Este planteamiento se refuerza en la entrevista a profundidad donde los docentes de primer año encargados de la asignatura de lectura y escritura perciben, en cuanto a la comprensión lectora, que los estudiantes llegan a la universidad con dificultades en el acto de leer (académicamente), sobre todo en la comprensión de textos (U8, U4: 8). De igual modo ven que hacen uso de una lectura literal sin evidencias de lectura intertextual, lo cual hace evidente una debilidad de tipo metacognitivo dadas las demandas que este proceso cognitivo complejo impone en la universidad. En el contexto de aprendizaje de una disciplina específica se requiere de un comportamiento estratégico del lector, posible a partir del desarrollo y uso adecuado de una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas. Las estrategias cognitivas le facilitan al lector el procesamiento adecuado de la información y la integración de los significados construidos en el proceso de lectura en sus esquemas de conocimiento, es decir, el logro cognitivo. Las metacognitivas le facilitan el control, la evaluación y la autorregulación de dichos procesos (López y Arciniegas 2004).

Adicionalmente, son los docentes disciplinares quienes refuerzan dicho “divorcio” e insuficiencia, manifestando en la entrevista a profundidad que los estudiantes llegan a las aulas de sus clases con todo tipo de debilidades relacionadas con la comprensión de lectura de textos académicos, y las fortalezas que les identifican no tienen relación directa con las prácticas de lectura de este tipo de textos (U1, U2, U4, U7,

U8: 8). Dicha queja es reiterada, pero debe traer consigo una reflexión: ¿a quién le corresponde esta enseñanza?, ¿al profesor de educación media o al profesor de la universidad?

Los estudiantes tienen posiciones encontradas en torno a su experiencia con la lectura en la educación media y su aporte en el momento de ingresar a la universidad. Una estudiante de primer año de Universidad de La Salle afirma que consideraba los conocimientos que recibió en la educación media con relación a la lectura “pertinentes mas no suficientes”, pues las estrategias “se reducían a subrayar las ideas principales de un texto para comprenderlo y realizar resúmenes” (U7: 8).

También, a partir de la entrevista de otra estudiante de la Pontificia Universidad Javeriana, se infiere que la lectura no se promueve de la manera significativa que requeriría para el éxito académico en la universidad: “en lectura, el colegio no hace mucho énfasis, [...] allá era [...] mínima la cantidad de lecturas que teníamos, todo era como dictado y explicado por los profesores, casi libros no nos ponían a leer, [...] yo lo veo como una debilidad” (U4: 8). No se reconocen específicamente los procesos de comprensión activados en el proceso de aprendizaje de esta práctica.

La Fundación Universitaria de Los Libertadores presenta los comentarios de una estudiante quien expresa: “sí me ofreció la oportunidad de adquirir las fortalezas en relación con la comprensión de lectura, entender lo que estoy leyendo, y el gusto por la lectura; gracias a la educación básica, alcancé a digerir varias cosas de la lectura, entonces ya no se me complica tanto” (U2: 8). En este caso no hay reporte de una debilidad explícita relacionada con la lectura.

Al respecto en la Universidad Mariana de Pasto se identifica que las prácticas de lectura que predominan en la educación media son la lectura de textos literarios, como la poesía, la lectura en silencio y en voz alta. El estudiante entrevistado expresa que dichas prácticas fueron un factor motivacional para tomar gusto y pasión por la lectura; de igual manera, valora la capacitación que recibió en el colegio para responder a las pruebas de Estado. Sin embargo, ya en la universidad, dada la exigencia académica, el estudiante se siente con falencias. Así, él considera que este problema se enfatiza sobre todo cuando hay que leer textos disciplinares, pues los conceptos desconocidos le generan desmotivación para leer (U8: 8).

En la Fundación Universitaria Monserrate, el reporte de la estudiante entrevistada da cuenta de que su experiencia en la educación media con respecto a la lectura “fue fuerte” (U3: 8). Ella explicaba cómo en su colegio se contaba con espacios para leer y principalmente espacios de lectura libre, que fue lo que le permitió adquirir un buen “hábito de lectura”; lo cual a su vez es lo que más rescata como fortaleza al momento de enfrentar situaciones de lectura y escritura en la universidad.

Este tipo de “desencuentros” se unen a elementos didácticos diversos. Se observa que existe una tendencia a valorar más cómo se enseña, que lo que se enseña y se ha desestimado la dimensión de conocimiento del contenido y los discursos de la materia a enseñar. Yves Chevallard (1998) con su propuesta de “transposición didáctica” ha contribuido decisivamente a la configuración de las didácticas específicas. Para este autor toda ciencia debe pretenderse ciencia de un objeto real cuya existencia sea independiente de la mirada que lo

transformará en objeto de conocimiento. A esta especificidad didáctica contribuye el supuesto de partida: el saber enseñado y el académicamente establecido no tienen por qué coincidir, pues responden a dos dinámicas diferentes.

La “transposición didáctica” es un puente entre el *savoir savant* (saber sabio) y el *savoir enseigné* (saber enseñado): el concepto de transposición didáctica se refiere al paso del saber académico al saber enseñado. Para ilustrar esta idea Chevallard se vale de un ejemplo de transposición como el que sucede con el paso de una pieza musical del violín al piano: es la misma pieza, es la misma música, pero está escrita de manera diferente para ser interpretada con otro instrumento; de esta manera, para poder ser enseñados los saberes deben hacerse enseñables.

La originalidad teórica de este enfoque se encuentra en el énfasis que hace en la naturaleza de los saberes y de su transmisión, antes que sobre las dificultades propias de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la indagación sobre “lo que se pone en juego” entre profesores y estudiantes es la *transmisión de saberes* y por tanto la obligatoria revisión de las prácticas docentes en torno a la lectura académica.

En síntesis, las percepciones de estudiantes y docentes sobre la lectura durante la educación media son en general paradójicas. Se reitera que en la forma de abordar esta práctica persisten debilidades, y no parece haber una apropiación del conocimiento a través de la lectura, un reconocimiento de los procesos de comprensión activados en su aprendizaje, ni una aplicación con sentido de las estrategias enseñadas por los docentes.

Sin embargo, los estudiantes dan cuenta de un ambiente institucional en sus colegios en torno a la lectura, sienten que

la primacía de los textos literarios les ofrecieron gusto y en muchas ocasiones el “hábito” de leer, pero que no fueron suficientes al momento de encontrarse con los textos universitarios que en su mayoría no son literarios y sí disciplinares o científicos. Esto, por supuesto, es posible percibirlo ahora que están en la universidad; si se les hubiese preguntado estando aún en el colegio, tal vez no hubiesen podido reconocerlo dado que necesitaban un medio distinto para contrastarlo.

En la educación media existen ambientes institucionales de lectura que los estudiantes no encuentran de manera explícita en la educación superior, lo que puede generar en ellos que se sientan “huérfanos” en esta especie de “divorcio” al llegar al ámbito universitario. Las políticas institucionales de ambos niveles de formación podrían reformular sus prácticas de manera que fomenten en el aula estrategias que fortalezcan en el estudiante la reflexión, el análisis crítico y la evaluación de sus propios momentos de lectura; que apunten a una enseñanza más significativa de los discursos y a una verdadera transposición académica que prepare a los estudiantes, como se verá más adelante, no solo a “aprender a leer” sino a “leer para aprender”.

Las prácticas de lectura en los cursos de primer año
¿Cuál es el propósito de la lectura en los cursos de lectura y escritura ofrecidos en los primeros años de la universidad? En el esfuerzo por ofrecer una respuesta a esta pregunta, se recogen los hallazgos sobre las prácticas de lectura en tales cursos. La respuesta parece simple a partir de los resultados encontrados en el estudio: en los cursos de lectura y escritura ofrecidos por las universidades en los primeros años, se lee

primordialmente *para escribir y para conversar*, no para aprender. Al reflexionar en esta respuesta se requiere hacer consideraciones sobre el vínculo de los cursos iniciales analizados con las carreras que los estudiantes cursan, todo esto con el fin de darle un sentido específico al acto de leer en el contexto universitario, relacionado con la apropiación de conocimientos.

A partir de los 12 casos analizados, es posible determinar que los fines de la lectura relacionados con la escritura tienen que ver con actividades como resolver talleres, responder preguntas y resaltar y organizar información. Sin embargo, dos usos se destacan:

1. Lectura para resumir información. Según los datos encontrados podría afirmarse que no importan tanto las temáticas o problemáticas de las carreras, como el proceso de resumir los contenidos de los textos, por esto son comunes actividades independientes de las asignaturas donde los estudiantes resuman. Al no estar vinculados los contenidos con las carreras específicas, prevalece el proceso de elaboración del texto pero no su uso en el contexto específico de su carrera. Así lo expresa uno de los estudiantes entrevistados: “estamos aprendiendo cómo hacer una reseña [...] para lo cual nos han puesto varios ejemplos [...] y nos han puesto lecturas normales para hacer una reseña [...]” (U2: 8). Esta práctica aparece desconectada de la importancia de la reseña en el proceso de aprendizaje de los contenidos de la carrera. Los estudiantes lo asumen como un aprendizaje instrumental valioso, pero la posibilidad de transferencia en ningún caso se menciona, aunque sí aparece con frecuencia el aprendizaje de la teoría en el

ejemplo mencionado sobre la reseña, también así se abordan el resumen y los textos argumentativos.

2. Lectura para evaluar. Esta práctica en muchos casos se compone de tres momentos: leer, discutir y finalmente plasmar lo comprendido en un texto escrito que será evaluado. Según los datos recolectados, aparece la lectura vinculada con la evaluación; puesto que dar cuenta de lo leído es lo importante, se comprende la lectura como producto, aunque, en teoría, la mayoría de los docentes la propongan como un proceso. Así, la apropiación de una problemática relacionada con el objeto de conocimiento pasa a un segundo plano.

Estos usos de la lectura dan cuenta de operaciones mentales involucradas en el proceso del necesario vínculo de la lectura con la escritura, pero no dan cuenta de la lectura con el fin de apropiación del conocimiento.

¿Qué sucedería si el contenido le importara al docente del curso de lectura y escritura? Pensar los cursos de lectura y escritura vinculados a las carreras establecería una práctica completamente diferente. Si lo importante es el proceso de apropiación del conocimiento, tendrían que pensarse estos cursos articulados a retos diferentes como los propuestos por Greene y Lidinsky (2008): el uso de lenguaje especializado, la aproximación a investigaciones, la argumentación rigurosa y el establecimiento de una posición personal. Así, el proceso de indagación significativa aparecería, y con él prácticas de lectura y escritura diferentes. Al respecto, un profesor disciplinar entrevistado considera que el estudiante debe identificar el vocabulario: “[...] mirar el nivel de complejidad que

tiene la lectura” (U1: 8); luego este mismo profesor plantea una estrategia para que el estudiante llegue a la comprensión del contenido, la cual reproduce muchos aspectos de su mismo proceso de formación. De asumir este camino, los cursos iniciales no solo vincularían a los estudiantes sino también a profesores disciplinares con prácticas de lectura y escritura efectivas.

Se lee para conversar

“Los libros los leíamos en la casa y luego de leerlos los socializábamos” (U4: 8). Esta expresión de una estudiante condensa la práctica de lectura más común en los cursos analizados. Es una práctica más frecuente que la de leer para escribir, siempre está orientada por el profesor y vinculada a la evaluación; en esta la exposición toma un lugar primordial. Lo curioso es que esto no se acompaña de procesos guiados de búsqueda, ya que la información es suministrada por los docentes, quienes plantean instrucciones, pautas y contenidos específicos. Responder preguntas orales sobre textos leídos, dar razón de lo leído con sentido crítico, conversar, debatir, intercambiar experiencias, retomar lecturas para hacer ejercicios o talleres, plantear opiniones y discutir, son acciones frecuentes mencionadas por profesores y estudiantes; sin embargo, aparecen como actividades desarticuladas de procesos de indagación sistemáticos.

Así, la oralidad puede convertirse en una gran alternativa si se nutre de momentos de lectura significativos con marcos de indagación claros. Desde esa perspectiva podría retomarse la conversación como práctica académica propuesta por Greene

y Lidinsky (2008), quienes plantean una dinámica donde las ideas se escuchen, se respeten y se retomen.

Lectura digital: un acercamiento desde prácticas no digitales

En las prácticas de lectura el componente digital empieza a aparecer vinculado con el uso principalmente de la plataforma Moodle⁵. Pero la utilización de esta tiene como función la acumulación de textos en versión electrónica. Para la mayoría de los casos la acción del estudiante se limita a ingresar y tomar los textos para su lectura. No significa un ejercicio diferente, donde la interacción sea el reto y se generen prácticas de lectura y escritura nuevas, posibilitadas por las formas de interacción de la Web 2.0. El único espacio donde esta práctica es más interactiva es en el ofrecido por la Universidad Autónoma de Manizales, dado que el aprendizaje es a distancia y está apoyado por una plataforma virtual. En esta la dinámica prevaeciente es la de leer y responder preguntas a través de un foro virtual o diario de aprendizaje.

Así, el panorama encontrado nos plantea una nueva problemática: la lectura y la escritura académica digital, temática aún sin explorar en el contexto de estos cursos. ¿Para qué se lee?, ¿cómo se lee?, ¿cómo se orienta el proceso de lectura y escritura? Dicha aproximación se empieza a vislumbrar por Lévy (2007) con el concepto de *pedagogías de exploración colectiva* y toma forma en el contexto de la escritura académica en educación superior con el trabajo de Varón y Moreno (2009) realizado desde el laboratorio de escritura Unescribe de la

⁵ Moodle es un ambiente virtual de aprendizaje diseñado para posibilitar el aprendizaje colaborativo. Esta herramienta permite la interacción del estudiante.

Universidad Nacional de Colombia, referencia necesaria para quienes quieran explorar esta problemática. Una investigación que aporta en esta discusión es la propuesta del grupo de investigación “Aprendizaje y Sociedad de la Información”, adscrito al Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Javeriana-Bogotá, que ha venido investigando el proceso de transición de la lectura impresa a la lectura digital (véase Marciales, Cabra, *et al.* 2013).

En este contexto, la reflexión acerca de los textos que se leen se convierte en otro elemento que nutre la pregunta ¿para qué se lee? A continuación se muestra cuáles son los tipos y géneros de textos que se leen en los cursos de primer año.

Textos que se leen: tipologías y géneros

A partir de la integración de los reportes que presentaron las 12 universidades, se evidencia el rol que desempeñan los “textos”; por lo tanto, primero se mostrará cómo se caracteriza *la tipología textual*, qué tipos de textos entran a hacer parte de este conjunto; y, en segundo lugar, se reflexiona sobre la función que cumplen *los géneros textuales*: los libros de texto, en especial las *guías*. Todo lo anterior en el marco de las prácticas del curso de lectura y escritura que se imparte en el primer año.

Tipología textual

Los datos arrojados por las universidades participantes muestran que el tipo de texto que se privilegia en sus cursos es el narrativo;⁶ pero también aparece el texto expositivo y en

⁶ Para esta descripción se toma la clasificación más simple que ofrece el libro *Saber escribir* del Instituto Cervantes, que responde a la forma como se estructuran y organizan desde el punto de vista lingüístico. Así, encontramos:

menor medida el argumentativo. Este hallazgo es muy interesante porque el texto narrativo en el aula se usa con dos funciones: 1) se emplea para ampliar el conocimiento general de los estudiantes, es decir, aumentar su conocimiento social, político y/o cultural; “los docentes consideran que aparte de la lectura y escritura profesional se necesitan más conocimientos...”, y 2) se emplea con fines de desarrollar la lectura literal e inferencial, pero queda por fuera el nivel de lectura crítico. Ello muestra la importancia de reflexionar sobre el sentido que tiene trabajar el texto narrativo en el aula de clase, puesto que se evidencia que este no se desarrolla como estructura y organización propia de un tipo de texto sino que se emplea como excusa para ampliar el bagaje cultural de los estudiantes.

Así mismo, se puede señalar que los cursos de lectura y escritura que se centran en este tipo de texto no crean ni desarrollan vínculos reales entre el conocimiento general y el conocimiento disciplinar, tanto así que los estudiantes señalan este aspecto y refieren que las lecturas trabajadas en este tipo de cursos deberían relacionarse con la carrera que están estudiando (U4: 8).

En este punto es importante reflexionar cómo desde la selección de la tipología textual por parte del profesor se van perfilando las perspectivas o modelos de los cursos que se desarrollan en las clases de lectura y escritura. En este punto, es necesario considerar el papel que desempeña la *Alfabetización Académica* en estos cursos, considerando el tipo de

la narración, la descripción, la argumentación y la explicación (Instituto Cervantes, 2006), pero se reconoce que en cuestiones de género el abanico es mucho más amplio.

intervención que se esperaría por parte del docente. Al respecto Carlino afirma que

estos docentes [los profesores que se aproximan a la Alfabetización Académica, denominados por la autora como “profesores inclusivos”] enseñan, junto a los contenidos que imparten, a leer como miembros de sus comunidades disciplinares: enseñan a identificar la postura del autor y las posiciones que se mencionan de otros autores, desarrollan la historia o el contexto de estas posturas, alientan a reconocer cuál es la controversia planteada, cuáles son las razones que esgrime el autor del texto para sostener sus ideas, y finalmente ayudan a evaluar estos argumentos a la luz de los métodos propios de cada área del saber. (2003, 9)

Bajo este mismo horizonte, resulta pertinente retomar la propuesta de Lea y Street (2006) quienes plantean en su texto *The “Academic literacies” Model: Theory and Applications* que en la Alfabetización Académica la lectura y la escritura se pueden ver desde tres perspectivas, las cuales no son excluyentes una respecto de la otra sino que más bien son complementarias. Las tres perspectivas o modelos son: modelo de habilidades de estudio; modelo de socialización académica; modelo de Alfabetización Académica.

En la primera perspectiva la lectura y la escritura se conciben fundamentalmente como una habilidad cognitiva e individual. Este acercamiento se centra en las características formales del lenguaje y asume que los estudiantes tienen la capacidad de transferir su conocimiento de la lectura y la escritura, sin ningún problema, de un contexto a otro. Se puede considerar como un nivel básico de alfabetización.

La segunda perspectiva está relacionada con la incursión de la educación de los estudiantes a los discursos y géneros propios de una disciplina o un saber. Los estudiantes desarrollan caminos de pensamiento que les permiten hacer parte de determinada comunidad académica. En este modelo se da la construcción de conocimiento situado y contextualizado, se da el aprendizaje significativo y el estudiante se concibe como un ser social que hace parte de este proceso porque es un actor participativo. Esta perspectiva se relaciona con la propuesta de Carlino (2005) y Bazerman (2008) cuando afirman que los modos de leer y escribir no son los mismos en todos los ámbitos; por ello es necesaria la escritura en las disciplinas.

La tercera perspectiva está relacionada con la construcción de sentido, identidad, poder y autoridad. Y, en primer plano, la naturaleza institucional de un contexto académico particular. Este modelo es similar al segundo, pero aquí se centra en el uso efectivo y apropiado de la Alfabetización Académica que es más compleja, dinámica, situada, y envuelve aspectos epistemológicos y prácticas sociales que incluyen las relaciones de poder entre los sujetos, las instituciones y las identidades sociales. Esta mirada está relacionada con qué deben aprender y hacer los estudiantes.

A partir de lo anterior, se puede deducir que los cursos de lectura y escritura están centrados en el *modelo de habilidades de estudio*, los profesores usan cierta tipología textual con el fin de que los estudiantes lleguen a niveles básicos de lectura, pero no se hace evidente que exista desarrollo de ejercicios de pensamiento relacionados con discursos y géneros de textos propios de una disciplina.

Género textual

Los géneros textuales se entienden como las unidades del discurso que presentan características relacionadas con estructura y contenido. Son formas convencionales de expresión que se pueden categorizar según el tipo de discurso y el ámbito de uso. Así, corresponden a un nivel no solo lingüístico sino también comunicativo.

La concepción de géneros textuales varía de acuerdo con las culturas y los ámbitos de conocimiento. Actualmente el debate sigue en pie y algunos expertos en el tema continúan aportando nuevas reflexiones al respecto. Como muestra de ello, Russell y Cortés (2012) presentan una propuesta en la cual establecen más de diez relaciones entre textos académicos y no académicos, científicos y no científicos. Desde esta perspectiva, el texto escrito se relaciona directamente con determinada situación comunicativa que define la función del escrito, y en ese sentido, el género textual que se requiere desarrollar.

Sin embargo, para el desarrollo del presente capítulo se retoma la definición que presenta el Instituto Cervantes, porque se considera que corresponde a una visión amplia sin limitar el concepto a una escuela o disciplina específica. En tal sentido:

Se entiende por «género», en un sentido amplio, *una forma de comunicación reconocida como tal por una comunidad de hablantes*; en consecuencia, restringiendo este sentido al ámbito de la comunicación por medio de la lengua, se pueden definir los «géneros» como *clases de textos identificados por el hablante como tales a lo largo de la Historia*. Se trata, pues, de una realidad de carácter sociocultural sujeta a variación, tanto intercultural como intracultural, si bien dentro de

una comunidad cada género comparte unos rasgos que lo hacen reconocible y que permiten su descripción y análisis. Esta perspectiva parte de la consideración de «texto» como un *fragmento de lengua utilizado para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo*. Cuando dicho texto presenta una serie de características en particular, se puede decir que pertenece a un determinado género. (Centro Virtual Cervantes, 2013)

Desde la integración de los reportes realizados por los 12 equipos de investigación sobre las práctica de lectura en sus instituciones, se hacen explícitos los géneros textuales que más se emplean en los cursos de primer año en orden de frecuencia de uso: textos literarios (novela, cuento, ensayo), textos periodísticos (editorial, columna, crónica), artículos académicos, textos disciplinares, capítulos de libro, libros de texto (cartilla, guía, manual).

Así mismo, en el corpus analizado se resalta el empleo de los libros de texto, ya que parece que es una práctica que viene de la educación media y se mantiene en los cursos de primer año de lectura y escritura. Se evidencia que los profesores producen guías, módulos o cartillas con los cuales se desarrolla el curso o el plan lector programado. Se señala que con este tipo de texto se llevan a cabo ejercicios de lectura de tipo literal, inferencial y crítico; sin embargo, no es clara la forma como se llevan a cabo este tipo de ejercicios.

Para finalizar este apartado, se debe señalar que si bien es importante abordar la relación entre literatura y educación superior, también lo es estudiar cómo se lleva a cabo ese diálogo. Si se asume una postura seria para tomar la literatura como una posibilidad de trabajo en el contexto escolar, el

docente debería tener la competencia literaria que se requiere para realizar un trabajo riguroso.

En relación con el campo de la lingüística, por ejemplo, se ataría a la lectura crítica y al diálogo entre los textos, es decir, al estudio de la intertextualidad, en el cual se debería recurrir a los autores quienes han realizado los aportes más significativos a este campo, como lo son: Mijail Bajtin, Julia Kristeva, Yuri Lotman, Tzvetan Todorov, Umberto Eco, entre otros. Sin embargo, en la realidad de las prácticas docentes no se da cuenta de ello. Así pues, el texto literario se pierde en una amalgama de intereses y opciones que elige el docente sin la identificación de un objetivo claro. De allí que persista la pregunta: ¿cuál es la finalidad académica o disciplinar que tienen los docentes de cursos de lectura y escritura al hacer uso de los textos literarios?

Desde el panorama antes descrito es relevante y necesario reflexionar sobre las estrategias de lectura que se llevan a cabo durante los cursos de primer año. El siguiente apartado muestra cuáles son y cómo se configuran dichas estrategias.

Las estrategias de lectura

En este apartado se describen cuáles son las estrategias de lectura que se promueven en los cursos impartidos en las universidades y qué tan eficaces pueden considerarse como parte fundamental del aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Las dinámicas universitarias están basadas principalmente en la lectura, y el acceso al conocimiento disciplinar se lleva a cabo predominantemente a través del lenguaje escrito. Los textos escritos se constituyen en fuentes primarias de

información y de comunicación de lo que se aprende y se sabe. Estos textos tienen diferentes rasgos dependiendo de su intención comunicativa y del propósito con el que se usen en la universidad. Durante la interacción con los textos, el lector debe usar estrategias de lectura que son definidas como “una serie de procedimientos cognitivos y lingüísticos de diversa índole que el lector lleva a cabo con el fin de cumplir un determinado objetivo cuando enfrenta una tarea de lectura” (Parodi 2010, 97). Los estudiantes que han tomado algún curso de lectura y escritura en las universidades participantes de esta investigación, así como los docentes a cargo de los mismos y los docentes disciplinares, describen procedimientos cognitivos y lingüísticos que no necesariamente corresponden a lo que la literatura sugiere como estrategias de lectura eficaces. Aun así, tal como Parodi afirma, “estos procedimientos son diversos y no se pueden recomendar de modo general o único, dado que son personales [...] esto quiere decir que no existe un camino exclusivo para leer y comprender un texto” (2010, 97).

Aunque no haya un camino único y el propósito investigativo no sea juzgar lo que está bien o mal para cada institución en términos de prácticas de lectura, sí se pretende contrastar lo que la investigación en el campo ha identificado como un aporte para promover una *lectura para aprender* en el contexto universitario, y lo que se hace evidente en las universidades participantes. Esto con el propósito de llamar la atención sobre las tendencias en la didáctica de la lectura universitaria y contribuir a la discusión sobre la importancia –en términos de Parodi– de *leer para aprender* en lugar de *leer para memorizar*.

Los profesores entrevistados del curso de primer año son quienes se encuentran a cargo de guiar la lectura. Son ellos quienes escogen los textos a leer, dan instrucciones sobre cómo aproximarse a los mismos, y hacen preguntas de tipo literal para verificar lo leído. Las prácticas son determinadas, estructuradas y pautadas. Los datos sugieren que el objetivo de leer es identificar y reconocer partes que constituyen un texto y buscar las ideas principales que deben ser subrayadas. En los datos se evidencia una dinámica unidireccional en la que el profesor es quien proporciona interpretaciones de los textos asignados al retomar fragmentos e inferir y señalar sus propias conclusiones. De este modo, predomina su voz y los datos muestran interacciones verticales en las que el docente se dirige a un auditorio.

En estas prácticas pedagógicas parecen promoverse objetivos de lectura específicos relacionados con la identificación de información básica y a un nivel literal del texto. Ya que las estrategias de lectura, de acuerdo con Parodi (2010), son un conjunto de procedimientos que un lector pone en juego para construir una representación mental de lo que va leyendo, resulta necesario, de acuerdo con este autor, que el lector sea más o menos consciente de que está ejecutando acciones estratégicas diversas, y por tanto que tenga un objetivo claro. Con esto el lector llevará a cabo acciones cognitivas y lingüísticas eficaces siempre y cuando sepa para qué lee. En los cursos de primer año los objetivos de lectura parecen diversos y se establecen a partir de las actividades que se desarrollan en clase, de las estrategias que se sugieren para aproximarse a

un texto, y de las herramientas de síntesis que se enseñan a usar a los estudiantes universitarios.

Las prácticas de lectura propuestas en los cursos de primer año, y en las acciones que los docentes promueven para que los estudiantes se aproximen a los textos, demuestran que aún no se promueven estrategias de lectura eficientes. Ayudar al lector a identificar marcas lingüísticas que establecen relaciones entre referentes, ideas, organización textual y relaciones léxicas aún no es una práctica común en las universidades, aunque sean estrategias fundamentales. Tampoco es muy claro cómo se enseña al lector a construir el significado e interactuar con el texto de manera activa. Lo que predomina aún es la socialización en el aula de lo que se lee fuera de ella mediante talleres y actividades orales. Dato este que coincide con lo revelado ya en otras investigaciones (González y Vela 2010; Pérez y Rincón, 2013).

Tampoco es claro qué objetivos de lectura plantean los docentes. Al parecer el objetivo principal es el de verificar la comprensión del texto y el cumplimiento de la tarea asignada por medio de diversas actividades de clase. Tal como se indicó al comienzo de este apartado, el objetivo de lectura determinará las estrategias que use el lector. De este modo, si los objetivos siguen siendo de corte evaluativo, las estrategias que el estudiante universitario desarrolle no necesariamente favorecerán la construcción de conocimiento, que en últimas es una necesidad en la educación superior. Este último tema será descrito a continuación.

Leer para aprender: solo un ideal

Aproximarse a los cursos de primer año con el fin de identificar la transición de la educación media a la educación superior

requiere comprender las nuevas necesidades de lectura que tienen los estudiantes. Parodi arguye que aún “persiste una seria crisis focalizada en el desarrollo y manejo eficiente de la lengua escrita a pesar de las múltiples investigaciones, acciones gubernamentales y emergentes propuestas metodológicas” (2010, 135). Así, la preocupación por la calidad de los aprendizajes es todavía constante en el ámbito universitario. El acceso al conocimiento y el éxito profesional está mediado por la habilidad para leer. ¿Cómo enseñamos a nuestros estudiantes a ser lectores competentes para que construyan conocimiento y tengan éxito en su formación profesional?

Es evidente que en las prácticas de lectura se busca la repetición de información literal desde la superficie textual (Parodi 2010). Estas prácticas describen, en palabras de Parodi, *un procesamiento cognitivo básico y con alcances mecánicos*. Esto se puede ejemplificar en estrategias de comprensión lectora que mencionan los profesores y estudiantes, como son el subrayado y la identificación de oraciones principales. Se describen incluso dos tipos de subrayado con diferente color, uno que señale la tesis del texto y otro que señale la información que le interese al lector. Adicionalmente, se describe el uso del resaltador.

Esta perspectiva de la lectura para memorizar también se hace evidente en la evaluación del proceso lector ya que predomina la comprensión lectora a partir de la identificación, el análisis y la inferencia de componentes estructurales y funcionales. Por lo que se puede observar de las clases, la comprensión de lectura se basa en un proceso de identificar, reconocer y leer un texto fuera del aula, y durante la clase

identificar y señalar las partes que lo constituyen. En las prácticas de lectura se solicita generalmente buscar las ideas principales que deben ser subrayadas para ubicarlas posteriormente. Por su parte, se proponen preguntas de carácter literal, y la lectura en voz alta es también predominante.

De este modo, el paradigma *leer para aprender* está ausente. En otras palabras, el vínculo necesario entre comprensión lectora y aprendizaje significativo propuesto por Solé (1988) no parece ser uno de los objetivos de las prácticas de lectura universitarias. No hay una búsqueda de la comprensión profunda del texto y de la construcción de una representación mental coherente a partir del mismo. Leer en la universidad implica muchas prácticas como las propuestas por Greene y Lidinsky (2008): leer como escritor, analizar argumentos, descubrir problemas, utilizar fuentes, indagar, aproximarse a la investigación, anticipar. Como proponen estos autores, quedan muchos retos que son posibles de asumir desde prácticas pedagógicas sistemáticas diferentes.

La lectura dos años después: cantidad, calidad y progresión

A partir de las voces de los estudiantes y los profesores, así como de las observaciones y de la interpretación de los investigadores, los siguientes son algunos rasgos que caracterizan las prácticas de lectura realizadas por los estudiantes en una asignatura disciplinar, posterior a su participación en los cursos de primer semestre que promueven los temas sobre lectura y escritura en la universidad.

Tabla 1. Tendencias encontradas de las prácticas de lectura en las universidades participantes

En la formación disciplinar los estudiantes realizan lecturas orientadas a conocer la especificidad de las lógicas y los contenidos propios de las disciplinas de cada una de las carreras (U4, U6, U12: 8).

Los estudiantes consideran que los conocimientos adquiridos en los cursos de primeros semestres fueron importantes pero no suficientes para encarar las actividades de lectura durante su proceso de formación (U1, U2, U4: 8).

Para algunos casos se reporta el uso de materiales guías de lectura que los estudiantes desarrollan con la orientación del profesor responsable de la asignatura (U4, U5: 8).

Una institución reporta que la asignatura disciplinar propone lectura de textos en inglés (U4: 8).

Se reportan diversas estrategias de lectura que se aprendieron en los cursos de primer año y se asumen en los cursos disciplinares. Entre ellas la elaboración de mapas conceptuales, diagramas, identificación de ideas principales. Lecturas de orden literal, inferencial e intertextual (U2, U3, U4, U7, U8: 8).

Los estudiantes reportan que ven un desarrollo progresivo en cuanto al nivel de dificultad en la lectura de los textos, se empiezan por textos sencillos para avanzar en un tipo de lectura más académica y compleja (U2).

Los docentes reportan que aún después de que los estudiantes pasan por los cursos sobre lectura y escritura en los primeros semestres, llegan con dificultades para realizar lecturas de orden crítico e interpretativo (U4, U8: 8).

Se reportan prácticas para atender la formación académica tanto a nivel presencial como en educación a distancia (U5: 8).

Con respecto a la evaluación de estas prácticas de lectura, los estudiantes reportan que realizan: controles de lectura, el profesor hace quices relacionados con las temáticas, las preguntas de los quices están relacionadas con la comprensión de lo leído, el significado de expresiones presentes en los textos y se solicita explicitar la posición del autor (U6, U12: 8).

Finalmente, se reporta el uso de medios electrónicos que sirven de apoyo para consultar y organizar información (bases de datos, Internet, redes) (U4, U5: 8).

Estos rasgos son diversos, en algunos casos coinciden con las necesidades de los estudiantes antes de tomar el curso inicial de lectura y escritura. Lo interesante es que aparecen otros actores: los profesores disciplinares, con prácticas de lectura intuitivas con un propósito claro: aprender en un campo específico de formación. Esto constituye un reto, tal vez el trabajo de los cursos de primer año tiene sentido en el marco de un trabajo conjunto o coordinado con un profesor de la disciplina.

Estos rasgos particulares que se rescatan del ejercicio de indagación a través de diversas fuentes y con diversos actores enmarcan la ruta de análisis que se puede realizar con respecto a las prácticas que realizan los estudiantes universitarios en las asignaturas de orden disciplinar. Es conveniente aclarar que las prácticas que se reportan son realizadas en programas de formación universitaria variada: Administración de Empresas, Medicina veterinaria-zootecnia, Comunicación Social, Periodismo, Optometría, Publicidad y Mercadeo, Diseño Gráfico, Tecnologías en Gestión de Negocios y Gestión de Empresas Agroindustriales, Psicología, Trabajo Social, Contaduría y Licenciatura en Lenguas Modernas.

En primer lugar, se debe mencionar la relevancia que los estudiantes dan a los cursos iniciales que tratan los asuntos de la lectura y la escritura. Los consideran importantes y necesarios para apoyar a los estudiantes en el ingreso a la cultura académica, pero para un grupo de estudiantes es claro que estos cursos en los primeros semestres no son suficientes para apoyar el proceso de formación a lo largo de toda la carrera. En los reportes se encuentran apreciaciones sobre la necesidad de que los cursos de lectura y escritura sean permanentes

en la formación académica universitaria, ya que como los mismos estudiantes lo reconocen, a medida que se avanza en los semestres el conocimiento disciplinar se va volviendo más especializado. Es evidente que los estudiantes aún no hacen la distinción entre tomar cursos de lectura y escritura durante toda la carrera y la otra forma como puede comprenderse desde la Alfabetización Académica, enseñar lectura y escritura dentro de las disciplinas.

Lo anterior se puede relacionar con una variable que también ha sido mencionada en los reportes y que tiene que ver con la *cantidad* de cursos sobre lectura y escritura que deben tomar los estudiantes. Se considera que esto está en relación con la disyuntiva de seleccionar una propuesta que acoja los cursos iniciales como alternativa para subsanar las dificultades con las que llegan los estudiantes, o con la opción de pensar que la lectura en las disciplinas es una constante que se construye a lo largo de todo un periodo de formación universitaria. Aquí se puede inferir el tipo de concepción que se tiene sobre la lectura como una práctica que se adquiere en la escuela primaria y secundaria “de una vez y para siempre” (Carlino 2003; Peña 2010) y sobre la que no sería necesario volver en la formación universitaria.

Aquí es difícil poner en relación la *cantidad* de cursos frente a su *calidad*, tal como se vio en el capítulo anterior, pues estos son criterios que no sirven para fundamentar una propuesta de acompañamiento en la constitución de sujetos lectores en el ámbito académico, desde la premisa de que a leer se aprende durante toda la vida enfrentando los retos propios de cada disciplina (Bazerman, 2008). Junto con los reportes

de cantidad de cursos tomados en la formación universitaria aparece el tema del desarrollo progresivo de los cursos. ¿Qué concepción hay detrás de esta manera de organizar el conocimiento?, ¿es progresivo desde cuál perspectiva?

Esta cualidad de progresividad que los estudiantes de las asignaturas disciplinares reportan, tiene cierto eco en la progresividad que se piensa para la construcción de la formalidad de la lectura. ¿Alude esta progresividad a la necesidad de estructurar la formación de los lectores en la universidad desde la concepción de pasar por una gradación en la dificultad de las lecturas propuestas? O, por el contrario ¿se piensa desde otra perspectiva en la cual es importante enfrentar a los estudiantes a las lecturas propias de su formación disciplinar así estas resulten complejas y representen mayores retos para el lector? El tema también plantea inquietudes de este orden: ¿por qué debe haber progresión en una actividad de lectura global que apunta a la comprensión total de los textos?, ¿realmente se debe hacer una comprensión total de los textos?, ¿o cada sujeto va llenando los espacios de la comprensión con buena parte del conocimiento del mundo que ya ha construido?, ¿la progresión de los cursos con relación a qué?

Lectura en las disciplinas utilizando guías y módulos
Para avanzar en la reflexión se menciona otro rasgo presente en las prácticas de lectura que realizan los estudiantes desde las asignaturas disciplinares: el uso de guías o módulos previamente establecidos por el docente de la asignatura. Aunque bajo este mismo rótulo de lectura con guías o cartillas encontramos variedad de estilos, por ejemplo, la Universidad Autónoma de Manizales, en su modalidad de educación

a distancia reporta el uso de materiales didácticos impresos reconocidos como módulos de aprendizaje; según lo explican en el reporte, estos:

[...] se pueden trabajar a partir de dos estrategias pedagógicas: la primera como referente conceptual y metodológico, es decir, como material de estudio, ya que permite al estudiante conocer con antelación los conceptos o teorías que se van a desarrollar en las diferentes sesiones de las teleclases; de esta forma, el estudiante es autónomo en su proceso de aprendizaje y adquiere los elementos indispensables para poder abordar las teleclases con un sentido crítico y propositivo. La segunda, como una fuente bibliográfica, debido a que posibilita identificar las propuestas teóricas y los enfoques paradigmáticos del área de conocimiento respectiva. (U5: 10)

Otro caso se reporta desde la Pontificia Universidad Javeriana. En palabras del profesor:

A ver... ¿por qué el texto guía? Para que de alguna manera los estudiantes no estuvieran yendo de un lado para otro. Entonces nosotros tratamos de evaluar un autor que de acuerdo a nuestra experiencia, nos diera la posibilidad de que la gran mayoría de temas que nosotros estamos desarrollando en esta asignatura, el autor los desarrollara en ese texto. Porque creemos y estamos convencidos que va a haber mayor coherencia, los estudiantes no tienen que estar de un lado para otro sino que compran su texto y además es en inglés. (U4: 10)

Sería interesante profundizar en la función que cumple el texto guía o módulo en los diferentes semestres de formación; desde el reporte que se obtiene de los cursos de lectura y escritura en los primeros semestres estas guías parecieran

tener más una función cercana a la que cumple en la escuela media. Para la formación disciplinar se esperaría que las guías fueran elaboradas desde una perspectiva diferente, en donde se contemplara el carácter formativo desde los contenidos, pero también desde las particularidades del lenguaje que comunica contenidos disciplinares.

A este respecto, también se profundiza en el capítulo *Programas y estrategias guiados por la Alfabetización Académica*.

La evaluación de la lectura en las asignaturas disciplinares

Si se continúa con la descripción de los rasgos de las prácticas de lectura de estudiantes desde las asignaturas, se puede considerar en este punto el tema relacionado con la evaluación que se hace en clase de las lecturas realizadas por los estudiantes. Al respecto se reporta que las formas de evaluación más frecuentes en los salones de clase tienen que ver con los *controles de lectura*. Están presentes también la evaluación que apunta a conocer *las inferencias* que realiza el lector, las evaluaciones para recuperar el nivel *superestructural* y *macroestructural* del texto y sobre todo las evaluaciones sobre la *comprensión lectora*. Hay una forma de evaluación particular que es la *socialización*, en donde se espera que el estudiante comparta con el grupo la comprensión general de lo leído.

Se pensaría que la evaluación de lectura mediada por la *oralidad* no necesitaría un componente formal. Al respecto, estudios realizados por Vilà i Santasusana (2005) muestran la necesidad de pensar también la lengua oral formal como objeto de enseñanza, no dando por sentado que en la educación superior los estudiantes llegan con todos los recursos

de orden cognitivo y lingüístico para proponer discursos complejos y que acarreen en su contenido las particularidades de los discursos disciplinares. Para sintetizar esta idea, en la educación superior también sería necesario enseñar a hablar formalmente sobre los contenidos disciplinares, comprendiendo que el discurso oral tiene particularidades que lo diferencian del discurso escrito.

Otro tipo de evaluación que se logra inferir, pero que no se reporta como una práctica institucional formal, es la percepción que tienen los docentes responsables de las asignaturas disciplinares sobre los “procesos de constatación, antes y después” del progreso o avance con el que finalizan los estudiantes que transitan por el curso. Sobre todo se reporta que al finalizar el curso “usualmente, hay un desarrollo un poco superior en términos de comprensión de la lectura”. Se reitera que estas afirmaciones se realizan sobre los comentarios efectuados por los docentes a manera de percepción, pero no se encontraron datos que puedan confirmar que los estudiantes a su ingreso a los primeros semestres, o a su ingreso a la asignatura disciplinar, tengan un seguimiento institucional formal sobre el nivel de lectura que poseen.

Un reporte interesante que se logra es el reconocimiento que hacen los estudiantes sobre la preparación que reciben en algunas universidades para presentar las pruebas de Estado (Saber Pro) y cómo en algunas asignaturas se utiliza este tipo de formatos de evaluación para presentar una sintonía en relación con las maneras como se pregunta y se espera que respondan los estudiantes en estas pruebas.

Se lee poco en lengua extranjera

En esta investigación el tema relacionado con la lectura en una lengua diferente a la materna (inglés) se evidencia solo en una universidad en la que se promueve en el espacio de asignatura disciplinar. Esto coincide con lo encontrado en una investigación realizada por la Universidad Sergio Arboleda (González y Vela 2010) donde se reflexiona sobre la escasa utilización de materiales en lenguas extranjeras.

Este aspecto es particularmente interesante cuando el Ministerio de Educación Nacional de Colombia tiene un proyecto de fortalecimiento al desarrollo de competencias en lenguas extranjeras, el cual cuenta de manera importante en la acreditación de las Instituciones de Educación Superior. También este asunto cobra importancia cuando la mayor parte de las bases de datos, lugares privilegiados para la indagación disciplinar, se encuentran en inglés.

Se desprenden preguntas sobre la incorporación de los estudiantes universitarios a la diversidad de miradas de otras culturas y sus repercusiones y aportes al desarrollo de los campos de saber disciplinar ¿Cómo se acerca la comunidad académica a los desarrollos disciplinares de países que son vanguardistas en teoría, ciencia y tecnología y que publican los avances en lenguas diversas a la materna?

Modelos y enfoques pedagógicos para orientar la lectura en las disciplinas

La diversidad de modelos y enfoques pedagógicos reportados para la enseñanza de la lectura en las asignaturas disciplinares es tan variado como el número de universidades participantes. La anterior enumeración se recupera de las

interpretaciones que los investigadores han realizado según los reportes dados por los profesores de las disciplinas entrevistados, encontrando así que entre los modelos mencionados se encuentran los orientados a la comprensión de lectura y al procesamiento de la información; entre los enfoques se infieren el semántico comunicativo, el aprendizaje significativo, enfoques para desarrollar las cuatro habilidades: hablar, leer, escuchar y escribir y el enfoque comunicativo funcional; también se encuentran referencias del enfoque sociocultural en cuanto se involucra en el proceso de aprendizaje el contexto sociocultural del estudiante y del enfoque comunicativo textual en donde se tienen en cuenta las diferentes tipologías textuales, su intención comunicativa y el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes.

Se aprecia que mientras la lógica de las asignaturas de los primeros semestres tienen como propósito desarrollar aspectos más relacionados con las formalidades del lenguaje y su comprensión, desde las asignaturas disciplinares se trabaja con la lógica de leer, comprender y escribir para hablar de los contenidos disciplinares.

Lectura para aprender en las disciplinas

Desde los datos reportados se puede considerar que los procesos de lectura están orientados en las asignaturas disciplinares a la lectura comprensiva que lleve a los estudiantes a apropiarse de los planteamientos y de la lógica propia de los discursos disciplinares. Se lee para adquirir el lenguaje propio de la disciplina.

Mientras la lógica de los talleres de comprensión lectora apunta a desarrollar aspectos más relacionados con las

formalidades del lenguaje y su comprensión, desde la asignatura disciplinar se trabaja con la lógica de leer, comprender y escribir para hablar de los contenidos disciplinares. Los planteamientos teóricos actuales remarcan la necesidad de leer, comprender y escribir dentro de la lógica que plantean los contenidos disciplinares, realizando un esfuerzo por acompañar esta reflexión con la comprensión de las complejidades del lenguaje y sus amplias posibilidades de significación (Bazerman 2008).

Aun resaltando esta tendencia, conviene también mencionar que se encuentran prácticas de lectura en asignaturas disciplinares en donde la lectura académica aún no está instaurada en la reflexión de leer con otra perspectiva, no solo leer para conocer el discurso propio de la disciplina sino realizar nuevos procesos para transformar el conocimiento que ya está explicitado.

A su vez, es importante aclarar que las interpretaciones surgen de las inferencias que hacen los investigadores de las prácticas docentes que verbalizan los profesores disciplinares en las entrevistas a profundidad. Se aclara que ellos no lo expresan directamente.

¿Qué se lee en los cursos disciplinares?

Entre los tipos de textos que más leen los estudiantes en la formación disciplinar se encuentran: los libros propios de la disciplina, los capítulos de libros, los artículos de revistas especializadas, las páginas de internet, los ensayos, los resúmenes, las reseñas y los textos periodísticos. Una universidad reportó tener una plan lector institucional que contempla libros para el desarrollo disciplinar y libros de cultura general

(más desde lo literario). También se leen las guías instructivas, presentación en medios audiovisuales, trabajos escritos, informes de lectura y textos de acuerdo al énfasis (módulo impreso de aprendizaje).

Entre los criterios para la selección de los textos se reportan la idoneidad y reconocimiento académico de la fuente (tanto autor como editorial o página web). También se considera que los textos sean significativos para la formación de los estudiantes.

Para las asignaturas que se trabajan en espacios no presenciales los textos que se leen en la asignatura son tanto documentos digitales como impresos, entre los cuales están: documentos en PDF (artículos de revistas indexadas, capítulos de libro), documentos en Word (guías instruccionales), presentaciones en Power Point y documentos que reposan en la Internet provenientes de bases de datos o páginas validadas académicamente.

¿Cómo se lee en las asignaturas disciplinares?

Según los reportes de estudiantes se interpreta que, en las lecturas realizadas en las asignaturas disciplinares lo que más refuerzan los docentes es la interpretación de lo leído, la búsqueda y reconocimiento de las ideas principales y buscar las palabras clave. Como estrategias de lectura utilizadas por los estudiantes se mencionan los diferentes tipos de lectura (crítica, en voz alta, individual, literal, global, intertextual). Algunos estudiantes utilizan la planeación para realizar borradores y otros utilizan estrategias relacionadas con la elaboración de diagramas, mapas conceptuales y resúmenes.

Hasta aquí se podrían relacionar los resultados que arrojaron los reportes que brindaron tanto profesores como estudiantes de las asignaturas disciplinares; sin embargo, es importante mencionar un aspecto que surgió reiteradamente de estos aportes: la necesidad de trabajo interdisciplinar. El trabajo interdisciplinar sobre la lectura se reconoció directamente en la Universidad Autónoma de Manizales, en donde los textos seleccionados en el curso de primer semestre se concertan con el profesor de la disciplina. Al respecto, en el reporte de esta universidad se lee “Cabe aclarar que los textos que se seleccionaron para trabajar la lectura y la escritura fueron propuestos tanto por el profesor disciplinar como el profesor de Lectoescritura”. Y también se encuentra “[...] el curso de Lectoescritura se propone con el fin de fortalecer los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de las tecnologías de la Universidad [...] por lo que se plantea transversalmente a los currículos, es decir se selecciona una asignatura de primer semestre para trabajar estos dos procesos. En este caso el curso de Lectoescritura se trabajó en conjunto con la docente disciplinar de la asignatura Teorías Organizacionales y Administrativas, a partir de las lecturas específicas que se proponen para esta área de conocimiento” (U5: 4).

Para los otros casos estudiados, esta opción no se contempla. Consideramos que esto es lo que motiva el siguiente comentario:

Según los estudiantes del curso disciplinar, el curso inicial de lectura y escritura no incide significativamente en otras asignaturas debido a que el docente titular del curso no establece diálogos con los docentes de otras asignaturas para pactar prácticas de lectura y escritura desde los contenidos

específicos de las materias o hacer un seguimiento mancomunado a los procesos lectoescriturales de los estudiantes desde las tareas académicas (U8: 8).

También se registra sobre este tema el siguiente aporte: “los estudiantes egresados perciben que los textos que se leen en la clase de Lectores y Lecturas [de la Universidad Javeriana] deben ser más ‘aplicados’ a su carrera, ‘ser como más económicos’ pues prevalecen textos que ‘se relacionaron más con la vida en Colombia, con violencia en Colombia, las guerras entre partidos’. En contraposición se sugiere que se lean ‘textos escritos por economistas’” (U4: 8).

Y además se confirma con el reporte de un investigador lo dicho por un profesor entrevistado: “el profesor de lectura reconoce como una debilidad la poca transdisciplinariedad que se da con estos cursos y la escasa conversación con profesores de otras áreas. También reconoce que es muy poco lo que trata de conectar con otras materias”.

Es importante en este punto de la reflexión considerar lo relacionado con la lectura y la escritura en otras asignaturas, esto es lo que afirma un estudiante: “en las otras materias no hay tantas lecturas y se hacen muchos ejercicios prácticos en las ingenierías, lógica matemática. Sólo en las humanidades nos hacen leer y escribir” (U11: 12).

Para cerrar este apartado se deja el siguiente cuestionamiento: ¿qué tanto se confía en la transposición de los conocimientos que se construyen alrededor de la lectura de textos en los cursos de primer semestre para ser aplicados en el resto de las asignaturas de la carrera? La respuesta debe motivar a los docentes a pensar la relación entre lectura, escritura y

construcción de conocimiento en las diferentes disciplinas; ya se evidencia en la ruta recorrida a través de este apartado la complejidad inherente en cada uno de los procesos. Aprender a leer documentos en la carrera de Economía, por ejemplo, no significa aprender a construir los sentidos y lógicas de los conocimientos disciplinares en Ingeniería. Esta misma complejidad aplicaría para el aprendizaje de la escritura de documentos relacionados con cada disciplina.

Reflexión final

Una vez descritas las prácticas de lectura en la educación media, durante el primer año de formación profesional, y después de haber cursado asignaturas relacionadas con la lectura en la universidad, se puede concluir que estas prácticas aún son pertinentes pero no suficientes. Nuestros estudiantes llegan a la universidad con la percepción de un ambiente institucional que promueve el gusto por la lectura y el hábito de leer. Estos estudiantes han desarrollado estrategias de lectura que favorecen su encuentro con la educación superior, pero que, por supuesto, no son suficientes para construir conocimiento a partir de la lectura misma. En la universidad nos encontramos con que ese gusto por leer se trata de mantener al incluir en los cursos de lectura la literatura, tal como se hacía en la educación media, y textos de interés general. Sin embargo, también se intenta lograr que esa transición de leer en la escuela a leer en la universidad favorezca el desempeño de los estudiantes en su disciplina. Infortunadamente, al parecer, esta transición aún no cumple con su objetivo principal: el leer para aprender. Como se ha señalado, en los cursos de lectura de las universidades participantes de esta investigación

se lee para escribir, asumiendo variedad de contenidos sin considerar qué tan pertinentes y necesarios son para la formación disciplinar de los estudiantes; y se lee para conversar. Las grandes ausentes siguen siendo las estrategias de lectura que favorezcan la construcción de significados. En este sentido, los estudiantes siguen usando en la universidad estrategias de lectura que aprenden en la educación media y que no necesariamente favorecen su desempeño en la disciplina.

Así, esta investigación ayuda, tal como lo han hecho otras, a insistir en que la responsabilidad de la lectura en la universidad no solo recae en el profesor encargado de las asignaturas en las que se enseña a leer, sino también en los docentes disciplinares quienes llevan a cabo prácticas de lectura en sus asignaturas; para lo cual debemos contribuir a la consciencia de que antes que evaluables, estos procesos merecen ser enseñables y actuables.

En el capítulo “Reflexiones y propuestas para pensar una política institucional de desarrollo de la lectura y la escritura en educación superior” se dan pistas para avanzar en comunidades de discusión en las que estos procesos reciban la importancia que merecen en el contexto universitario.

Referencias

- Bazerman, C. (2008). *La Escritura en las disciplinas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina. Grupo de Investigación: oralidad, escritura y otros lenguajes.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la Alfabetización Académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- _____ (2003). “Leer textos científicos y académicos en la Educación Superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”. *Revista Uni-Pluridiversidad*. Vol. 3, núm. 2. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Documento en línea disponible en: <https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Leer%20textos%20cient%C3%ADficos%20y%20acad%C3%A9micos%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior%3A%20Obst%C3%A1culos%20y%20bienvenidas%20a%20una%20cultura%20nueva>. Consultado el 12 de febrero de 2013.
- Centro Virtual Cervantes (2013). *Géneros discursivos y productos textuales*. Documento en línea. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_introduccion.htm. Consultado el 5 de abril de 2013.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- González, B. y J. Vega (2010). *Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Giardinelli, M. (2006). *Volver a leer*. Edhasa.
- Greene, S. y A. Lidinsky (2008). *From Inquiry to Academic Writing. A Text and Reader*. Boston-New York: Bedford, M.
- Guthrie, J. T. y A. Wigfield (1997). “How motivation fits into a science of reading”. 3(3): 199-205.
- Instituto Cervantes (2006). *Saber Escribir*. Madrid: Aguilar.
- Lea, M. R., y B. V. Street (2006). “The ‘Academic Literacies’ Model: Theory and Applications”. *Theory in to Practice*, 45(4): 368-377.
- López, G. y E. Arciniegas (2004). “Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo”. En Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina. 51-58. Cali: Universidad del Valle. Documento

en línea disponible en: http://objetos.univalle.edu.co/files/Metacognicion_lectura_y_construccion_de_conocimiento.pdf. Consultado el 10 de abril de 2013.

Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. México: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.

Marciales, G., F. Cabra *et al.* (2013). *Nativos digitales. Transiciones del formato impreso al digital*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Parodi, G. (Coordinador) (2010). *Saber Leer*. Buenos Aires: Aguilar-Instituto Cervantes.

Peña, L. (2010). *Cuatro modelos explicativos de la escritura*. Presentación de diapositivas.

Pérez, M. y G. Rincón (Coordinadores) (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Russell, D y V. Cortes (2012). "Academic and scientific texts: The same or different communities?". En: Donahue, C. y M. Castelló (Editores) (2013). *Forthcoming in University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Ofrecido en versión electrónica de procesador de texto por los autores para esta investigación.

Solé, I. (1988). "Aprender a leer, leer para aprender". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 157: 60-63.

Varón, G. y M. Moreno (2009). *Escritura académica y ambientes virtuales de aprendizaje en la Educación Superior*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Vilà i Santasusana, M. (Coordinadora) (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.



Prácticas de escritura

Mariano Lozano Ramírez, Guillermo Hernández Ochoa, Eliana Ortiz Castilla, Luis Antonio Chacón Pinto*

Introducción

Otro de los temas de especial interés que puso de relieve la investigación de la Redlees que sustenta este capítulo, se refiere al análisis de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los cursos de escritura de primer año, y de su aporte al desempeño académico de los estudiantes de pregrado. A partir del estudio multicaso propuesto, y de la interpretación de la información que se obtuvo por medio de los instrumentos aplicados tanto a docentes de lengua como a docentes disciplinares y a estudiantes de las universidades seleccionadas como muestra, tales prácticas fueron abordadas en tres momentos: el *antes*, el *durante*, y el *después*.

El primero de ellos estudia la escritura en la educación media; el segundo lo hace en la universidad, particularmente en

* Mariano Lozano Ramírez es docente investigador de la Universidad de la Sabana; Guillermo Hernández Ochoa es docente investigador de la Universidad de La Salle; Eliana Ortiz Castilla, docente investigadora de la Universidad Piloto de Colombia y Luis Antonio Chacón Pinto, docente investigador de la Universidad Sergio Arboleda de Bogotá.

los cursos de lectura y escritura que se ofrecen generalmente en el primer año de las carreras; el tercero se refiere a las prácticas de escritura posteriores a los cursos iniciales, ya en el contexto de las asignaturas disciplinares, en concordancia con las clases de textos que se producen en los diferentes espacios académicos. El desglose de estos momentos permitió cumplir con los objetivos propuestos sobre el proceso de la escritura en el paso de la educación secundaria a la universidad.

Así fue posible la integración y consolidación de cada uno de los apartados en que se estructura este capítulo, y que en su orden corresponden a: la escritura en la educación media, la escritura en los primeros peldaños de la vida universitaria, la escritura como cultura universitaria y la escritura desde los textos que se escriben en la universidad. En estos apartados se habla de prácticas de escritura como actividad, como ejercicio constante y permanente de profesores y estudiantes. También como trabajo práctico pero consciente en el aprendizaje de las diversas disciplinas que integran los diferentes planes de estudio que le servirán al estudiante para cumplir con las actividades, responsabilidades y obligaciones escolares, no solo para el ingreso a la educación superior, sino también para su crecimiento en ese contexto académico, con miras a un futuro promisorio en su vida personal, profesional y laboral. Es en estos sentidos como se asume aquí la escritura.

En *La escritura en la educación media* los resultados obtenidos de las encuestas y las entrevistas aplicadas a los estudiantes de estos cursos dejan ver que ellos no aplican técnicas ni herramientas que faciliten el desarrollo del proceso escritural. Así mismo, que algunos de los profesores no tienen en

cuenta la escritura como proceso. También, que a pesar de la inversión que las instituciones escolares hacen para incrementar la calidad, en los alumnos encuestados no se ha logrado un aprendizaje significativo y consciente. En síntesis, los estudiantes no reconocen la importancia y la necesidad de mejorar la competencia de escritura como un proceso para el desarrollo académico, social y profesional.

Seguidamente, el ítem de *La escritura en los primeros peldaños de la vida universitaria* evidencia principalmente aspectos relacionados con el estilo de enseñanza y la autonomía del estudiante durante su permanencia en los cursos de lengua. Así pues, se analiza respectivamente la evaluación y la función epistémica del proceso de escritura. Para ello se tiene en cuenta la posibilidad de diálogo entre las distintas disciplinas por medio de la escritura y la escritura como una práctica social. Además, se pone en evidencia la importancia de comprender que en las prácticas de lectura y escritura están presentes aspectos relacionados con experiencias socioculturales que logran niveles de madurez en el escritor en formación que permitirán al estudiante dar cuenta de su propio aprendizaje, logrando así la transformación del conocimiento.

Para esta etapa de vida universitaria, el estudio señala que los procesos de enseñanza, de orientación y de acompañamiento que llevan a cabo los profesores encargados de la escritura, distan notoriamente de las actitudes, exigencias y compromisos de los colegas de otras disciplinas en este aspecto, debido entre otros motivos a la ausencia de diálogo académico entre los docentes universitarios sobre la escritura como eje transversal de la educación superior, hecho

que deja en evidencia, por ejemplo, la diversidad conceptual frente a la estructura y el desarrollo de tipos de textos requeridos. Por su parte, algunos estudiantes afirman que sienten familiaridad con estrategias como la planeación, la revisión y la redacción, mientras que otros sostienen que no siguen ninguno de estos pasos para el desarrollo de la escritura.

En *La escritura como parte de la cultura universitaria*, segmento que según lo planteado en la investigación se ha denominado como el “después”, se analiza lo que sucede con la aplicación de lo aprendido por los estudiantes egresados de los cursos de escritura en las materias de las diversas carreras, se observa el estado de la relación entre los docentes de escritura y los de las diferentes disciplinas, se hace un balance de las metodologías usadas por unos y otros, así como también de la implementación de las nuevas tecnologías y formas de evaluación efectuadas, tales aspectos generan todo tipo de inquietudes entre docentes y directivos de las universidades en general frente al manejo de la escritura en las disciplinas. Escritura que como cultura universitaria, supondría hablar de una actividad que caracteriza las prácticas académicas tanto de estudiantes como de profesores, una actividad hecha “costumbre”, en el mejor sentido de la palabra, a partir de prácticas conscientes y comprometidas con la producción de conocimiento de una parte y con la transformación social, de otra.

El aparte recoge apreciaciones positivas de los estudiantes egresados del curso, quienes reconocen la importancia de la escritura inculcada por los docentes tanto de lectura y escritura como por los profesores disciplinares; de la misma manera consideran positivo el esfuerzo de sus instituciones al

ocuparse del tema mediante planes de tutorías y la creación de centros de escritura como espacios de apoyo y refuerzo para el tratamiento de dicho proceso, por ejemplo. Desde su óptica consideran que la escritura debe comprometer a todos los docentes universitarios, tanto de escritura como a los profesores disciplinares, debido a la importancia que reviste para la comunidad académica, no solo porque permite socializar la producción intelectual de las facultades, sino también porque es una actividad mediante la cual el estudiante aprende a pensar y a producir conocimiento nuevo a través de la redacción de escritos académicos específicos, evento que fortalece la presencia de semilleros de investigación, en propuestas que van más allá del tiempo destinado a la clase presencial y que a su vez evidencian que es el estudiante quien procura aplicar lo aprendido en el curso de lectura y escritura a su campo particular de formación.

Según las estrategias metodológicas analizadas, la más recurrente es la que relaciona la escritura con procesos de investigación formativa o científica, en voz del docente disciplinar, a la espera de que el estudiante termine reconociendo las estructuras básicas y transversales de las asignaturas y desarrolle habilidades investigativas, a partir de las competencias comunicativas propuestas por el docente de escritura, con el fin de hacer énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico y el ejercicio ciudadano para la participación social.

Finalmente, en el apartado *La escritura en los textos que se producen en la universidad* se muestra cómo los textos que se escriben tanto en el colegio como en la universidad obedecen a necesidades comunicativas que se privilegian en cada uno

de los momentos que se abordaron en el trabajo. Asimismo, en el proceso investigativo se puso en evidencia la relación de profesores y estudiantes con los distintos tipos de textos en diversas actividades de comprensión y producción en el aula de clase, lo cual confirma que en los cursos de lectura y escritura universitarios se presentan prácticas diversas de escritura que inciden en su planeación y ejecución, las mismas que con base en la autonomía del estudiante alcanzan niveles de madurez que les permiten dar cuenta de su propio aprendizaje y lograr así la transformación del conocimiento.

Aspectos comunes de estos cursos en doce universidades colombianas son los que constituyen las siguientes líneas.

La escritura en la educación media

Para empezar este apartado, podemos decir que la escritura en el ámbito escolar es uno de los procesos que, en los ciclos educativos, se debe incrementar constantemente, con especial cuidado en las primeras fases de la preparación académica del joven estudiante. Actividad esencial, sin lugar a dudas, en el ejercicio de la construcción del conocimiento que permite desarrollar, a lo largo de la vida del ser humano, una competencia eficaz, facilitándole mayor y mejor interacción en los grupos sociales a los que pertenece.

El término con que se designa este proceso tiene múltiples sentidos, que van desde la definición que trae el DRAE hasta las elaboradas por los diversos investigadores que tratan el tema de la escritura en los espacios académicos. Así pues, la escritura es acción, es representación, es una herramienta para construir y comunicar el conocimiento, es un medio

para elaborar y expresar lo que se sabe o que otros han dicho, es un proceso y no un fin en sí mismo, es una acción comunicativa, es una herramienta primordial para el aprendizaje, es una práctica social que empodera al estudiante a pensar mejor, a construir conocimiento y a reestructurar sus ideas; en síntesis, los sentidos o significados de las palabras conducen a la acción, a la actividad que se realiza cuando pensamos en un texto y plasmamos en él nuestras ideas, es una práctica decididamente crítica, productiva y creativa.

Como se puede observar a la luz de las definiciones anteriores, en ellas se encuentran algunas de las tendencias generales que los investigadores presentan en sus propuestas de trabajo. Por ejemplo, para Paula Carlino (2004b), la escritura no es solo un medio para expresar lo que se sabe sino también para elaborarlo, no es un canal neutro sino sujeto a las convenciones y usos particulares de cada ámbito disciplinar. Esta acepción da cuenta de la escritura como herramienta básica para expresar y elaborar contenidos de acuerdo con las necesidades comunicativas en las diversas áreas del conocimiento.

Ahora bien, a partir de los resultados de las encuestas y entrevistas realizadas a los estudiantes sobre los procesos de escritura y su formación en los colegios de donde provienen, se puede colegir que los alumnos de educación media reconocen la necesidad e importancia de aplicar técnicas y herramientas que les permitan el desarrollo eficiente de la escritura en nuevos entornos académicos. Pues sabemos muy bien que la buena formación o consolidación de los procesos, en su paso por la educación básica y la secundaria, abre el camino que les

servirá posteriormente para desempeñarse mejor en su vida académica, social y profesional.

Así mismo, se observa que en los últimos cursos de secundaria algunos profesores tienen en cuenta los productos de la escritura con fines de evaluación en talleres y trabajos dentro y fuera de la clase. Además, que se prepara a los jóvenes, según los testimonios, para las evaluaciones en los periodos trimestrales, para las pruebas Saber y para otras actividades que ofrecen resultados relacionados con las exigencias de los programas escolares (del colegio a la universidad), pero no se relacionan procesos ni se hace seguimiento a estos de manera que permitan mostrar las competencias exigidas o señaladas en los lineamientos y disposiciones curriculares.

Infortunadamente, para los alumnos encuestados no son claras las interrelaciones entre los procesos de escritura y las herramientas para aprender. A pesar de que, como se ha visto, las instituciones invierten tiempo valioso en programas y estrategias con este fin, no se ha logrado en los estudiantes de esos últimos años un aprendizaje significativo y consciente. Los esfuerzos, como hemos reiterado, se depositan con fines de incremento en los resultados de pruebas que miden cuantitativamente la calidad. Como se verá en el capítulo destinado a la decantación real de los aprendizajes, en la memoria de los estudiantes hay muchos datos y episodios, pero muy pocos aprendizajes que permitan la transferencia de un contexto al otro.

En consecuencia, lo que se ve y se lee en los informes del Icfes sobre los resultados de las pruebas de Estado es que muchos jóvenes, a pesar de la preparación para las pruebas

Saber, no alcanzan el tan anhelado tránsito del bachillerato a la universidad y para una buena cantidad de los que llegan a esos primeros cursos de vida universitaria, el panorama no es nada alentador, existe en ellos sentimientos de frustración, soledad y deserción por falta de la competencia de la escritura para resolver las nuevas situaciones de los estudios disciplinares en la universidad. Esta realidad los lleva a pensar que los estudios no son la mejor opción para lograr un espacio en el mundo académico y laboral; por ello, entre otros factores, terminan, en muchos casos, abandonando las aulas académicas.

Algunos estudiantes encuestados, egresados de diferentes colegios, señalaron que “los profesores entregaban guías y los orientaban hacia la producción de los textos; para ello, indicaban estrategias de planeación, elaboraban borradores, realizaban diagramas y hasta socializaban los textos realizados”. En la educación media se evidencia que el aspecto más enseñado y evaluado en las producciones escritas es el *formal*. De hecho, se identifica a la escritura como *la ortografía de la lengua*. En cuanto a las estrategias de planeación de un texto se puede señalar que sí se tenían en cuenta, así como la elaboración de diagramas y de borradores; la socialización de textos también aparece como un elemento que se llevaba a cabo. Sin embargo, la redacción se caracteriza como una debilidad; y la retroalimentación aparece como un componente que no se ofrecía. Además, se señala que la escritura no se asocia con la estructuración de pensamiento y *los estudiantes no vienen con el hábito de escribir*. Aunque se insiste en que los profesores trataban de desarrollar las cuatro habilidades (leer, hablar, escuchar, escribir) (U4: 8). Además, que “no existió un

acompañamiento en el trabajo de producción del texto, se daban instrucciones, pero no se verificaban los pasos indicados”. De igual manera, que “la escritura no tenía relación con los procesos de pensamiento, no era para pensar sino para escribir; ni se practicaba en otras asignaturas, solo se realizaba en talleres y guías con los profesores de español”. Finalmente, que “en el colegio no se compartían o socializaban las producciones escritas y tampoco había procesos de escritura”. Por supuesto que, en otros casos, sucedía lo contrario, aunque en muy pocos colegios se habla de procesos de redacción, sí de productos. Los estudiantes reconocen que en el nivel medio recibían directrices de los profesores para realizar producciones escritas pero no recibían acompañamiento a los procesos de lectura y escritura, como tampoco se tenían muy en cuenta las actividades de escritura que se estaban realizando en las asignaturas. Pocos profesores compartían tanto la lectura como los escritos que realizaban por cuenta propia.

Llama la atención que los profesores de otras asignaturas diferentes a las que promueven la lectura y la escritura no siempre daban importancia a la lectura y la escritura, pocas veces orientaban los trabajos de lectura y escritura y de manera muy esporádica compartían sus producciones escritas con los estudiantes, se puede inferir que pocas veces construían procesos de modelación de escritura de textos en las diferentes asignaturas (U3: 8).

Al revisar los datos obtenidos en las informaciones recogidas y presentadas sucintamente en el párrafo anterior, se deduce que la escritura no se desarrolla, en algunos de los colegios de donde provienen los alumnos de la muestra, como un proceso

que consiste en: planear, escribir, corregir, reelaborar y presentar, tal y como lo proponen Cuervo y Flórez, quienes definen como procesos de la escritura “los actos de planear, redactar y revisar los borradores producidos y en estos actos comienza a encontrarse la diferencia entre escritores con o sin experiencia” (1992, 41-44), enfoque que concuerda con lo señalado posteriormente por Cassany (1995, 2006) o Carlino (2003, 2005); todo lo cual permite inferir que en esos colegios no se desarrollan procesos de elaboración de borradores y seguimientos a estos productos en su construcción, corrección y presentación, ni menos se da la socialización de estos materiales.

Así, pues, la producción escrita se realiza en el ámbito escolar de la secundaria como mecanismo, instrumento o herramienta para hacerlos escribir; es decir, se hacen prácticas mecánicas de elaboración de textos, como productos para presentar y evaluar.

En el salón de clase tampoco hay retroalimentación o socialización de lo que se solicita y se hace; esto significa que, por este medio o herramienta lícita, no se produce conocimiento, se favorece solo una forma de mecanización en el intento de escribir y hacer escribir a los discentes en el acto pedagógico. Así, el estudiante adquiere una técnica, pero no desarrolla el proceso que necesita para su haber personal y desenvolvimiento académico, lo que permite inferir que el concepto de escritura en la educación secundaria se distancia de la concepción propuesta por Carlino (2004b) de la que hicimos mención arriba.

Queda claro entonces que, según la información obtenida, algunos de los docentes tienen en cuenta el producto solo

para ser evaluado en la forma y no en el contenido; se valora la forma del texto en su presentación, la ortografía, la puntuación, la gramática; se identifica la redacción del texto como la ortografía de la lengua y no como la construcción del pensamiento mediante el desarrollo de procesos que los lleven a pensar qué hacer, cómo, a quién se dirige, por qué y para qué se elabora o produce el texto que se exige.

De acuerdo con lo anterior, y siguiendo a Carlino (2004a, 1), debemos tener en cuenta que “la escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no solo sirve para registrar información o comunicarla a otros, sino que puede ser un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber”. Si no hay esa relación o tejido estructural entre la forma y el contenido, como proceso, la elaboración del texto no tiene sentido en el propósito de afianzar la competencia requerida. Fabio Jurado, sobre la dimensión pragmática de la escritura en el contexto universitario, dice que “No se aprende a escribir sin saber para qué sirve. Dominar las convenciones no es saber escribir; es decir, se puede saber juntar letras para armar palabras y juntar palabras para armar frases, pero esto no es, por sí mismo, escribir” (2007, 1). Según lo informado por algunos estudiantes de la muestra, esto es lo que viene sucediendo en la secundaria, no se sabe para qué se escribe ni a quién, ni para qué sirve, por ello los resultados en muchos casos son nefastos en la educación superior: los jóvenes, como se dijo, no llegan o si llegan a la universidad no logran finalizar sus estudios profesionales, porque no obtienen las competencias para vivir en ese nuevo espacio académico.

En síntesis, sí se escribe, y con seguridad, en los últimos cursos de la educación secundaria; pero solo se hacen ejercicios mecánicos para presentar textos en hojas de papel con el fin de ser evaluados en los distintos momentos del acto académico, pero no se producen textos con mensajes o contenidos que permitan el uso cognitivo de la mente y el cerebro a través del desarrollo de temas que les pertenezcan (temas familiares o reconocidos con facilidad) o que posibiliten la construcción de conocimiento en procesos de planeación y producción de textos a partir de fases, etapas o pasos que se propongan y se sigan para alcanzar la competencia deseada. En palabras de Cassany (2006), y a partir de la propuesta de los cuatro modelos que en la educación secundaria se emplean para enseñar a escribir,¹ el modelo procesal lo define como aquel que atiende a los mecanismos cognoscitivos de la producción de texto encargándose de describir las

¹ - Modelo sociocognitivo (Universidad de Pensilvania): Enmarcado, Género, Audiencia, Contribución, Voz, Postura, Señalización y Estructura.

- Modelo procesal (Daniel Cassany): situados en el texto, centrados en el escritor y activados en el ejercicio del texto (con tendencias: epistemológicas, cognitiva, social y socio-cognitiva).

- Modelo de Procesos, Operaciones y Habilidades, MPOH (Moreno).

- Módulos de: análisis y síntesis, semantización primaria, relacional y de inferencias superiores.

- Regulados por modalidades del pensamiento: práctico, simbólico, relacional, inductivo, deductivo y crítico.

- Modelo comunicativo (Van Dijk, 2000, Maingueneau, 2001 y otros): Es un ejercicio vinculante, con intención de comunicar para conseguir efecto en otros; de su cumplimiento depende el éxito o fracaso del escrito.

Los modelos fueron tomados del mentefacto realizado por Luis Chacón a partir de la relatoría del coloquio Reflexiones sobre escritura realizado en 2011 en la Universidad Sergio Arboleda y teniendo en cuenta las observaciones realizadas por el grupo de investigadores el 16 de abril de 2012 en el evento Aproximación al marco conceptual de nuestra investigación, en la Universidad Santo Tomás.

operaciones mentales que acontecen en el momento mismo de escribir. Situación que debe contemplarse y llevarse a cabo para la producción de los textos en el salón de clase; sin embargo, esto no se da si nos atenemos a las respuestas de los encuestados en este proyecto de investigación, considerado en el trabajo como el *antes* de la educación superior.

Lo anterior explica de alguna manera la dificultad que tienen los estudiantes para reelaborar textos cuando encuentran docentes que les hacen retroalimentaciones y les piden rehacer lo escrito. Dado que la escritura es vista como producto final, sin pasos intermedios, en la conciencia del estudiante no está que deba revisar o reelaborar. Basta observar la dificultad para desaprender prácticas que durante años se han alimentado. Por ello, si queremos transformar los actos de escritura de sujetos que durante más de una década los han llevado a cabo de esta manera, requerimos, por lo menos, de tres a cuatro años de nuevas prácticas para lograrlo.

Desde esta perspectiva la producción textual no se puede considerar, entonces, solo como una habilidad o una técnica que se va adquiriendo con el paso de los años, a través del ejercicio de escribir, sino como una herramienta fundamental para la elaboración de los saberes en las diferentes disciplinas del conocimiento; por lo tanto, cabe considerar al respecto lo dicho por Fernando Vásquez (2008, 103): “la escritura tiene sus propias técnicas, sus propios métodos. No es en todo caso una práctica que se desarrolle de una manera natural con el tiempo ni mucho menos que se cualifique al tener más edad. Todo lo contrario. La escritura necesita particulares aprestamientos”, es decir, debe ser objeto de enseñanza, y esta se

logra a partir de los pasos o fases del proceso; de modo que el docente debe seguir los pasos del proceso para lograr el objetivo, y por ende, la competencia de escritura en los estudiantes que tiene bajo su responsabilidad y dirección. También debe acompañar al estudiante para que desde estrategias metacognitivas, le ayude a descubrir de qué manera piensa y cómo particulariza dichos estadios, pues sería un error creer que en todos los escritos dichos pasos se dan de la misma manera. Con los impedimentos que se advierten, en el acto de enseñanza-aprendizaje, según lo analizado en la muestra recogida (el *antes*) por descuido u olvido de algunos docentes, los jóvenes no asumen el papel ni la importancia de la competencia de escritura como un proceso para el desarrollo personal, social, académico y profesional en su compromiso con su formación académica.

La escritura en los primeros peldaños de la vida universitaria

En la educación superior, los cursos de lectura y escritura de primer año surgen como la solución a una problemática que se viene discutiendo desde hace varios años y de la cual se habló ya en el apartado anterior. Estos cursos en su mayoría se plantean con objetivos orientados al desarrollo de competencias, y en diez de las doce universidades involucradas en la investigación se propone como estrategia de enseñanza el taller. De las prácticas observadas se evidencia que el estilo de enseñanza de la escritura es primordialmente directivo, ya que el docente de lenguaje es el principal responsable del proceso de aprendizaje del estudiante y frente al cual este asume un papel más bien pasivo. La autonomía que se le permite al

estudiante, en algunos casos, se relaciona únicamente con la escogencia de los temas sobre los que escribirá y él siempre termina escribiendo para el docente. Lo anterior se evidencia desde la voz de uno de los estudiantes encuestados:

El docente nos indicaba cómo leer, que lo primero que se debía tener en cuenta era el autor, saber quién era, qué hacía, entender el significado del título, compararlo con la realidad. [...] Nos ponían a hacer ensayos o [...] él nos ponía un tema específico y también dependiendo del libro hacíamos como comentarios críticos al libro. (U9: 5)

A pesar de esto, los docentes de lengua en la educación superior son conscientes de que, como lo manifiesta Greene y Lidinsky (2008), la escritura se entiende como aquello que hacen los estudiantes para entablar una comunicación entre pares dentro de las disciplinas. Así mismo, es lo que les permite aprender a interactuar en las diversas discusiones disciplinares que se dan en cada asignatura. Entonces, la escritura en la universidad surge como la posibilidad de intercambio, de diálogo entre las distintas disciplinas y al interior de cada una de ellas. Sin embargo, se evidencia que en la práctica este diálogo reduce la escritura solamente al producto, al resultado final y en muchas ocasiones solo para dar cuenta de un contenido, como forma evaluativa.

En las diferentes universidades que participaron en la investigación, se encuentra que hay prácticas diversas de evaluación de los textos escritos y todas ellas consideran las competencias comunicativas como los máximos criterios de evaluación. Principalmente se evalúan de manera indistinta la creatividad, la ortografía, la gramática, la escritura textual, la coherencia y la cohesión en los textos, los procesos de construcción textual

y la aplicación adecuada de normas de citación de las fuentes.

En voz de un docente disciplinar (entrevista):

[...] Sí claro, cuando de hecho mira que por forma no les quito casi nada, digamos que porque eso no es que sea un gran inconveniente. Si la nota es cinco, y digamos el texto está muy desorganizado, entonces les quito cinco décimas a todo el texto. Si no tienen una cita, inmediatamente tienen uno (1.0). Con ellos sí tuve un problema porque los llevé a coordinación académica por plagio. Pero a los chicos de primero, se los dejo en uno (1) o uno punto cinco (1.5), si no citan. Y por forma, que digamos que respetan el concepto de citación. Si no citan, la nota mínima es un dos (2). Perdón si no tiene una estructura, porque a mí no me sirve leer un texto que va de aquí para allá, que no son capaces de coordinar las ideas. (U9: 6)

En este caso, el docente citado no considera el proceso de citación como un aprendizaje nuevo, sujeto a su orientación, simplemente lo enfoca desde la penalización. Así es que cuando se piensa en transformar el conocimiento solo “se dice”, pero debe ser a partir de la solución de problemas, por ello se escribe para resolver el problema desde la epistémica. Esto es entonces “una entidad abstracta formada por un sinnúmero de estados del conocimiento y de operaciones, siendo el efecto de las operaciones el de producir movimiento a través de este espacio, desde un estado de conocimiento hacia otro” (Scardamalia y Bereiter 1999, 47).

En la práctica, este espacio de conocimiento no se da del todo. Por un lado, porque el ejercicio escritural no enfrenta al estudiante a la resolución crítica de una situación problemática, sino que se plantea como el medio para dar cuenta de un

contenido. Esto se observó en prácticas que guían al estudiante desde la estructura al contenido, y en la creencia –tanto de algunos docentes como de sus estudiantes– de que el resultado es el texto y no el proceso cognitivo que se da a partir de la escritura. Sin embargo, es necesario aclarar que los dos son igualmente importantes. Por otro lado, porque se olvida que en muchos casos la escritura es una práctica social. Pues a pesar de que en el aula una de las formas de trabajo más frecuentes era grupal, esta se limitaba a la reunión de tres o cuatro personas que se distribuían tareas para cumplir con un producto final: el texto. Y no a la interacción crítica que empoderare al estudiante a pensar mejor, a construir conocimiento y a reestructurar sus ideas con un propósito específico.

Frente a esto también se observa que si bien las prácticas en el aula conciben la escritura como un proceso, cada una de sus fases se ejecuta mecánicamente y sin hacer conciencia del proceso cognitivo implícito en la planeación, revisión del borrador y reescritura del texto. Así, la escritura se reduce a un proceso instrumentalista y no de transformación del conocimiento.

Uno de los aspectos que evidencia lo anterior es que en las prácticas, el estudiante en la mayoría de sus textos no tiene en cuenta al lector; por lo cual no logra entablar un diálogo cognitivo que compruebe el valor epistémico de la escritura, hecho confirmado por Carlino “los escritos de los estudiantes universitarios generalmente expresan la narrativa del pensamiento de los autores que leen y no se anticipan a las necesidades informativas de sus destinatarios” (2004a, 323). Su escritura solo refleja un proceso de pensamiento y no un propósito. De acuerdo con Flower (citado por Carlino 2004a,

322), esto es cognitivamente menos exigente y hace que la escritura sea a veces oscura ya que no se destaca lo principal, por lo que el lector debe entonces desenterrarlo.

Al respecto, Ivanic (2009) complementa que la escritura en la universidad busca: demostrar y desarrollar conocimiento, comprensión y competencia; construir conocimiento y cumplir con propósitos administrativos, personales y profesionales específicos de las asignaturas. Ello implica que el escritor se otorgue nuevas identidades y participe de prácticas escriturales y sociales. De este modo, el mejorar las prácticas sociales de aprender y enseñar a otros a escribir requiere comprender mejor nuestras diversas prácticas sociales de escritura y entender cómo escribimos, esto es, investigarla de manera holística considerando el qué de la escritura (contenidos, lenguaje, estilos, géneros, diseños, modos y tecnologías), el porqué de la escritura (sus propósitos, su flexibilidad y sus limitaciones, las acciones, los procesos, tiempo y espacio) y el quién y para quién escribe (audiencias, roles, identidades, valores y modelos de participación).

Entonces, como lo manifiesta Ortiz (2011) asumir la escritura como práctica social y cultural pone de relieve el contexto y los aspectos sociales de la composición. Igualmente, desde una mirada sociocognitiva, la escritura no se da en abstracto, sino que está determinada por leyes sociales y lleva la marca del poder y del valor social en que se ha construido. Los procesos cognitivos que se realizan al escribir son dependientes de un contexto social particular que determina y significa la escritura. Deja entonces de ser una tarea individual para convertirse en una construcción de sentido que surge

desde diversas voces. Es un diálogo entre textos y autores; una serie de ideas y de estilos contruidos desde un contexto específico, y mediados por relaciones de poder que establecen quién tiene el conocimiento, qué debe ser lo escrito, y cómo se escribe. En este orden de ideas, el diálogo integra a los distintos actores de la formación del estudiante; permitiéndole un proceso más articulado, pero también exigiéndole que este proceso de articulación sea dirigido por él mismo.

Así pues, la escritura es una práctica social que le permite al estudiante pensar mejor, cimentar su conocimiento y rediseñar sus ideas. Al escribir, el estudiante puede tomarse tiempo para indagar más sobre los temas e ideas que desarrolla y para cuestionar su propio pensamiento, con el fin de replantear cómo presenta su texto y los objetivos que quiere lograr con él. En últimas, enseñar a escribir en la universidad es enseñar a pensar y a ser responsable por el conocimiento que se construye a medida que escribe. Lo que permitirá reconocer los enfoques y prácticas mediante los cuales se planea, se programa y se ejecuta el curso de primer año de lectura y escritura y su pertinencia con la vida universitaria del estudiante. Para ello, de acuerdo con Carlino (2004b), se debe partir de la idea de que las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la educación superior están inmersas en una cultura académica específica, y por ello las condiciones pedagógicas y didácticas que se promueven en la institución determinan cómo leen y cómo escriben los estudiantes de educación superior.

En conclusión, al involucrar en las prácticas de lectura y escritura en la enseñanza aspectos externos al texto pero igualmente influyentes en su preparación y resultado, como

los son las prácticas socioculturales, se logra que la autonomía del escritor en formación alcance niveles de madurez que permitirán al estudiante dar cuenta de su propio aprendizaje y crecer así en la transformación del conocimiento.

La escritura como parte de la cultura universitaria

Los estudiantes de cada una de las doce universidades que conforman la muestra de la investigación, una vez cumplen con lo previsto en el curso de lectura y escritura, entran en el proceso de aplicación de sus contenidos en el contexto de las materias disciplinares. En este apartado se presentarán aspectos de especial interés que tienen que ver con el *después* según lo establecido en el marco de la investigación, tales como: la preocupación entre docentes y directivos por el tema de la escritura académica, la necesidad del diálogo entre el docente disciplinar y el de lectura y escritura, los criterios de evaluación usados para valorar el proceso de la escritura en las disciplinas, y lo referente al proceso de retroalimentación junto con las metodologías implementadas y los fines contemplados para el fortalecimiento de dicha competencia.

Hablar de la escritura como cultura universitaria supondría hablar de la escritura como una actividad que caracteriza las prácticas académicas tanto de estudiantes como de profesores. Es decir, una actividad hecha “costumbre”, en el mejor sentido de la palabra, a partir de prácticas académicas conscientes y comprometidas con la producción de conocimiento y la transformación social. Sin embargo, estudios recientes en este campo muestran un estado incipiente en la

consolidación de tal cultura, a pesar de los ingentes esfuerzos por parte de las universidades en el país.

El primer aspecto para tratar se refiere a la preocupación de docentes y directivos por el tema de la escritura académica. Algunas de las instituciones lo manifiestan de manera expresa, pues consideran la necesidad de desarrollar y afianzar en los estudiantes la práctica de la escritura en las disciplinas como aspecto esencial de su formación profesional. En cuanto a los estudiantes egresados del curso, ellos reconocen la importancia de la escritura dada por los docentes de lectura y escritura, así como la de los profesores de otras disciplinas; en virtud de lo anterior, creen que un solo curso –como se presenta en algunas universidades– no es suficiente para implementar los procesos de lectura y escritura, y que “se requieren al menos dos y que estos deberían desarrollarse a lo largo de toda la carrera” (U1: 9).

Los estudiantes egresados del curso, en relación con el proceso de escritura califican de manera positiva el esfuerzo de sus instituciones al ofertar tutorías personalizadas y diseñar centros de escritura como espacios de apoyo y refuerzo para el buen desarrollo de dicho proceso. Consideran que el despliegue de la escritura en las universidades es progresivo y que va haciéndose cada vez más complejo semestre a semestre durante la carrera. Así mismo, manifiestan su preocupación por lo “cortos” que resultan los cursos de lectura y escritura, preocupación compartida con los docentes disciplinares, quienes dicen además que a pesar de la insuficiencia de tiempo para el desarrollo de la competencia de escritura “se logran avances en la transferencia de conocimiento entre

lo aprendido en el taller y las tareas de escritura realizadas en las asignaturas que tratan los temas disciplinares”. Inclusive destacan casos de estudiantes que, aunque en reducido número, escriben por cuenta propia sobre temas de su interés. De lo anterior se infiere que el estudiante, según sus condiciones socioculturales, considera relevante la escritura para su formación personal y profesional.

El docente disciplinar plantea que una estrategia para que la escritura sea “realmente importante”, tanto para los estudiantes como para los mismos docentes, debería ser la socialización de la producción intelectual de su facultad; que se compartan los productos con la comunidad académica impulsando la escritura de artículos académicos o promoviendo la publicación de módulos y talleres escritos por sus colegas, y que ese material se utilice en las áreas específicas de conocimiento (U8: 3; U9: 3; U10: 4; U12: 4). En otras palabras, la escritura en las universidades debe comprometer a los docentes del área de escritura y a los profesores disciplinares. Este esfuerzo debe convertirse en modelo para sus estudiantes en los aspectos formales de la lengua y en su contenido. Lo anterior permitirá entonces el trabajo conjunto entre docentes de lengua y especialistas de otras áreas del saber, pues hay en las universidades docentes disciplinares que cuando encuentran estudiantes con dificultades o con problemas en la elaboración de los trabajos escritos, salvan su responsabilidad recomendándoles que “busquen a los profesores de lectura y escritura, ellos son los que tienen esa responsabilidad”, o que repliquen didácticas usadas en la educación media, tal y como lo afirman estudiantes egresados del curso en las encuestas aplicadas.

En este orden de ideas, otro aspecto que se relaciona con el *después* hace referencia a la necesidad del diálogo entre el docente disciplinar y el de lectura y escritura, con miras a fortalecer y cualificar la producción escrita de sus estudiantes, situación presente en el informe de ocho de las universidades comprometidas. Al respecto, se encuentran observaciones de los investigadores en cuanto a la “no articulación de los procesos de lectura y escritura para favorecer la producción académica desde el aula”, así como también casos aislados en los que se manifiesta la “preferencia por tratar artículos científicos”; infortunadamente, sobre esta última idea “no hay evidencia de la intencionalidad estructural en el currículo, sino una necesidad del docente porque solo hace énfasis en el lenguaje de su asignatura”. Estos hechos evidencian la falta de diálogo entre los profesores y la falta de unidad de criterio en relación con los intereses y contenidos de la escritura académica.

Según testimonio de los docentes disciplinares sobre las actividades realizadas para desarrollar la escritura, algunos señalan que nunca han tenido contacto con los profesores de lengua en tanto que otros afirman hacerlo con frecuencia. En estos últimos se advierte una constante preocupación por desarrollar la competencia de la escritura; de una parte, para que el estudiante aplique este conocimiento en la construcción de uno nuevo, de otra, para que cumpla con los fines específicos de su asignatura mediante la redacción de escritos académicos específicos, sin importar el semestre y la asignatura en la que se dicte. Estos docentes dan más importancia a aspectos eminentemente formales y de contexto tales como: conocimiento del autor del texto sugerido y a partir de este que los alumnos

redacten un documento con introducción, síntesis y un juicio personal que exprese la valoración de su contenido.

Según se aprecia, el diálogo entre los docentes del curso de escritura y los disciplinares solo se da en algunos casos; por ejemplo, para retroalimentar o para entender cómo se abordan algunas de sus temáticas, para saber de algunos temas puntuales del curso de lectura y escritura, debido a que en ocasiones los estudiantes justifican su falta de compromiso frente a lo solicitado por escrito en la materia, diciendo que esos temas nunca los han visto. La necesidad de tener ese contacto de manera permanente se observa en lo dicho por algunos estudiantes egresados del curso, quienes aseveran que gracias a la relación entre los docentes se mejoró la didáctica y les permitió incorporar reglas que no tenían y que hoy por hoy les ayudan a presentar mejor sus trabajos. Situación refrendada por uno de los investigadores cuando señala que en los semilleros de investigación de una de las facultades de su universidad hay actividades que promueven la escritura académica. Ante esta situación, algunas universidades han abierto cursos de formación en temas de producción de escritos académicos y de metodología de casos para docentes disciplinares; aun así recalca que “falta mayor comunicación y espacios de socialización de los productos de escritura de los estudiantes y los docentes”.

Vale la pena destacar que años atrás estas expresiones y manifestaciones no se escuchaban; muestra clara de que, gracias a los efectos logrados por investigaciones anteriores y por la realización de encuentros sobre el tema, se ha logrado visibilizar esta problemática. Tal vez para muchos sea

reiteración, pero consideramos que es así como se logra movilizar acciones que alguna vez permitan el cambio.

A los dos factores tratados en párrafos anteriores se suma otro directamente relacionado con la escritura desde las disciplinas: el de los criterios de evaluación usados para valorar el proceso. La escritura, en el *después*, está asociada a la evaluación del manejo conceptual que se adquiere en las disciplinas; también a los aspectos formales del lenguaje como: la gramática, la ortografía y la puntuación. Con base en los informes de las distintas universidades participantes en esta investigación, se observan distintas maneras de evaluar la escritura: se encuentra desde la que presume que el estudiante sabe leer y escribir –y por esta razón le solicita, sin acompañamiento alguno, que redacte párrafos o documentos académicos específicos sobre informes particulares o generales– hasta las que evalúan en clase los contenidos de las lecturas disciplinares para saber, mediante respuestas escritas, si los entienden o no. Esta práctica también es referida por los egresados del curso, quienes consideran que la escritura en su universidad es usada como un dispositivo para la evaluación; perciben la escritura como un complemento para determinar la comprensión lectora ya que se incluyen preguntas abiertas para evaluar aspectos de contenido, argumentación, redacción y ortografía; prácticas de evaluación advertidas ya en el estudio de González y Vela (2010).

La evaluación en los procesos de escritura coincide en la mayoría de las universidades exploradas en que además de evaluar los aspectos formales –ortografía, puntuación, gramática– y de contenido, exigen la originalidad de la información

presentada y la adecuación contextual. En otras se evalúan las prácticas de escritura desde sus asignaturas mediante presentaciones audiovisuales, y lo más importante para ellos es la ortografía y el significado de los términos usados en el contexto en el que aparecen, promoviendo así el empleo de un lenguaje propio de la disciplina que orienta. De esta manera, la evaluación promueve la escritura como un medio para aprobar tanto las materias específicas como las generales de las carreras.

Otro de los enfoques que relaciona la escritura en las disciplinas con la evaluación se presenta en un grupo de tres de los docentes de la muestra, que preocupados por fortalecer esta competencia en sus estudiantes les exigen iniciar sus procesos escriturales con la planificación de sus textos, para que respondan al por qué, al para qué y al cómo se escribe; así, los estudiantes inician mediante la búsqueda de fuentes necesarias, continúan con la selección de la documentación pertinente y finalizan con la consulta y apropiación de la información. Este grupo de profesores plantea que la escritura en sus asignaturas “debe ser desarrollada con un propósito, con unas ideas claras, bien argumentadas y con una intención”, procedimiento novedoso en los aspectos relacionados con el desarrollo de la escritura. Según lo expresa uno de ellos: “los conocimientos previos ofrecidos en el curso disciplinar son usados para monitorear y corregir errores en los avances y productos finales esperados; las entregas parciales no son leídas con el criterio de evaluación exhaustiva; esta se deja para la revisión y evaluación del documento final que entrega el estudiante” (U2: 9; U8: 9; U9: 9; U12: 9; U4: 9; U1: 3; U10: 3).

Con lo expuesto anteriormente, la escritura en las disciplinas de formación profesional de los estudiantes se constituye principalmente como parte de un proceso que permite evidenciar la apropiación de un conocimiento particular, lo cual exige a los discentes la consulta de bibliografía especializada para que asuman su propia posición y estructuren sus propios argumentos, en una propuesta que va más allá del tiempo destinado a la clase presencial. De esta manera, el proceso permitiría el desarrollo y evaluación de la competencia de la escritura no solo en temas relacionados con aspectos formales del idioma, sino que también facilitaría el desarrollo de la creatividad y detectar el grado de apropiación del estudiante de las temáticas propuestas.

La investigación permite ver que en cuatro de las universidades de la muestra el proceso de retroalimentación de los procesos de escritura hecho por los docentes disciplinares se da por medio del uso de las nuevas tecnologías de la información como complemento a la labor docente realizada en el aula de clases. Así, se identificaron tres: el sistema administrativo de aprendizaje LMS, para el caso de educación a distancia; otra denominada Virtualsabana y, en las dos restantes, se emplea la plataforma *Moodle*. Los investigadores en sus reportes manifiestan que dicha retroalimentación se hizo de manera general sobre aspectos de ortografía y léxico, y no individualmente como era de esperarse, en razón del número de estudiantes matriculados en los cursos disciplinares; sin embargo, en otros casos se procedió a la revisión y corrección de los criterios de evaluación solicitados por el docente disciplinar, para que el estudiante hiciera ajustes en los avances de su trabajo.

De otra parte, en relación con la utilidad y suficiencia de las estrategias usadas, los docentes disciplinares comentan en las entrevistas realizadas que son pocos los estudiantes que redactan textos coherentes y necesariamente “largos”, que en su gran mayoría no concuerdan con la extensión requerida por el docente. Afirman que la mayoría de sus estudiantes redactan con dificultad un párrafo, que en muchas ocasiones, semánticamente, no relacionan lo expresado con el tema tratado o, simplemente, que “se visualiza el trabajo de síntesis y esquematización de la información, pero no se ve claramente la producción de textos académicos, sino la reproducción de las ideas” (U12: 4).

No obstante, el avance más significativo detectado en algunos de los informes sobre este proceso de escritura en las asignaturas disciplinares (U1: 4) se da cuando es el estudiante quien procura aplicar lo aprendido en el curso de lectura y escritura a su campo particular de formación, hecho analizado y propuesto por Russell en 1995 conocido como enfoque epistémico; según voces de los estudiantes egresados, sí usan las estrategias aprendidas en el curso de escritura, lo cual les ha permitido desempeñarse adecuadamente en los espacios académicos de sus carreras. De lo anterior se infiere que la efectividad de las metodologías propuestas para el desarrollo de la competencia de la escritura depende de cómo se implementen tanto en el curso de lectura y escritura como en los cursos de las asignaturas disciplinares, mediante estrategias que relacionan la escritura con procesos de investigación formativa o científica y de su respectiva sustentación y divulgación, pues según el docente disciplinar: “los estudiantes se

preocupan por escribir mejor, al saber que se van a fogear frente a personas que los van a estar criticando desde todo aspecto en la sustentación del trabajo”.

En otros reportes de las universidades (U12: 4; U10: 9; U11: 4), la competencia de la escritura en el contexto del *después* se desarrolla con el apoyo de cartillas o manuales diseñados por sus docentes o con base en materiales seleccionados (textos e información tomada de bases de datos especializadas) según su propio criterio; en voz del docente disciplinar, un proceso considerado como:

Nefasto al principio, pero en el que los estudiantes van perfeccionando un poco su manera de escribir, gracias a un ejercicio continuo, de tal manera que al final del semestre se va observando un desarrollo sutil de las competencias planeadas para la escritura. (U12: 4)

Lo anterior coincide con lo tratado en el capítulo destinado al análisis de la lectura. En ese esfuerzo, otro de los docentes comenta que “cuando los artículos no están bien, los devuelve con comentarios para que los que estén interesados los reescriban” (U6: 4), aunque no todos aceptan el reto y aceptan la nota asignada, siempre y cuando esté por encima del 3.0.

Sin embargo, es necesario advertir que cuando una universidad opta por establecer criterios y herramientas (como una cartilla de clase), se establece de entrada la estructura de todo el proceso de la actividad de escribir (incluyendo la participación del mismo estudiante), y se determina por consiguiente la evaluación del proceso en aspectos como la construcción de párrafos y la veracidad u originalidad de la información presentada, entre otros. Una herramienta como la cartilla

contribuye así a la generación de productos de escritura que se socializan en su momento al interior de la clase. En casos como este, la escritura como actividad se adscribe a un modelo netamente conductista donde se lleva a cabo un control del proceso de aprendizaje mediante la cuantificación en notas establecidas en el curso disciplinar.

En relación con el factor de retroalimentación de lo solicitado en procesos de escritura, también se encuentra que algunos docentes disciplinares, a pesar de no ser conscientes de los modelos metodológicos que implementan, estos coinciden con los referidos ya por Russell en 1995 o por González y Vela en 2010 (U9: 9; U10: 9; U6: 9; U12: 9); de la misma manera, de acuerdo con su descripción, se presentan coincidencias con lo planteado por Daniel Cassany (1995) en su Modelo procesal, por cuanto sitúan al estudiante en el texto, lo centran en el escritor, y la escritura es activada en el ejercicio mismo con tendencias epistemológicas, cognitivas, sociales y socio-cognitivas, acción que persigue en síntesis “un desarrollo coherente de las ideas del estudiante”; de la misma manera, es interesante observar un enfoque epistemológico que tiene como meta afianzar un aprendizaje estratégico que direcciona la producción escrita en las disciplinas con el fin de formar a los estudiantes en el contexto de una comunicación científica: “[...] que trabajen como escritores científicos” (U2: 4). Así, se espera que el estudiante termine reconociendo las estructuras básicas y transversales de las asignaturas y desarrolle habilidades investigativas a partir de las competencias comunicativas propuestas por el docente de lectura y escritura, como apoyo a un proceso de inmersión en una cultura

académica universitaria que promueva la escritura académica desde la perspectiva de un proceso para aprender a pensar, a leer, a investigar y a escribir como un académico, evento planteado ya en su enfoque por Greene y Lidinsky (2008).

Los aspectos anteriores tienen como fin hacer énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico y en el ejercicio ciudadano para la participación social. Algunos docentes utilizan los ensayos y los trabajos investigativos como herramientas complementarias al proceso de formación realizado en los cursos de lectura y escritura, bien a partir de estudios de caso o por medio de la argumentación en la caracterización de cuadros propios del contexto de la carrera, para verificar el dominio del conocimiento de las disciplinas. En la escritura el proceso se dirige a comunicarse en otros campos de estudio y al aprendizaje de las conversaciones disciplinares que tienen lugar en tales cursos.

En síntesis, se requiere que la escritura académica desde las disciplinas se enfoque como una escritura con una función social, que no solo cumpla con los requisitos formales de los textos académicos; se necesita armonizar factores tales como el diálogo entre los docentes de escritura (para fortalecer el desarrollo de las habilidades comunicativas, con el objetivo de enseñar al estudiante a interpretar) y de los docentes disciplinares, para que permitan que sus estudiantes redacten textos que reflejen el desarrollo de su pensamiento crítico desde el contexto mismo de tales disciplinas. Para lo anterior se requiere un adecuado acompañamiento y una retroalimentación constante, para que el estudiante aprenda del error y lo corrija; finalmente, es esencial el uso de las nuevas tecnologías aplicadas al desarrollo de la competencia de la escritura.

La escritura en los textos que se producen en la universidad

La escritura es para los estudiantes y para los profesores de colegios y universidades una actividad diaria. Existe la necesidad de la comunicación escrita; necesidad que se inscribe a su vez en el ámbito académico. Los datos que se obtuvieron en el proceso investigativo corroboran este hecho, porque la escritura de los estudiantes, como la de los profesores, fundamentalmente se orienta a la producción de textos académicos.

De acuerdo con Pérez (2006), los textos académicos a diferencia de otros tipos de textos, orales o escritos, reúnen unas características muy específicas en su producción, entre las cuales se pueden mencionar, por ejemplo: el énfasis en el tema, el contenido, la descontextualización, el destinatario y el registro. La primera hace referencia a la demostración de conocimientos o la exposición de los resultados de un trabajo. La segunda sostiene que el contenido proviene de otros textos o de actividades académicas, no de la experiencia del autor. La tercera alude a cómo el texto se descontextualiza totalmente del entorno inmediato y de la realidad del estudiante. La cuarta afirma que el destinatario es casi siempre el profesor. La quinta señala que el registro de la lengua que se emplea es siempre un registro formal. Entre los textos de esta naturaleza están: los trabajos escritos, los textos literarios, el ensayo, la reseña, el resumen, el comentario crítico y el informe, entre una amplia gama en el ámbito académico. Así, cuando un profesor pide a un estudiante que escriba un tipo particular de texto como el ensayo, por ejemplo, entran en juego unas condiciones muy particulares en su proceso de

producción. He aquí, y siguiendo al mismo autor, una posible causa del fracaso escolar, pues escribir un tipo particular de texto exige no solo un conocimiento específico sino una habilidad fundamentada en la práctica, guiada y acompañada por el docente que solicita y enseña estas prácticas de escritura.

Una confusión conceptual que suele presentarse cuando abordamos el tema de los textos escritos está entre “tipos de textos” y “géneros discursivos”. Según Pérez (2006, 51) “el texto es un constructo teórico al que subyacen macroestructura y superestructura”. En otras palabras, y de acuerdo con Calsamiglia y Tusón (2002), el texto está determinado por su secuencia, entendida como su unidad constituyente. La secuencia a su vez está conformada por macroproposiciones y microposiciones en una organización jerárquica. De esta manera, la secuencia textual proporciona las herramientas para adscribir un texto a un tipo particular. Los géneros discursivos, por su parte, aluden a prácticas sociales ligadas a cada cultura y a cada sociedad y cuya multiplicidad hace muy difícil su clasificación, según las mismas autoras. Estas distinciones nos permiten hablar aquí de textos académicos como tipos de textos adscritos al ámbito académico y cuyas diferencias, como lo anota Carlino (2005, 14) se hacen significativas en el nivel universitario respecto del nivel secundario.

Según Lomas, “la escritura es una acción lingüística cuya finalidad trasciende el ámbito escolar ya que es una forma de comunicación habitual en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana de las personas. De ahí los diversos usos y funciones sociales de la escritura” (1999, 370). No obstante, y a partir de los resultados de la investigación de Redlees en este campo, se

pone en evidencia que esta acción, la de la escritura, no trasciende dicho ámbito. Es más, no trasciende al estudiante como individuo en sus procesos de formación personal y académica y al profesor como receptor. La misma investigación señala de forma contundente y abrumadora que la escritura de carácter personal, así como la de carácter funcional, expositiva, persuasiva y hasta creativa de intención literaria, no cuentan con el debido acompañamiento por parte de los docentes en general, y en muchas ocasiones ni siquiera por parte del profesor encargado de la asignatura de lectura y escritura. La ausencia de este acompañamiento supone la incidencia desfavorable en los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes de este tipo de textos.

Por su parte, Bain y Schneuwly (1997) señalan la importancia de reflexionar sobre los tipos de textos propuestos a los estudiantes a partir de cinco movimientos, algunos de los cuales no cuentan con la debida atención y compromiso en cada uno de los momentos que se abordan: 1) *Favorecer un enfoque textual*, en oposición al enfoque oracional, pues según sus investigaciones, el enfoque textual permite o contribuye a que el estudiante intervenga en una situación de comunicación, con un fin y unos destinatarios, y en consecuencia pueda lograr la construcción de su texto como un todo integrado. 2) *Reflexionar sobre los tipos de textos propuestos a los alumnos*. Aquí, los autores señalan la importancia de abordar la dimensión discursiva de la producción, particularmente de textos argumentativos e informativos. 3) *Ayudar a los alumnos a elaborar tanto el contenido como la forma*. Este aspecto supone la importancia del acompañamiento por parte del profesor y

ratifica a su vez, como veremos más adelante, la ausencia de este movimiento en el ámbito académico (no solo a nivel de educación media sino incluso, y con mayor preocupación, a nivel universitario). 4) *Intentar definir, en las consignas dadas a los alumnos, la situación de producción del texto*. Es decir, el lugar social, el enunciador, el destinatario, y los objetivos. Establecer situaciones reales de producción de los diversos tipos de textos es, pues, un reto para el que enseña y una posibilidad para quien aprende. 5) *Hacer de la corrección una fase de la evaluación formativa*. Este movimiento resulta crucial, pues permite tanto a profesores como estudiantes ser conscientes de sus aprendizajes en el campo de la producción escrita.

Veamos a continuación, a partir de estas consideraciones liminares, la caracterización de los textos académicos que se privilegiaron en cada uno de los momentos que se acordaron en la investigación: el *antes*, el *durante*, y el *después* del curso de lectura y escritura en la universidad.

La educación media se denominó en la investigación como el *antes* del curso de lectura y escritura que se ofrece a los estudiantes de los dos primeros semestre en la universidad.

Las respuestas dadas por los estudiantes encuestados discreparon en cuanto a los textos que se privilegiaron en este momento. Mientras unos afirmaron que los textos literarios fueron los que ocuparon el primer lugar en el trabajo escolar, otros mencionaron los apuntes de clase y los textos correspondientes al ejercicio ciudadano. No obstante, es posible caracterizar este momento en cuanto a los textos académicos que se privilegiaron en el aula de clase.

La configuración de los textos académicos en este momento se da a partir de la consulta de textos impresos y de páginas web. Este hecho conlleva la producción de los llamados “trabajos escritos” como un tipo de texto privilegiado en la educación media. La consulta de tales textos contribuye además al desarrollo y complementación de los ejercicios sugeridos por los libros de texto que definen o determinan las instituciones escolares. He aquí un segundo tipo de texto: “el que se construye a partir del desarrollo de los ejercicios propuestos por los libros de texto”. Hecho que pone en evidencia una realidad escolar: el uso *per se* de tales ejercicios para la producción textual en el aula de clase, ausente de reflexión y crítica frente a la producción editorial.

En consecuencia, el uso de dichos libros promueve otro tipo particular de texto: “los apuntes de clase”. Apuntes supeditados a la mediación del docente y al trabajo del estudiante en el aula de clase. Los apuntes de clase y los trabajos escritos contribuyen a la producción de otro tipo especial de texto: “los textos académicos” tales como el ensayo, la reseña, el resumen, el comentario y el informe, a partir justamente de los libros a los que se ciñe la explicación y el aprendizaje, y que según las respuestas que dieron los estudiantes de las universidades Los Libertadores y La Salle (U2: 11; U7: 11), no cuentan con el acompañamiento de quienes solicitan esta clase de textos escritos: los profesores.

En este grupo emerge un tipo de texto que, junto a los anteriores, conforman los llamados textos que se “usan” con mayor frecuencia en la educación media: Los “textos literarios” tales como el cuento, la fábula, y los poemas. La tipología

que así se configura o determina en la educación media se muestra variada desde la mirada del estudiante y desde la voz del profesor. No obstante, la escritura que se produce en este momento por parte del estudiante se realiza como ejercicio para la clase y como producto para el profesor. No se hace tangible aún una escritura académica que esté en diálogo permanente con las disciplinas.

Finalmente, y como contracara, se encuentra una tipología textual que se caracteriza por su uso esporádico, infrecuente, casi inexistente. La lista está encabezada por los “textos para el ejercicio ciudadano”, seguida por los “textos empresariales”, los “periodísticos” tales como la noticia, el artículo, la entrevista, el reportaje, la crónica, el editorial, y las columnas de opinión; y finalizada por los “textos sobre proyectos” como tesis y monografías.

A partir de lo expuesto anteriormente se puede afirmar que el uso de la escritura en la educación media es innegable. Los tipos de textos que se promueven son evidentes. Desde los trabajos escritos hasta la producción de textos literarios, pasando incluso por el dominio de los textos disciplinares, los estudiantes se ven abocados a la producción textual en su versión funcional. Es decir, la escritura con el objetivo básico de informar, de dar cuenta de ella como una tarea. En otras palabras, la escritura como una actividad altamente estandarizada que sigue fórmulas convencionales (Lomas 1999). Sobre esta base se erige la acción de los procesos de lectura y de escritura en la educación superior que en la investigación se denominó como el *durante*, tiempo que coincidió con el curso de lectura y escritura.

La asiduidad como la exigencia del escribir, y del escribir bien, aumenta sin duda en el ámbito académico universitario. Cabe aquí la consideración con respecto a la brecha que se perfila entre los tipos de textos que se escriben en la educación media y la solicitud de los diversos textos escritos que hace la universidad. Ante la premisa: “en la escuela se escribe poco”, vale la pena interrogarnos: ¿cuáles son los aprendizajes de los estudiantes referidos a la escritura sobre los que se apoya el docente de la educación superior para construir prácticas eficientes y significativas de escritura académica?

Se observa que tanto los profesores encargados de los cursos de lectura y escritura como aquellos denominados “disciplinares” –profesores que orientan la producción escrita en diversas disciplinas–, coinciden en afirmar que la tipología que se privilegia en el primer año de carrera universitaria, corresponde a los textos académicos. Es decir, a la producción de resúmenes, comentarios, artículos, informes, reseñas y ensayos. Tal producción no solo se hace *in situ* en el aula universitaria sino también virtualmente con la mediación de herramientas tecnológicas como la plataforma *Moodle*. Plataforma que permite el uso de herramientas de aprendizaje como el chat y los foros, mediante las cuales se promueve, se desarrolla y se sistematiza la producción escrita de los estudiantes.

De la tipología mencionada, el ensayo tiene una solicitud especial. Según el docente encargado del curso de lectura y escritura, a la hora de producir un ensayo, los estudiantes cuentan con una metodología que consiste en hacer un pre-escrito donde se identifican los temas más relevantes e ideas que apoyan o ayudan a desarrollar la tesis principal. Luego, el texto

pasa a ser corregido por el (la) profesor (a) del curso, lo que hace posible la versión final del texto para entregar. Esta metodología ayuda a que el estudiante identifique sus fallas y se autocorrija.

En cuanto a la reseña, como otro tipo de texto recurrente en la academia y al igual que con el ensayo, se establecen directrices claras en su proceso de elaboración por parte del estudiante. La ejemplificación a partir de la selección de reseñas de revistas especializadas; la identificación y descripción de su estructura y finalmente la aplicación en uno de los textos leídos por todo el grupo.

Otro tipo de texto que se privilegia en este momento de la vida académica del estudiante es el “texto literario” (cuento, fábula, poema) aunque no en la misma medida e intensidad como los que se acaban de nombrar.

En uno de los casos, como lo afirman los estudiantes de la Universidad Mariana de Pasto, el acompañamiento que hace el profesor al estudiante durante el proceso de producción de este tipo de textos evidencia de una u otra forma la coherencia entre el planteamiento del programa, lo que se hace y se dice en clase, y lo que afirman tanto profesores como estudiantes en cuanto a la producción de este tipo de textos escritos. Se destaca el hecho de considerar la importancia del proceso escritural tanto de docentes como de estudiantes, quienes después de este momento afirman su escritura a partir de temas de interés personal.

Para esta investigación, en la educación superior se denominó como el *después* al tiempo posterior al curso de lectura y escritura de primer año que tomaron los estudiantes universitarios.

En esta etapa de la vida académica del estudiante, se hace evidente la recurrencia, en los tres momentos, a los trabajos escritos. Los estudiantes traen indefectiblemente la “cultura” de este tipo de texto que con otros grados de exigencia y de complejidad afianzan en la vida académica.

La escritura académica promueve la apropiación de conocimientos de las diversas disciplinas a partir de la consulta e investigación. Este tipo de escritura implica que el estudiante emplee argumentos, cuestione posiciones y opiniones, con el propósito de aprender a participar en las diferentes conversaciones disciplinares que tienen lugar en los diferentes cursos.

De acuerdo con los docentes encargados del curso de lectura y escritura, los textos académicos como el ensayo, el resumen, el artículo y el informe afianzan su trayectoria, se consolidan y se proyectan en los subsiguientes espacios académicos de la carrera. Sin embargo, se hace notorio el hecho de que estos tipos de texto no reciban la atención en cuanto a su desarrollo estructural así como tampoco en las directrices de evaluación que se consideraban en el curso. En este sentido se asume la escritura como producto sin tener en cuenta las herramientas didácticas ni los procesos implicados en la producción textual.

Otros tipos de textos que se privilegian en este momento, son los “textos literarios”, tales como el cuento, la fábula, y el poema; así como los “textos periodísticos”, entre los que se encuentran la noticia, el artículo, la entrevista, el reportaje, la crónica, el editorial y las columnas de opinión. La producción de este tipo de textos se aborda también desde la mediación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Así, con estas nuevas mediaciones, la escritura se hace más

compleja y requiere ahora de mayores destrezas de los estudiantes, pues como lo afirma Pérez Tornero:

[...] la digitalización de la información abre nuevas posibilidades de codificación y de manipulación de los lenguajes que invitan a considerar la conveniencia de adquirir una nueva racionalidad lingüística, una “competencia comunicativa” de naturaleza semiológica que capacite tanto para comprender los lenguajes y los mensajes de los hipermedia –que se difunden en redes multimedia– como para actuar de manera adecuada y eficaz en las nuevas situaciones de comunicación que construyen estos textos. (1997, 6)

Recapitulando, el uso de la escritura en la educación media es un hecho que no puede cuestionarse. Lo que sí lo es, es el hecho de que la escritura se reduzca a un simple ejercicio para la clase y a un producto escueto para el profesor. En otras palabras, la escritura como una tarea convencionalizada con funciones igualmente estandarizadas. Sobre esta base, los procesos de la lectura y de la escritura continúan en la educación superior, centrados principalmente en la producción de textos académicos con mediación de la tecnología. Tales procesos logran afianzarse en el transcurso de la carrera universitaria de manera interdisciplinaria, aunque no con la atención ni el desarrollo estructural propuesto inicialmente en los cursos de lectura y escritura propiamente dichos. En suma, las tipologías textuales que sobreviven al curso de lectura y escritura de los primeros años cobran mayor importancia, sin lugar a dudas con otras significaciones, con otras maneras de encarar su proceso de construcción, y otras formas de relacionar a profesores y estudiantes con la tarea común de construir conocimiento. Por tales razones, el proceso de escritura

debe seguir siendo guiado, orientado, acompañado, pues es un proceso en permanente construcción.

Referencias

- Bain, D. y B. Schneuwly (1987). "Hacia una pedagogía del texto". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, enero-marzo de 1997: 42-49.
- Calsamiglia, H. y A. Tusón (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carlino, P. (2003). "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva". *Revista Uni-Pluriversidad* Vol. 3, núm. 2, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín, Colombia. Documento en línea disponible en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/11073/10170>. Consultado el 29 de abril de 2013.
- _____ (2004a). "El proceso de escritura académica. Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria". *Eudecere*. Julio-agosto, vol. 8, núm. 026. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela: 321-327.
- _____ (2004b). "Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad. Los casos de Australia, Canadá, EE.UU. y Argentina". *Revista Actualidades Pedagógicas*, núm. 51: 101-114.
- _____ (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1995). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. 2a. Edición. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cuervo, C. y R. Flórez (1992). "La escritura como proceso". *Educación y cultura*, núm. 28: 41- 44.

- González, B. y V. Vega (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá: Fondo de Publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda.
- Greene, S. y A. Lidinsky (2008). "What is academic writing?" In: *From inquiry to academic writing*. Boston: Bedford / St. Martin's.
- Ivanic, R. (2009). "Writing as social practice: The roles and challenges of writing in higher education". Conference. Literacy Research Center. Lancaster University.
- Jurado Valencia, F. (2007). La dimensión pragmática de la escritura en el contexto universitario. Panel 2. Colegio/Universidad. Bogotá: Ascun.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. I. Barcelona: Ariel.
- Ortiz, E. (2011). "La escritura académica universitaria: Estado del arte". Revista *Íkala*, núm. 28 (mayo-agosto): 17- 41.
- Pérez Tornero, J. (1997). "De la escritura al hipermedia". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 21, abril-junio de 1997: 6-11.
- Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. (Vigésima segunda edición) México: Espasa Calpe.
- Russell, D. (1995). "Activity Theory and its Implications for Writing Instruction". *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction*. Ed. Joseph Petraglia. Hillsdale, NJ: Erlbaum: 51-78.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1999). "Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita". *Infancia y Aprendizaje*, núm. 58: 43-64.
- Vásquez, F. (2008). "La escritura y su utilidad en la docencia". En *Actualidades pedagógicas*. Enero-junio, núm. 051. Bogotá: Universidad de La Salle: 101-114.

Programas y estrategias guiados por la Alfabetización Académica

Blanca Yaneth González Pinzón*

En este capítulo se recoge la reflexión que cada uno de los grupos de investigadores de las instituciones participantes elaboró respecto a los conceptos de *Lectura Académica*, *Escritura Académica* y *Alfabetización Académica*, y que fue reportada a través del instrumento Reporte integrado 8 (véase anexo 10). ¿Cuál es la razón de haber adoptado estos conceptos como tutelares para este apartado? En los programas de las universidades participantes hay una intención clara de orientar los aprendizajes según tales conceptos. Vale la pena recordar que la trayectoria de varios de estos programas es más bien reciente (5 a 8 años) y que han sido claramente permeados por los conceptos que se mencionan.

¿De qué Alfabetización Académica estamos hablando?

Paula Carlino en el texto *Alfabetización Académica diez años después* (2013) hace un recorrido por los principales estadios

* Blanca Yaneth González Pinzón es docente investigadora de la Pontificia Universidad Javeriana.

por los que ha pasado la enseñanza de la lectura y la escritura universitarias en la Argentina en la última década, recorrido que ha sido muy similar en diferentes países de habla hispana. Nadie con más autoridad que esta autora, cuyas primeras investigaciones inspiraron el camino recorrido por varios investigadores en América Latina, para situar en su justo lugar este concepto a nombre del cual se han creado programas y desarrollado diferentes experiencias de aula.

Es propia de un recorrido investigativo secuenciado, máxime si los estudios se han concentrado en el mismo campo, la reconceptualización de nociones después de estudiarlas y analizarlas en sus diversas manifestaciones y mutaciones, por esta razón la autora propone diez años después unas precisiones sobre el concepto.

En un primer momento, en su texto clásico *Leer, escribir y aprender en la universidad. Una introducción a la Alfabetización Académica*, la escritora definía el concepto Alfabetización Académica como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino 2005, 6). Señalaba así mismo que el término contempla también las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico y los procesos mediante los cuales se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, una vez hecha la apropiación de sus formas de razonamiento. Vale la pena destacar que desde ese momento también anticipaba que era preciso hablar en plural: de “las alfabetizaciones”.

Diez años después (2013), en el texto mencionado, la autora aclara que “la idea de Alfabetización Académica desarrollada en este artículo destaca las acciones que deben implementarse a nivel institucional y didáctico, desde todas las cátedras, para favorecer el aprendizaje de las literacidades académicas (es decir, la participación de los alumnos en sus culturas escritas), a través de una enseñanza que las preserve como tales” (371).

En consonancia con esta precisión, y puesto que para nuestra Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (Redlees) la apuesta por las políticas institucionales siempre ha sido clara, el concepto se asumió en esta investigación para tener un referente desde el cual observar las prácticas de lectura y escritura y los productos de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Era necesario mirar los deseables en estas prácticas desde algún horizonte, y este concepto permitió contemplar unos preceptos básicos para identificar si después de adelantar los cursos de lectura y escritura de primer año los estudiantes estaban preparados para afrontar el resto de la vida universitaria.

Así pues, los apartados que se desarrollan en adelante problematizan lo que se observó en esta investigación a partir de lo recolectado por las doce universidades participantes. Tal parece que el concepto *Alfabetización Académica* ha permitido también diferentes interpretaciones, y vale la pena mostrar lo que ha generado desde esas diferentes concepciones; antes que un juzgamiento, lo que se recoge en estos apartes es el producto de la reflexión hecha por quienes desde cada universidad colectaron la información y la analizaron junto con las prácticas, a la luz de este concepto.

Discurso vs. acción

“La escritura es central en la formación universitaria, entendiendo que no se aprende a escribir en el vacío sino a partir del campo de problemas inherentes a una determinada disciplina” (U11: 6). Lo que se colige de este dato coincide con lo expuesto a partir de otras investigaciones (González y Vela, 2010; Rincón y Pérez 2013): en el discurso de los profesores encargados del curso de lectura y escritura y de la asignatura disciplinar está muy claro lo que debe hacer el estudiante, es evidente la exigencia de que el alumno tenga ciertas destrezas como: “producir conocimiento” a partir de lo leído, “no repetir el contenido de los textos”, “superar el resumen del texto”, “contrastar definiciones y construir conceptos”, pero los apoyos necesarios para cumplir estos propósitos se postergan o se delegan a los docentes de lenguaje. La orientación a la que se hace referencia presupone unas facultades y voluntades manifiestas que, sin embargo, no resultan primordiales para el óptimo desarrollo de las metas consignadas en los programas de curso.

Esto sugiere una reflexión adicional que pone en entredicho lo que como docentes decimos de nuestro hacer: en una verdadera comunidad académica todos los dispositivos pedagógicos y didácticos se despliegan para buscar la inmersión del estudiante en ella, sin embargo, la manera como se dispone una clase (estilo directivo, según lo observado y relatado por estudiantes entrevistados) anula la posibilidad del diálogo, tan esencial en el mundo académico. Por el contrario, el estudiante es puesto en una condición de minoría de edad permanente de quien recibe información ya validada completamente por el

docente durante muchas horas de su permanencia en las aulas y, básicamente, a través de la escucha. Esto coincide con lo encontrado por otra investigación (Pérez y Rodríguez, 2013) en la que se muestra que lo que más leen y escriben los estudiantes es apuntes de clase; si el estilo predominante es directivo y el estudiante pasa durante muchas horas escuchando, lo lógico es que tienda, por influjo de esa práctica, a tomar apuntes y que luego, para ser evaluado, los lea.

Los textos que menos se tienen en cuenta son los relacionados con materias en sus carreras, con un 40%; los apuntes de clase y los dictados, con el 60% y el 40% respectivamente [son los más producidos]. Este último dato evidencia que los docentes de estas asignaturas [lectura y escritura], al no dominar el discurso de la carrera que estudian los estudiantes, en este caso Optometría, no los tienen en cuenta para promover la escritura. (U1: 6)

Si siguiendo a Russell (1995), la lectura y la escritura se fundamentan en una función epistémica para la apropiación del lenguaje de los campos del saber y las disciplinas, todavía falta mucho en la universidad colombiana para que esto suceda, a pesar de los esfuerzos por promover una discusión amplia al respecto, como veremos en adelante.

Parece que el influjo de la discusión adelantada en decenas de encuentros nacionales e internacionales ha logrado posicionar el tema como central, pero una década es muy poco para que haya transformaciones visibles en las aulas colombianas a favor de la consolidación de una cultura o “culturas académicas”. Tal como se desarrollará en el capítulo dedicado a las políticas institucionales, será necesario no solo insistir en la importancia de la presencia de estas prácticas en las

aulas, sino disponer, con decidida voluntad, varios dispositivos coherentes y vinculados entre sí para que este propósito se materialice. Esta investigación avanza hacia allá.

Se impone el paradigma de las habilidades: fragmentación, el resultado

De acuerdo con lo reportado por varias de las universidades y de la revisión de lo histórico en estos procesos, una primera concepción visible es la mencionada por Peña (2010) en *Cuatro modelos explicativos de la lectura y la escritura*. Uno de ellos es *La escritura como adquisición de habilidades*. El autor plantea ciertas características de un enfoque orientado de esta manera: preocupación por los atributos formales del texto y por evitar errores; se aprende estudiando y realizando ejercicios; el estudiante desarrolla estas capacidades para ponerlas en práctica de manera generalizada; se hace énfasis en el producto final (instrumental); la pedagogía de la escritura está basada en la imitación de modelos sin darle mucho lugar a la búsqueda desde el propio desarrollo del pensamiento y a partir de un proceso.

En una concepción del desarrollo de la lectura y la escritura como ‘habilidades’ “se aprende ejercitando una a una las habilidades componentes, que luego podrán aplicarse a diversas situaciones [...] Se entrena habilidades ‘para el futuro’ [...] Los alumnos leen y escriben para entrenarse” (Carlino 2013, 368).

Este “entrenamiento” para desarrollar habilidades, de acuerdo con lo visto en el aula, se hace de manera fragmentada y sin escalonamiento o andamiaje (Bruner, 1987); de acuerdo con el testimonio de un profesor del curso de la PUJ, el nivel literal –es decir, la lectura de primer acercamiento con el sentido, sin

profundizar aún en entramados complejos de interpretación— está resuelto y encamina a los estudiantes hacia niveles de interpretación más profundos, acercándose a un nivel de deducción e inferencia. La lectura se entiende así como un proceso más o menos estable, no importa el tipo de texto que se use en su clase. Con ese entrenamiento el estudiante podrá en los cursos, se cree, transferir estas destrezas a otros espacios en los que tenga que realizar prácticas de lectura.

Esto coincide con lo reportado por otras universidades:

En el curso de primer año, la concepción de lectura que se identifica es la que hace referencia a la lectura como habilidad. Es decir, como una actividad en la que se consideran los aspectos formales de la lectura tales como el ritmo, la visualización y su relación con la voz, y el contacto visual con el auditorio. La lectura está supeditada a tres estrategias que desarrolla la profesora en el curso: la glosa, el subrayado y el resumen. Se lee, no se alude a lo que se lee; no se indaga por la comprensión o la reflexión crítica ante el texto. Lo que prima es el *to perform*, el acto de leer en sí, como habilidad del estudiante; prima el texto como centro de atención. Tal concepción se hace evidente durante el mismo proceso formativo en lectura. (U7: 5)

De acuerdo con la entrevista al docente de lengua, se observa que el proceso de comprensión activado en la lectura se encuentra entre los niveles literal e inferencial (leer las líneas, leer entre líneas) propuesto por Casanny (2006), aspecto que es congruente con la observación de la clase; sin embargo, se evidencia una concepción de lectura basada en la habilidad

Según los datos recolectados, y de acuerdo con lo expresado por los diferentes informantes en la U4, “es posible identificar

la concepción de la lectura comprendida como una habilidad, que se desarrolla de manera generalizada, no importa cuáles sean los textos y las interacciones” (U4: 5).

Por su parte, en la U6, “frente a las concepciones de lectura identificadas a partir de la observación, el trabajo de la sesión sugirió dos concepciones: una basada en la habilidad, pues el texto guía (un taller de trabajo) busca comprensión de temáticas a través de preguntas...” (U6: 5).

Otra manifestación de esta creencia de que la lectura y la escritura son habilidades generalizables, la representan los más de veinte textos publicados por algunas de las universidades participantes en el estudio, en los que, a partir de recomendaciones, se espera que los estudiantes mejoren sus ‘habilidades’.

Según la observación, se pasa de un tipo de acercamiento al texto a otro, rápidamente, sin constatar que el anterior esté completamente claro para el estudiante; se dan muchos sobreentendidos y se asumen destrezas dominadas sin la debida verificación, normalmente se hacen deconstrucciones del texto por partes, involucrando análisis lingüísticos junto con otros de diferente naturaleza sin advertirle al estudiante que no hacen parte de la misma categoría de análisis.

Tímidos acercamientos a la lectura y la escritura situadas o en el contexto de las disciplinas

Debido al influjo de las corrientes *Writing Acrosss the Curriculum* (WAC) y *Writing in the Disciplines* (WID) que, al igual que el concepto de *Alfabetización Académica*, han sido los de mayor incidencia en el país, en las aulas universitarias hay tímidos esfuerzos por situar a estos procesos con fines

disciplinares. Vale la pena aclarar que gracias a los encuentros nacionales promovidos por Redlees se ha contado con las voces de tres de los escritores más importantes que nos han acercado a estos enfoques: Paula Carlino, en los encuentros de 2007, 2008 y 2010; Charles Bazerman, en 2008, y David Russell, en 2010.

Incorporar dentro de las áreas de conocimiento un proceso para el desarrollo de la lectura y la escritura exige cumplir con unas condiciones.

En primer lugar, la lectura y la escritura deben superar el ejercicio para ilustrarse e informarse y pasar a ser dispositivos para transformar el conocimiento: una vez recibida la información, el estudiante debería pasar a producir sus propias ideas, reelaborando dicha información, poniéndola en comunicación con otra proveniente de otros textos, incluso si son de otras materias.

En segundo lugar, la lectura y la escritura tienen que pasar a ser parte de la didáctica y las estrategias pedagógicas de todas y cada una de las aulas; así, el profesor no solo haría explicación magistral, sino que dedicaría momentos concretos a orientar actos de leer y producciones escritas específicas.

En tercer lugar, se debe proponer el diálogo entre pares para eliminar las barreras entre el especialista y el amateur que acaba de llegar a la disciplina. El estudiante desempeñaría un papel más activo y consciente frente al conocimiento.

En cuarto lugar, la evaluación de la lectura y la escritura puede pasar por la socialización e intercambio de saberes para que los estudiantes contemplen el valor del trabajo plural y en comunidad en el que se discuten sanamente las

diferencias y se aprende de los otros, cosa de por sí escasa en el ámbito académico.

De acuerdo con el análisis de un curso que hace parte del programa de la Facultad de Comunicación Social de la U2:

La enseñanza de la lectura [la docente] la propone desde una concepción que promueve la inserción social y cultural en un campo laboral específico, por lo que se enfoca en la identificación y apropiación de las características que le dan identidad a los diversos géneros periodísticos (noticia, entrevista, artículo, reportaje, crónica) [...] De manera consciente, la profesora promueve la lectura en un sentido amplio para la búsqueda de información en diferentes fuentes (periódicos analógicos y digitales, noticieros en la radio de origen analógico o digital, cine, bases de datos analógicas o digitales, enciclopedias, música, contextos, libros, revistas, literatura) que le permitan documentar las afirmaciones que se expresen acerca de determinado tema. Dada la intencionalidad del curso de lectura y escritura desarrollado en el primer año, como del curso disciplinar, según los docentes están enfocados hacia el abordaje, comprensión y apropiación conceptual metodológica investigativa de la disciplina. Por lo anterior resaltan la utilización de textos expositivos y argumentativos de enfoque filosófico y psicológico. (U2: 5)

Nos arriesgamos a decir que hay un avance en el paso del “decir el conocimiento” (Bereiter y Scardamalia 1992) –que alude a la relación con la réplica que los estudiantes realizan cuando pueden hablar de los contenidos que aprenden en los espacios disciplinares– a “transformar el conocimiento”, que está más cercano a sus nuevas formas de comprensión y apropiación. En esta última forma de acercamiento al saber

es posible que sucedan nuevas interpretaciones de los contenidos disciplinares y hasta nuevas propuestas en relación con el entretejido retórico específico que se construye a través de la escritura (U3).

En la U6 se reporta:

En el curso de comunicación, las prácticas en lectura están enfocadas hacia la construcción y el afianzamiento del conocimiento que se llevan a cabo tanto individual como colectivamente y se constituyen en un elemento necesario para la apropiación del saber disciplinar. [...] Se pudo evidenciar en la entrevista con el profesor disciplinar, que de hecho ya existe un trabajo colaborativo entre profesor y estudiante para la redacción de artículos técnicos propios de la disciplina, los cuales son guiados y retroalimentados por la profesora titular. (U6: 5)

En casi la totalidad de las universidades participantes hay evidencia de la llegada de los textos disciplinares al aula con fines de enseñanza y aprendizaje de lo disciplinar. Esto significa que no se desconoce el valor epistémico de la lectura y la escritura. Lo problemático en ello es que estos reportes corresponden a lo que pasa con cursos de primeros años, no se reportan cursos en semestres avanzados. Solo en una (U4) se sabe de la existencia de cursos para semestres posteriores, y no en toda la universidad, solo en dos de sus carreras (Biología y Contaduría).

En la U3 se reporta que la lectura está asociada al manejo conceptual que se adquiere en la disciplina y que hay reflexiones iniciales por parte de los docentes:

En el curso disciplinar se reporta un concepto de lectura asociada a la formación profesional, al manejo del lenguaje

disciplinar del objeto que se estudia. Por lo que nos dice la profesora entrevistada, se puede considerar que los procesos de lectura están orientados en esta asignatura a la lectura comprensiva que lleve a los estudiantes a apropiarse de los planteamientos y de la lógica que se construye en la formación del trabajador social. Se lee para adquirir el lenguaje propio de la disciplina [...], desde la asignatura disciplinar se trabaja con la lógica de leer, comprender y escribir para hablar de los contenidos disciplinares. (U3: 5)

En la U10, de lo que se conversa con el profesor disciplinar se reporta:

Esta situación es compartida por el docente disciplinar cuyo afán manifestado consiste en que sus pupilos asuman la lectura como práctica y como experiencia, enfocándola desde su campo de conocimiento, bajo aspectos de estilo, como él los denomina, recurriendo a lecturas recomendadas de bases de datos electrónicas disponibles en la biblioteca central de la Universidad. (U10: 5)

Y de lo que se dice sobre los cursos de lectura y escritura:

La lectura se concibe netamente con propósitos académicos que le permitan al estudiante la apropiación de conocimiento de las disciplinas; este curso de primer año les da las herramientas básicas para empezar a apropiar eso que ellos buscarán en otras asignaturas que abordarán más adelante, cuando lleguen a las áreas básicas profesionales y profesionales. En las cuales entrarán en contacto con el saber sabio de su disciplina. (U10: 5)

En la U11 se afirma: “el docente lleva a la clase textos de ingeniería para que el estudiante conozca la voz de la disciplina y empiece a escribir en ella y para ella. Nada fácil de lograr

sobre todo en este primer curso de la carrera, pero el docente lo intenta” (U11: 5).

En la U5, dado que es la única universidad del estudio que lleva a cabo el ejercicio a distancia con apoyo de una plataforma virtual, la estrategia desde el comienzo se ha adelantado en comunicación permanente entre un profesor disciplinar y un profesor de lectura y escritura:

De acuerdo con los profesores de lectura y de escritura, el disciplinar y el estudiante, en cuanto a la lectura en el marco de la Alfabetización Académica se utilizaron textos disciplinares propios de la asignatura Teorías Organizacionales y Administrativas y del curso de Lectoescritura [...] De acuerdo con el profesor de lectura y escritura, los textos que se emplearon para el desarrollo y afianzamiento de la competencia lectora en los estudiantes de primer año, se trabajaron en conjunto, es decir, tanto en la asignatura de Teorías Organizacionales y Administrativas como en el curso de Lectoescritura con el propósito que fueran más significativo para el estudiante. (U5: 5)

Tal parece que la discusión ya ha generado el suficiente ruido como para que los docentes disciplinares, quienes hasta hace algunos años eran reticentes a hablar de temas de enseñanza de la lectura y la escritura, ahora comiencen a tenerlos en cuenta y piensen más en el uso del lenguaje involucrado en sus propios campos del saber. En la U1 se reporta:

Es bastante interesante la alfabetización que hace la docente en el caso de la Epidemiología y la cultura y el lenguaje que desea compartirles a sus estudiantes, propios y exclusivos de su disciplina. En la entrevista ella menciona: “en la clase tienen una lista de términos, son todos epidemiológicos y hay algunos que son de epidemiología y que utilizamos en

la vida diaria y los utilizamos mal, son términos que se vuelven de uso corriente, cualquier persona los usa, y los usa mal, como por ejemplo, incidencia; incidencia es un término epidemiológico que tiene una definición específica, delimitada ... *Es casi un nuevo idioma que se está presentando...* Si y entonces uno habla... todo el mundo la incidencia de... está mal usado... Entonces yo les digo, cuando uno no sabe pues lo usa mal y quién le va a decir, quién lo puede criticar, como seguramente utilizaremos muchas palabras mal, pero después de usar este curso... después de cursar esta materia yo les pediría que por favor sean cuidadosos y cuando van a utilizar esa palabra piensen si es adecuada”. (U1: 5)

Inconscientemente el profesor disciplinar sabe que el discurso de su área es un *tecnolecto*. Este saber no teorizado se aprovecharía de manera distinta si se trabajara en conjunto con este tipo de profesor para hacer más evidente ese conocimiento.

Algo para destacar: en algunas universidades se ha dado un fenómeno muy particular: los docentes disciplinares parecieran irse convenciendo cada vez más de la necesidad de pensar la lectura y la escritura desde las propias disciplinas, mientras que en los especialistas (casi siempre filólogos, licenciados en lenguas, comunicadores o literatos) hay mucha más resistencia a trabajar de manera conjunta con los profesores de diferentes campos del saber.

En la U4, que es la universidad que más ha avanzado en términos de propuestas interdisciplinares y de trabajo con profesores de las distintas carreras, incrementado desde la creación del Centro de Escritura, no obstante se reporta que en el curso de lectura y escritura esta necesidad aún no es muy clara.

Si bien es la Universidad el lugar donde se desarrollaría la Alfabetización Académica, en primer lugar, el concepto no es conocido ni asimilado por quienes, en este caso, imparten los cursos de lectura y escritura [...] Se percibe en este curso que la escritura no se concibe como un proceso para comunicarse con otros en sus campos de estudio dentro de sus disciplinas. Tampoco parece haber evidencia de una escritura que permita a los estudiantes aprender a participar en las diferentes conversaciones disciplinares que tienen lugar en sus cursos. No se promueve como un proceso para aprender a pensar, a leer, a hacer investigación, ni a escribir como un académico (Greene y Lidinsky 2008). Por el contrario, parece que la escritura se concibe como un requisito escolar ligado a la lectura y la primera con fines específicamente evaluativos. (U4: 5)

Este panorama refuerza aún más la necesidad de avanzar hacia trabajos institucionales mucho más cohesionados que favorezcan verdaderas comunidades de aprendizaje; no se explica cómo se puede ir avanzando en el convencimiento al profesor disciplinar de que la lectura y la escritura son centrales, mientras el especialista en lectura y escritura todavía duda de que él también puede ir incursionando en el lenguaje de otros especialistas, llevando a su aula textos de otros campos del saber. Si el experto en lectura y escritura se puede llegar a considerar impedido para interpretar textos disciplinares ¿por qué el recién llegado de 16 o 17 años debe hacerlo con tanta propiedad?

Lectura y escritura como dispositivos para evaluar

Rendir cuentas parece ser la práctica más asociada a la lectura y a la escritura en la universidad; equívoco este que lleva a

arraigar concepciones muy negativas sobre estos actos. Algo similar ocurre en los niveles educativos anteriores, donde la presencia del libro de texto para guiar el aprendizaje ha llevado a los niños a la creencia de que todos los libros son para estudiar.

El entrenamiento constante para las pruebas del Estado también ha instalado en los jóvenes la asociación de lectura con examen y la escritura como acto de demostración de lo comprendido y captado en los textos. De esto no se escapan en la universidad, donde a través de otras actividades también tendrán que dar cuenta de lo que leyeron, a través de quices, parciales, interrogatorios, entre otros, sin mucha posibilidad de discusión sobre lo leído.

Es preciso hacer notar, no sin cuestionarlo, que también las universidades han adoptado talleres y sesiones para entrenar a los estudiantes para la prueba Saber Pro, y que a las aulas ha ingresado la prueba de preguntas de selección múltiple.

En la U1 se reporta:

Con estrategias didácticas se activan procesos de motivación y se facilita la autorregulación del propio aprendizaje mediante la evaluación. Para reconocer los aprendizajes de los estudiantes se emplean como estrategias de evaluación la lectura de textos y el hacer exposiciones con didácticas (resolver crucigramas, sopa de letras, ¿quién quiere ser millonario?), estructuración de textos escritos, construcción de preguntas de selección múltiple, procesos de subrayado y el resumen. Activa la comprensión crítica mediante estrategias didácticas que favorecen la capacidad de leer de forma argumentativa. Sus registros o evidencias son teórico-prácticas. (U1: 5)

En la U2, desde la voz de los estudiantes, se reporta:

Expresan que el trabajo en grupo es la estrategia didáctica de lectura que más se usa en el salón, de igual manera, favorecen la lectura autónoma y que luego, a través de los informes de lectura, se evalúa el nivel de comprensión ya sea de manera oral o escrita a través de los quices y los parciales. El docente de primer año recalca que hace uso del método argumentación y réplica [...] Por lo anterior, se deduce que la lectura se caracteriza por la tradición académica centrada en los contenidos, permite al estudiante conceptualizar, comprender y responder a la evaluación. (U2: 5)

En la U3 se afirma: “La lectura en esta clase es el eje motivador de donde se desprenden las otras actividades propuestas: lectura en voz alta, trabajo en parejas para contrastar ideas, contestar preguntas para verificar comprensión de lectura” (U3: 5).

En la U7:

A pesar de que la escritura estuvo ausente como actividad, como práctica académica en la clase que se observó, se puede inferir una concepción de escritura basada en la función. Se lee para glosar, para subrayar y para resumir. Al hacerlo, tiene lugar la escritura del estudiante para *dar cuenta* de estas acciones específicas del texto que se aborda. Se recurre a la escritura para alcanzar un aprendizaje estratégico: glosar, subrayar y resumir, aunque al hacerlo, es decir, aunque al alcanzar este aprendizaje, no se evidencie ese nivel crítico-propositivo al que se quiere llegar en la actividad académica del estudiante. (U7: 6)

En los cursos de lectura y escritura es de señalar que no solamente son dispositivos para evaluar, sino que además se evalúan desde una acumulado conceptual propio de los estudios de gramática textual o análisis del discurso, es decir, con

prevalencia del tecnolecto de las disciplinas que subyacen a su estudio como tal y no a lo que se sabe hacer con ellas. En la U4 se reporta desde la observación en clase:

En este curso está representada [la escritura] en la evaluación parcial, a pesar de que en ella prevaleció la comprensión de lectura (de un ensayo sociopolítico de un escritor colombiano), con tipo de respuesta de opción múltiple con única respuesta, de tipo literal. Las dos preguntas restantes son abiertas y en ellas se evalúa “contenido, argumentación, redacción y ortografía”. Una de estas explora la comprensión inferencial y otra la posición crítica. (U4: 6)

A lo largo de las páginas de reportes, sin que se advierta y sin que se haga mayor reflexión, se asemejan escritura y “redacción”; sin embargo, de entrada, de allí se deduce un predominio y es el de la forma sobre el contenido. De otra parte, una acción recurrente es que la escritura no solo actúa como medio para evaluar, sino que, adicionalmente, se pide sin mayores orientaciones para la elaboración. Tal vez por la anterior razón: porque se cree que es cuestión de forma y una vez esta resulta, lo demás va por añadidura. Y para arreglar la forma bien es suficiente con algunas reglas. En la U11, desde la clase observada, se reporta:

El profesor dio las pautas correspondientes para la elaboración del taller de escritura. Propuso unas preguntas para la reflexión, pero en esta clase no dio guías para la redacción, sólo para la elaboración y redacción del taller, siguiendo el tema. Les indica que el texto debe ser muy bien redactado. Les ayuda a ordenar las ideas en la corrección o socialización del taller. El texto que el estudiante lleva a la casa lo corrige teniendo en cuenta los elementos mínimos de la redacción: coherencia, claridad, puntuación, acentuación y

orden de ideas. Explicación que no da en clase ni practica la redacción (esto en la clase observada). Pero sí les dice cómo y qué les va a corregir. En cuanto al tema les dice y les explica cómo redactar un texto según la guía de clase: la tesis, los argumentos, etc. (U11: 6)

De acuerdo con varios autores (Camps 2003; Lomas y Tusón 1994; Dolz 2009; De Mattos 2009), la mejor didáctica para llevar a procesos de lectura y escritura exitosos está representada por la pedagogía por proyectos. En ninguno de los cursos observados se planearon proyectos de aula ni secuencias didácticas para acompañar cada uno de los pasos del proceso de escritura (a pesar de que, como se verá, se menciona mucho la palabra “proceso”). La práctica se da en espacios muy concretos, no secuenciados y con la integración de varios temas alrededor; es decir, enseñanza como tal no hay.

Privilegio de la “comprensión” como fin último de los actos lectores

Impera en cuanto a lectura, según lo expresado por los profesores, una preocupación por la “comprensión” y por los aspectos lingüísticos y formales respectivamente. Se le da a la “comprensión” un lugar de preponderancia, limitando el objetivo final de una lectura a su logro, en el cual la comprensión es apenas el primer paso de un verdadero ejercicio de lectura.

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

refutar, lectura para hacer un comentario. (González 2009, 129, traducción propia)

Se nota una preocupación por los niveles de comprensión, pero no es muy claro cómo se lleva a los estudiantes a pasar de ella a otras estrategias, a pesar de que se asocian con el pensamiento crítico, el aprendizaje conceptual, la argumentación, entre otros.

En la U3, por los datos recogidos en el *syllabus*, la observación de clase y la entrevista a docentes, se reporta:

En la clase de primer año se considera que en el curso *taller de comprensión lectora* hay una concepción ecléctica sobre la lectura considerándola como habilidad y como actividad interactiva. Esto explicaría por qué en la clase se recogen indicios que orientan la actividad como habilidad cuando propone a los estudiantes estrategias y herramientas como los mapas conceptuales, los cuadros sinópticos, esperando que con la aplicación de estas herramientas se construya el significado del escrito. (U3: 5)

Se deposita demasiada responsabilidad en los cursos de primer año para fortalecer actos de lectura, no se piensa en un desarrollo progresivo. A los estudiantes les falta fortalecerse, pero parece ser que lo que se defiende implícitamente es que un solo curso puede resolverlo, en otras palabras: “alguien tiene que hacerlo, pero no es mi responsabilidad”.

En la U8, se hace la siguiente reflexión desde lo aportado por el docente disciplinar:

El docente disciplinar considera que los estudiantes llegan a la universidad con debilidades en la comprensión lectora y escasa capacidad de síntesis, además, expresa que a pesar de adelantar el curso de primer año, siguen reincidiendo

en estas falencias, por lo tanto es necesario fundamentar el pensamiento crítico argumentativo. Por tal razón, se fomentan prácticas de socialización y exposición de temas que posibiliten evaluar la capacidad comprensiva. Indica además, que la lectura comprensiva dirigida de textos permite hacer seguimiento a la apropiación conceptual, y la lectura crítica fomenta el enriquecimiento conceptual disciplinar, al punto de constituirse en interlocutores académicos, mediante la socialización y defensa de argumentos frente a una tesis establecida. (U8: 5)

En la U9, según la entrevista al profesor de lectura y escritura, se reporta que

En el aprendizaje, la lectura se utiliza para generar procesos de comprensión desde lo literal y lo inferencial de acuerdo con Cassany (2006) [...] La evaluación del proceso lector se da a partir de la comprensión de los textos establecidos en la cartilla; la metodología de evaluación utilizada es el parcial de opción múltiple, y en algunos casos el trabajo en grupo. (U9: 5)

En la U6, de acuerdo a lo observado en las prácticas se reporta:

En las prácticas, el profesor a partir de los textos escogidos busca la apropiación de los conocimientos de la disciplina por medio de variados talleres e identificación de textos mediante los procesos de comprensión: el literal, que responde a los datos contenidos en el texto y que es por regla general el del dominio de los estudiantes; el inferencial, que intenta dar cuenta del significado y al cual no todos los estudiantes acceden, y el crítico, que intenta dar razón de la intención del autor y al que en la práctica muy pocos acceden. Los estudiantes y el profesor trabajan de manera progresiva en la apropiación de esos procesos mediante las prácticas de lectura. (U6: 5)

En la U11 se dice que se utiliza un enfoque cognitivo, pues se considera que la lectura es un proceso con fases y subproductos que el lector debe tener en cuenta para comprender un texto.

Se observa en la práctica del docente que este utiliza los planteamientos de Daniel Cassany (2006) en cuanto a las formas, fases o niveles de lectura: inferencial, comprensiva, literal o funcional, lo que permite y facilita la comprensión de los textos y que el estudiante se apreste a comprender e interpretar mejor las lecturas disciplinares. [...] En este trabajo el docente logra comprobar el grado de comprensión de los estudiantes desde lo inferencial y lo literal interactuando con ellos en el salón de clase. (U11: 5)

Es tanto el influjo de la “comprensión”, y se les ha insistido tanto desde el discurso a los estudiantes sobre este tema, que para ellos también resulta fundamental saber “comprender” como si fuera el fin último de la lectura. En la U1, se afirma:

El 60% de los estudiantes que no consideran como suficientes el curso de lectura y escritura, tienen como argumentos que el área en la que se debería realizar un mayor énfasis es en la comprensión lectora y que no sólo fuera un curso o clase en primer semestre, ya que ven que el buen desarrollo de la lectura y escritura toma un largo tiempo. Es interesante que este comentario de los estudiantes después de haber tomado el curso, coincide con los comentarios de la docente disciplinar, cuando se le pregunta por las características de un proceso de escritura bien desarrollado, ella expresa (pregunta 12) que es un proceso que requiere mucho tiempo y los estudiantes no lo tienen. (U1: 5)

En la misma universidad, conforme a lo que la misma estudiante expresa en la entrevista,

se identifica que la docente en el curso de primer año se esfuerza por generar espacios de acompañamiento a los estudiantes en el abordaje de la comprensión de textos y artículos académico-científicos, que tratan temas de las diferentes asignaturas en el semestre; igualmente, elabora preguntas, actividades y estrategias de evaluación que den cuenta de la comprensión lectora. (U1: 5)

Géneros textuales en la universidad: ¿todos los textos se pueden llamar académicos?

Como se verá, hay tiempos significativos destinados al trabajo con diferentes géneros textuales. El profesor David Russell en el capítulo *Academic and Scientific Texts: The Same or Different Communities* (2012) nos ayuda a entender que no todo lo universitario es científico (es profesional, académico-científico, académico-no científico, no científico-no académico, etcétera), pero son muy pocos los espacios para darles cabida a todos ellos y se ha dado por privilegiar algunos textos tildados como académicos sin saber muy bien cómo se han ganado dicho privilegio.

El ensayo es valorado como un texto esencial, exigente y completo, sin embargo, estudiantes de primeros años, sin suficiente madurez conceptual en los campos disciplinares, tienen que afrontarlo con pretensiones de afianzamiento de la argumentación, entendida en su buen sentido como la defensa de una tesis con suficientes argumentos. Exigente para la escasa orientación para hacerlos y la manera disímil como cada docente lo entiende.

En la U3 se reporta: “La lectura sirve además para conocer sobre las tipologías de textos. En esta clase en particular [la

observada por la investigadora] se pretende conocer sobre los textos argumentativos y esta información teórica se contrasta con un texto argumentativo que sirve de ejemplificación” (U3: 6).

En la U11:

El profesor de la materia Expresión y comunicación I-II trabaja con los alumnos distintos textos académicos (resumen, comentario, reseña y ensayo), todos ellos, mediante la orientación del manual del curso, junto con la guía bibliográfica que acompaña cada tema en el manual; además, se apoya en los organizadores gráficos para alcanzar un proceso de escritura a partir de ellos. La Universidad de la Sabana utiliza mapas conceptuales, mapas mentales, mentefactos. Realiza textos con los estudiantes tales como: resúmenes, comentarios, reseñas y ensayos según lo dispone el programa de la materia. (U11: 6)

En la U5:

De acuerdo con los reportes de la entrevista al estudiante de primer año y entrevista al docente de lectura y de escritura, la tipología de texto que se empleó para trabajar este proceso fue la académica (resúmenes y comentarios) para lo cual se utilizaron las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema administrativo de aprendizaje LMS (*Learning Management System*). (U5: 6)

En la U7: 6: “Este proceso se lleva a cabo en creaciones de texto como ensayos y reseñas principalmente, aunque también con otros tipos de textos como resúmenes y comentarios”.

En la U1:

Para reconocer los aprendizajes en escritura, la docente utiliza como evaluación un texto y a través de este texto los estudiantes deben generar otro; también la elaboración

de ensayos donde demuestran cómo construyen una tesis, una argumentación, una conclusión, a su vez, ponen en práctica la ortografía, los signos de puntuación y demás [...] Los textos que se escriben en el curso de lectura y escritura son el ensayo, las reseñas, y los informes. Los criterios que se evalúan en los textos que se escriben en el curso son ortografía y procesos de construcción textual. (U1: 6)

En la U6:

En el curso de lectura y escritura se escribe un ensayo como una de las formas académicas más completas. Sobre una temática del contexto empresarial los estudiantes elaboran una tesis y la desarrollan (este fue el caso del trabajo analizado). Los otros textos que se escriben son propios de la aplicación de competencias comunicativas, no hay textos literarios ni periodísticos. Se tiene en cuenta que el estudiante aplique tanto elementos gramaticales y ortográficos como de tipología textual. También se escriben textos cortos sobre algunas de las tipologías que se van trabajando. (U6: 6)

No se ha profundizado lo suficiente sobre las necesidades en las profesiones, ni se les ha dado visibilidad a otros tipos de textos propios de cada campo de conocimiento. Como se verá en el capítulo dedicado a las políticas, se han hecho algunas indagaciones para saber qué escriben los profesionales –docentes y no docentes– de diferentes campos del saber (Duarte 2009). Si todos los textos listados por ellos tuvieran que tener cabida a lo largo de las carreras, se necesitaría que por lo menos dos de ellos fueran conscientemente enseñados en cada uno de los semestres.

Talleres, interactividad y trabajos en grupo

Dada la reiterada mención del taller, del trabajo en grupo y de un enfoque ‘interactivo’, se les da espacio a estas estrategias, pues parece haber cierta conciencia ya del aprendizaje “haciendo” y socializando con los otros.

La U7 reporta:

La concepción de lectura que se identifica en el curso disciplinar es la interactiva, concepción que busca no sólo relacionar al lector con el contexto de la obra sino también relacionar el contexto del lector. Con esto el docente busca que el estudiante se apropie de nuevos conocimientos para que la lectura sea un desarrollo más cognitivo que mecánico. (U7: 6)

En la U2:

La enseñanza de la lectura la propone desde una concepción interactiva en la que el lector se constituye en el centro del proceso porque su propósito es construir el sentido del texto por medio de la interacción teniendo en cuenta sus experiencias, para lo cual se promueven estrategias de anticipación, predicción, inferencia, verificación y corrección. El aprendizaje propende por activar y desarrollar procesos de comprensión de carácter metacognitivos que buscan la participación autónoma del lector a partir de la adquisición y apropiación de conocimientos previos, que son usados para monitorear y corregir errores así como identificar y mantener los aciertos. (U2: 6)

En la U3:

En igual condición se observan actividades con rasgos de una concepción interactiva, esto por cuanto las actividades propuestas por la docente apuntan a que los estudiantes realicen una lectura no sólo de orden literal sino que propi-

cion espacios para que esa lectura sea comentada entre los participantes de la clase desde sus propias experiencias y saberes. [...] Lectura como proceso interactivo en donde se pretende llevar al estudiante a lograr competencia y habilidades comunicativas pertinentes para la profesión. (U3: 6)

En la U6:

Es un proceso interactivo que permite a cada sujeto hacer la apropiación de los elementos involucrados en el proceso lector [...] Aquí la función de la lectura, como ya se mencionó, es interactiva. [...] Y dentro del proceso metacognitivo apunta más hacia la lectura inferencial, aquí el rol de la doctora es mediar en la construcción del conocimiento disciplinar. [...] otra fundada en la interactividad en la que los lectores-estudiantes construyen la esencia del texto a través de sus experiencias de conocimiento, con el uso de estrategias como verificación, inferencias y corrección [...] El trabajo grupal facilita la comprensión global de la guía, a través de la discusión y de las conclusiones [...] Los estudiantes realizaron la lectura del taller por grupos y para resolverlo en la sesión (sin embargo, al final de la misma no lo terminaron y continuarían en la próxima clase) [...] Como trabajo de clase se desarrollan las guías talleres que sirven de reconocimiento y aplicación de las competencias comunicativas. (U6: 6)

En la U11:

El docente de la materia, Expresión y Comunicación I-II, utiliza la lectura como medio para desarrollar la escritura, por lo que realiza muchos ejercicios y talleres en clase, utiliza mapas y organizadores gráficos. Utiliza para ello trabajos individuales y grupales [...] El estudiante se limita a escribir las orientaciones del docente para el desarrollo del taller de escritura. Si hay preguntas, las resuelven en grupos. Por tal razón, el trabajo de escritura lo realiza un

coordinador en el grupo apoyado por los demás en cuanto a las ideas para la elaboración del texto según el documento académico solicitado en el taller correspondiente (resumen, comentario, etc.). (U11: 6)

Infortunadamente, esto que reportan las universidades no se va a repetir en la mayoría de los cursos, pues los apartados anteriores responden a lo observado, recuérdese, en los cursos de primer año. Estos esfuerzos y preocupaciones después van a desaparecer, lo que impedirá que haya un aprendizaje realmente significativo y fijado, para convertirse en un aprendizaje temporal y episódico.

Si lo que lleva un esfuerzo de diez años en cursos de primeros años aún es insuficiente, nos debemos preguntar con cierta preocupación cuánto debe invertir una política institucional para posicionar estas prácticas a lo largo de las carreras y contribuir con una genuina Alfabetización Académica.

Escritura como proceso, el deseable, pero sin herramientas metacognitivas

El tercer modelo por el que han pasado las prácticas de escritura, de acuerdo con el profesor Peña (2010), después de *El modelo de las etapas* y *La escritura como adquisición de habilidades*, es el de *La escritura como proceso*. Hay varias premisas que describen esta perspectiva según el autor: “Más que saber aplicar un conjunto de técnicas, escribir es un proceso de construcción de significados que realiza el escritor, con un propósito, una situación y para unos lectores concretos”. Entendido así, el énfasis no está solo en el producto final, sino en el proceso que conduce a la producción del texto. A lo cual agrega: “Producir un texto es un proceso complejo en

el que interviene una red de subprocesos, representaciones mentales, operaciones intelectuales, motivaciones y a los que el escritor debe prestar atención: las ideas, su organización, los lectores, el propósito, la coherencia, la claridad, el manejo del lenguaje, la extensión, etc.”.

Sin poder hacer mayores inferencias, pareciera que “proceso” se ha entendido en un sentido temporal (tres o cuatro momentos), pero no con las anteriores implicaciones, pues para que ello suceda se requiere, ante todo, prolongación y dedicación y atender a un sinnúmero de subprocesos, tal como lo expresa el autor.

De la observación del curso de lectura y escritura, la U7 reporta:

A partir de esta nueva construcción, se hacen necesarias tres fases dentro del proceso de producción escrita: la planeación, la textualización y la revisión. Estas tres fases se llevan a cabo mediante una metodología que la profesora ha implementado desde hace dos años; dicha estrategia es la del Portafolio, donde los estudiantes hacen varios borradores del escrito solicitado y se autocorrigen porque son capaces de identificar sus fortalezas y debilidades. (U7: 6)

Es preciso advertir, para una mejor comprensión de ese proceso, que según Peña (2010): “Los escritores no siempre utilizan un proceso lineal ni ordenado, en el que primero se planifique la estructura del texto, después se escriba un borrador, luego se revise, etc. Al contrario, las investigaciones que se han hecho con escritores mientras componen un texto muestran que el proceso es recursivo”. Se corre el riesgo de que se incorpore el concepto como si se tratara de etapas estáticas y lineales, sin fisuras y lapsus. Entendiendo que los

cursos son a lo sumo de dieciocho semanas, fácilmente se puede anticipar que así se va a llevar en la práctica, planificando cada paso para un número determinado de semanas o de horas; situación que conlleva su error de por sí.

De la U2:

Desde el aprendizaje, el profesor [de lectura y escritura] propone acciones que posibilitan la producción de texto escrito que responda a procesos de planeación, textualización y revisión a partir de la realización de una reseña que hace parte de la clasificación de tipologías de textos académicos [...] La concepción de enseñanza de la escritura que subyace en la actividad propuesta por el profesor es predominantemente procesual porque se realiza por etapas que cuentan con acciones situadas en el texto, centradas en el escritor y activadas en el ejercicio del texto. (U2: 6)

De la U3:

Se ven algunos rasgos de presentar la escritura como un proceso que tiene una planeación, una textualización y una revisión. En esta clase en particular se ve el producto final de un proceso de escritura, los estudiantes leen en voz alta lo que han traído escrito a la clase y la profesora indaga por los inconvenientes o facilitadores que permitieron el proceso de escritura. A su vez, los estudiantes comentan aspectos relacionados con la construcción de párrafos (como referente teórico que han recibido en la clase). (U3: 6)

De la U9:

De acuerdo con la entrevista al estudiante de primer año y en cuanto a la enseñanza de la escritura, se logra evidenciar un proceso de escritura basado en el modelo procesal de Cassany, pues la metodología presenta actividades con tendencias epistemológicas y cognitivas. (U9: 6)

De la U10:

En este aparte, el docente de la asignatura, de acuerdo con lo planteado en el programa académico, asume la escritura desde la praxis como un proceso que responde a fases de planeación, textualización y revisión, donde el estudiante demuestra el desarrollo y dominio de las estrategias planeadas, con base en una tipología del texto académico preestablecida por el Departamento de Lectura y Escritura Académicas. (U10: 6)

De la U1:

Según la entrevista con la docente, en la producción de un texto escrito, por ejemplo el ensayo académico, el estudiante debe poner en práctica las instancias de la planeación, la ejecución, la revisión y la edición, conservando las relaciones textuales de cohesión, coherencia, y consistencia [...] A su vez en el cuestionario 2, el 80% de los estudiantes dan cuenta de que los docentes de lectura y escritura privilegian la planeación, el uso de diagramas, la redacción de un borrador, la revisión, y la redacción final del texto. Respecto a las evidencias, la docente plantea: “tengo los diagnósticos, los borradores de lo que van haciendo, los escritos hechos por cada estudiante”. De esta manera, modela la escritura por medio de la elaboración de textos cortos. A su vez responde a procesos de planeación, organización y revisión, situación que se evidenció el día de la observación, en el que la docente recogió los ensayos y solicitó que se adjuntara el borrador con las respectivas sugerencias. (U1: 6)

De la U11:

Explica el desarrollo de la escritura a través de las fases (pre-escritura, escritura y post-escritura), es decir, planea, escribe un borrador o dos borradores, corrige y reescribe el texto para la presentación de esta al docente (Cassany,

1995). Sin embargo, los estudiantes poco escriben, copian de los textos dados sin tener en cuenta el parafraseo. Se observa en el trabajo del docente de la materia que este sigue las propuestas de Cassany (1995, 2006). (U11: 6)

De la U5: “La enseñanza de este proceso se dio a partir del Modelo procesal (Cassany, Luna y Sanz 2001): situados en el texto, centrados en el escritor y activados en el ejercicio del texto con tendencias: epistemológicas, cognitiva, social y socio-cognitiva” (U5: 6).

En lo reportado por las universidades hay conciencia sobre el escribir, no como producto final, sino como producto de varias etapas, no obstante, los estudiantes en sus entrevistas dejan ver un contrasentido y expresan que es una exigencia normalmente apresurada.

La U4, de acuerdo con lo observado en la clase de lectura, reporta lo contrario. No se concibe la escritura como un proceso, pues así como el estudiante puede escribir un comentario puede escribir un ensayo y para ninguno de los dos casos hay indicación de las condiciones de enunciación de cada uno de ellos, ni un acercamiento a estos géneros desde la lectura orientada o desde el meta-análisis.

Se debe explorar aún más desde la cognición y la metacognición cómo esos pasos llegan a ser regulados por el escritor y no solo ejecutados por una instrucción externa que de manera estandarizada espera que se lleven a cabo de forma ordenada.

Del recorrido por las áreas obligatorias en la educación media a afrontar la academia sin madurez conceptual

Tal como se verá en el capítulo sobre políticas, a pesar de que haya esfuerzos por estandarizar en la educación media, lo que prima en la universidad, y sobre todo en los cursos de primeros años, es la diversidad. Cada estudiante habrá pasado por experiencias de lectura y escritura diferentes, de acuerdo a como lo haya vivido en cada una de sus instituciones. Sin embargo, como se ha reiterado en diferentes estudios, los docentes consideran que lo aprendido en los colegios es suficiente para afrontar la universidad. En esta misma dirección, se ha señalado que muchos docentes actúan y esperan que los estudiantes actúen en los primeros años como si tuvieran madurez conceptual para entender el tecnolecto de sus disciplinas y que puedan interactuar, como ‘pez en el agua’, con los textos que apenas empiezan a conocer. La extremada relación de cercanía del docente con el campo retórico de su disciplina le hace olvidar que alguna vez lo desconoció por completo y que su estudiante está apenas en condición de inmigrante haciendo tímidos acercamientos a dicho terreno.

De la U9 se reporta:

De acuerdo con la entrevista al estudiante, la enseñanza de la lectura es concebida en la educación media como una habilidad que deben desarrollar los estudiantes para enfrentarse a un nivel de educación superior [...]. Si bien es cierto que este sentido que se le da a la lectura permite la familiarización con los diferentes textos que se abordarán en la universidad, el riesgo se corre cuando no se tienen en cuenta las diferencias que los estudiantes tienen con respecto a esta habilidad [...]. Según la entrevista al docente disciplinar, la lectura es

concebida como un instrumento que en el aprendizaje debe activar procesos de comprensión críticos. Sin embargo, en cuanto a las prácticas de enseñanza de la lectura, se encarga a los docentes del área o a los de la educación media, por lo tanto se concibe que el estudiante debe llegar con dicha habilidad aprendida, lo que se pretende es una lectura para la apropiación de conocimientos. La tendencia de su enseñanza es hacia la concepción sobre la habilidad, quedándose sólo en lo literal. (U9: 5)

De la U7:

Contraria a esta concepción de escritura que se identifica, la profesora afirma en la entrevista que en el proceso formativo de la escritura académica de los estudiantes en el primer año, se deben re-organizar algunos conceptos que estos traen del colegio, ya que dichos conceptos o no están claros o son erróneos. (U7: 6)

De la U8:

Sin embargo, los docentes del curso de primer año y disciplinar, dada las limitaciones lingüísticas de los estudiantes, evidencian dificultades en el uso correcto de las normas gramaticales e incoherencia estructural de los textos. Por otro lado, en varios de ellos, a pesar de haber recibido las orientaciones en el primer año, reinciden en sus limitaciones lingüísticas al momento de escribir, afectando de alguna manera el desempeño académico. Se asume de hecho que los estudiantes deben llegar a la universidad con las competencias adecuadas en comprensión, interpretación y argumentación textual, aprendidas en los colegios. (U8: 6)

De la U6:

La práctica busca ir corrigiendo y puliendo la escritura de los estudiantes. La maestra del curso de escritura manifiesta

que no hay muchas fortalezas en los estudiantes al llegar a la universidad, manifiesta que saben escribir y que han sido alfabetizados en el colegio pero no son buenos escritores, ni eficientes a la hora de hacerlo [...] Frente a la utilidad y suficiencia de las estrategias en escritura aprendidas en la educación media, el profesor disciplinar mencionó que algunos de ellos puede que tengan formación previa o que hayan llegado de unos colegios donde había cierto nivel de exigencias o una corrección permanente sobre ellos, pero realmente considera que son pocos los que redactan textos largos, y la mayoría se centran en párrafos.

Las prácticas en la lectura obedecen a un proceso previo abordado en anteriores etapas –la casa y el colegio–, el cual antecede y nutre la llegada a la academia. En la realidad, es un proceso débil e irregular que pone de manifiesto en muchos casos la ausencia de estas actividades de forma rigurosa en la educación media [...] Los procesos de escritura van de la mano de los de lectura en el marco de la Alfabetización Académica. (U6: 5)

De la U11:

En este trabajo el docente logra comprobar el grado de comprensión de los estudiantes desde lo inferencial y lo literal interactuando con ellos en el salón de clase. Es duro el trabajo porque se presume que el estudiante de secundaria trae un buen conocimiento y manejo en procesos de lectura, situación que no es cierta en las aulas universitarias. (U11: 5)

De la U10:

Desafortunadamente, los dos profesores coinciden en que son muy pocos los estudiantes que desarrollan esta propuesta, bajo la apreciación de que la lectura, esencialmente, es motivada por aspectos tales como su entorno familiar y social o quienes a causa de su inmadurez no alcanzan a

dimensionar la importancia de la lectura en su vida académica y profesional. (U10: 5)

Esta investigación espera contribuir con el análisis más profundo de los presupuestos sobre el fin de la lectura y la escritura en la educación media. En el apartado *Las problemáticas / La lectura y la escritura en el tránsito de la educación media a la universidad* del documento que se ofrece como propuesta en este libro, se profundiza en esto.

Una cultura académica sin diálogo y sin promoción de comunidades de discusión

En el capítulo sobre políticas institucionales se dedica un aparte a reflexionar sobre la necesidad del diálogo y del trabajo transdisciplinar e interdisciplinar para lograr una verdadera cultura académica o “culturas” como se advirtió al comienzo.

De la U10 se reporta que:

El docente disciplinar, quien reconoce no tener contacto frecuente con miembros del Departamento de Lectura y Escritura, se preocupa por enfocar esta habilidad para que el estudiante demuestre y desarrolle su conocimiento, comprensión y competencia de los fenómenos planteados, construya conocimiento nuevo y cumpla con fines específicos de su asignatura [...] Sin embargo, al término del curso y durante los años restantes de permanencia del estudiante en su carrera, acusa falta de interdisciplinariedad, factor fundamental que garantiza el verdadero aprendizaje del estudiante en el marco de su formación académica. (U10: 7)

Los mismos docentes reconocen no conocerse con los profesores de lectura y escritura. Esto, se insiste, lo resolvería la adopción consciente de una política institucional para pensar

seriamente en el desarrollo de estos procesos. Son diversos los resultados de la ausencia de ese diálogo.

En la U4 se reporta:

Dada la falta de conversación entre docentes de lectura y docentes disciplinares expresada en las entrevistas de los dos profesores, los tipos de textos solicitados en uno y otro espacio no coinciden. El producto escrito que se ve como resultado de los procesos de lectura en el curso disciplinar es el resumen. Se lee más con el fin de ejemplificación de casos de Administración que como paso para la escritura, es decir predomina la intención de acumulado conceptual más que la de enseñanza de la destreza como tal (González y Vega, 2010). (U4: 7)

De la U1:

Este último punto se puede correlacionar con el hecho que expresaba en la entrevista la docente de lectura y escritura cuando manifestaba la importancia de fortalecer el trabajo en equipo y las reuniones de seguimiento entre todos los profesores para mirar fortalezas y debilidades en lo que estamos haciendo, “porque estamos dispersos durante el semestre”. (U1: 7)

De la U11: “El docente de la materia Expresión y Comunicación siente que no hay acompañamiento de los procesos por parte de los profesores disciplinares, lo que dificulta mucho la Alfabetización Académica” (U11: 7).

Como se mencionó anteriormente, no solo este diálogo ausente entre profesores dificulta el posicionamiento de una cultura académica, también el hecho de que el diálogo en el aula no se promueva.

El estilo de enseñanza de la escritura también es directivo, ya que el docente es el principal responsable del proceso de aprendizaje y el alumno es pasivo, sólo responde a las solicitudes del docente. Aunque los estudiantes pueden tener autonomía en ocasiones al escoger el tema sobre el cual escribir. Aun así, predomina el contenido y acción del profesor y parece que se escribe para él.

La U8 reporta:

De acuerdo con la noción anterior, el concepto de Alfabetización Académica, a partir de los datos observados en la clase de primer año y de las entrevistas a los docentes y estudiantes, está sustentado teóricamente por el modelo pedagógico constructivista de la universidad, centrado en la fundamentación, apropiación y evaluación de contenidos organizados metodológicamente en los planes analíticos o microcurrículos. Sin embargo, en la práctica pedagógica se mantienen dinámicas tradicionales conductistas para la apropiación y evaluación del aprendizaje. (U8: 7)

Dos de las universidades, por fortuna expresan que ha sido posible dicho diálogo entre profesores de las disciplinas y profesores de lectura y escritura, con transformaciones significativas como resultado. La U2 reporta:

Inicialmente cuando tomé la asignatura de Expresión Oral y Escrita la orienté hacia el enfoque de promoción a la lectura mediante la identificación de algunos documentos que indujeran a los muchachos a valorar la lectura y la escritura. Pero la Coordinación del Componente de Expresión nos llamó la atención sobre la necesidad de orientar el contenido de este espacio académico hacia la lectura y escritura de textos académicos e insistir en promover análisis y comprensión del nivel intertextual de la lectura y la

escritura, entonces fue cuando decidí reorientar el contenido y la metodología de esta asignatura [...]. Esta decisión significó de mi parte el no seguir privilegiando el texto narrativo, ni el texto dramático, que podría ser una opción para leerlos en el espacio de Expresión Oral y Escrita, sino privilegiar el seleccionar y traer artículos científicos para la lectura; y para la escritura, trabajar en la redacción de reseñas, reseñas reconstructivas, ensayos. Esta postura puede ser considerada una restricción o un obstáculo epistemológico, pero a mí me parece que resulta gratificante que el estudiante pueda decir “mire esto es un artículo y tiene tal estructura” porque para ellos no es claro que la vida académica universitaria pasa, o debería pasar, por tener un contacto permanente y directo con los artículos científicos y con las revistas especializadas. (U2: 7)

Nótese en las afirmaciones del docente que a pesar de ser una exigencia externa, no es recibida con reticencia, más bien se nota apertura. Por lo percibido desde los reportes de las universidades, los mismos maestros demandan más espacios de intercambio y trabajo conjunto con quienes conocen más las prácticas de lectura y de escritura.

De la U5:

Con base en el reporte de las entrevistas del docente de lectura y escritura, docente disciplinar y estudiante de primer año, el proceso de escritura en el curso de Lectoescritura se realizó a partir de textos disciplinares propios de la asignatura Teorías Organizacionales y Administrativas. (U5: 7)

La lectura para análisis de coyuntura y la ampliación del horizonte cultural como apoyos para la lectura académica

Dado que muchos de los cursos responden a los intereses de los especialistas que los conciben y se orientan de acuerdo con su esfera cultural, en los cursos de primer año la lectura se media con diversidad de textos, con una miscelánea proveniente de textos periodísticos y de coyuntura.

De la observación de la clase de lectura y escritura, en la U6 se afirma: “Dada la naturaleza del texto seleccionado, hay una intención de llevar al estudiante hacia una reflexión e interpretación de fenómenos sociales, políticos y culturales” (U6: 5).

En la U4 se reporta:

De lo expresado por el profesor se puede inferir que el curso se entiende como un espacio para que el estudiante amplíe su horizonte cultural. Hay preocupación por la interacción con el texto y por la comprensión, así mismo por la ubicación dentro de un contexto. En la entrevista, el profesor del curso Lectores y lecturas expresa que lo que más le preocupa es que los estudiantes puedan desarrollar un aprendizaje significativo; relacionado más con cultura general que con la formación disciplinar. De acuerdo con Russell (2012), las evaluaciones de los estudiantes pertenecen a tipos de textos académicos no científicos, y aquí podrían serlo, siempre y cuando estuviesen asociados a las disciplinas que adelantan los estudiantes. Pero en vista de que se hacen desde un tipo de texto sociopolítico, su relación con lo disciplinar en este caso es nula. (U4: 5)

También en el capítulo de políticas, en el apartado *Diferentes movilizaciones, funciones y objetivos de la lectura* se amplía la reflexión sobre este tema.

En la U10 se reporta:

El desarrollo de habilidades comunicativas específicas en las distintas ramas del conocimiento, la selección paulatina de textos de lectura, cada vez más complejos de acuerdo con el nivel y, de la misma manera, la propuesta de redacción de diversas clases de texto escrito que se solicitan durante el curso, apuntan de una parte, a acercar al estudiante al mundo de la cultura y de las humanidades. (U10: 5)

Ni la Red ni el grupo de investigación desconocen la importancia de una transversalidad humanística en los currículos. Sería un exabrupto negarla o desplazarla. Por el contrario, partimos del convencimiento de que ofrecer espacios para el desarrollo del pensamiento crítico, para el análisis de coyuntura y para la inmersión del estudiante en el mundo cultural son acciones que se deben dar en la universidad, pero si no corresponden a un plan dentro de los currículos suficientemente meditado y programado no dejarán de ser deseos etéreos sin posibilidad real de materialización.

Preocupación por la lectura y el pensamiento críticos

En varias de las reflexiones siguientes se percibe el intento por llevar al estudiante a un tipo de lectura crítica; se insiste mucho en ser críticos, pero no se proporcionan los dispositivos didácticos que indiquen cómo se lleva a cabo ese constructo: toda opinión sobre los textos es válida, pero no se ofrecen estrategias para pasar a esa condición desde un texto no crítico o desde una situación acrítica.

Al estudiante se le deja la sensación de que desarrollar pensamiento crítico tiene que ver con el tipo de texto que se escoge y

con tomar una posición frente a lo expresado, y esto, cuando se trata de un texto de corte sociopolítico, parece ser claro, pero no queda claro cómo se aplicaría en otro tipo de texto, pues no se ofrecen pautas ni criterios. Nuevamente, si el texto lo permite habrá ciertas situaciones de aprendizaje; pero si no, no.

La U11 reporta a este respecto: “Se busca aquí en este curso que el estudiante logre un pensamiento crítico. Pensamiento que se estructura a partir de los textos argumentativos y las guías de preguntas sobre los temas propuestos, según lo observado en la clase del docente de la materia” (U11: 5).

La U10: “Ya en el segundo nivel, se destaca el manejo conceptual articulado con factores de argumentación, destinados a fortalecer su posición crítica, imprescindible en la redacción de ensayos fundamentalmente, evento que concuerda con lo planteado por Greene y Lidinsky (2008) como proceso de producción escrita” (U10: 5).

Con esta exigencia nuevamente se observa cómo se demandan destrezas, desempeños, prácticas, aprendizajes, etcétera, desde una condición de lector ideal, pero escapan al espacio del aula los proyectos sostenidos que permitan cumplir con la triada básica: cuál es el saber a enseñar, definido y declarado y totalmente claro para el estudiante; cómo se concibe el aprendizaje de ese objeto, para que responda a unos objetivos y metas, y cómo se concibe la enseñanza de ese objeto, para que, de manera consciente, sus recursos y materiales se anticipen y no sean producto del azar y de tipos de textos generalizados.

Uso de manuales de preceptiva como apoyo a las propuestas de Alfabetización Académica

Como se expresó en el tercer aparte de este capítulo, destinado al paradigma de las habilidades, son ya más de una veintena las publicaciones provenientes de las universidades que compilan recomendaciones para los estudiantes con el fin de que logren procesos óptimos de lectura y escritura.

Al parecer, el escaso tiempo con el que se cuenta para llevar a cabo procesos pausados y consistentes de enseñanza y de aprendizaje ha motivado la creación de manuales de apoyo (esa condición se encuentra expresa en ellos) para cumplir con lo que la cátedra no alcanza.

Nótese que con el surgimiento de la educación a distancia, con el recorte de los semestres a cuatrimestres, con la necesaria preparación para la pruebas del Estado y con la ayuda de la estandarización, varios proyectos de concentración de temas han surgido como propuesta editorial (el conocimiento condensado y encapsulado), y la lectura y la escritura no han escapado a esta modalidad.

La U10 a este respecto reporta:

El desarrollo de las lecturas se establece según el manual del curso “El valor de la palabra” junto con lecturas complementarias propuestas por el docente, siguiendo los temas del programa de la materia. El manual sirve como instrumento para el desarrollo de la asignatura en la parte de lectura y también de escritura y oralidad, es la guía del proceso durante el desarrollo del curso, es un texto obligatorio como guía académica del curso. El manual abarca los temas de lectura, oralidad y escritura que el estudiante debe aplicar desde la teoría en los talleres propuestos por el docente.

El estudiante sigue los módulos del manual y realiza los talleres propuestos por el docente. Según los estudiantes el docente deja talleres de resúmenes, reseñas, comentarios y ensayos a partir de las teorías del manual. El docente hace talleres en la clase y fuera de ella. (U10: 5)

La U9:

Los tipos de textos que se manejan son académicos, se compilan en una cartilla que incluye esquemas como mapas conceptuales, mapas mentales y mentefactos. También hay ensayos, resúmenes y textos periodísticos como artículos [...] Finalmente, la revisión documental arroja que la escritura académica se da a partir de la creación de textos tales como resúmenes, informes, artículos y reseñas. Del mismo modo, cada texto es realizado a partir de los criterios y la herramienta guía establecidos por el área de humanidades de la institución que se encuentran referenciadas en la cartilla de la clase. Dicha cartilla estructura todo el proceso de conocimiento que se debe adquirir en el desarrollo del taller [...] El proceso lector se lleva a cabo mediante las lecturas establecidas en la cartilla que sirve como guía estandarizada en el Taller de Lectura y Escritura de la Universidad. En dicha cartilla la información se encuentra organizada. El docente realiza su trabajo dentro del aula de clase, dentro de los tiempos y espacios del mismo taller. En este sentido no se dejan tareas o trabajo autónomo para realizar extra clase. (U9: 5)

En todo el panorama de investigaciones que han derivado de las preocupaciones por la lectura y la escritura universitarias, y dadas las variadas publicaciones que están surgiendo para el fortalecimiento de estos procesos, el paso a seguir es hacer un análisis de lo que los manuales ofrecen en términos

de enfoques. Las hipótesis que surgen sobre cómo se conciben estos procesos en ellos refuerzan lo ya discutido en los apartes anteriores: primero, que la lectura y la escritura son “habilidades”; segundo, que son generalizables y tercero, que no requieren de la mediación.¹

Uso de los medios electrónicos y competencias informacionales

En el capítulo destinado a reflexionar sobre la políticas institucionales se muestra cómo las competencias informacionales de los nativos digitales ni son desarrolladas en el colegio, ni el estudiante las desarrolla por su cuenta, y en la universidad encontrará muy pocos proyectos regulados y planeados para afianzar estas competencias de manera óptima. Más allá de la visita a la biblioteca en los procesos de inducción a la universidad y de las estrategias que eventualmente algún profesor adelante para mostrarles cómo buscar en bases de datos y medios más sofisticados que *Google*, los estudiantes no serán alfabetizados para la búsqueda y manejo de la información.

Es muy infrecuente, así mismo, que como parte de las estrategias pedagógicas se tercie con los medios electrónicos. Son pocas las menciones a esto.

La U2 reporta de lo observado en la clase de lectura y escritura y de lo que dice el profesor disciplinar:

De manera consciente el profesor promueve la lectura literal e inferencial usando textos de soporte impreso aunque

¹ Con el fin de analizar las tendencias en estos textos, en la U4 se inició recientemente una investigación (en la que participan cinco países más) con la que se espera responder a la pregunta: ¿cuáles son los enfoques y concepciones sobre lectura y escritura universitarias que subyacen en los textos que publican las IES como apoyo para los estudiantes en estos procesos?

encontrados en bases de datos digitales. El profesor no usa ni optimiza los recursos ofrecidos por la infraestructura que ofrecen las redes sociales Facebook o las diseñadas para colgar Blogs para promover interacciones con sus estudiantes [...] El aprendizaje propende por activar y desarrollar procesos de comprensión de carácter semántico-comunicativo que busca la participación autónoma del escritor a partir de la búsqueda, documentación, consulta y apropiación de información así como de los conocimientos previos ofrecidos por la profesora que son usados para monitorear y corregir errores en los avances y productos finales, así como de identificar y mantener los aciertos. (U2: 5)

La U10 hace una mención a lo que el profesor hace mediante con estas herramientas:

Acompaña el trabajo autónomo con la virtualidad desde la plataforma denominada Virtualsabana, allí deja talleres y guías que se revisan en clase. Así, complementa su labor docente y evalúa a los estudiantes mediante los talleres y los parciales que propone la universidad. (U10: 5)

Si seguimos la recomendación de la profesora Castelló (2009), los estudiantes deberían estar en la universidad posibilitados para manejar información abundante y proveniente de diversas fuentes (cantidad); deberían ser selectivos a la hora de consultar (calidad); deberían saber, para la coherencia de los datos usado con necesidades comunicativas concretas, saber contextualizar la información (caducidad) y deberían poder usar la información con fines de socialización (comunicación).

Una vez más aparece un aprendizaje deseado, pero no desplegado desde la didáctica y desde la práctica.

Desbalance entre prácticas de lectura y de escritura

En este estudio se observa lo que otros han encontrado: la escritura no está tan presente como la lectura en las prácticas de aula. En diferentes entrevistas ofrecidas por profesores, es claro que el tiempo que requiere un seguimiento riguroso de la escritura supera los tiempos destinados para la cátedra. Esto hace que fácilmente se abandonen proyectos para su acompañamiento y seguimiento. En los planes de estudio y *syllabi* también es evidente este desnivel, en el que se privilegia más una que otra.

La U4 reporta:

Como se ha dicho, la escritura no es un fin en la clase de lectura, desperdiciando así la posibilidad de usarla para aprender, es decir, a través de su función epistémica, que respondería muy claramente al desarrollo de una verdadera cultura académica [...] La escritura no es en sí un fin en la asignatura y así lo expresa en la entrevista el profesor de lectura, esta es una parte complementaria y un dispositivo de evaluación de la lectura misma [...] Al igual que sucede con la lectura, no hay conciencia, ni en los programas ni en la práctica del docente, de los objetivos diferenciados de la escritura universitaria. Se espera dotar al estudiante de las herramientas necesarias para fortalecer su escritura para un buen desempeño en todas las asignaturas, pero desde una práctica complementaria y no central. (U4: 5)

En la U7, “a pesar de que la escritura estuvo ausente como actividad, como práctica académica en la clase que se observó, se puede inferir una concepción de escritura basada en la función” (U7: 6).

Con respecto a la U6

la práctica busca ir corrigiendo, puliendo y apropiando a los estudiantes en el rol de MVZ y esto se empieza a ver en su escritura. La maestra aquí juega el rol de clasificadora de buenos o no tan buenos textos, a través de los parámetros evaluativos que ella establece. En algún momento de la entrevista ella habla de que cuando los artículos no están bien, los devuelve con comentarios para que los que estén interesados los reescriban, aunque comentaba que no todos aceptan el reto y aceptan la nota asignada, siempre y cuando esté por encima del 3.0. (U6: 6)

La U1 reporta que

si bien en la entrevista la docente disciplinar expresa la forma en que les guía la comprensión de los artículos científicos, no hay evidencia de la intencionalidad estructural en el currículo, sino una necesidad de la docente. Ella hace énfasis en el lenguaje de su asignatura, dice “escriban como lo haría un epidemiólogo, no un clínico” [...] A partir de lo establecido, se podría inferir que los docentes se esfuerzan por alfabetizar y mostrarles a los estudiantes “estos nuevos mundos académicos”, pero de forma indirecta, sin la intencionalidad programática que exigiría una real comprensión de dichos metalenguajes; situación que ambos viven o “sufren”; ya que los alumnos reconocen el trabajo de sus docentes, pero se ven solos al momento de acceder a la lectura inferencial de los textos. (U1: 6)

Con la U9

igualmente se desarrolla la lectura y la escritura al parecer con una función epistémica: lectura de textos sobre los conceptos de la carrera, escritura de ensayos, reseñas y resúmenes sin ninguna instrucción clara sobre su estructura. La evaluación de estos textos se limita al conocimiento; sin

embargo, en cuanto a forma, el docente exige la utilización de fuentes, pero no se revisan las normas con las que éstas son aplicadas. (U9: 6)

La escritura ha llegado a ser eso: de una parte, un reto difícil, de otra, una exigencia sin seguimiento, no una práctica connatural al hecho mismo de aprender. ¿Qué se necesita para cambiar estas concepciones?, ¿son suficientes las quejas enérgicas que critican la debilidad frente a este reto?, ¿logrará el estudiante, solo con la exigencia y la presión de la nota entender la importancia de la producción?

La oralidad presente como “habilidad” desligada de la lectura y la escritura

“Conversar es otra manera de escribir”, decía Borges, pero la oralidad presente en estos reportes no tiene como fin potenciar la escritura o discutir la lectura. En muchas ocasiones se convierte en una manera de evaluación, no muy rigurosa, de lo que se lee; en esas condiciones su presencia sin anclaje en el conocimiento también es preocupante tanto como las de la lectura y la escritura. Muchos profesores han puesto la discusión sobre la oralidad a la misma altura de la lectura y la escritura, y tienen razón, así para muchos de ellos también deba ser desarrollada como una habilidad individual.

La U4 reporta:

Igualmente, según la conversación, al ejercicio de lectura no lo sucede alguno de escritura, pues predomina la oralidad y un tipo de estrategia de participación del estudiante, pero que se convierte en voluntaria, dependiendo del tipo de motivación que tenga cada quien con lo que le suscita el texto, pero es claro que no hay un guion intencional que

lleve al estudiante por caminos paulatinos de aprendizaje [...] A pesar de la presencia de la oralidad evidenciada en la observación, no se aprovecha la producción y discusión de ideas para integrar esos productos en la escritura; se desaprovecha la conexión de las tres para un solo producto donde se integren [...]. (U4: 5)

Didácticamente la oralidad opera como un potenciador del ‘decir’, como ordenadora del discurso, como vía de validación de la elaboración del pensamiento. Pero, como ya se ha dicho, la escucha silenciosa impera en un sistema directivo de educación; así las cosas, está relegada a ser un elemento más de la comunicación muy reducido.

Predominio en los cursos iniciales de la preceptiva proveniente de la lingüística

En el texto *Practices, Policies and Research in Colombian Universities* se muestra cómo en Colombia ha predominado la lingüística como disciplina tutelar de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura:

Various linguistic approaches have been used to achieve grammatical goals, including structural grammars, generative-transformational grammars, and functional grammars. In the 1990's, a *communicative semantic* focus expanded linguistic approaches beyond grammar, and gradually other disciplines such as philosophy and logic were seen as relevant to reading and writing. Psychopedagogy as well turned our attention to the practices of teaching and learning reading and writing, the evolutionary processes of the acquisition of the code and the cognitive modifications involved (Ferreiro 1999). Currently, *discourse analysis* of se-

veral varieties has given us new tools to examine pedagogical and learning processes. (González 2010, 123)²

Al parecer, a pesar de la amplia discusión promovida en el país, en las aulas universitarias aún predominan los enfoques anteriores.

De acuerdo con lo reportado por la U2:

[El curso se orienta] al desarrollo y evaluación de adquisición de habilidades relacionadas con aspectos morfosintácticos y ortográficos del idioma. El aprendizaje propende por activar y desarrollar procesos de comprensión de carácter semántico-comunicativo que busca la participación autónoma del lector a partir de la adquisición y apropiación de conocimientos previos que son usados para monitorear y corregir errores en los avances y productos finales, así como de identificar y mantener los aciertos. (U2: 6)

Este predominio trae consigo una cosa adicional, y es que los estudiantes asocian el buen desarrollo de la lectura y la escritura a un buen desempeño con lo morfosintáctico y lo gramatical. En su memoria lo que más fácilmente aflora es la referencia a los estudios de gramática. De la U8 reportan:

Los estudiantes de primer y segundo año expresan que los aprendizajes lingüísticos previos, adoptados en la educación media, son un valor agregado para este ejercicio. Así

² Diversos enfoques lingüísticos se han utilizado para lograr los objetivos gramaticales, incluyendo la gramática estructural, la gramática generativa-transformacional y la gramática funcional. En la década de 1990, el enfoque semántico comunicativo expandió el enfoque lingüístico, más allá de la gramática, y poco a poco otras disciplinas como la filosofía y la lógica se consideraron relevantes para la lectura y la escritura. La psicopedagogía volvió la atención a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, la evolución de los procesos de adquisición del código y las modificaciones cognitivas implicadas (Ferreiro, 1999). En la actualidad, el análisis del discurso ha brindado otras herramientas para analizar los procesos pedagógicos y de aprendizaje.

por ejemplo, la aplicación práctica de las normas gramáticas escriturales son de gran ayuda para la elaboración de trabajos escritos [...]. Por lo tanto, consideran esencial para la escritura académica en la universidad, contar con una adecuada formación de las habilidades lingüísticas básicas para el desarrollo de las competencias comunicativas. (U8: 6)

Por su parte, en la U6 se afirma:

La práctica en escritura está enfocada más hacia lo estructural, a las normas ortográficas, al manejo de las normas de presentación de trabajos y hacia la construcción del texto que hacia la producción científica y eso es claro en la institución. En estudiantes de primer año se observa que el asunto educativo apunta más a la estructuración de profesionales altamente competentes. (U6: 6)

Las energías dedicadas a revisar un texto desde estos aspectos gramaticales desvía de un ejercicio de retroalimentación más útil y profundo. En lugar de ubicarse en el plano de las ideas, que debería priorizarse en un contexto académico, se privilegia la corrección superficial de la forma. Claro, esto enmascara la comodidad de la corrección con un cierto grado de exigencia y rigurosidad, y ello opera poderosamente en los estudiantes, quienes terminan por darle mucho peso a estos aspectos en su escritura.

Los investigadores de la U1 afirman: “Los criterios con los que se evalúan los trabajos escritos en la asignatura disciplinar son la ortografía y la estructura textual” (U1: 6).

De la U5: “Según la docente de lectura y escritura, el curso estuvo más orientado a suplir dificultades de escritura de los estudiantes como: redacción de párrafos, ortografía básica, concordancia gramatical, entre otros aspectos” (U5: 6).

El peso histórico de que una sola asignatura se encargara de los procesos de lectura y escritura es aún muy fuerte, y fue precisamente este peso el que llevó a que muchas propuestas diseñadas desde las universidades lo perpetuaran. Como consecuencia, surge la dificultad de hacer virar las perspectivas hacia una escritura con función académica y de verdadero aprendizaje.

A manera de conclusión

Numerosos imperativos desde la calidad de la educación, develados en el panorama anterior, exigen una propuesta de consolidación de una política institucional para fortalecer la lectura, la escritura, la producción de conocimiento, y en general responder a las necesidades de comunicación en el contexto universitario.

Uno de los objetivos que se propuso Redlees desde su creación (2006) fue “Impulsar la inserción de criterios de evaluación en los procesos de acreditación, relacionados con políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura”. Contribuiríamos con los procesos de acreditación, si dentro de sus parámetros de medición estuvieran contemplados indicadores que permitieran observar qué se hace en las unidades académicas por fortalecer procesos de lectura y escritura. Otro sería el panorama de la producción de conocimiento y su difusión si ya estuvieran completamente posicionados en las universidades.

En las IES son innumerables los asuntos asociados con estas prácticas y se han venido mencionando a gritos en la última década. En el plegable de convocatoria al *Encuentro nacional*

sobre políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior, promovido por Redlees en 2007, claramente se anticipaba: “En efecto, en educación superior, la lectura y la escritura no se pueden separar de asuntos tan sensibles como la deserción, el rendimiento académico, el fortalecimiento de la investigación, la producción de conocimiento y el desarrollo de competencias laborales, entre otros, que representan, hoy por hoy, criterios básicos para los procesos de acreditación”. Sea esta la oportunidad de reiterarlo.

Por la información recolectada en los *syllabi*, las observaciones de clase, las muestras de lectura del material de clase, las muestras de escritura de los estudiantes, las entrevistas con los docentes de los cursos de primer año y de los estudiantes que están y han estado en estos cursos iniciales, se puede arriesgar una conclusión y es que la configuración del concepto de Alfabetización Académica es ecléctica y en muchos casos ha respondido a diversas orillas de interpretación. En nombre del mismo concepto se ha dado lugar a la diversidad que reflejó la radiografía anterior.

Esto puede ser visto como una ventaja, si se defiende el precepto de que lo natural en las universidades es la coexistencia de diversas culturas académicas. Pero también puede ser un gran riesgo, pues lo que se sabe es que estas diferentes vertientes han sido producto del trabajo aislado de unos pocos profesores entusiastas sin mucho apoyo institucional. Esa desarticulación está bien para procesos nacientes, pero no podrían dejarse perdurar si la meta es consolidar un proyecto académico serio.

Que la pedagogía sea una gran ausente en las universidades, tal como se mencionó, implica otros abandonos importantes de movilizadores propios de los actos de aprender y de enseñar. La metacognición, muy discutida desde la psicología y la psicopedagogía, no se activa y no se dan espacios para identificar o permitirle al estudiante saber qué tan autorregulado es y hacerse consciente de sus propios procesos de aprendizaje; por esta razón, en el documento de políticas se dedica un aparte a hablar de las responsabilidades de los estudiantes en este complejo entramado. En este sentido, vale la pena destacar lo que la U5 reportó y dejar abierta la discusión a este respecto:

Es importante resaltar que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura no se incluyeron los procesos metacognitivos mediante los cuales el estudiante reflexiona y se hace consciente de sus falencias o potencialidades en la adquisición de este proceso. Por otro lado, se alcanzó a evidenciar por medio del análisis de los instrumentos que por la complejidad de los textos, al ser especializados, a gran parte de los estudiantes de la muestra se les dificultó su comprensión debido a su lenguaje técnico. (U5: 5)

Otro aspecto destacado y vertebral es lo que para la investigación significa todo este panorama. La investigación, condición *sine qua non* de la cultura académica (Greene y Lidinsky 2008), no se ve en los cursos, ni siquiera su propedéutica. No se despliegan estrategias intencionales para que el estudiante haga búsqueda situada de la información y uso para la reelaboración o el acercamiento a la producción de nuevo conocimiento. Aquí es necesario remitir al documento *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar*

la investigación científica en sentido estricto, de Bernardo Restrepo Gómez (2003), en el que se asume “La investigación formativa como asunto pedagógico”. Es decir, no se puede esperar que sin intervención planeada o solo a partir de cursos que se desarrollan generalmente al final de las carreras se haga una formación contundente para la investigación.

Solamente en el reporte de la U8 se hace énfasis en la orientación que se la da a los cursos de primer año: “El concepto de escritura académica adoptado en el curso de primer año y en el curso disciplinar está enfocado a la fundamentación de prácticas escriturales investigativas, las cuales implícitamente están enfocadas al perfeccionamiento de las competencias lingüísticas y comunicativas, esenciales para la formación inicial universitaria y profesional” (U8: 7). En el programa de esta universidad, en el mismo nombre de la asignatura, está explícito este interés: *Lectoescritura investigativa*. No se menciona si dicho interés continúa en el decurso de las carreras.

Como ideas finales, se aportan las siguientes reflexiones: en la sesión de apertura del XXII Simposio interno del Departamento de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana, llevado a cabo el 26 de octubre de 2012, se afirmó:

Esta es tal vez la más importante conclusión que nos dejan estos años de discusión y es que, tal como suele pasar cuando fenómenos de vertebral importancia se revelan en sus debilidades, otros coexistentes emergen para mostrar realidades que han pasado soterradas. Junto a los problemas de la lectura y la escritura, poco a poco, se han ido develando otros que por años descansaron inocentes e inadvertidos en las instituciones, pero que han ido fijando comportamientos que se perfilan, muchas veces ya como insalvables, y deter-

minan, hoy por hoy, nuestra realidad universitaria. Junto con la lectura y escritura, y más allá de ellas, vale la pena concentrarse en las políticas que rigen la vida universitaria y las representaciones que día a día se alimentan sobre su deber. Tal vez, sin advertirlo, quienes nos hemos dedicado a tratar los temas de la lectura y la escritura hemos estado poniendo el dedo en la llaga para que afloren otras problemáticas que silenciosamente han ido haciendo escuela en las universidades, y, si por esta vía encuentran solución en un futuro mediano, habrá valido la pena dedicarle tantas horas a esta discusión. (González 2012).

Es decir, es incalculable lo que se pierde por dejar estos procesos al garete o a la buena voluntad de profesores preocupados y entusiastas que, de manera aislada, hacen esfuerzos por intervenir; y a cambio, mucho lo que se gana si se planean como políticas. Baste con leer la propuesta del capítulo subsiguiente para entender y dimensionar su valor.

Dentro de esos otros asuntos que han pasado inadvertidos pero que se han ido revelando con la discusión sobre lectura y escritura están estos también, por nombrar solo los más visibles:

Ha dejado de ser un secreto en Colombia que hay necesidades esenciales en la producción de conocimiento en las universidades, y que esto responde a perfiles, de una parte, e incentivos para la investigación, de otra; la pedagogía es hoy la gran ausente en las aulas universitarias y pareciera haber una cruzada por su total abolición a nombre de la autonomía y autogestión del conocimiento; que los docentes no sean modelos de escritura y de producción, que sea imposible generar comunidades de debate, que el tiempo hora cátedra efectivamente dictado en clase sea más representati-

vo que el tiempo de la reflexión, el estudio y la investigación, son temas de urgente análisis. (González 2012)

Se reitera entonces la pregunta con las que inicia este apartado “¿De qué Alfabetización Académica estamos hablando?”

Referencias

- Bereiter, M. y C. Scardamalia (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. *Infancia y aprendizaje*, 58: 43-54.
- Bruner, J. (1987). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Camps, A. (2003). “Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica”. *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó: 33-46.
- Carlino, P. (2004). “Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad”. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, vol. 25, núm. 1: 16-27. Disponible en línea en: <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/universidad>. Consultado en junio de 2013.
- _____ (2005). *Leer, escribir y aprender en la universidad. Una introducción a la Alfabetización Académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2013). “Alfabetización Académica diez años después”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57): 355-381. Disponible en línea en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>. Consultado en junio de 2013.
- Cassany, D. (1995). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. 2a Edición. Barcelona: Graó.
- _____ (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (2001). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

- Castelló, M. (2009). Conferencia impartida en el Tercer Encuentro Nacional y Segundo Internacional de Lectura y Escritura en Educación Superior. Redlees, Cali, Colombia.
- De Mattos, G. A. (2009). “Gêneros Textuais e Ensino de Língua Materna”. Ponencia presentada en el V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, Siget. Universidad de Caxías do Sul, Brasil.
- Dolz, J. (2009). *Claves para enseñar a escribir*. Documento en línea disponible en: http://docentes.leer.es/files/2009/05/art_prof_ep_eso_clavesparaensenaraescribir_joaquimdolz.pdf. Consultado en junio de 2013.
- Duarte, O. (2009). *La escritura en la universidad. Dificultades y propuestas*. Taller de Proyectos Interdisciplinarios. Presentación de diapositivas.
- González, B. (2010). “Strategies, Policies and Research on Reading and Writing in Colombian Universities”. Charles Bazerman, Robert Krut, Suzie Null, Paul Rogers, Amanda Stansell (editores). *Traditions of Writing Research*. New York: Routledge: 122-131.
- González, B. (2012). Discurso de apertura del XXII Simposio interno del Departamento de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana, 26 de octubre de 2012. Texto inédito.
- González, B. y V. Vega (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá: Fondo de Publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda.
- Green, B. y A. Lidinsky (2008). *From Inquiry to Academic Writing*. Boston: Bedford/St. Martin’s.
- Lomas, C. y A. Tusón (1994). “Enseñar lengua”. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 1, julio-septiembre.
- Peña, L. (2010). *Cuatro modelos explicativos de la escritura*. Presentación de diapositivas.

- Pérez, M. y A. Rodríguez (2013). “¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades”. *Academic Writing*, vol. 11, núm. 1, enero-abril. Monográfico.
- Redlees (2006). Reglamento de Redlees. Disponible en <http://www.ascun-redlees.org/wp-content/uploads/2011/02/REGLAMENTO-DE-REDLEES.pdf>.
- Restrepo Gómez, B. (2003). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación, CNA.
- Rincón, G. y M. Pérez (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Russell, D. (1995). “Activity Theory and its Implications for Writing Instruction”. Joseph Petraglia (editor). *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum: 51-78.
- Russell, D. y V. Cortes (2012). “Academic and scientific texts: The same or different communities?”. Donahue, C. y M. Castelló (editores) (2013). *Forthcoming in University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Ofrecido por los autores para esta investigación en versión electrónica de procesador de texto.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Ed. Graó.

Los aprendizajes derivados de la investigación

Rafael Ayala Sáenz*

Este capítulo tiene como propósito presentar el análisis de los aprendizajes que explicitaron los estudiantes egresados de la educación media y los estudiantes egresados del curso de lectura y escritura de primer año ofrecido por las instituciones que constituyen la muestra de este estudio.

Las conclusiones presentada en la primera parte, llamada *Los aprendizajes de los estudiantes en lectura y escritura adquiridos en la educación media*, proviene de la información suministrada por el cuestionario autoadministrado denominado “Prácticas de lectura y escritura durante la educación media” (véase anexo 1), aplicado a 120 estudiantes inscritos en el curso de lectura y escritura de primer año, graduados de bachilleres en distintas instituciones educativas de naturaleza privada y oficial.

Los hallazgos mostrados en la segunda parte de este capítulo tienen por título *Los aprendizajes de los estudiantes adquiridos en el curso de lectura y escritura en el primer año de la universidad*,

* Rafael Ayala Sáenz es docente investigador de la Fundación Universitaria Los Libertadores.

proviene del cuestionario auto-administrado denominado “Prácticas de lectura y escritura llevadas a cabo después del curso de primer año” (véase anexo 2), dirigido a por lo menos 60 estudiantes que inscribieron y cursaron la asignatura de lectura y escritura en el primer año ofrecido en 12 universidades, y de 12 entrevistas en profundidad (véase anexo 6) realizada a 12 profesores encargados de dirigir espacios académicos de carácter disciplinar en los programas académicos.

Los aprendizajes¹ en lectura y escritura adquiridos en la educación media

El sistema educativo formal de Colombia tiene por objeto la “formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115 de 1994, General de Educación, art. 1). Asigna a cada uno de sus niveles la responsabilidad de contribuir al crecimiento global del individuo desarrollando en el educando “conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente” (Ley 115 de 1994, General de Educación, art. 11). La educación media “constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores y comprende dos grados, el décimo (10º) y el undécimo (11º). Tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la Educación Superior y al Trabajo (Ley 115 de 1994, art. 27).

¹ Se asumirá como aprendizaje aquello que conscientemente el estudiante dice haber aprendido y con lo cual es capaz de actuar frente a procesos de lectura y escritura.

Antes de mostrar los resultados que arrojó el cuestionario auto-administrado resuelto por los estudiantes indagados que presentan los aprendizajes en lectura y escritura reconocidos por ellos, es importante presentar cuál es, según el Ministerio de Educación Nacional, el enfoque que guía a los maestros en la educación media y cuáles son las competencias en lectura y escritura que se espera posea un estudiante egresado del bachillerato en nuestro país.

En Colombia, dos son los documentos del Ministerio de Educación Nacional –en adelante, MEN– que orientan el trabajo de los profesores del área de lenguaje en la educación media. El primero de ellos corresponde a los “Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana” (1998), y el segundo a los “Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje” (2006).

Los Lineamientos Curriculares

Los Lineamientos procuran “atender la necesidad de orientaciones y criterios nacionales sobre currículos, sobre la función de las áreas y sobre nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas” (MEN 1998, 3). En relación con la enseñanza de la lengua castellana en los niveles de la educación básica y media, este documento pretendía señalar “camino posibles en el campo de la pedagogía del lenguaje”. Fundamentó el eje del trabajo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua en el marco conceptual en la significación, entendida como “una ampliación del enfoque semántico-comunicativo” (MEN 1998, 47). En esta perspectiva se concibe el lenguaje como el medio que permite configurar el universo cultural de cada sujeto a través de la inter-acción y relación con los otros

sujetos culturales, por lo cual se considera a la significación como la función central del lenguaje que se complementa con la función de la comunicación.

Se define la significación como “los diferentes procesos de construcción de sentidos y significados, es decir, aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos” (MEN 1998). Entendida de esta manera, la dimensión de la significación es la encargada de establecer la formas y procesos de interacción con los otros humanos y los productos y saberes de la cultura; en palabras del profesor Baena “[...] esta dimensión tiene que ver con el proceso de transformación de la experiencia humana en significación” (MEN 1998). Es decir, la significación es en sí misma un proceso de carácter semiótico porque integra de manera simultánea los mecanismos que contribuyen a la representación de la realidad y los mecanismos involucrados en el proceso de la comunicación.

La semiótica general, según Umberto Eco citado por los autores de los Lineamientos, estudia “tanto la estructura abstracta de los sistemas de significación (lenguaje verbal, juego de cartas, señales de tráfico, códigos iconológicos y demás) como los procesos en cuyo transcurso los usuarios aplican de forma práctica las reglas de estos sistemas con la finalidad de comunicar; es decir, de designar estados de mundos posibles o de criticar y modificar la estructura de los sistemas mismos” (MEN 1998, 26).

Si dentro de la perspectiva de la semiótica general se acepta que la cultura es “el código de los códigos”, entonces la tarea del área de lenguaje dentro del currículo será la de contribuir

a desarrollar las capacidades y competencias necesarias, no solo para leer e interpretar los diversos sistemas de significación que ha inventado la humanidad, sino también para expresarse de manera adecuada y pertinente.

El marco conceptual de los Lineamientos reconoce la existencia de una competencia comunicativa constituida por las capacidades de hablar, escuchar, leer y escribir que posee el animal humano para expresar y negociar representación. También acepta la existencia de una gran competencia significativa, constituida a su vez por siete competencias: gramatical, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética.

Hablar, escuchar, leer y escribir son concebidos en el enfoque semántico-comunicativo como capacidades y procesos de significación que contribuyen a aprehender, interpretar y comprender los diversos códigos y saberes de la cultura. Como capacidades humanas que son, tienen la potencialidad de ser desarrolladas por medio de una acción pedagógica, y cuando esto ocurre, se manifiestan como competencias, entendidas como “las capacidades con que un sujeto cuenta para”, que es el sentido que se atribuye a esta palabra en los Lineamientos.

También se presenta en los Lineamientos una tipología textual para ser tomada en cuenta en la propuesta de los planes de estudio de la asignatura de lenguaje, la cual está clasificada en cuatro tipos: informativos, narrativos, argumentativos y explicativos, expresados en 22 modalidades de las cuales solo tres pueden ser consideradas textos usados de manera frecuente en el nivel de la educación superior: ensayo, artículo de opinión y reseña. Para analizar cada uno de estos textos, además, los Lineamientos proponen un ejemplo de rejilla que

plantea el análisis desde tres puntos de vista (pragmático, semántico y morfosintáctico) y aplicado a tres tipos de unidades diferentes (global, secuencial, local).

Estos deseables no son de menor valía; si se analizan en su dimensión, podría decirse que con el cumplimiento de estos aprendizajes cualquier estudiante colombiano habría desarrollado unas competencias óptimas en su comunicación. Pero, como se ha visto a lo largo de este documento, todo esto queda al arbitrio de las instituciones y está mediado por concepciones de diversa índole muy difíciles de armonizar. Que lo diga un documento oficial no garantiza que los docentes los interpreten y desplieguen con los recursos y las mediaciones necesarias para que se lleven a cabo.

Estándares básicos de competencias del lenguaje

En el documento de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje se asume una:

[...] concepción amplia del lenguaje que comprende, por una parte, el lenguaje verbal –que abarca a su vez las diferentes lenguas que existen– y, por otra parte, el lenguaje no verbal, en el que se ubican los demás sistemas simbólicos creados por las comunidades humanas para conformar sentidos y para comunicarlos: la música, los gestos, la escritura, la pintura, la escultura entre otras opciones. (MEN 2006, 20)

Estos diferentes sistemas simbólicos son considerados manifestaciones de los dos procesos de la actividad lingüística: la producción (proceso mediante el cual el individuo genera significado con el propósito de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los demás) y la

comprensión (proceso mediante el cual el individuo realiza la búsqueda y reconstrucción del sentido del mensaje contenido en cualquiera de las manifestaciones lingüísticas).

Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, en consonancia con los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana, apuntan al objetivo general de consolidar una cultura de la argumentación en el aula y la escuela. Proponen que

El trabajo pedagógico que se adelante en el área debe incluir la generación de experiencias significativas para los estudiantes en las que se promueva la exploración y uso de las diferentes manifestaciones del lenguaje –verbales y no verbales–, de tal forma que las asuman e incorporen, de manera consciente, intencional y creativa, en sus interacciones cotidianas y con diferentes fines: descriptivos, informativos, propositivos, expresivos, recreativos, argumentativos, entre otros... en este orden de ideas la producción del lenguaje no solo se limita a emitir textos orales o escritos, sino iconográficos, musicales, gestuales, entre otros. Así mismo, la comprensión lingüística no se restringe a los textos orales o escritos, sino que se lee y, en consecuencia, se comprende todo tipo de sistemas signícos, comprensión que supone la identificación del contenido, así como su valoración crítica y sustentada. (MEN 2006, 28)

Los referentes de los Estándares sostienen que el lenguaje tiene seis dimensiones: la comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de sentimientos y las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia, que son agrupados en tres campos fundamentales de la formación en lenguaje: la pedagogía de la lengua castellana, la pedagogía de la literatura y la pedagogía de los otros

sistemas simbólicos; todo lo anterior disgregado en cinco factores (producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, ética de la comunicación), distribuidos en cinco grupos que integran los grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9 y 10 y 11).

En total, se proponen 35 estándares básicos de competencias del lenguaje (cada uno identificado por un factor, un enunciado identificador y subprocesos); distribuidos por factores (10 de producción textual, 5 de comprensión e interpretación textual, 6 de literatura, 10 de medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y 5 de ética de la comunicación). Es decir, que de un total de 178 subprocesos propuestos para ser desarrollados en los once grados que constituyen la educación básica y media vocacional, 77 (43,25%) están dedicados a formar estudiantes que al terminar undécimo grado sean competentes, en el factor de comprensión e interpretación textual, de “comprender e interpretar textos con actitud crítica y capacidad argumentativa” y, en el factor de producción textual, de “producir textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos”.

Según estos Estándares, los subprocesos que deben desarrollarse para “comprender e interpretar textos con actitud crítica y capacidad argumentativa” son cinco:

- Comprender el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento.
- Desarrollar procesos de autocontrol y corrección lingüística en la producción de textos orales y escritos.

- Caracterizar y usar estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en mi producción de textos orales y escritos.
- Evidenciar en las producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hago de ellos en el contexto comunicativo.
- Por último, producir ensayos de carácter argumentativo en los que desarrollo mis ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género.

Los subprocesos que deben desarrollarse para “producir textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos” también son cinco:

- Elaborar hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que se lee.
- Relacionar el significado de los textos que se leen con los textos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.
- Diseñar esquemas de interpretación, teniendo en cuenta el tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa.
- Construir reseñas críticas acerca de los textos leídos.
- Por último, asumir una actitud crítica frente a los textos que se leen y elaboran y frente a otros tipos de textos: explicativos, descriptivos y narrativos.

Los unos y los otros se presentan a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 1. Subprocesos para la comprensión e interpretación y para la producción textual

Factores	
Comprensión e interpretación textual	Producción textual
Comprender e interpretar textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.	Producir textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos.
Elaborar hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que se lee.	Comprender el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento.
Relacionar el significado de los textos que se leen con los textos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.	Desarrollar procesos de autocontrol y corrección lingüística en la producción de textos orales y escritos.
Diseñar esquemas de interpretación, teniendo en cuenta el tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa.	Caracterizar y usar estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en mi producción de textos orales y escritos.
Construir reseñas críticas acerca de los textos leídos.	Evidenciar en las producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hago de ellos en el contexto comunicativo.
Asumir una actitud crítica frente a los textos que se leen y elaboran y frente a otros tipos de textos: explicativos, descriptivos y narrativos.	Producir ensayos de carácter argumentativo en los que desarrollo mis ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género.

En resumen, se puede afirmar que el sistema educativo colombiano, planteado por el Ministerio de Educación, contempla tanto en las políticas como en los lineamientos, que

un egresado del nivel la educación media ha debido desarrollar, gracias a la mediación realizada por sus profesores, los subprocesos relacionados con los factores que se requieren en lectura y escritura de los estudiantes que le faciliten el acceso y permanencia en la educación superior y el trabajo.

Con el interés de realizar un contraste entre lo que la legislación presupone que se debió aprender y lo que algunos graduados de este nivel manifiestan haber aprendido a este respecto, a continuación se presenta la información sobre los aprendizajes en lectura y escritura que reportan los estudiantes a partir de los datos que provienen de las respuestas suministrada por el cuestionario autoadministrado denominado “Prácticas de lectura y escritura durante la Educación Media” (véase anexo 1).

El análisis desplegará primero los aprendizajes reportados en lectura y posteriormente los de escritura, para concluir con la respectiva reflexión.

Aprendizajes ofrecidos por la educación media en lectura

La descripción de los aprendizajes reportados se hará en el siguiente orden: primero se mencionan los aspectos que dicen los estudiantes que no aprendieron y las razones que desde su punto de vista justifican el por qué no se dieron. En un segundo apartado, en cambio, se darán a conocer los aprendizajes que reconocen haber adquirido y los factores asociados a estos logros.

Aprendizajes ausentes

Los aprendizajes relacionados con la lectura, reportados por los estudiantes en el instrumento diseñado para tal fin, están divididos como sigue: en 6 instituciones no se manifiesta que se contó con aprendizajes que faciliten el desempeño en la educación superior. Piensan que lo recibido en las clases durante la educación media no fue suficiente para el desempeño académico de una universidad y que les faltó avanzar, ampliar el léxico y desarrollar más el pensamiento. Proponen que el nivel dado debería ser más alto porque cuando llegan a la universidad se dan cuenta al enfrentar los textos académicos que su nivel de comprensión de lectura es muy básica. También informan que los profesores en la educación media no profundizan en el análisis de los contenidos de las lecturas, ni en proponer o desarrollar estrategias relacionadas con el cómo interpretar. El colegio debe ofrecer muchos más conocimientos al estudiante, ya que solo brinda lo básico y les llama la atención que después de seis años de estudio no se crea el hábito de la lectura.

Razones que justifican el no aprendizaje

La primera razón está relacionada con la manera como se desarrolla el proceso académico dado que los dispositivos metodológicos son escasos. Según lo reportado, el profesor de educación media no realiza procesos de seguimiento ni propone estrategias que favorezcan la comprensión lectora, es decir, que un factor determinante está dado o por la ausencia de propuestas o por la implementación de estrategias pedagógicas que son inadecuadas e impertinentes. Afirma un profesor encargado del curso de primer año que se puede percibir que “los estudiantes no han tenido la ayuda de nadie (en la casa, el

colegio, en su entorno o en las instituciones de educación superior) para poder interpretar textos, o sea que hay una gran responsabilidad de los profesores, que son los que guían en estos procesos”. Advierte que si se desea mejorar en esta cuestión, esta situación debe cambiar para lograr la transformación en todo el sistema –casa, colegio, entorno y academia–, solo así se apreciará el valor y utilidad de la lectura.

La segunda razón alude al ambiente de lectura desfavorable desde la temprana edad en la casa, ya que lo que se construye en el hogar se refleja también en la vida académica. Este ambiente también contribuye a crear procesos de escritura que involucran lo cotidiano y lo académico. En cuanto a la lectura, una disciplina que provenga de la casa y del colegio y que los estimule a estar investigando permanentemente, que lean acerca de temas que les llamen la atención, la lectura semanal de un periódico para que se enteren de qué está pasando en el mundo, actividades que ofrecen algo de riqueza cultural.

La tercera manifiesta el hecho de que el nivel de lectura que se trae depende mucho del colegio del cual se gradúa, ya que hay estudiantes que vienen con muy buenas “habilidades” desarrolladas por lo realizado en las instituciones educativas, aunque no sobrepasan la docena. De ahí, como se veía en el primer capítulo, la imposibilidad de pretender en las aulas universitarias unificar en la diversidad.

Una cuarta tiene que ver con la manera superficial como se tratan o analizan los temas que se proponen en la educación media. A propósito de esto, afirma Paula Carlino que los textos usados en el nivel secundario argentino

[...] borran del todo la polémica, han suprimido la naturaleza argumentativa del conocimiento científico y presentan sólo una exposición del saber. Estos textos omiten los métodos con los que se han producido los conceptos y silencian la controversia de la que han emergido. Tratan el conocimiento como ahistórico, anónimo, único, absoluto y definitivo. Asimismo, la cultura lectora de la educación secundaria exige aprender qué dicen los textos y tiende a desdeñar por qué lo dicen y cómo lo justifican. (Carlino 2003, 5)

Rasgos que no solo parecen estar presentes en los textos de la secundaria argentina sino también en la colombiana.

La quinta razón tiene que ver con la actitud que asume el estudiante frente al reto de aprender a interpretar para comprender, que por lo general es facilista y negligente. No se puede olvidar que el proceso de formación requiere para el logro de sus objetivos de la participación y cooperación de todos los elementos del sistema. Dado que el aprendizaje es producto de un proceso de interacción que implica también la co-construcción del alumno y no solo la del profesor, la institución o los padres, es importante tener en cuenta también el nivel de compromiso de los educandos con su educación. Merece atención, por supuesto, una contemplación sobre el desarrollo evolutivo de los sujetos. No sabemos cuánto de la autonomía necesaria para la universidad se puede desarrollar a los 16 ó 17 años, que es la edad con la que ingresan los estudiantes a la universidad.

Aprendizajes presentes

Por otra parte, a partir de los datos analizados provenientes del instrumento aplicado, en 6 instituciones de las 12

estudiadas, los estudiantes egresados de la educación media inscritos en los cursos de lectura y escritura de primer año, y los profesores del curso de primer año entrevistados, reconocen que sí hubo aprendizajes.

A continuación se presenta un listado que recoge 20 aspectos relacionados con los aprendizajes en lectura que los estudiantes reconocen que les enseñaron y que ellos consideran que aprendieron:

- Desarrollo de las habilidades comunicativas (escuchar, hablar).
- Lectura completa antes de contestar una prueba o de opinar.
- Sobre la lectura de noticias o historietas se daba la oportunidad de plantear reflexiones personales.
- Las estrategias aprendidas en el programa de “lectores competentes” asumidas en algunos colegios fueron muy importantes pero no suficientes, porque los estudiantes reconocen que el nivel de exigencia en la universidad es mayor.
- Búsqueda en los diccionarios del significado de las palabras que no se entienden.
- Desarrollo de las habilidades comunicativas (leer, escribir, escuchar, hablar).
- Desarrollo de las competencias de interpretar, argumentar y proponer.
- Identificación de superestructuras y macroestructuras.
- Algunos manifiestan que hubo seguimiento y acompañamiento al proceso de lectura literal, otros señalan el

aprendizaje sobre cómo hacer lectura inferencial e intertextual y lectura crítica.

- Recurso, por parte de algunos profesores, a la lectura de textos en voz alta grupal.
- En relación con la comprensión de lectura, hubo evaluaciones mediante preguntas abiertas y cerradas.
- Unos pocos estudiantes reconocen haber desarrollado el hábito de lectura.

A continuación se identifica, clasifica y contrasta el aprendizaje esperado, según los estándares básicos de competencias del lenguaje, con el reportado por los estudiantes encuestados:

Tabla 2. Contraste entre el aprendizaje esperado con los estándares y el que el estudiante dice haber adquirido

Cuadro comparativo entre el aprendizaje esperado según los estándares básicos de competencias del lenguaje y el aprendizaje reportado	
Subprocesos del factor comprensión e interpretación textual	Aprendizajes adquiridos en la educación media
Elaborar hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que se lee.	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollo de las competencias de interpretar, argumentar y proponer.• Desarrollo de las habilidades comunicativas (escuchar, hablar).
Relacionar el significado de los textos que se leen con los textos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.	<ul style="list-style-type: none">• Sobre la lectura de noticias o historietas se daba la oportunidad de plantear reflexiones personales.• Buscar en los diccionarios el significado de las palabras que no se entienden.• En relación con la comprensión de lectura fueron evaluados mediante preguntas abiertas y cerradas.
Diseñar esquemas de interpretación, teniendo en cuenta al tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa.	<ul style="list-style-type: none">• Leer todo antes de contestar una prueba o de opinar.• Solicitud de realización de representaciones mentales como evidencias de lectura, por ejemplo, mapas conceptuales.• Identificar superestructuras y macroestructuras.• Las estrategias aprendidas en el programa de “lectores competentes” asumidas en algunos colegios, fueron muy importantes pero no suficientes porque los estudiantes reconocen que el nivel de exigencia en la universidad es mayor.

Cuadro comparativo entre el aprendizaje esperado según los estándares básicos de competencias del lenguaje y el aprendizaje reportado

Asumir una actitud crítica frente a los textos que se leen y elaboran y frente a otros tipos de textos: explicativos, descriptivos y narrativos.

- Manifiestan que hubo seguimiento y acompañamiento al proceso de lectura literal, otros señalan el aprendizaje sobre cómo hacer lectura inferencial e intertextual y lectura crítica.

Construir reseñas críticas acerca de los textos leídos.

- La mayoría manifestó que en sus instituciones hubo preparación y/o simulacros tomando como punto de referencia la prueba Saber 11.

- Las instituciones, dentro de su horario de clases, asignaban tiempos para leer de manera individual.

- Los profesores hacían evaluaciones diagnósticas para diseñar un plan de acción.

- Realización de proyecto de aula o individuales a partir de lecturas.

- El proceso de comprensión de lectura centrado predominantemente en textos literarios incluida la poesía, de los cuales los estudiantes debían dar razón, sobre todo de análisis literales (pegados al texto).

- Algunos profesores recurrieron a la lectura de textos en voz alta grupal.

- Existen estrategias que consideran el uso y el aprovechamiento de los recursos que ofrece el mundo digital.

- Controles permanentes de lectura a través de exámenes y exposiciones.

- Unos pocos estudiantes reconocen haber desarrollado el hábito de lectura.

Como se puede observar, de los 20 aprendizajes identificados a partir de lo reportado por los estudiantes, solo fue posible clasificar 10 en los subprocesos indicados para el factor de comprensión e interpretación verbal. Los otros 10 aspectos hacen referencia a estrategias, didácticas o modos de evaluar la comprensión de lectura.

En cuanto al estándar esperado al terminar undécimo grado enunciado como “comprender e interpretar textos con actitud crítica y capacidad argumentativa”, se observa que las acciones realizadas en las instituciones de educación media por los profesores y reconocidas por los estudiantes como aprendizajes, están desarrolladas de manera indirecta.

También se observa que no existe una mención explícita que reconozca que les enseñaron a construir reseñas críticas acerca de los textos leídos.

Se destaca la identificación de ocho dispositivos didácticos que están usando los profesores o las instituciones educativas para desarrollar la comprensión de lectura.

Llama la atención que aunque no hace parte del listado de los 35 estándares, parece que las instituciones de educación media han asumido la preparación y realización de simulacros tomando como punto de referencia los contenidos y la manera en que se realiza la prueba Saber 11.

La prueba Saber 11, por ser en sí misma un tipo de discurso creado por la cultura como una práctica social determinada que es aceptada y legitimada (en términos semióticos, un sub-sistema simbólico del código verbal), requiere para su comprensión y solución de orientar el uso de las operaciones cognitivas humanas (observar, percibir, abstraer, analizar,

sintetizar, inducir, deducir, contrastar, relacionar, inferir) para encontrar una respuesta adecuada, que ha sido propuesta y predeterminada por un experto, a un problema planteado en un contexto artificialmente creado aunque relacionado con temas o aspectos propios de las áreas del conocimiento a evaluar.

Visto de esta manera, y considerando el esfuerzo que realizan las instituciones por diseñar programas de capacitación para sus estudiantes, que además son desarrollados en tiempos y espacios extracurriculares que generan costos adicionales, se puede pensar que es demasiada energía y concentración de recursos para enseñar (o mejor, condicionar la mente de los estudiantes) a leer un solo tipo de texto que, además, solo se encontrarán en cinco ocasiones en la vida (Saber 3, Saber 5, Saber 9, Saber 11 y Saber Pro), si tienen la oportunidad de concluir sus estudios secundarios e ingresar a la universidad.

Así mismo, si se tiene en cuenta que los Lineamientos y los Estándares están pensados para desarrollar, entre otros asuntos, todo lo que las preguntas de la prueba evalúan, dado que en sí misma la totalidad de la prueba se constituye en una evaluación de los niveles de la comprensión de lectura y la producción de textos escritos, ¿por qué no dedicar mejor ese brío institucional de predominante intencionalidad conductista (estímulo-respuesta-error-acierto-premio-castigo) a enseñar a leer otros discursos que son más frecuentes en el mundo social?

Demasiado esfuerzo para crear resultados que no reflejan del todo el nivel real de la comprensión de los escolares colombianos y que, sin embargo, es justificable con el argumento de

tener cifras que permitan hacer comparaciones con pruebas internacionales estandarizadas sustentadas en un concepto de calidad predominantemente cuantitativo. Para confrontar esta disonancia entre el ser y el parecer, se hace necesario ampliar, en toda su polisemia, el análisis del concepto de calidad educativa explorando sus connotaciones cualitativas.

A continuación se enuncian los factores que, según la población entrevistada (estudiantes y profesores disciplinares), contribuyeron a desarrollar los 20 aprendizajes identificados.

Factores que se reportan como los que contribuyeron con el aprendizaje

El primero de ellos tiene que ver con el hecho de que en las instituciones había un ambiente que promovía la lectura, con espacios de apoyo o refuerzo dirigidos por profesores preparados que terminaron contribuyendo a desarrollar el gusto por la lectura.

El segundo: todas las materias (matemáticas, ciencias) estuvieron relacionadas con la lectura.

Tercero: los estudiantes reconocen, de manera favorable, un entrenamiento previo para las pruebas de Estado Saber 11.

El cuarto: leer los libros resumen, de contenidos ubicados en *blogs* o en las páginas dirigidas a estudiantes del nivel universitario, *les ha favorecido de manera destacable* a los estudiantes de educación media la lectura práctica y el desarrollo de la lectura de concreción, de síntesis. Solo en los casos en los que los resúmenes no reemplazan la lectura de la obra completa, que suele ser la norma.

Quinto: se reconoce que el contexto social y familiar favorable contribuye y facilita, en primera instancia, el acercamiento a esos procesos. Un profesor disciplinar entrevistado afirma:

Los estudiantes traen los mínimos necesarios en comprensión de lectura y producción de textos porque son muchachos que pertenecen a una clase social alta o medianamente alta y pueden ir a colegios mejores. Por otro lado, son muchachos que tienen familia, núcleo familiar, que tiene formación o información extra familiar, de viajes, de cuestión cultural y eso influye mucho. (U2: 10)

Se convierte el aprendizaje en un asunto de privilegio. Ya en otras partes del documento hemos mencionado cómo el privilegio ha sido solo de algunos.

Sexto: el comportamiento del uso e interacción con otros en las redes sociales los ha favorecido, pero definitivamente las fortalezas adquiridas por este medio “no es que sean muchas, tienen justamente lo que se necesita para sobrevivir usando ese medio de comunicación, pero cuando se enfrentan a la realidad académica descubren que definitivamente no son unas fortalezas demasiado desarrolladas” (U12: 10), sostiene otro profesor entrevistado.

Se observa que algunos dispositivos didácticos, así como estrategias o planes de carácter institucional, ya se están implementando en algunos de los colegios de los que provienen los estudiantes. Se reconoce que en la solución del problema no hay que intervenir un único factor sino que se trata de identificar hasta dónde llegan las responsabilidades de cada elemento del sistema social y cultural. Por último, la aceptación acrítica de los entrenamientos en la prueba Saber 11

puede ser un indicio de lo aconductuados que están los estudiantes en este nivel educativo.

Aprendizajes esperados vs. aprendizajes adquiridos

Los aprendizajes mínimos esperados adquiridos por los estudiantes que ingresan a la universidad, tanto por los profesores encargados del curso de lectura y escritura en primer año como por los profesores disciplinares son los siguientes:

- Dominio de las habilidades comunicativas (leer, escribir, escuchar, hablar)
- Lectura correcta en voz alta
- Interpretación de textos
- Uso de mapas conceptuales
- Lectura de textos extensos. “Un texto de dos o tres páginas el estudiante lo puede entender, pero cuando se tienen que enfrentar a textos largos, ahí es cuando se empiezan a evidenciarse las falencias”, afirmó un profesor entrevistado.
- Estudiantes con el hábito de la lectura desarrollado
- Identificación y asociación de las ideas primarias y secundarias del texto
- Hacer interpretación global de los textos: “Que los estudiantes puedan responder a la pregunta de qué trata el texto”.
- Identificación de tipologías textuales
- Identificación de secuencias discursivas
- Conocimiento en métodos y hábitos de estudio
- Se requiere, afirma un docente entrevistado, que “las instituciones de educación media tengan una cultura de

lectura que les permita aprender a comprender textos, y del mismo modo, que les permita generar un aprendizaje de vocabulario suficiente que contribuya al desarrollo del mismo proceso escritor” (U1: 10).

Como se puede apreciar, las expectativas de los aprendizajes esperados por los profesores no coinciden con los sugeridos por la perspectiva de la Alfabetización Académica y se aproximan poco a lo sugerido en los estándares. Siguen solicitando comprensión de lectura de los textos en el vacío, es decir, sin un propósito que oriente este trabajo en función de contribuir al desarrollo de la lectura y escritura académicas. No obstante, también hacen evidente la comprensión de que el problema identificado no tiene una causa única sino que depende de varios factores, algunos no pertenecientes a su directa zona de influencia, por los cuales no se hacen responsables.

Nótese también que esos aprendizajes esperados son generalizados, pues como hemos reiterado en lo profundo es un asunto de concepción. Desde otras perspectivas, aparecerían, por ejemplo, la necesidad de descifrar sentidos urdidos desde la retórica de los campos del saber.

Aprendizajes ofrecidos por la educación media en escritura

La descripción de los aprendizajes reportados se hará en el siguiente orden: primero se mencionarán cuáles son los aspectos que dicen los estudiantes que no aprendieron y las razones que desde su punto de vista justifica el por qué no se dieron. En un segundo apartado, en cambio, se darán a conocer los aprendizajes que reconocen haber adquirido y los factores asociados a estos logros.

Aprendizajes ausentes

A partir de los datos ofrecidos por los estudiantes egresados de la educación media se puede concluir que, en general, no mencionan estrategias específicas en escritura en este nivel que sean suficientes y útiles para un óptimo desempeño en la educación superior. En 7 de los 12 casos analizados no manifiestan que se contó con aprendizajes que faciliten el desempeño en la educación superior y ven la necesidad de volver a estudiar lo aprendido para alcanzar buenos niveles de desempeño. Afirman que no se crean en la educación media hábitos de escritura y se manifiesta una tendencia generalizada por parte de los profesores de este nivel a desatenderse de la acción escritural.

Razones que justifican la ausencia de aprendizajes

La causa del problema es atribuida a por lo menos cinco factores asociados que se enuncian a continuación:

Primer factor: se observa la ausencia de estrategias explícitas desarrolladas por los profesores de educación media. La práctica en este proceso no ha ido más allá de presentar trabajos de consulta y reflexión personal sobre temas de cultura general. Los estudiantes no recuerdan haber recibido clases de cómo escribir textos académicos propiamente dichos, ni de recibir retroalimentación sobre la calidad de los trabajos presentados, dado que para hacer textos escritos no se le explica suficientemente los pasos a seguir, no se brinda seguimiento alguno y los textos solicitados retornan al estudiante con su respectiva valoración cuantitativa pero sin ningún referente que les indique sus aciertos y desaciertos.

Segundo: este aprendizaje, como el de la lectura, es el resultado del colegio y el ambiente familiar: “No hay un ambiente de

escritura en la casa; con el respeto de los papás, muchas veces se vuelve el sermón, mas no el acompañamiento que yo pienso que eso es una falla, e incluso también los docentes lo podemos tener”, afirma un profesor del curso de lectura y escritura.

Tercero: la poca aplicación de la escritura en el entorno social y familiar que contribuya a desarrollarla como un hábito.

Cuarto: los programas que se desarrollaban en cada colegio; porque hay colegios que trabajan fuertemente la lectura y la escritura y otros no le dedican tanto espacio a desarrollar esas habilidades.

Quinto: algunos estudiantes puede que tengan formación previa o que hayan llegado de unos colegios donde había cierto nivel de exigencias o una corrección permanente sobre ellos, pero realmente se considera que son pocos los que redactan textos largos, más bien se centran en la redacción de párrafos.

Reconocimiento de aprendizajes adquiridos en la educación media en escritura

A partir de los datos ofrecidos por los estudiantes egresados de la educación media, se puede concluir que estos sostienen que en 5 de las 12 instituciones estudiadas sí ofrecieron enseñanzas que los estudiantes reconocen como aprendizajes relacionados con la escritura.

A continuación se presenta un listado que recoge 18 aspectos relacionados con los aprendizajes de la escritura:

- Desarrollo de las habilidades comunicativas (leer, escribir).

- La escritura de poesías; piensan que este ejercicio les permitió desarrollar la expresión escritural y la pericia intelectual para plasmar ideas con coherencia y cohesión.
- Redacción de resúmenes.
- Realización de ejercicios de revisión documental o consulta bibliográfica.
- Socialización de temas elegidos.
- Redacción y elaboración de escritos.
- Algunos manifiestan que se usan estrategias relacionadas con el enfoque que considera el aprendizaje de la escritura como proceso: planeación del texto o realización de plan de escritura por medio de mapas conceptuales. Redacción de borrador, revisión antes de redacción de la versión final, textos que eran revisados oportunamente por el profesor y los trabajos de escritura eran socializados a los compañeros.
- Manifiestan énfasis en la construcción de párrafos.
- Conocimiento de categorías gramaticales.
- Cuidado por la ortografía, para lo cual se proponía buscar en el diccionario las palabras que no se sabían escribir.
- Aprendieron a usar los aspectos formales de la lengua.
- Identificar la estructura formal de los textos.
- Usar organizadores gráficos para hacer un plan de escritura.
- Producir y reelaborar el conocimiento así como desarrollo del pensamiento crítico necesarios para hacer ensayos y exposiciones.
- Contarle a otro(s) la idea antes de escribir.
- Cuidar el estilo dependiendo de a quién va dirigido el texto.

- Manejo del vocabulario, que sea acorde con el nivel de las destinatarios o el tipo de texto (formal o informal).
- “No pueden organizar bien lo que dicen pero uno ve que tiene ideas sobre temas”, afirma un profesor del curso de primer año de lectura y escritura.

Contraste de los aprendizajes ofrecidos por la educación media en escritura

En el siguiente cuadro se identifican, clasifican y contrastan los aprendizajes esperados según los estándares básicos de competencias del lenguaje con lo reportado por los estudiantes encuestados:

Tabla 3. Contraste entre el aprendizaje esperado con los estándares y el que el estudiante dice haber adquirido

Cuadro comparativo entre el aprendizaje esperado según los estándares básicos de competencias del lenguaje y el aprendizaje reportado	
Subprocesos del factor producción textual	Aprendizajes adquiridos en la educación media
Comprender el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento.	
Desarrollar procesos de autocontrol y corrección lingüística en la producción de textos orales y escritos.	<ul style="list-style-type: none">• Algunos manifiestan que se usan estrategias relacionadas con el enfoque que considera el aprendizaje de la escritura como proceso: planeación del texto o realización de plan de escritura por medio de mapas conceptuales, redacción de borrador, revisión antes de redacción de la versión final. Textos que eran revisados oportunamente por el profesor y los trabajos de escritura eran socializados con los compañeros.• “No pueden organizar bien lo que dicen pero uno ve que tienen ideas sobre temas”, afirma un profesor del curso de primer año de lectura y escritura.• Manifiestan énfasis en la construcción de párrafos.• Muestran conocimiento de categorías gramaticales.• Tienen cuidado por la ortografía, para lo cual se proponía buscar en el diccionario las palabras que no se sabían escribir.• Aprendieron a usar los aspectos formales de la lengua.• Pueden identificar la estructura formal de los textos.

Cuadro comparativo entre el aprendizaje esperado según los estándares básicos de competencias del lenguaje y el aprendizaje reportado

Caracterizar y usar estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en mi producción de textos orales y escritos.	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de ejercicios de revisión documental o consulta bibliográfica. • Redacción y elaboración de escritos. • La escritura de poesías. Piensan que este ejercicio les permitió desarrollar la expresión escritural y la pericia intelectual para plasmar ideas con coherencia y cohesión. • Socialización de temas elegidos. • Contarle a otro(s) la idea antes de escribir. • Redacción de resúmenes. • Usar organizadores gráficos para hacer un plan de escritura.
Evidenciar en las producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hago de ellos en el contexto comunicativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidado del estilo dependiendo de a quién va dirigido el texto. • Manejo del vocabulario, que sea acorde con el nivel de los destinatarios o el tipo de texto (formal o informal).
Producir ensayos de carácter argumentativo en los que desarrollo mis ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género.	<ul style="list-style-type: none"> • Son capaces de producir y reelaborar el conocimiento así como de desarrollar el pensamiento crítico necesario para hacer ensayos y exposiciones.

Como se puede observar, los 18 aprendizajes identificados a partir de lo reportado por los estudiantes se pudieron clasificar en cuatro de los subprocesos indicados para el factor de producción textual.

También se observa que no existe una mención explícita que reconozca que les enseñaron a *Comprender el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento*, propósito que está implícito en las perspectivas de la escritura en las disciplinas y en la escritura a través del currículo; esto debido a que todavía no es una acción decidida en las asignaturas.

En cuanto al estándar esperado al terminar undécimo grado, enunciado como “Producir textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos”, se observa que las acciones llevadas a cabo en las instituciones educativas de educación media por los profesores, y reconocidas por los estudiantes como aprendizajes, están desarrolladas de manera indirecta, es decir, no se observan menciones explícitas de haber participado en acciones propuestas por los docentes con esta intención pedagógica.

No obstante, en los 18 aprendizajes relacionados con la escritura reportados por los estudiantes predominan esfuerzos por enseñar a redactar, a componer pero no a escribir, por cuanto se nota el énfasis en desarrollar habilidades y no procesos superiores de abstracción sustentados en el pensamiento, el lenguaje y la conciencia.

Lo anterior se corrobora al no existir datos de una mención explícita por parte de los estudiantes que reconozca que les enseñaron a “comprender el valor del lenguaje en los procesos

de construcción del conocimiento”; aunque llama la atención que la mayoría de los encuestados reconoce que “la lectura es importante para producir y/o reelaborar conocimiento”, es decir, que hacer la declaración no significa que lo practiquen.

Algo que llamó la atención de los datos que emergieron de la investigación es que ninguno de los 120 estudiantes hizo siquiera una leve mención a los proyectos de aula ni al seguimiento por el método de portafolios. Se sabe del auge que estas propuestas han tenido al menos en la literatura que circula sobre innovación en las prácticas pedagógicas. Varios autores como Ana Lucía Dalmastro, Heidy Zambrano (2011), Edith Litwin (2006), José Villalobos (2002), Hilda Quintana (1996), Mabel Condemarín (1995), Marsha Grace (1994), plantean esta estrategia como las más adecuadas para desarrollar procesos de lectura y escritura. De haberse llevado cabo, con seguridad los estudiantes las recordarían por el impacto que pueden lograr al convertirse en estrategias duraderas y significativas.

Factores que contribuyeron al aprendizaje

Los aspectos que los estudiantes reconocieron como factores que favorecieron el desarrollo de aprendizajes relacionados con la escritura en esta etapa de formación fueron:

Primero: en las instituciones había un ambiente que promovía la escritura con espacios de apoyo o refuerzo que terminó contribuyendo a desarrollar el gusto por escribir.

Segundo: tener la oportunidad de publicar sus escritos mediante revistas electrónicas o periódicos impresos, digitales y murales.

Tercero: el contexto social y familiar. Existen algunos estudiantes que tienen mejores fortalezas por estos factores, pues incide mucho el ambiente de la casa y lo que ellos han traído de su colegio, lo cual evidencia que algunos profesores dan su aporte (los que proponen estrategias pertinentes).

Aprendizajes mínimos esperados

Los aprendizajes mínimos esperados adquiridos por los estudiantes que ingresan a la universidad, tanto por los profesores encargados del curso de lectura y escritura en primer año como por los profesores disciplinares son los siguientes:

Se considera que un estudiante graduado del nivel de bachillerato mínimo debe:

- Estar en capacidad de hacer una composición pegando ideas con sentido, con coherencia y cohesión a la hora de plasmarlas en un texto.
- Haber desarrollado las competencias comunicativas.
- Tener buena ortografía tanto en el uso de las grafías como en el conocimiento y uso de reglas de acentuación.
- Tener conocimientos de gramática (distinguir las categorías gramaticales, aprender a conjugar verbos, hacer oraciones, conocimiento de la sintaxis de la lengua).
- Saber usar sinónimos y antónimos.
- Ser capaz de escribir textos propios, realizar ensayos.
- Tener técnicas de consulta y documentación de información (usar varias referencias bibliográficas).
- Del mismo modo, debe tener conocimiento en la citación de textos.
- Saber usar adecuadamente los signos de puntuación.

- Tener una buena actitud hacia la escritura por parte del estudiante.
- Tener práctica en la redacción.
- Tener desarrollada la capacidad de argumentar.
- Poder identificar tipos de párrafos y poder redactarlos.
- Ser capaz de articular conceptos de manera adecuada y clara.
- Tener buena caligrafía.

Como se puede apreciar, las expectativas de los aprendizajes esperados por los profesores no coinciden con los sugeridos por la perspectiva de la Alfabetización Académica y se aproximan poco a lo sugerido en los estándares. Siguen solicitando habilidades de redacción de textos, lo cual es solo uno de los componentes del proceso de la escritura en la universidad, y que además coincide con lo poco que les exigen escribir a los estudiantes y lo poco que intervienen para corregir.

Los aprendizajes adquiridos en el curso de lectura y escritura en el primer año de la universidad

El concepto de aprendizaje propuesto en el marco conceptual de esta investigación está determinado por el enfoque de culturas académicas y alfabetizaciones académicas que ha venido siendo desarrollado en Latinoamérica, en el caso de la lectura, por Paula Carlino y, en Norteamérica, para el caso de la escritura, por Stuart Greene, April Lidinsky, Bazerman, M. R. Lea, Russell, entre otros autores. El concepto de Alfabetización Académica se viene desarrollando en Latinoamérica desde hace por lo menos dos décadas. Dice Paula Carlino (2003b) que este término pretende señalar:

El conjunto de conceptos y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/ o profesional (Radloff y de la Harpe 2000), precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. En la bibliografía, suelen aparecer otros términos sinónimos: alfabetización terciaria o alfabetización superior. Ahora bien, la fuerza del concepto de Alfabetización Académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento– no son iguales en todos los ámbitos. (Carlino 2003b, 3)

También se entiende como lo definen Lea y Street:

El modelo de Alfabetización Académica se basa tanto en las habilidades como en los modelos de socialización académicos, pero va más allá del modelo de socialización académica prestando especial atención a las relaciones de poder, autoridad, es decir, construcciones de sentido y la identidad que están implícitos en el uso de prácticas de alfabetización dentro de marcos institucionales específicos. Es importante destacar que no se considera que las prácticas de alfabetización residan en su totalidad en las comunidades basadas en materias o en disciplinas, sino que examina cómo las prácticas de alfabetización de otras instituciones (por ejemplo, el gobierno, los negocios, la burocracia universitaria, etc.), están implicados en lo que los estudiantes necesitan para aprender y hacer. (2006)

Con respecto al tiempo dedicado a su implementación y desarrollo, Carlino enfatiza:

La Alfabetización Académica es un proceso extendido en el tiempo, ya que implica ingresar en una nueva cultura escrita, para lo cual los estudiantes necesitan participar en las prácticas letradas disciplinares y recibir orientación explícita. Y como los modos de escribir (de sistematizar, elaborar y comunicar conocimiento) no son iguales en todos los ámbitos, advierten contra la creencia de que pueda aprenderse a hacerlo de una vez y para siempre. También conciben que para aprender a escribir hay que interesarse en el asunto sobre el que se escribe, motivo por el cual no puede realizarse en cursos vacíos de un contenido, o cuyo único tema fuera la literatura (2005, 5).

En su ya clásico artículo “Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva” (2004), Paula Carlino y Viviana Estienne proponen que la lectura es una práctica social que se lleva a cabo dentro de una determinada comunidad textual (Olson 1998), y que difiere según el momento, la situación, los objetivos y el contenido de lo que se lee; no como una mera técnica o una habilidad que se adquiere de una vez y para siempre. Por tal razón, “quien lee ha de modificar su forma de lectura en cada situación y a lo largo de la vida según las comunidades lectoras en las que intenta participar”; teniendo en cuenta que cada comunidad de lectores “define las formas de lectura [...] los usos legítimos del libro, unos modos de leer, unos instrumentos y unos procesos de interpretación” (Cavallo y Chartier 1998, 5). Citando a Corson (2000), Carlino aclara que como toda cultura, esta (el ámbito universitario) encierra pautas específicas, expectativas que

deberán cumplir sus miembros: una forma de acceder al conocimiento, un tipo de lenguaje compartido, ciertas reglas de uso, ciertos modos de hacer, ciertos valores, entre otros, los cuales posibilitan la construcción de significados típicos y modos de acceso a esos significados (2004).

Estas maneras de leer o de escribir en el ámbito escolar reciben el nombre de cultura porque constituye, en sí misma, una manera específica de hacer y, por lo mismo, es considerada un código cuyas reglas y correspondencias son creadas, heredadas, recreadas, divulgadas y conocidas por usuarios que requirieron, en su etapa de neófitos, de un recibimiento, de una iniciación que incluye una capacitación que revela las claves de las convenciones planteadas necesarias para la interpretación de los significados encriptados y las normas a seguir en cada práctica existente. El proceso que reconoce la necesidad de ayudar a comprender y a comportarse en una cultura académica recibe el nombre de Alfabetización Académica.

Desde esta perspectiva, y parafraseando a Chanock (citada por Carlino 2004), se puede sustentar que las dificultades de la lectura no son inherentes a los estudiantes, no son un déficit que deban resolver solos, se trata de entender que el acceso a la universidad supone una socialización que implica nuevos roles lectores que desconocen los que ingresan provenientes de otras subculturas académicas, y para transitar por este camino se requiere de una guía sostenida y no se logra por medio de una indicación puntual o esporádica (como por ejemplo a través de uno o, en el mejor de los casos, dos cursos de lectura y escritura de primer año). Para muchos estudiosos del problema, sostiene Carlino, solo es posible aprender

a leer como universitario en una disciplina si se cuenta con el acompañamiento y la guía de quienes ya forman parte de la cultura lectora universitaria en ese campo disciplinar.

Por esta razón, en el capítulo de políticas se enfatiza en el necesario diálogo entre educación media y universidad.

En esencia, la propuesta de la alfabetización en la cultura académica exhorta a desarrollar en las instancias académico-administrativas de las universidades una actitud de acoger al forastero, es decir, al estudiante que proviene de otra comunidad textual. Esta actitud implica que los profesores (los establecidos, los colonos de la cultura), estén dispuestos a compartir con los alumnos que enfrentan una cultura nueva (emigrantes) el conocimiento que poseen de la cultura académica propia de la educación superior por hacer parte de comunidades disciplinares; actitud que debe estar sustentada en la convicción de combatir el sentimiento de exclusión que sienten los recién llegados a este nivel de la educación con la misma hospitalidad que se le brinda al extranjero.

Paula Carlino en su ponencia “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”, citando a Fernández y otros (2002) define a la comunidad científica como aquella que:

Comparte un conjunto de principios, acuerdos básicos epistemológicos, ontológicos y gnoseológicos, que no es necesario explicitar cuando se escribe. Como el escritor está inmerso en una discusión y un debate compartidos, no necesita poner de manifiesto sus ideas más allá de lo imprescindible dentro de su comunidad. (2003a, 4)

En este texto también se afirma que aquellos docentes que asumen la actitud de alfabetizar al recién llegado reciben el nombre de “profesores inclusivos”, porque han tomado conciencia de que los alumnos son inmigrantes que enfrentan una cultura nueva, admiten que esto es intrínsecamente un desafío para cualquiera; que se trata de un proceso de integración a una comunidad ajena y no de una dificultad de aprendizaje. Por ello, se esfuerzan en hacer explícitas las expectativas habitualmente tácitas de su grupo social (primero para sí mismo y luego para sus alumnos), y proponen caminos para que los estudiantes puedan introducirse en su cultura poco a poco. Entienden que no pueden exigir lo que no enseñan sino que han de mostrar cómo se afronta la brecha cultural. El profesor inclusivo reconoce que lo que está en juego es una pertenencia social y decide abrir las puertas para que los recién llegados logren ingresar (Carlino 2003a).

En síntesis, y llevando la analogía al extremo, Carlino asevera que

Los profesores inclusivos dan solidariamente la bienvenida y ayudan a hacer frente a los obstáculos que se presentan cuando los estudiantes, miembros de otras culturas, intentan inmigrar [...] Los otros profesores, en cambio, los que pretenden que sin su ayuda los alumnos entiendan los textos que dan para leer, sin saberlo ni quererlo, estarían actuando como xenófobos, poniendo barreras a la inmigración y rechazando a los recién llegados. Lo mismo que muchas instituciones que no proveen orientación ni estímulo ni contemplan tiempos para que los profesores puedan ingresar en una cultura didáctica inclusiva, asumida institucionalmente. (2003a, 5)

La lectura en el curso de primer año

Pero y ¿qué esperan los profesores que los estudiantes aprendan una vez son hospitalariamente recibidos en el ámbito universitario? En los dos textos citados, Carlino responde “que lean de un modo específico”, de una determinada manera que implica, por lo menos, cinco aspectos que se parafrasean a continuación:

En primer lugar, se espera que los alumnos hayan aprendido a realizar un recorrido de los textos o de los autores (en la bibliografía dada), en función de aquello en lo que el profesor desea focalizar su atención para trabajar en su asignatura.

En segundo lugar, esperan que los estudiantes extraigan de cada texto los conceptos pertinentes según el enfoque que el programa de la materia propone: esperamos que se centren en las nociones definidas por el programa y que dejen de lado las ideas que se alejan de los contenidos previstos en la enseñanza.

En tercer lugar, es importante que los estudiantes puedan jerarquizar los contenidos en función de los conocimientos que los profesores valoran, pues es la forma de dar sentido a la lectura en el marco de la cátedra; estos conocimientos no están directamente en el texto, requiere que el estudiante interprete y reconstruya para integrar en un todo coherente (en una unidad inteligible) tanto la información que está en el texto como la explicación del profesor.

En cuarto lugar, en las ciencias sociales se suele esperar que los estudiantes organicen las ideas en torno a la postura de un autor, es decir, que puedan entender qué es lo que cada autor o escuela de pensamiento afirma y en qué se diferencia su posición de la de otros autores o escuelas. Así, se pueden

establecer relaciones entre autores, corrientes de pensamiento e ideas.

En quinto lugar, los profesores esperan que los estudiantes asuman una postura crítica, pero no se conforman con la emisión de un juicio de valor sin fundamentos.

Una vez aclarado el sentido del concepto de culturas académicas y Alfabetización Académica, y de establecer de la mano de Paula Carlino, las características esenciales que manifiestan que se ha dado el aprendizaje de los inmigrantes a la educación superior, a continuación se presenta el análisis a partir de la integración y sistematización de los datos provenientes de los instrumentos usados para identificar cuáles fueron los aprendizajes reportados por los estudiantes egresados del curso de lectura y escritura en primer año.

Reconocimiento de presencia de aprendizajes en lectura desde el punto de vista de los estudiantes

De manera generalizada, no absoluta, los estudiantes reconocen el valor y la importancia de la lectura en la formación universitaria, pues a través de ella se construye y reconstruye el conocimiento; para unos pocos, es una materia más con la que se llenan los créditos y se obtiene una nota. La tendencia mayor indica que los estudiantes manifiestan preocupación por poner en práctica lo propuesto por los profesores en la clase de lectura, pero reconocer no significa estar motivado a realizar o aplicar lo aprendido. Dicen que el aprendizaje de la lectura académica es importante porque reconocen que es necesaria para poder desempeñarse bien en los diversos espacios académicos de la universidad, aprender a comprender un texto para poder hablar o escribir sobre él.

La mayoría de los estudiantes estuvo de acuerdo en manifestar una preocupación constante por poner en práctica las estrategias propuestas por los profesores en el curso de lectura y escritura de primer año; sin embargo, solo la mitad admite aplicar realmente en las otras clases lo aprendido y, por lo mismo, este mismo porcentaje informa haber adquirido buenos hábitos de lectura. Pocos estudiantes admitieron haber desarrollado la actitud de buscar, por su cuenta, estrategias que les permitan fortalecer cada vez más estos procesos.

En relación con la existencia de otras actividades académicas, distintas al curso de primer año, ofrecidas por la Institución de Educación Superior para contribuir a la formación en la comprensión de lectura, los estudiantes en su mayoría manifestaron la no existencia de las mismas.

En cuanto a si asiste, por su cuenta, a foros, conferencias, simposios, congresos, seminarios, encuentros, ferias, cine foros u otras actividades ofrecidas en su universidad o en otras, la mayoría afirmó que no.

Identificación de estrategias de lectura aprendidas y aplicadas en el ámbito académico

Las estrategias aprendidas en el curso de primer año relacionadas con la lectura que según los estudiantes entrevistados fueron aplicadas para contribuir a mejorar el desempeño en la formación de su carrera profesional fueron:

- Lectura del texto en voz alta para el grupo.
- Realizar la lectura global del texto.
- Uso del subrayado y hacer notas o glosas aclaratorias al margen.

- Hacer organizadores gráficos para comprender textos y realizar exposiciones.
- Participar en la socialización de los contenidos de los textos.
- Practicar la lectura en voz baja.
- Analizar el nivel literal de la lectura.
- Interpretar el nivel intertextual del texto al momento de realizar la lectura.
- Hacer lectura crítica de los textos.

A continuación, en el siguiente cuadro, se identifica, clasifica y se contrasta el aprendizaje esperado según la perspectiva de la cultura académica con el reportado por los estudiantes encuestados:

Tabla 4. Contraste entre el aprendizaje esperado por la cultura académica y el que el estudiante dice haber adquirido

Contraste entre aprendizaje expresado y aprendizaje esperado	
Aprendizajes esperados por los profesores de la educación superior desde la perspectiva de alfabetización académica	Aprendizajes reportados por los estudiantes en el curso de lectura y escritura de primer año
<p>En primer lugar, se espera que los alumnos hayan aprendido a realizar un recorrido de los textos o de los autores (en la bibliografía dada), en función de aquello en lo que el profesor desea focalizar su atención para trabajar en su asignatura.</p>	
<p>En segundo lugar, esperan que los estudiantes extraigan de cada texto los conceptos pertinentes según el enfoque que el programa de la materia propone: esperamos que se centren en las nociones definidas por el programa y que dejen de lado las ideas que se alejan de los contenidos previstos en la enseñanza.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Realizar la lectura global del texto.• Hacer organizadores gráficos para comprender textos y realizar exposiciones.
<p>En tercer lugar, es importante que los estudiantes puedan jerarquizar los contenidos en función de los conocimientos que los profesores valoran, pues es la forma de dar sentido a la lectura en el marco de la cátedra; estos conocimientos no están directamente en el texto, requieren que el estudiante interprete y reconstruya para integrar en un todo coherente (en una unidad inteligible) tanto la información que está en el texto como la explicación del profesor.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Uso del subrayado y hacer notas o glosas aclaratorias al margen.• Analizar el nivel literal de la lectura.

Contraste entre aprendizaje expresado y aprendizaje esperado	
Aprendizajes esperados por los profesores de la educación superior desde la perspectiva de alfabetización académica	Aprendizajes reportados por los estudiantes en el curso de lectura y escritura de primer año
<p>En cuarto lugar, en las ciencias sociales se suele esperar que los estudiantes organicen las ideas en torno a la postura de un autor, es decir, que puedan entender qué es lo que cada autor o escuela de pensamiento afirma y en qué se diferencia su posición de la de otros autores o escuelas. Así, se pueden establecer relaciones entre autores, corrientes de pensamiento e ideas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar el nivel intertextual del texto al momento de realizar la lectura.
<p>En quinto lugar, los profesores esperan que los estudiantes asuman una postura crítica, pero no se conforman con la emisión de un juicio de valor sin fundamentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer lectura crítica de los textos. • Participar en la socialización de los contenidos de los textos.
<p>-Lectura del texto en voz alta para el grupo.</p> <p>-Practicar la lectura en voz baja.</p>	

Como se puede observar, de los nueve aprendizajes identificados a partir de lo reportado por los estudiantes, solo fue posible clasificar siete en las cinco características propuestas como indicios de aprendizaje de lectura desde la perspectiva de la Alfabetización Académica.

También se pudo constatar que no existe una mención explícita que reconozca un recorrido de los textos o de los autores (en la bibliografía dada), en función de aquello en lo que el profesor desea focalizar su atención para trabajar en su asignatura.

Se observa que en las otras cuatro características enunciadas de los nueve aprendizajes, las acciones realizadas en el curso de primer año de lectura y escritura por los profesores están desarrolladas de manera indirecta, no de manera intencionada.

Se destaca la identificación de dos dispositivos didácticos (lectura del texto en voz alta para el grupo y practicar la lectura en voz baja) que están usando los profesores o las instituciones educativas para desarrollar el proceso de lectura de recorrido del texto.

Identificación de estrategias de lectura aprendidas y aplicadas en el ámbito personal

La mayoría de los estudiantes reconoce que las estrategias aprendidas son útiles a la hora de utilizarlas en ámbitos personales, lo cual les permite un desarrollo integral gracias al proceso formativo iniciado o dado en el curso.

Con respecto a si emplean alguna de estas estrategias aprendidas en los cursos de primer año de lectura y escritura en ámbitos personales, la mayoría manifiesta que sí y a continuación se enumeran:

- Lectura individual en voz alta del texto
- Lectura global del texto
- Uso de diagramas
- Participar en la socialización
- Analizar el texto teniendo en cuenta los niveles literal, intertextual y crítico

Esto es lo que afirman los estudiantes del curso de lectura y escritura de primer año que los profesores hicieron para que pudieran enfrentarse efectivamente a la comprensión de textos académicos; pero desde la perspectiva de la Alfabetización Académica ¿qué deben hacer los profesores inclusivos para que los estudiantes recién inmigrados a la cultura académica de la educación superior logren los anteriores objetivos?

A continuación, parafraseando y complementando lo que Paula Carlino afirma al respecto en los dos artículos citados, se presentan diez estrategias que usan los profesores inclusivos:

Lo primero es que los profesores han comprendido que leer es una práctica de origen cultural y que leer es, en esencia, un proceso de resolución de problemas.

Segundo, que entiendan que “la madurez y autonomía que se espera de los lectores universitarios no son puntos de partida ni logros naturales sino comportamientos sociales que requieren, para su formación, el apoyo de los miembros más experimentados de la nueva cultura a la que aspiran los ingresantes universitarios”, (Carlino 2003a, 4) enseñando los pertinentes significados y apropiadas normas, convenciones, representaciones y conocimientos; en otras palabras, se pide que el profesor acompañe paciente y conscientemente el proceso de aculturación, es decir, la guía de la práctica lectora que

se pretende promover de manera explícita, no solo la comprensión de conceptos o aplicaciones de estos.

Tercero, el profesor sabe que los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel educativo suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudio y de los autores que debaten en él, así como el conocimiento de las corrientes más amplias a las que pertenecen, conocedores que comparten modos de pensamiento específicos (métodos para justificar el saber, es decir, formas de argumentar y exponer).

Cuarto, contextualizan el texto dado en una fotocopia (ojalá de buena calidad) en el que se encuentre toda la referencia bibliográfica, presentando el libro completo, mostrando en el índice los capítulos precedentes y posteriores, el prólogo, la introducción, dando a conocer la solapa que presenta al autor (es) y los comentarios que están en las contratapas del libro.

Quinto, el docente, en los textos dados para leer, debe guiar, jerarquizar y focalizar la información entre lo que es importante y lo que no lo es, señalando un recorrido lector que deben hacer sus estudiantes. “Sin esta guía, los alumnos suelen pasar por alto aspectos que, aunque estén destacados en los textos, les resultan desapercibidos porque no tienen los conocimientos suficientes para hacerlos observables... para ellos todo es importante porque todo les llama la atención, todo es desconocido” (Carlino 2003a, 4).

Sexto, el profesor debe hacer lugar en las clases a la lectura compartida, ayudando a entender lo que los textos callan

porque dan por supuestos muchos saberes que los alumnos no disponen. Hacer esto implica ofrecer categorías de análisis que orienten la interpretación de los textos e implementar y desarrollar las siguientes operaciones cognitivas: identificar la postura del autor, ayudando a identificar cuáles son las razones que esgrime para sostener sus ideas, ponderándola según las razones que brinda para sostenerla, ayudando a evaluar estos argumentos a la luz de los métodos propios de cada área del saber, reconociendo las posturas y argumentos de los otros autores citados, identificando la polémica establecida entre unas posiciones y otras; desarrollar la historia o el contexto de estas posturas; relacionar con otros textos leídos previamente el conjunto de perspectivas mencionadas; alentar a reconocer cuál es la controversia planteada, infiriendo las implicaciones de lo leído en otros posibles contextos; en resumen, se trata de ayudar a buscar y hallar las distintas posturas, los argumentos para sostenerlas, los contraargumentos, las relaciones con otros textos y las consecuencias no inmediatas de lo que se afirma.

Séptimo, explican haciendo referencia a la bibliografía para que los estudiantes puedan vincular lo que las lecturas dicen con lo que se enseña en el aula.

Octavo, proponen actividades de escritura a partir de lo leído para identificar incomprensiones a partir de las cuales se puedan retroalimentar las interpretaciones iniciales.

Noveno, permiten, en algún momento, elegir qué leer y ayudar a presentar a otros lo leído, y

Décimo, entienden que no pueden exigir lo que no enseñan.

La escritura en el curso de primer año

Desde la perspectiva de la Alfabetización Académica, como se ha reiterado, se considera la escritura como una práctica social que en todos los niveles, pero sobre todo en la educación superior, tiene una clara función epistémica, es decir, que debe ser considerada por los profesores como un proceso cognoscitivo y cognitivo importante para pensar, apropiar, reflexionar, producir y reelaborar el conocimiento, porque no se trata de enseñar a redactar textos académicos sino enseñar a pensar como académicos pertenecientes a una disciplina que tiene unos modos, unos instrumentos y unos procesos de escribir específicos.

De manera específica, y aplicado a la acción de escribir vinculada a la Alfabetización Académica, Greene y Lidinsky ofrecen una significativa orientación:

En sentido estricto, Escritura Académica es aquello que los estudiantes hacen para comunicarse con otros en sus campos de estudio, dentro de sus disciplinas. Es el reporte de investigación que escribe un biólogo, es un ensayo interpretativo que compone un estudiante de literatura, es el análisis de medios que produce un estudiante de cine. Y al mismo tiempo, es lo que se hace para aprender a participar en las diferentes conversaciones disciplinares que tienen lugar en sus cursos. Se debe aprender a pensar como un académico, leer como un académico, hacer investigación como un académico y escribir como un académico. (2006, traducción libre de Blanca González)

A partir de este postulado, Stuart Greene y April Lidinsky proponen un proceso de cinco etapas cuyo recorrido garantiza el aprendizaje del desarrollo del pensamiento académico por medio de la escritura de textos académicos: pensamiento, lectura,

investigación, trabajar fuentes, y escritura; cada una de las cuales, a su vez, dependen de la realización de varias acciones que a continuación se presentan en un cuadro, y que por supuesto son desarrolladas de manera exhaustiva en el libro citado:

Tabla 4. Proceso para contribuir al desarrollo del pensamiento académico por medio de la escritura²

Etapas	Acciones
Pensamiento	Realización de consultas
	Búsqueda y valoración de la complejidad
	El hacer parte de una conversación académica
Lectura	Análisis retórico de un texto
	Identificación de reclamos
	Análisis de un argumento
	Identificación de problemáticas
	Formulación de una pregunta-problema
Investigación	Recolección de información y material
	Identificación de fuentes
	Búsqueda de fuentes
	Evaluación de fuentes de la biblioteca
	Evaluación de fuentes de Internet
	Escritura de una propuesta
	Entrevistas
	Conducción de grupos de enfoque

² Traducción de Ariadna Bogoya.

Etapa	Acciones
Trabajando con fuentes	Escritura de una paráfrasis
	Escritura de un resumen
	Escritura de una síntesis
	Evasión del plagio
	Integración de las citas dentro su escritura
	Compilación de una lista MLA de los trabajos citados
	Compilación de una lista APA de referencias
Escritura	Realizar borradores
	Revisión
	Formulación una tesis de trabajo
	Establecimiento de un contexto para la tesis
	Apelación a <i>ethos</i>
	Apelación a <i>pathos</i>
	Apelación a <i>logos</i>
	Borrador de la Introducción
	Borradores de los párrafos
	Borrador de la Conclusión
	Proceso de la corrección entre pares

Identificación de estrategias de escritura aprendidas y aplicadas en el ámbito académico

La mayoría de los encuestados considera que la escritura es importante para producir y/o reelaborar el conocimiento, y que han desarrollado buenos hábitos de escritura porque lo hacen con frecuencia dada la exigencia en los otros espacios académicos, y que escriben aun cuando no sea una tarea.

Un poco menos de la mitad de los estudiantes encuestados manifiestan que en la actualidad sí emplean estrategias para la escritura aprendidas en el curso de primer año ofrecido por la universidad, y las justificaciones que ofrecen son diferentes: “[escribir] es una forma de mostrar lo aprendido”, “[lo que enseñan el curso] se refleja a lo largo de la carrera”, “la clase es magnífica, aprendí demasiado” y “la estructura [propuesta por el profesor]”; aunque en términos generales, los estudiantes encuestados consideran que lo aportado por los cursos de escritura de primer año es lo básico, pero no lo necesario ni lo suficiente para un desempeño académico eficaz en su carrera universitaria.

Identificación de estrategias de escritura aprendidas y aplicadas

Los estudiantes que afirman haber conocido estrategias en el curso de primer año, y que además las están aplicando para contribuir a mejorar el desempeño en la formación como escritor en la educación superior, señalaron haber aprendido a:

- Usar representaciones mentales para organizar el plan de escritura.
- Identificar categorías gramaticales.
- Redactar borrador.
- Revisar lo que escriben cuidando la construcción de párrafos y la ortografía.
- Elaborar una versión final.
- Buscar modelos de escritura en algunos de sus docentes que comparten con ellos su producción bibliográfica.
- Pedir opinión acerca de sus escritos.
- Aprender a escribir resúmenes, reseñas y ensayos.

A continuación se identifica, clasifica y contrasta el aprendizaje esperado según la perspectiva de la cultura académica con el reportado por los estudiantes encuestados:

Tabla 5. Contraste entre el aprendizaje esperado por la cultura académica y el que el estudiante dice haber adquirido

Contraste entre aprendizaje expresado y aprendizaje esperado		
Aprendizajes esperados por los profesores de la educación superior desde la perspectiva de alfabetización académica		Aprendizajes reportados en el curso de primer año
Etapas	Acciones	
Pensamiento	Realización de consultas	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar modelos de escritura en algunos de sus docentes que comparten con ellos su producción bibliográfica.
	Búsqueda y valoración de la complejidad	
	El hacer parte de una conversación académica	
Lectura	Análisis retórico de un texto	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar categorías gramaticales.
	Identificación de reclamos	
	Análisis de un argumento	
	Identificación de problemáticas	
	Formulación de una pregunta-problema	
Investigación	Recolección de información y material	
	Identificación de fuentes	
	Búsqueda de fuentes	
	Evaluación de fuentes de la biblioteca	
	Evaluación de fuentes de Internet	

Contraste entre aprendizaje expresado y aprendizaje esperado		
Aprendizajes esperados por los profesores de la educación superior desde la perspectiva de alfabetización académica		Aprendizajes reportados en el curso de primer año
Etapas	Acciones	
Investigación	Escritura de una propuesta	
	Entrevistas	
	Conducción de grupos de enfoque	
Trabajando con fuentes	Escritura de una paráfrasis	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a escribir resúmenes, reseñas y ensayos.
	Escritura de un resumen	
	Escritura de una síntesis	
	Evasión del plagio	
	Integración de las citas dentro su escritura	
	Compilación de una lista MLA de los trabajos citados	
	Compilación de una lista APA de referencias	

Contraste entre aprendizaje expresado y aprendizaje esperado		
Aprendizajes esperados por los profesores de la educación superior desde la perspectiva de alfabetización académica		Aprendizajes reportados en el curso de primer año
Etapas	Acciones	
Escritura	Realizar borradores	<ul style="list-style-type: none"> • Usar representaciones mentales para organizar el plan de escritura. • Redactar borrador.
	Revisión	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar lo que escriben cuidando la construcción de párrafos y la ortografía.
	Formulación de una tesis de trabajo	
	Establecimiento de un contexto para la tesis	
	Apelación a <i>ethos</i>	
	Apelación a <i>pathos</i>	
	Apelación a <i>logos</i>	
	Borrador de la Introducción	
	Borradores de los párrafos	
	Borrador de la Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar una versión final.
	El proceso de la corrección entre pares	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir opinión acerca de sus escritos.

Como se puede observar, de los 8 aprendizajes identificados a partir de lo reportado por los estudiantes, solo fue posible clasificar 6 de las 38 acciones propuestas como indicios de aprendizaje de escritura desde la perspectiva de la Alfabetización Académica propuesta.

A partir de estos datos, se reconoce que en la etapa de la escritura los profesores han introducido un enfoque didáctico procesual que reconoce varias etapas en el proceso de escritura.

Es evidente que los cursos de lectura y escritura de primer año están dedicados a enseñar a redactar y no a escribir, lo cual quiere decir que, en síntesis, están desaprovechando la oportunidad de usar la escritura como estrategia para contribuir a desarrollar pensamiento académico.

Aspectos destacables del curso del primer año en lectura y escritura desde el punto de vista de los estudiantes que lo cursaron

En general, los estudiantes manifiestan la importancia y necesidad de la materia justificando su existencia dentro del plan de estudios. También reconocen que lo aprendido es aplicado en sus actividades académicas con logros importantes en el desarrollo de sus carreras; además afirman que uno o dos espacios son insuficientes y sugieren una presencia continua de estos cursos durante toda la carrera.

Los estudiantes valoran el curso inicial de lectura y escritura por cuanto les ha posibilitado recibir algunas orientaciones claves para ejercer con mayor eficacia la actividad de leer o de escribir. Al respecto, un estudiante de séptimo semestre de Psicología hace el siguiente comentario, que merece una atención particular: “si no fuese por este curso, muchos de nosotros estaríamos perdidos, porque en las demás materias son contados los docentes que explican o proponen alguna estrategia orientada a facilitar la comprensión de textos o para poder incursionar satisfactoriamente en la actividad escritural solicitada” (U9: 8).

Aspectos por mejorar del curso de primer año en lectura y escritura desde el punto de vista de los estudiantes que lo cursaron

Más de la mitad de los estudiantes encuestados manifiesta tener poco dominio de las estrategias y métodos lecto-escriturales debido a que el tiempo y el número de estudiantes inscritos al curso impidieron obtener suficiente práctica o tutoría personalizada.

De una manera generalizada se identifica la tendencia a que los estudiantes, después del curso, no integren lo aprendido en el manejo o aprendizaje de los espacios académicos de las áreas disciplinares; los casos mencionados en los que esto ocurre son excepcionales. En consecuencia, es conveniente desarrollar estrategias que permitan integrar y aplicar los saberes para alcanzar las metas propuestas en cada una de las áreas del conocimiento académico. Esta idea se corrobora con el testimonio dado en la entrevista en profundidad por un estudiante que al preguntarle su opinión acerca de por qué la clase de lectura y escritura no tiene alguna incidencia con otras materias de la carrera, contestó:

No he identificado algún tipo de interés en los estudiantes por continuar mejorando sus procesos de lectura y escritura porque no lo ven como una herramienta, muchas veces lo ven es como obligación: ‘me toca aprender a escribir, me toca aprender a leer porque si no, no puedo ser lo que yo quiero’, pero no lo ven como una herramienta para la vida.... También influye la idiosincrasia, influye digamos la manera de ser, la cultura que tenemos es bastante influyente. Yo tuve la oportunidad de salir del país, yo estuve viviendo un año en Alemania... entonces digamos que en comparación con los alemanes ellos son estrictos, discipli-

nados y eso, aquí todo es a la recocha, a bueno un momento estoy seria al otro tengo que estar parrandeando y si no mi vida no sirve para nada, hemos llegado a un punto en el que hago eso y tengo que hacer lo otro porque si no, no se equilibra pero no lo ven como que hay momentos en que de verdad se tiene que ser serios y otros momentos en los que se puede pasar bien y divertirse. (U2: 8)

Aportes del curso en el aprendizaje de lectura y la escritura desde el punto de vista de los profesores disciplinares

En este aspecto la opinión se encuentra dividida. Por una parte están los profesores disciplinares que reconocen la importancia de la materia y en sus espacios académicos procuran que el estudiante aplique los conocimientos recibidos en los cursos de lectura y escritura; otros observan en los estudiantes de tercer y cuarto semestre de la carrera una buena lectura y un buen proceso de escritura dado que se entiende lo que dicen y lo que escriben en la presentación de los textos y los trabajos exigidos en las materias del área del conocimiento profesional.

La contraparte manifiesta que al llegar a cuarto semestre los estudiantes no tienen un alto grado de manejo de la escritura ni habilidades lectoras; que es curioso observar que a pesar de que los estudiantes manifiestan apropiación de conceptos relacionados con la lectura y la escritura, en su desempeño no se refleja, es como si conocieran las herramientas pero se resistieran a utilizarlas. Otros docentes encargados de la formación disciplinar afirman que es a ellos a quienes le toca encargarse de desarrollar y fortalecer la lectura y un poco más la escritura a través de trabajos de redacción con

propósitos de publicación o de creación de un libro o revista especializada.

Aspectos por mejorar del curso de primer año
en lectura y escritura desde el punto de vista
de los profesores disciplinares

Uno de los profesores disciplinares afirma que los estudiantes creen que todas “las asignaturas son aisladas, son cajitas de bocadillos o celdas” y creen que lo que están viendo no les va a ayudar en las otras asignaturas. En palabras del profesor: “Ellos [los estudiantes] no integran, no hacen relaciones porque o bien no les ha quedado ese aprendizaje significativo o bien porque muchos profesores no tenemos la suficiente capacidad de información y pedagogía para decirles a ellos cómo hacerlo”.

Además, el curso inicial de lectura y escritura no incide significativamente en otras asignaturas, entre otros factores, debido a que el docente titular del curso no establece diálogos con los docentes de otras asignaturas para pactar prácticas de lectura y escritura desde los contenidos específicos de las materias o hacer un seguimiento mancomunado a los procesos lecto-escriturales de los estudiantes desde las tareas académicas. También reconoce que desde su rol como profesor catedrático le queda muy difícil intentar conectar con otras materias.

Existen experiencias que son la excepción a este fenómeno. Se reportan dos: una en la que el curso de lectura y escritura se trabajó en conjunto con la docente disciplinar de la asignatura Teorías Organizacionales y Administrativas, a partir de las lecturas específicas que se proponen para esta área de conocimiento, teniendo destacados logros; otra en la que hubo incidencia en el curso de Derecho de la carrera de

Administración de Empresas, ya que el profesor encargado de la misma no solo hace explícita la importancia de la escritura para su clase sino que también se apoya en el trabajo que hace el profesor del curso de primer año para ayudar a elevar el nivel.

Con relación a las prácticas institucionales que promuevan la lectura y la escritura por fuera del curso de primer año, no se evidencian con claridad. Los profesores de las otras disciplinas asumen que los estudiantes ya deben saberlo todo y entonces el proceso se pierde, puesto que de antemano se da por adquirido. El seguimiento debería ser más estricto y continuo para que sigan practicando lo aprendido, y en un momento determinado puedan avanzar haciendo uso de los conocimientos teórico-prácticos impartidos, para así aplicarlos en las diferentes materias y disciplinas de su carrera.

Los profesores disciplinarios consideran que la institución también es responsable porque estos cursos se destacan por tener poca transdisciplinariedad, pues no se fomenta la conversación de los profesores encargados de la formación disciplinar con los profesores del curso de lectura y escritura.

Conclusiones

En relación con los aprendizajes en lectura y escritura adquiridos en la educación media se puede afirmar que:

- Aunque en poca cantidad, algunos colegios sí proponen y desarrollan algunas estrategias con el fin de contribuir a enseñar a leer y escribir, distinto a preparar a los estudiantes para las pruebas Saber.
- Las otras materias aún no se integran en el esfuerzo por hacer de la enseñanza de la lectura y la escritura un

asunto transversal y no solo un problema de la asignatura encargada de enseñar.

- En general, los estudiantes manifiestan haber aprendido a leer a medias y a escribir muy poco y que lo dado no les sirve para desempeñarse adecuadamente en la universidad.
- Los estudiantes manifiestan que sus profesores de la educación media no fueron ellos mismos modelos a imitar en cuanto a lectura y escritura se refiere.
- Se observa muy poco uso de las bibliotecas, escolares o públicas, bien porque sean visitadas o bien por reconocer que usaron sus servicios o hicieron parte de programas desarrollados en y por estos espacios.
- Muy pocos profesores vinculan el uso de las aplicaciones de las tecnologías y las redes sociales al aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Los estudiantes poco hablan de la actitud que tienen ellos mismos y su familia en el problema, pareciera que fuera solo responsabilidad de la institución escolar y de sus profesores.

En relación con los aprendizajes adquiridos en el curso de lectura y escritura en el primer año de la universidad, se puede afirmar a partir de lo expresado por los estudiantes que:

- A excepción del curso de lectura y escritura, las instituciones de educación superior no ofrecen más alternativas para cualificar sus desempeños en estas dos competencias.
- Los contenidos desarrollados en los cursos de primer año sí les sirvieron en algo para su desempeño posterior, pero no de manera óptima.

- Consideran que no es suficiente, por lo cual solicitan ampliar su presencia en más semestres o ampliar su intensidad.

En general se puede concluir, en primer lugar, que aunque en los estándares del lenguaje específicos para la educación media se contempla el desarrollo de las competencias necesarias en comprensión e interpretación de textos argumentativos y expositivos así como la producción textual de reseñas críticas y ensayos, la mayoría de los estudiantes manifiestan no haberlo visto o aprendido, es decir, que la educación media enseña a leer y a escribir “a medias” en relación con lo requerido por el nivel de la educación superior.

En segundo lugar, se observa que los aprendizajes reportados en la educación media coinciden con los aprendizajes reportados después de tomar el curso en lectura y escritura de primer año, con lo cual se puede inferir que, en cuanto a los contenidos, se percibe una transferencia del plan de estudios de décimo y once al curso universitario, tal vez sustentado en la concepción remedial con que suelen proponerse y planearse estos espacios académicos en los planes de estudio.

Lo anterior también permite afirmar que los profesores encargados del curso siguen más empeñados en enseñar a redactar y no a escribir, es decir, en lugar de usar este curso para introducir y alfabetizar a los estudiantes en la cultura académica propia de la educación superior siguen enseñando, en el mejor de los casos, la coherencia y sobre todo la cohesión de textos narrativos (cuentos, novelas), y no específicos de la disciplina escogida por el estudiante; maestros que siguen empeñados en enseñar gramática de la lengua y no en

enseñar a leer y escribir para pensar de manera académica, desconociendo el problema sobre el cual hace un llamado de atención Gottschalk (1997), citado por Carlino (2003b, 4) quien sostiene que: “la mayoría de los cambios sobre el lugar de la escritura se relacionan con la tenaz convicción de que aprender a escribir no significa simplemente estudiar gramática y centrarse en la forma sino desarrollar las ideas e indagar a través de la escritura”.

En tercer lugar, al igual que en la educación media, los profesores encargados de formar en las áreas específicas de la profesión piensan que enseñar a leer y escribir en la disciplina no es un asunto suyo y se siguen concentrando en los contenidos, que a su vez no son del todo comprendidos por sus estudiantes porque cuentan con pocos recursos metacognitivos para realizarlos.

En cuarto lugar, las instituciones de educación media y las instituciones de educación superior referidas en las respuestas de los instrumentos usados en las técnicas de la investigación, no proponen de manera explícita políticas o acciones que contribuyan de forma cierta a resolver el problema de la comprensión de lectura y la producción de textos académicos. En general, dedican sus esfuerzos a enseñar a leer y escribir una sola tipología textual: las pruebas Saber.

Y en quinto y último lugar, lo que menos se aprende en la educación media es a entender y apropiarse de la cultura académica. Tampoco los profesores de uno y otro nivel se han capacitado para hacer Alfabetización Académica, inicialmente para ellos mismos y posteriormente para sus estudiantes. Es decir, la institución escolar en todos sus niveles sigue

pidiendo y midiendo algo que no se ha encargado ni de enseñar ni de aprender.

Es claro que ni la educación media ni la educación superior están enseñando a pensar, leer, escribir, hacer investigación como lo requiere la cultura académica; por esta razón, no es una sorpresa verificar, una vez más, que los aprendizajes reportados por los estudiantes no tienen ninguna relación con lo que se requiere y se necesita. Comprender por qué sucede esto, implica reinterpretar los problemas de lectura y escritura de muchos estudiantes y profesores a partir de la idea de que sus dificultades para comprender lo que leen en la universidad no se debe a que carezcan de una habilidad o técnica elemental y generalizable, sino que al ingresar a los estudios superiores se ven enfrentados a nuevas cultura escritas, correspondientes a los distintos campos de estudio (Graff 2002; Waterman-Roberts 1998; citados por Carlino 2003b). Sostiene Ivanic (citado por Carlino 2003b) que para llegar a pertenecer a estas culturas, los alumnos, entre otras cosas, deberán cambiar su identidad como pensadores, como analizadores de textos.

Ahora el interrogante que surge es ¿por qué ni las instancias académico administrativas de las instituciones escolares, ni los profesores de uno u otro nivel, quieren informarse o aprender de los resultados de las investigaciones recientes que ayudan a comprender el problema de una manera distinta a la de ubicar una única causa o echarle la culpa a alguien? Habrá que hacer otra investigación para contestarlo.

Pero mientras sistematizamos sus respuestas, podemos inferir que hasta ahora sus acciones –espero que de manera inconsciente– siguen contribuyendo a la actitud generalizada

de rechazar a los inmigrantes impidiendo que sus planes de estudio y profesores puedan acceder e “ingresar en una cultura didáctica inclusiva, asumida institucionalmente” (Carlino 2003a) y fomentando de manera indirecta una actitud xenófoba hacia los recién llegados a la educación superior.

Mientras el cambio ocurre desde arriba, a partir de la formulación y puesta en práctica de políticas relacionadas con el aspecto estudiado en nuestra investigación, esperamos que los análisis ofrecidos tanto en este como en los otros capítulos del libro, brinden los elementos conceptuales y didácticos necesarios para reorientar el contenido y las prácticas del curso de primer año en lectura y escritura que ofrecen las instituciones de educación superior, hasta ahora, como única estrategia para enfrentar tan complejo problema. Los docentes contratados para liderar estos espacios académicos son los llamados, por ahora, a realizar el cambio desde abajo, desde el aula. No sería la primera vez que ocurre; Freinet, Montessori, Freire, Teberosky, Ferreiro, Jairo Aníbal Moreno Castro, siempre supieron que es en la clase donde se hacen las verdaderas revoluciones, y por tenerlo tan claro hoy son reconocidos como Maestros.

Referencias

Carlino, P. (2003a). *Leer textos científicos y académicos en la Educación Superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. Documento en línea disponible en [https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1GGGE_esCO615CO615&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Carlino,+Paula.+\(2003+a\).+Leer+textos+cien-t%C3%ADficos+y+acad%C3%A9micos+en+la+Educaci%C3%B](https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1GGGE_esCO615CO615&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Carlino,+Paula.+(2003+a).+Leer+textos+cien-t%C3%ADficos+y+acad%C3%A9micos+en+la+Educaci%C3%B)

3n+Superior:+obst%C3%A1culos+y+bienvenidas+a+una+cultura+nueva&spell=1. Consultado en julio de 2014.

Carlino, P. (2003b). *Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Documento en línea disponible en https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C-1GGGE_esCO615CO615&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Carlino%2C+Paula.+%282003b%29.+Alfabetizaci%C3%B3n+Acad%C3%A9mica:+un+cambio+necesario%2C+algunas+alternativas+posibles. Consultado en julio de 2014.

_____ (2005). *Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del norte*. Documento en línea disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1195505>. Consultado en julio de 2014.

Carlino, P. y V. Estienne (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, vol. 4, núm. 3: 9-17.

Colombia, Congreso de la República (1994). Ley 115 General de Educación. Documento en línea disponible en: <http://www.alcaldia-bogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>. Consultado en julio 6 de 2013.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana*. Documento en línea disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf. Consultado en julio de 2014.

_____ (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Documento en línea disponible en www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf. Consultado en julio de 2014.

Condemarín, M. (1995). “El uso de carpetas en el enfoque de evaluación auténtica.” *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 16, núm. 4, diciembre: 5-14.

Dalmastro, A. L. (2005). *El Portafolio como estrategia de evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras: fundamentos teóricos y orientaciones*

procedimentales. Documento en línea disponible en <http://www.slideshare.net/Nadiazuccari/el-portafolio-como-estrategia-de-evaluacin-en-la-enseanza>. Consultado en julio de 2014.

Grace, M. (1994). "El sistema de trabajo con carpetas en el aula." *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 15, núm. 1, marzo: 39-41.

Green, S. y A. Lidinsky (2006). *From inquiry to academic writing a text and reader*. Boston: Bedford/St. Martin's.

Lea, M. R. y B. V. Street (2006). "The 'Academic Literacies' Model: Theory and Applications." *Theory into Practice*, vol. 45, núm. 4, Fall: 368-377.

Litwin, E. (2006). "Portafolios: una nueva propuesta para la evaluación." Sitio con recursos para el docente. Documento en línea disponible en: http://www.educared.org.ar/enfoco/ppce/temas/06_portafolios/. Consultado en julio de 2014.

Quintana, H. (1996). "El portafolio como estrategia para la evaluación de la redacción." *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 17, núm 1, marzo: 39-44.

Villalobos, José (2002). "Portafolios y reflexión. Instrumentos de evaluación en una clase de escritura." *Educere*, año 5, núm. 16, enero-marzo: 390-396.

Zambrano, H. (2011). "El portafolio: estrategia didáctica para desarrollar la escritura académica en estudiantes de Ingeniería Mecánica de la Universidad Nacional Experimental del Táchira". Trabajo Especial de Grado de la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura de la Universidad de Los Andes, Táchira. Documento en línea disponible en <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3664>. Consultado en julio de 2014.

Reflexiones y propuestas para pensar una política de desarrollo de la lectura y la escritura en educación superior*

Red de Lectura y Escritura en Educación Superior
(Redlees)

* Las ideas contenidas en este documento son, de una parte, la ampliación del documento *Síntesis y conclusiones de la mesa núm. 1*, producido por Alejandro Gordillo y Blanca González, en el marco del *Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior* organizado en abril de 2007 por Ascun y la Universidad Sergio Arboleda, con el apoyo de diferentes profesionales convocados para tal fin, y de otra, se complementa con diferentes documentos de reflexión, discusiones adelantadas en Redlees y diversas investigaciones.

Una versión inicial de este documento se preparó por la actual directora nacional de la Red, Blanca Yaneth González Pinzón, docente de la Pontificia Universidad Javeriana y se difundió entre los miembros de la Red para su respectiva discusión el 4 de marzo de 2013. En dicha discusión participaron: Blanca Yaneth González (U. Javeriana), Rafael Ayala (F. U. Los Libertadores), Gloria Rondón (U. de La Salle), Adriana Salazar (U. Javeriana), Guillermo Hernández (U. de La Salle), Buenerges Vargas y Betty Aragón (F. U. del Área Andina), Javier Herrera (F. U. Sanitas), Mariano Lozano (U. de la Sabana), Luis Chacón (U. Sergio Arboleda), María Clara Correal (EAN), Adriana Cecilia Goyes (U. de La Salle), Diana Benavides (U. Santo Tomás). El documento, desde su primer borrador ha estado disponible en la página principal de Redlees.

Una segunda versión se socializó el 1 de abril de 2013. En dicha discusión participaron: Blanca Yaneth González (U. Javeriana), Adriana Salazar (U. Javeriana), Guillermo Hernández (U. de La Salle), Buenerges Vargas y Betty Aragón (F. U. del Área Andina), Javier Herrera (F. U. Sanitas), Adriana Cecilia Goyes (U. de La Salle), Diana Benavides (U. Santo Tomás).

A partir de los aportes hechos por diferentes miembros de los distintos nodos, se presentó la tercera versión en el marco de la XXVI Feria Internacional de Libro de Bogotá, que contó con la presencia de representantes de los nodos: Centro, Suroccidente, Centro-occidente y Nororiente, además de un grupo de docentes de educación básica y media y estudiantes de educación superior interesados en el tema. Así mismo, hizo presencia una representante de la Secretaría de Educación del Distrito.

El 28 de abril de 2013, se envió a los coordinadores de nodo con el fin de hacer nuevamente retroalimentación y se convocó a reunión de discusión para el 4 de junio. En dicha reunión participaron: Blanca Yaneth González (U. Javeriana), Rafael Ayala (F. U. Los Libertadores), Gloria Rondón (U. de La Salle), Jeniffer Lopera (U. del Rosario); Sol Mercedes Castro (U. Libre), Ruth Betty Aragón (F. U. del Área Andina), Carlos Daniel Ortiz (U. Minuto de Dios), Jorge Alejandro Aguirre Rueda y Tatiana Quintero Mateus (F. U. Los Libertadores). Se recibieron sugerencias, así mismo, por parte de tres nodos y del director de Redes de Ascun, Carlos Ramírez. En dicha reunión se recogieron aportes finales que se integraron a esta cuarta versión del documento.

Se agradecen las contribuciones escritas recibidas de: Rafael Ayala, Jorge Alejandro Aguirre Rueda, Gloria Rondón, Adriana Cecilia Goyes, Carlos Mendoza, Javier Herrera, Martha Andrade y Sol Mercedes Castro (a nombre del Nodo Centro); Mireya Cisneros y Clara Lucía Pradilla (a nombre del Nodo Centro-occidente); Yolanda Carrillo (a nombre del Nodo Nororiente); Esperanza Arciniegas, Gladys López, Constanza Sandoval, Luis Arley Cerón, Nelly Ordóñez, Ángela Valencia, Gladys Zamudio Tovar, Luz Stella Ramírez Osorio y Violeta Molina (a nombre del Nodo Suroccidente).

El 20 de julio de 2013, se envió al director (E) de Ascun para su discusión y realimentación. El 28 de octubre, en reunión realizada en Ascun, en la que participaron Blanca González (Coordinadora nacional), Gloria Rondón (Coordinadora del Nodo Centro) y Rafael Ayala (Coordinador del comité de formación del Nodo Centro), se recibieron los comentarios escritos para ajustar el documento a un formato de política pública, luego de la lectura realizada por las doctoras Lucía Chaves y Xiomara Zarur. La coordinadora nacional de Redlees, Blanca Yaneth González, asumió la responsabilidad de ajustar el documento.

El 29 de noviembre, en reunión realizada en Ascun, se socializó la presente versión del documento, con el compromiso por parte de Ascun de hacer una nueva lectura y gestionar su movilización con vicerrectores académicos y el CESU. Así mismo, se ofreció incluirlo en el siguiente número de la revista *El pensamiento universitario*.

El día 22 de julio de 2014, en reunión en la que participaron Blanca González, Rafael Ayala, Diana Benavides y Gloria Rondón, se le presentó el documento a la Dra. Patricia Martínez, Viceministra de Educación; así mismo, se le entregó una copia impresa y se le hizo envío por correo electrónico. Como producto de la reunión se asumió el compromiso de allegarlo al CESU, para lo cual la Dra. Martínez sugirió la mediación de Ascun. En la reunión se le dieron a

Resumen

Este documento ofrece criterios académicos, pedagógicos, conceptuales y administrativos para futuras discusiones, previas a la adopción de una política nacional de lectura y escritura para la educación superior. Entendiendo que hay procesos concomitantes con estos, la propuesta tiene en cuenta también la producción oral y la transformación y producción de conocimiento. Recoge las problemáticas que han dado lugar a la discusión en el país, hace un balance de las investigaciones desarrolladas, menciona los loables esfuerzos llevados a cabo

conocer a la viceministra los objetivos de la Red y su trayectoria, con el fin de que impulsara dentro del Ministerio una mejor interacción con este colectivo. El día 28 de agosto de 2014, en el marco del VI Encuentro Nacional y V Internacional de Lectura y Escritura en Educación Superior, organizado por el Nodo Nororiente de Redlees, se socializó con la comunidad asistente a este encuentro en el coloquio *Reflexiones y propuestas para pensar una política de desarrollo de la lectura y la escritura en educación superior*, en el que participaron como ponentes invitados para discutirlo: Blanca González, coordinadora nacional de Redlees; Elizabeth Narváez, conferencista nacional; Analía Gerbaudo, conferencista argentina; Rafael Ayala, coordinador del comité de Formación del Nodo Centro; Gloria Rondón, coordinadora del Nodo Centro; Esperanza Arciniegas, coordinadora del Nodo Suroccidente y Luis Fernando Arévalo, representante del Nodo Nororiente.

Las consideraciones que expresaron los panelistas fueron: Es importante que el documento se apoye en estadísticas; se sabe que contará con resistencia por parte de algunas instituciones, pero es importante comenzar su difusión para que se convierta en tema de debate dentro de ellas; es necesario reforzar su incidencia social, dadas las condiciones particulares del país. El documento debe presentarse como un aporte para una transformación social; en las instituciones, y para un debate más amplio, es necesaria la presencia de especialistas en política pública; varias experiencias que marchan en las universidades, sobre todo públicas, han demostrado que la “endogénesis” es la vía más adecuada para posicionar una experiencia; en un país de tan altos contrastes, es importante saber posicionar la política desde lo público y desde lo privado; sería una política pública en un contexto altamente privatizado; se puede comenzar por reforzar las micropolíticas que cada institución va adoptando; es un documento con alto contenido teórico y académico y eso es una ventaja, pues tiene elementos para defenderse; el clima político y el ambiente nacional son propicios para posicionar la política.

en los niveles educativos anteriores y en las mismas Instituciones de Educación Superior (IES)¹ para estudiar el tema y propone caminos de acción para mejorar estos procesos, relacionados con temas tan importantes como la deserción, la calidad de la educación y la producción de conocimiento.

Palabras clave: lectura, escritura, producción de conocimiento, educación superior, transdisciplinariedad, autonomía universitaria, formación de docentes, formación de estudiantes.

¹ Las Instituciones de Educación Superior (IES) “son las entidades que cuentan con el reconocimiento oficial como prestadoras del servicio público de la educación superior en el territorio colombiano. Dichas instituciones se clasifican en: A, según su carácter académico, y B, según su naturaleza jurídica. Instituciones A: El carácter académico constituye el principal rasgo que desde la constitución (creación) de una Institución de Educación Superior define y da identidad respecto de la competencia (campo de acción) que en lo académico le permite ofertar y desarrollar programas de educación superior, en una u otra modalidad académica. Instituciones B: Según la naturaleza jurídica, la cual define las principales características que desde lo jurídico y administrativo distinguen a una y otra persona jurídica y tiene que ver con el origen de su creación. Es así como con base en este último aspecto las Instituciones de Educación Superior son privadas o son públicas. Las Instituciones de Educación Superior de origen privado deben organizarse como personas jurídicas de utilidad común, sin ánimo de lucro, organizadas como corporaciones, fundaciones o instituciones de economía solidaria. Estas últimas aún no han sido reglamentadas. A su vez las Instituciones de Educación Superior (IES), según su carácter académico, se clasifican a su vez en: Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Tecnológicas, Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas y Universidades. Ese último carácter académico (el de universidad) lo pueden alcanzar por mandato legal (art. 20 Ley 30) las instituciones que, teniendo el carácter académico de instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, cumplan los requisitos indicados en el artículo 20 de la Ley 30 de 1992, los cuales están desarrollados en el Decreto 1212 de 1993. De acuerdo con el carácter académico, y como está previsto en la Ley 30 de 1992, y en el artículo 213 de la Ley 115 de 1994, las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen la capacidad legal para desarrollar los programas académicos”. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-217744.html>.

Introducción

Plantear reflexiones y propuestas para pensar una política de lectura y escritura en educación superior exige una revisión de lo que ha pasado en este terreno en el país, no solo en la educación universitaria sino también en los niveles educativos anteriores, en los que se determina un comportamiento futuro con estos procesos. Así mismo demanda: la revisión de esfuerzos precedentes de promoción de políticas, el análisis en profundidad de la problemática desde los aportes de la academia, el análisis de las consideraciones frente a la autonomía universitaria y la directa relación de estos procesos con temas tan importantes como la producción de conocimiento, la calidad de la educación y la permanencia de los estudiantes en las instituciones.

El documento se articula en torno a *antecedentes*, *problemáticas* y *propuestas*. En el apartado dedicado a los *antecedentes*, se analizan los estadios de la discusión sobre lectura y escritura universitarias, los esfuerzos de promoción de políticas de lectura y escritura para los niveles educativos anteriores y las tareas históricamente pendientes en el país a este respecto.

Para abordar las *problemáticas*, se analiza, desde los aportes de la academia –de por sí prolíficos en el país más que en ningún otro de América Latina–, el tránsito de la educación media a la educación superior, se propone un urgente diálogo entre ellas y se describe, desde lo aportado por diferentes investigaciones, las prácticas que obstaculizan una cultura académica en la universidad.

Las *propuestas* se orientan hacia la necesidad de pensar importantes transformaciones, como la de los tradicionales

cursos iniciales de lectura y escritura; la superación del enfoque “asignaturista”; la contemplación en los currículos de diferentes movilizaciones, funciones y objetivos de la lectura, incluidas las interacciones con nuevos formatos, la superación del espacio de aula, la promoción de espacios de formación de profesores para su producción escrita, la inclusión de estos procesos en todas las asignaturas, la implementación de los enfoques de inclusión e interculturalidad en un país tan diverso como el nuestro, la motivación de comunidades interdisciplinarias de aprendizaje, como corresponde a una verdadera cultura académica, la revisión de criterios de investigación y producción de conocimiento y, por supuesto, las implicaciones administrativas que conlleva la adopción de una política.

El documento dedica un espacio importante a las experiencias e investigaciones que las instituciones autónomamente han impulsado motivadas por necesidades particulares.

Por último, ofrece unos posibles objetivos, tanto para la política nacional como para la ejecución dentro de las instituciones.

Los diferentes contenidos aquí ofrecidos dan cuenta del contexto de injerencia de dicha política, los beneficiarios, los criterios que la definen, los objetivos general y específicos, las prioridades o acciones a la que se atendería a corto, mediano y largo plazo, su alcance, las responsabilidades estatales e institucionales, las condiciones para lograr su ejecución y los indicadores para evaluarla. Se espera que en dicha política tengan un papel activo directivos, estudiantes y profesores, y que logre integrar, en pro de la coherencia: los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes, los perfiles de

los profesores, el carácter de las instituciones, sus misiones, visiones, las consideraciones pedagógicas y curriculares y los contenidos de los PEI.

Antecedentes

Estadios de la discusión sobre lectura y escritura universitarias

La discusión sobre lectura y escritura universitarias ha pasado en el país por diferentes estadios que van desde atribuir dificultades a los estudiantes por deficiencias en el desarrollo de sus “habilidades” hasta la ausencia de intervención por parte de docentes e instituciones para afrontar la problemática que, valga la pena decir, comenzó a hacerse evidente a partir de los resultados de las pruebas de Estado.

El documento *Lectura y escritura en la educación superior colombiana: herencia y deconstrucción* ofrece un punto de referencia para conocer, en rasgos generales, los grandes momentos por los que ha pasado la dinámica universitaria colombiana (González y Vega 2012).

En primer lugar, según las autoras, está el esfuerzo por ofrecer asignaturas para que los estudiantes de diferentes carreras fortalecieran la comprensión y producción de textos, liderado desde la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de Colombia (UN) en los años ochenta. A la par, en la misma universidad, se desarrolló el curso “Comprensión y producción de textos”, de la Facultad de Medicina creado a finales de la década mencionada.

Los trabajos publicados en la revista *Forma y Función* (1984 a 2001) de la FCH-UN reflejan, de alguna manera, la inves-

tigación que desde el Departamento de Lingüística se fue gestando con respecto a la lectura y la escritura y dejan entrever también la inclinación a observar el fenómeno desde esta disciplina. [...] También vale la pena mencionar aquí la influencia de los trabajos publicados por Felipe Pardo y Julia Baquero, académicos adscritos a la UN, quienes vincularon el trabajo que venían desarrollando a las carreras de leyes. Esta es la experiencia de mayor repercusión para la época y no se registran experiencias similares en su momento. (González y Vega 2012, 197)

El segundo momento importante lo representa la promulgación de la Ley 115 de 1994:

En dicha ley se dio relevancia, entre otros aspectos relacionados con la calidad educativa, a los procesos de lectura y escritura en todos los niveles de la escolaridad, lo cual, con el paso del tiempo, obligó a la educación superior a entrar también en la discusión. Como movilizadores importantes de este proceso se identifican: La Cátedra Unesco para la lectura y la escritura (liderada desde la Universidad del Valle) y la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. (González y Vega 2012, 197)

A comienzos del siglo XXI se da el tercer estadio, que fue muy dinámico por el tipo de acciones que desde diferentes frentes se realizaron: El entonces Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (Icfes), ahora Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, en un diario de circulación nacional presenta el siguiente resultado: “Los universitarios no saben leer ni escribir, dificultades que se observan en la mala redacción y en la poca capacidad de análisis y comprensión de lectura. Además, presentan fallas en la construcción, argumentación, descripción y síntesis de textos”

(citado por González 2012, 198). Situación que confirma la Universidad Nacional a partir de una investigación realizada desde la División de Admisiones, en la que se reportan debilidades en la capacidad analítica, expresiva y argumentativa de los estudiantes que ingresan (Flórez y Cuervo 2005). La perspectiva de este análisis se realizó desde las deficiencias del estudiante sin tener en cuenta factores incidentes en dichas manifestaciones. Un trascendental hecho de este periodo es la aplicación por primera vez en el país de una prueba de competencias genéricas a los futuros profesionales del país (prueba Ecaes, ahora Saber Pro), que mostró también con preocupación los débiles resultados en lectura y escritura por parte de los universitarios, independientemente de su carrera. Las IES fueron asumiendo poco a poco la responsabilidad, principalmente desde estos primeros años. Como fenómeno interesante aparecen las asociaciones para abordar la temática de manera colectiva; uno de estos grupos es el apoyado por la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun) con la creación de Redlees en 2006 y con la realización del primer encuentro nacional, antes mencionado.

En este mismo estadio, y previo al desarrollo del encuentro nacional auspiciado desde Ascun, se pueden reportar importantes esfuerzos como: a) el trabajo de la Universidad Sergio Arboleda con su programa de Alfabetización Académica, desarrollado desde 2004; b) el *Primer encuentro sobre lectura y escritura en la educación universitaria*, organizado por la Universidad Autónoma de Occidente en la ciudad de Cali (mayo de 2006); c) los *Encuentros regionales de la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad*, que se han llevado a cabo

por tres años consecutivos en Antioquia, organizados por la Universidad de Medellín (2004), Eafit (2005) y la Universidad Pontificia Bolivariana (2006); d) el trabajo de la Cátedra Unesco de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de Univalle, de 1996 a la fecha; e) el *Coloquio nacional sobre didáctica de la lengua, las lenguas y la literatura. Mesa: leer y escribir en la universidad*, que se ha llevado a cabo por tres años consecutivos en Cali (2004), Bogotá (2005) e Ibagué (2006).²

El cuarto estadio se encuentra en curso y en consolidación. En este periodo se encuentra la gran mayoría de investigaciones sobre el tema; varias de ellas desde colectivos universitarios (al final de este documento se ofrece una muestra de estos trabajos). El concepto de Alfabetización Académica gana su lugar, pero también entra en análisis, pues pareciera ser insuficiente a la hora de pensar en las múltiples movilizaciones de la lectura y la escritura en la complejidad universitaria. Varias propuestas se plantean desde los preceptos de corrientes anglosajonas tan importantes como *Writing Across the Curriculum* (WAC) y *Writing In the Disciplines* (WID).

Esfuerzos de promoción de políticas de lectura y escritura para los niveles educativos anteriores
Se sabe que desde el siglo XIX en el país se han venido planteando propuestas para transformar las relaciones que establecen los individuos con los actos de leer y de escribir. Baste con revisar estudios tan importantes como el realizado por Cardona Zuluaga sobre lectura y política (2007) para entender por qué, una vez más, se debe hablar de esa “política” y se deben

² Datos referenciados en el documento oficial de convocatoria al primer encuentro nacional de 2007, ver <http://www.ascun-REDLEES.org/memoria/>.

emprender las tareas pendientes que han venido quedando relegadas por razones de diversa índole.

Esta vez lo pensamos en el seno de las Instituciones de Educación Superior, que tienen mucho por decir –y esto no por “superiores” sino por ser el último nivel del circuito escolar– en lo que ya desde hace décadas vienen intentando los niveles educativos anteriores, pues finalmente en sus aulas se va a materializar lo que los ciudadanos han instalado por años como creencias e imaginarios sobre esos actos de leer, de escribir y en general de comunicarse.

Nos concentraremos en la última década para hacer este importante recorrido, enumerando los más destacados esfuerzos realizados desde instituciones del Estado colombiano con alta injerencia por parte del sector privado; esfuerzos, huelga decir, que tienen como rasgos particulares la falta de continuidad (dado que, en los mejores casos, duran la vigencia de los periodos de gobierno) y su desarrollo de manera desarticulada y sin sustentación en las recomendaciones de los hallazgos de las investigaciones, revelando así la ruptura existente entre la academia y el Estado. Dentro de las tareas pendientes que mencionamos –valga la pena aclarar– está también la de identificar tales esfuerzos en su plenitud y evaluarlos de una manera rigurosa, más allá del recuento y divulgación de cifras de inversión y datos abstractos de cobertura.

En julio de 1998 se promulgaron los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana, con el propósito de mejorar la comprensión del hecho pedagógico. Se esperaba que estos lineamientos ofrecieran “un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos” como un

soporte para comprender y manejar los estándares del lenguaje, los logros y los indicadores de logros, así como los demás conceptos contenidos en el Decreto 1860 y la resolución 2343, esta última ya derogada.³

Desde 2002 hasta 2010 las políticas se orientaron a desarrollar competencias básicas en lectura y escritura como alternativa frente al reto de ganar a los estudiantes como lectores y escritores efectivos. De manera simultánea, y para hacer seguimiento a esa manera efectiva de ganar lectores y escritores, se crearon y desarrollaron las pruebas Saber⁴ en los grados tercero, quinto, séptimo y once, y de ahí, como ya se mencionó, pasaron a la educación superior reemplazando a los Ecaes con las pruebas Saber Pro.⁵

Recientemente se ha propuesto el Plan Nacional de Lectura y Escritura en la Escuela, denominado *Leer es mi cuento*. En el marco del programa de Calidad para la Equidad, el Ministerio de Educación Nacional está desarrollando desde 2010 este plan (PNLE), que busca garantizar el acceso a la cultura escrita como vía de equidad e inclusión social y de desarrollo de la ciudadanía, estrategia complementada con el Concurso

³ En el capítulo del libro denominado “Los aprendizajes derivados de la investigación”, se hace un completo resumen de los Lineamientos a los que aquí se hace referencia.

⁴ Es una evaluación realizada por el Icfes (ahora Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación), entidad encargada de monitorear la calidad de la educación colombiana. Particularmente para la educación media la prueba se denomina Saber 11. Es una prueba de Estado, a partir de la cual se toman decisiones sobre la calidad del estudiante y su posibilidad de ingreso a la educación superior.

⁵ Informes muy completos sobre los resultados de estas pruebas, desde su aparición hasta 2011, se pueden consultar en <http://www.icfes.gov.co/>.

Nacional de Cuento propuesto desde el Ministerio y desarrollada por Ascun con el patrocinio de RCN.

Desde el Ministerio de Educación buscamos mediante el PNLE, fomentar el desarrollo de las competencias en lectura y escritura mediante el mejoramiento del comportamiento lector, la comprensión lectora y la producción textual de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores, y de la vinculación de las familias en estos procesos. (MEN 2012, párr. 2)

También de reciente factura y aún en ejecución está *Todos a aprender. Programa de Transformación de la Calidad Educativa* – PTCE. Esta iniciativa del Gobierno Nacional tiene como objetivo mejorar las condiciones de aprendizaje en los Establecimientos Educativos (EE) seleccionados, evidenciado en el mejoramiento de las competencias básicas de los estudiantes matriculados entre transición y quinto grado.

Por su parte, desde el Ministerio de Cultura, a partir del documento Conpes 3222 de 2003, *Política de Lectura y Bibliotecas* se propuso:

Hacer de Colombia un país de lectores y mejorar sustancialmente el acceso equitativo de los colombianos a la información y al conocimiento mediante el fortalecimiento de las bibliotecas públicas, la promoción y el fomento de la lectura, la ampliación de los sistemas de producción y circulación de los libros y la conformación de un sistema de información, evaluación y seguimiento de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas. (Mincultura 2003, 7)

Este fue el documento que le dio viabilidad al Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (PNLB) que logró cumplir con la meta de poner en funcionamiento al menos una biblioteca pública municipal en cada uno de los municipios de nuestro país. Mincultura también participa en el actual PNLEE.

En Bogotá, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) también ha sido dinámica en estos propósitos. En 1998 la Universidad Nacional, por invitación de la SED, propuso el Proyecto sobre evaluación de competencias básicas en Lenguaje, Matemática y Ciencias, dentro del marco de la *Propuesta de evaluación de la calidad de la educación en Santa Fe de Bogotá: hacia una cultura de la evaluación*. La creación e implementación de las mencionadas pruebas Saber tiene su origen en esta estrategia, y como producto de la Evaluación Censal de Competencias Básicas propuso la publicación de la serie denominada Aula Viva, que publicó cinco títulos dedicados al Lenguaje: Producción de textos, Comprensión de lectura, La Escritura y la Escuela, La Lectura y la Escuela y Comunicación.

Una estrategia de la SED que vale la pena destacar fue la integración de las bibliotecas comunitarias locales a las megabibliotecas, en una Red Capital de Bibliotecas Públicas, BibloRed, con el fin de proponer programas y acciones organizadas y dirigidas de manera cohesionada y coherente. De esta manera se constituyó la Red, que en sus inicios fue administrada por el Distrito y posteriormente, en la modalidad de concesión, por Colsubsidio.

Otro esfuerzo importante lo constituyeron los Pileo (Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oralidad). Dicho proyecto se entendió como el conjunto coordinado e

intencionado de estrategias de fomento de la lectura, la escritura y la oralidad en los colegios. En su diseño, desarrollo y evaluación participaron los directivos docentes, los estudiantes y los maestros de todas las áreas del conocimiento, liderados, preferentemente, por los maestros del área de humanidades. PILEO buscó fomentar el trabajo en equipo de las diferentes acciones que hacen los colegios en el campo de la lectura y la escritura en un proyecto transversal e integral que tendiera lazos coherentes con los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), los currículos y los planes de estudios.

En 2007 se publicaron los resultados del proyecto de investigación denominado *Promoción del alfabetismo emergente y prevención de las dificultades en la lectura*, financiado por Colciencias, el IDEP y la Dirección de Investigaciones de la Universidad Nacional. La investigación pretendía mostrar, desde una triple perspectiva –investigativa, teórica y práctica– los escenarios y las prácticas sociales que ocurren en la vida de los infantes y que promueven el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.

Los Lineamientos de Política Pública de Fomento a la Lectura (Decreto 133 de 2006) fueron sancionados por la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. y diseñados por el Consejo Distrital de Fomento a la Lectura, constituido por directivos de Asolectura, BiblioRed, Cámara Colombiana del Libro, Centro para el fomento del libro en América Latina y el Caribe – Cerlalc, Consejo Distrital de Literatura, Consejos Locales de Juventud, Fundación Rafael Pombo, Fundalectura, Instituto Distrital de Cultura y Turismo y la Secretaría de Educación. Este es el documento marco del Plan Distrital de Inclusión en la Cultura

Escrita (Plan DICE), cuya finalidad es generar oportunidades que favorezcan el acceso a la cultura escrita y el desarrollo de la oralidad, de las prácticas de lectura y escritura de los habitantes bogotanos, con prioridad en niños, niñas y jóvenes. Su desarrollo y sostenibilidad se plantearon desde la articulación intersectorial e interinstitucional y desde las organizaciones cuya labor transforme la cultura escrita en el Distrito Capital.

Actualmente, el Consejo Distrital de Lectura lo conforman distintas entidades públicas y privadas que lideran el tema de la lectura en Bogotá. Por su naturaleza y constitución, constituye el primer espacio de concertación y asesoría para el desarrollo de políticas y acciones públicas para el fomento de la lectura en la ciudad.

También desde el Distrito se promovió el Consejo Distrital de Literatura, que hace parte del Sistema Distrital de Arte, Cultura y Patrimonio. Su función es asesorar a la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte y al gobierno del Distrito Capital en la definición y formulación de las políticas, planes, programas y proyectos para el área de literatura, y en la promoción de la lectura, de acuerdo con las políticas culturales locales, distritales y nacionales.

Como reconocimiento paralelo a todas estas iniciativas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) proclamó a Bogotá la Capital Mundial del Libro en 2007, un título que otorga la Unesco anualmente a una ciudad en reconocimiento de la calidad de sus programas para promover la difusión del libro, fomentar la lectura y la industria editorial. Este reconocimiento fue creado en 1996 y se comenzó a otorgar desde el 2001.

Libro al viento es una campaña de fomento de la lectura creada por la Secretaría de Cultura Recreación y Deporte y la Secretaría de Educación, que busca desarrollar hábitos de lectura en la población bogotana, ampliar sus horizontes culturales, promover la apropiación del lenguaje literario, ampliar el ámbito de circulación de los libros en la ciudad y contribuir a la participación ciudadana. Todo ello a partir de la distribución gratuita de los ejemplares, fundamentalmente en las estaciones del sistema masivo de transporte, y en ocasiones en lugares públicos como escuelas y ferias.

Los Paraderos para libros para Parques (PPP) son bibliotecas abiertas instaladas en parques de la ciudad, conformadas por un mueble diseñado para albergar 300 libros atractivos y de excelente calidad capaces de satisfacer los intereses de lectura recreativa de niños, jóvenes y adultos. Actualmente funcionan 51 Paraderos en diferentes parques de la ciudad, en un programa adelantado por la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte y el Instituto Distrital de las Artes, en convenio con Fundalectura.

Esta breve antología de políticas públicas de fomento de la lectura, la escritura y la oralidad, no solo en bibliotecas sino en la educación formal de nivel básico, que se materializan en planes y programas a nivel distrital y nacional, nos permite concluir que se han hecho grandes inversiones en infraestructura y dotación, y en menor escala en formación de mediadores (profesores, bibliotecarios y promotores de lectura). Por el número de propuestas mencionadas anteriormente se puede decir que es notable el interés manifestado en esta década por el Estado.

Se requiere, no obstante, que los planes y programas de la ciudad y del país alcancen una mayor proporción entre las acciones de formación de mediadores (profesores, bibliotecarios escolares y públicos y promotores de lectura) y las acciones que se miden en términos de cobertura (número de libros por habitantes, número de bibliotecas por municipio, número de programas, entre otros); así mismo que se tengan en cuenta los esfuerzos que ha hecho la academia desde la investigación para comprender las múltiples causas del fenómeno. De igual manera, se debe buscar la forma de articular los esfuerzos realizados en la educación básica y media con los incipientes esfuerzos realizados por la educación superior.

Es esencial para este panorama, y con el fin de evitar que se recaiga en lo mismo al momento de pensar una política en la educación superior, tener en cuenta que la coordinación y desarrollo de los planes y programas han sido asumidos por fundaciones o instituciones de carácter privado con estrategias de contratación, que si bien han permitido aumentarle la efectividad al Estado, a su vez han negado la opción a pequeñas organizaciones que teniendo el compromiso ciudadano, la experiencia, la formación y la claridad para administrar propuestas de esta índole, no pueden hacerlo. Por esta misma vía se ha negado la participación más efectiva de la academia, dado que no se hacen estudios previos e inventarios de lo que se ha hecho en investigación y en proyectos de formación de envergadura notable en el país.

Otro factor agravante de este fenómeno es que estas fundaciones e instituciones, privadas en su mayoría, no solo han impuesto sus reglas, sino también han promovido

imaginarios y concepciones teóricas sobre los actos de leer y de escribir con enfoques unidireccionales que impiden un debate más amplio, propio de la naturaleza de algo tan importante como la lectura y la escritura.

Una reflexión final que merece este inventario tiene que ver con las tan difundidas estadísticas sobre consumo cultural y consumo de libros. Es necesario que estos estudios se concentren en describir el comportamiento de los usuarios de la cultura escrita y no solo el consumo de libros, pues tal como afirma Artur Gómes “los textos solos no transforman a nadie, más incidencia tienen las formas de leer”. De allí la importancia de analizar la mediación, el acceso, el hábito y el acto lector, y cuatro cosas muy importantes: *qué se lee, para qué se lee, qué se sabe hacer con lo que se lee y la manera como se materializa en la escritura* lo que se lee, pues esto en la educación superior será un factor determinante.

Tareas históricamente pendientes

Concluimos este apartado retomando el inicio, y es que la conciencia histórica de los pueblos debe alimentarse de lo ya sido, no con el fin de servir de elemento contemplativo, sino primordialmente de eje de referencia para las acciones que se encuentran adelantando en el presente. Mas ¿en qué relación se encuentran lo acontecido y lo que está sucediendo? Precisamente, en el reconocimiento de aquellas “rutinas, usos continuados, costumbres” que al perpetuarse, “pudieron producir lo que en otro lenguaje llamamos disposiciones incorporadas, es decir, un sistema de respuestas, de comportamientos, de maneras de hacer, que terminan adquiriendo la forma misma de lo natural, aunque nada de esto niegue los

dinamismos que son consustanciales a las sociedades históricas” (Silva 2007, 243-244).

Estas apreciaciones sirven de introducción para plantear la situación respecto a los ejercicios y propuestas lecto-escriturales que actualmente adelanta Redlees, que deben ubicarse temporalmente, someterse a mirada retrospectiva y, llegado el caso, adelantar un juicioso y sereno trabajo de identificación sobre la singularidad de su propuesta.

Ahora bien, ¿lo que actualmente plantea el documento de trabajo es a todas luces novedoso?, ¿es posible encontrar indicios históricos que permitan vincular esta propuesta con otras ya elaboradas y puestas en ejecución? De ser afirmativa la respuesta, ¿qué acciones tomar o qué consideraciones hacer?

Creemos que este ejercicio no es baladí, pues gracias a él se puede prestar atención a lo que cierto grupo político, en la segunda mitad del siglo XIX en Colombia, sometió a consideración: la necesidad de adelantar un agresivo proyecto lecto-escritor, con el fin de evidenciar que la noción de ciudadanía pasaba por dichas ejecuciones.

Con “el advenimiento de la modernidad, la lectura, que antes era una práctica circunscrita a las élites, pasó a ser un requisito ineludible para acceder a la vida pública, para ser sujeto político. Los textos ocuparon un lugar preponderante en la enseñanza de la lectura, y en la formación política de nuevas generaciones, siguiendo derroteros de orden político, moral e ideológico” (Cardona 2007, 12-13). Ahora bien, si para 2010 el MEN desarrolló el PNLE, en el que se “buscaba garantizar el acceso a la cultura escrita como vía de equidad e inclusión social y de desarrollo de la ciudadanía”, ¿qué apreciaciones

merece el reconocimiento de que una propuesta similar fue adelantada hacia el año de 1870 y con objetivos marcadamente similares?

Es claro que la construcción de ciudadanía en la segunda mitad del siglo XIX estuvo atravesada por la noción de socialización política, la cual se adelantó a partir de considerar como estrategia fundamental “elevar los niveles de alfabetización, lo que se convertirá en una inquietud fundamental, ya que la ciudadanía en buena parte de los países occidentales se apoyaba en la capacidad lectora y escritora de los ciudadanos” (Cardona 2007, 85). El interrogante y la situación a considerar deberían versar sobre por qué en pleno siglo XXI todavía seguimos considerando la lectura y la escritura como elemento primordial y privilegiado para acceder a una construcción de ciudadanía. ¿Estamos hablando de tareas históricas pendientes?

Finalmente, y con el ánimo de no ser tan extensos en nuestros planteamientos, el último interrogante debe llevarnos a considerar la siguiente situación: si bien es cierto que la lectura y la escritura son considerados como elementos básicos e indispensables para la construcción de un tipo específico de ciudadanía, es igualmente cierto que este tipo de estrategia moderna hace aguas frente a la consideración de las realidades contemporáneas.

La modernidad consideró como herramienta pedagógica y objeto cultural *per se* el libro impreso; desde Comenio, el Renacimiento y posteriormente la Ilustración, el texto impreso se erigió en el pináculo del conocimiento, así como el principal soporte de divulgación de las comunidades científicas. Frente a este acontecimiento, debemos registrar el advenimiento del

“mundo posmoderno”, “segunda modernidad”, “modernidad líquida” –como se la quiera llamar– que ha traído consigo lo que Jesús Martín Barbero ha dado en denominar, un “proceso de descentramiento”. Aunque dicho proceso es vivido y sufrido por un sujeto específico, dando como resultado que “la nueva realidad propone una re-definición del sujeto de la educación. Así, el sujeto cartesiano del conocimiento, base de la acción educativa de la escuela actual, deja paso a un individuo que sufre una constante inestabilidad en su identidad”. Inestabilidad que ya no puede atarse al conocimiento duro de los libros, pues “las transformaciones en los modos en que circula en estos tiempos el saber”, han mostrado que vivimos en un mundo en donde “el saber se sale de los libros y de la escuela”. Se está entonces frente a un hecho histórico: “se releva al libro de su centralidad ordenadora de los saberes” (Martín Barbero 2003, 17-19).

El interrogante que nos surge entonces –y que también es respuesta para todo este esfuerzo– es el siguiente: si vivimos en un mundo en donde los libros y la escuela sufren una ruptura y quiebra de su legitimidad frente a las infancias y juventudes contemporáneas, ¿cómo legitimar una propuesta en donde precisamente se hace hincapié en los libros, la noción de Alfabetización Académica, y finalmente la universidad como punto de encuentro y desarrollo de tal ejercicio?

Incidencia de Redless en esta discusión

Redless se creó a finales de 2006, a partir de la invitación que hizo la Universidad Sergio Arboleda, con la colaboración de la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun), a diferentes profesionales que venían trabajando con asuntos

relacionados con la lectura y la escritura universitarias para organizar un primer encuentro nacional en el que diferentes IES discutieran este tema.

El encuentro se denominó *Encuentro nacional sobre políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior*, lo cual es una muestra de la preocupación central con la que surgió esta red: la promoción de políticas institucionales.

Los objetivos que se planteó Redlees desde el inicio fueron: a) impulsar la adopción, por parte de las IES, de políticas institucionales, orientadas a la formación académica desde las prácticas de lectura y escritura; b) consolidar descripciones del estado de las investigaciones sobre lectura y escritura en educación superior; c) fomentar la investigación sobre lectura y escritura en educación superior y la conformación de alianzas entre investigadores y grupos de investigación; d) estimular la discusión sobre las tendencias y enfoques teóricos en lectura y escritura que subyacen a las propuestas curriculares que se adelantan en el país; e) enriquecer las prácticas pedagógicas y los programas sobre lectura y escritura en las IES; f) proponer diversos mecanismos de socialización y difusión de las experiencias sobre lectura y escritura adelantadas en las instituciones educativas del país, g) impulsar la inserción de criterios de evaluación en los procesos de acreditación, relacionados con políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura y h) proponer tareas a mediano y largo plazo a las instituciones en los diferentes niveles educativos, orientadas a transformar las prácticas de lectura y escritura.

Se puede afirmar que a 2014, el 90% de estos propósitos se ha cumplido. Precisamente, este documento contribuye a la concreción del objetivo central y ayuda a que el mencionado en el literal g) comience a materializarse.

Las problemáticas

La lectura y la escritura en el tránsito de la educación media a la universidad

En este apartado se presentan algunas de las razones que diferencian a la lectura y la escritura aprendidas en la educación media y las que se exigirán en la educación superior.

Esta idea del profesor Luis B. Peña sintetiza una primera consideración:

[...] el ingreso del estudiante a la universidad supone una adaptación a nuevas formas de comprender, interpretar y organizar el conocimiento. Al igual que un inmigrante que llega por primera vez a un país desconocido, la entrada del estudiante a la universidad significa una iniciación a los lenguajes propios de las disciplinas, constituidas no sólo por un corpus de conceptos y modelos metodológicos, sino también por un repertorio de prácticas discursivas históricamente construidas, que se traducen en diferentes modos de hablar, leer y escribir, y sin las cuales un estudiante quedaría desarmado para entrar a formar parte de la cultura académica. Hacerse parte de esta comunidad supone aprender su idioma, sus códigos y sus hábitos característicos, sin que ello signifique que el estudiante tenga que abandonar del todo los suyos. (2009, 2)⁶

⁶ Este texto de Luis Bernardo Peña, *La competencia oral y escrita en la educación superior*, hace parte del trabajo realizado por el autor en el marco del Comité Consultivo para la Definición de Estándares y Evaluación de Competencias

Las investigaciones demuestran que en la educación media, por su misma naturaleza, no hay un acercamiento a una cultura académica, como sí lo pretende haber en la universidad. A diferencia de la universidad, en el colegio las áreas que se estudian son un abanico de posibilidades y un acercamiento generalizado a áreas básicas, no un entramado de saberes relacionados entre sí. No obstante, en la Ley General de Educación (Ley 15, art. 29) se dice: “la educación media académica permitirá al estudiante, según sus intereses y capacidades, profundizar en un campo específico de las ciencias, las artes o las humanidades y acceder a la educación superior”.

Hasta hace muy poco tiempo, sin que los esfuerzos mencionados por cambiar la tradición sean lo imperante aún, una sola área respondía en la educación media por los procesos de lectura y escritura; de esta manera, el estudiante se acerca muy poco a la práctica para leer con las condiciones de otras áreas del conocimiento. Esto, por supuesto, no quiere decir que en la universidad cada área del conocimiento le dedique buenos tiempos a aprender a leer y a escribir dentro de esos campos, que será parte de la discusión más adelante en este documento.

En este mismo sentido, la investigación de Mauro Sosa y Sofía Arango (2008) de la Universidad de Antioquia denominada *Comprensión lectora de los textos argumentativos*, concluye que las dificultades que presentan los estudiantes de básica primaria para la comprensión lectora de textos argumentativos se explican, esencialmente, por la falta de familiarización con textos de esta tipología y por la ausencia

Básicas en la Educación Superior, conformado por iniciativa del Ministerio de Educación Nacional.

de estrategias por parte del docente para permitir la comprensión de los mismos. Esta investigación y muchas otras reflexiones publicadas en memorias de encuentros y en documentos oficiales (como el Plan Sectorial de Educación 2008-2012), revelan cómo el texto que aún se privilegia en la escuela es el texto literario, lo que impide que el estudiante se vaya familiarizando con otros tipos de texto, mientras que en la universidad hay infinitas movilizaciones del discurso escrito para los cuales hay que alfabetizarse alguna vez.

En la educación media, los estudiantes –por influjo de las evaluaciones masivas– tienen un constante acercamiento a pruebas de selección múltiple (Saber) y este entrenamiento ha reducido los actos de leer, condicionando incluso muchos espacios de aula a dicho entrenamiento. En la universidad el estudiante ocasionalmente se enfrentará a tipos de prueba con esta configuración, pero la mayoría de veces lo hará leyendo de otras maneras y con diversos objetivos.

A pesar de que en los colegios, de acuerdo con lo arrojado por la investigación que le da título a este libro, hay muchas actividades para promoverlas, estas no son institucionales y se llevan a cabo de manera aislada. Mientras no se medie con proyectos articulados, sistemáticos y acompañados, no hay aprendizaje verdadero, tampoco se hacen aprendizajes conscientes. De esta investigación también se deriva que la pretendida estandarización con la que los docentes universitarios esperan encontrar a los estudiantes en sus aulas –estandarización que les permitirá dar consignas concretas, frente a las cuales, supuestamente, los estudiantes actuarán de manera

más o menos uniforme—⁷ desconoce que cada uno de ellos proviene de una institución diferente, en la que vivió experiencias muy particulares con la lectura y la escritura (instituciones de diversa índole y estrato, con diversas intensidades horarias, con acercamientos a géneros distintos, etcétera).

Se sabe que la lectura y la escritura se contagian y se transmiten por modelado. El país no tiene tradición de producción de conocimiento, es decir, el estudiante no tiene modelos o referentes de escritura en sus docentes. A eso se suman las prácticas débiles promovidas al interior de la familia, datos estos provenientes de diversos estudios de consumo cultural.⁸

De otra parte, sin que se agoten las diferencias aún, el acercamiento del estudiante a nuevas formas de consultar el conocimiento lo va a hacer en la universidad con objetivos concretos; en el colegio hace este tránsito solo. Se cree que el “nativo digital” viene provisto de todas las estrategias de búsqueda, por su familiaridad con el computador y otros medios electrónicos y multimediales.

En el colegio, el estudiante asiste a espacios más o menos homogenizados, los intereses de estudio no son su elección, en la universidad la diversidad es enorme y en una sola aula de clase confluyen universos muy disímiles con múltiples maneras de acercarse a la lectura y al escritura, lo que muchas veces es leído por los profesores universitarios, al no encontrar maneras de uniformizar los desempeños, como “no saben leer y

⁷ Recuérdese el profesor universitario que renunció a su trabajo en una universidad porque sus estudiantes –en conjunto– no siguieron, tal como lo esperaba, una consigna para realizar un resumen.

⁸ Se recomienda revisar por ejemplo la Encuesta Bienal de Culturas, realizada por el Observatorio de Culturas de la Alcaldía Mayor de Bogotá en 2012.

no saben escribir”, desconociendo que la estandarización en el país es apenas un deseo, por fortuna, todavía no logrado.

De otra parte, al contrario de lo que piensan los profesores universitarios, los chicos en la educación media no son tan frecuentemente acercados a los géneros que circulan, con el apelativo de géneros académicos, en la universidad. De acuerdo con la investigación antes mencionada, los estudiantes informan que en el colegio hacían “trabajos escritos”, sin precisar cómo se denominaban, no es muy frecuente la mención de la reseña o el ensayo, es decir, es injusta la demanda que se les hace de que deben realizarlos sin mayor instrucción porque en el colegio se los enseñaron.

Prácticas que obstaculizan una cultura académica

¿Cuáles son las prácticas legitimadas que imperan y que silenciosamente se han instalado en las creencias y acciones de estudiantes y profesores? Tres investigaciones⁹ han revelado que las tan criticadas prácticas de lectura y escritura que llevan a cabo los universitarios son promovidas por la misma universidad.

Unos ejemplos de ello:

La lectura y la escritura están mediadas por la obligatoriedad, el profesor decide los tipos de texto, el carácter y los momentos de la lectura, pocas veces el estudiante puede intervenir para sugerir una lectura (esto pasa con los junior y con

⁹ *Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda* (2010); *Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana* (2012) y *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior* (2013).

los senior); las lecturas se hacen antes de clase, no dentro de ella ni con la guía del profesor; aunque se invite a la búsqueda de nuevas fuentes para “comparar las versiones leídas”, no hay instrucciones claras para hacer dichas búsquedas.¹⁰

La lectura se equipara a un ejercicio para ilustrar e informar antes que a un ejercicio de descubrimiento y asignación contextualizada de sentidos; el objetivo de la lectura y la escritura en las cátedras es de acumulado conceptual, no el aprendizaje mismo de estas competencias; la aclaración o contextualización sobre autores, momentos de producción o remisión a los lugares en donde pueden encontrarse los textos es muy escasa; la ubicación regular de los escritos es la fotocopidora (para consultar fotocopias de las que muchas veces ha desaparecido la referencia bibliográfica); las bibliografías de los *syllabi* de las clases tienen muy deficiente función: demuestran lo que el profesor conoce, pero no lo que el estudiante conocerá durante el curso, pues no se cumplen a cabalidad. A este respecto es importante recalcar que los estudiantes universitarios corren dos riesgos importantes derivados de estas, en apariencia, inocentes prácticas: graduarse sin haber visitado una biblioteca y sin haber leído libros completos, y no poder dar cuenta de los grandes hitos de su campo disciplinar.

Una de las formas de socializar las lecturas es hacer aprendizaje en solitario y luego hacer exposiciones orales, que se hacen a partir de ideas tomadas de varias fuentes sin mención de autor, sin comillas (”) en ideas textuales y con la

¹⁰ A este respecto, se recomienda leer “Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización”, documento en línea disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n3/v7n3a04.pdf>.

aprobación del profesor; es decir, el calco, la reproducción y el plagio como prácticas alimentadas consuetudinariamente, sin intervención, pero con alta penalización. Ante la imperiosa demanda de que también se trabaje la oralidad en la universidad, esta y otras situaciones demuestran cómo esta gran olvidada entraría a hacer parte importante de ese “ser capaz de decir el conocimiento” pero apoyada por procesos conscientes, progresivos y escalonados de la lectura y la escritura. Es decir, una oralidad no desarrollada en talleres aislados de expresión oral, sino como parte esencial del diálogo imperioso en el aula, como se verá más adelante. A este respecto vale la pena mirar autores y trabajos que ya se preocupan por estudiarla y ponerla de relieve.¹¹

Ante la alta dificultad de los textos, y los problemas que presentan los estudiantes para dar cuenta de ellos, el argumento es que no hay mucho esfuerzo del estudiante, nunca que no hubo acompañamiento para ayudarlo a sortear, con apoyo del especialista, esas naturales dificultades cuando está ingresando a un campo de conocimiento. A pesar de que en los programas de los profesores pueden aparecer objetivos como: “Fortalecer herramientas académicas para analizar, criticar e investigar” no se ven claramente las estrategias

¹¹ María Elvira Rodríguez Luna ha sido compiladora de trabajos sobre oralidad en la Universidad Distrital (2009). Se destacan trabajos como los de Yolima Gutiérrez Ríos, *La enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en el aula* y de Blanca Bojacá, *Relaciones de causalidad en el discurso explicativo oral en el aula*. Es importante también la tesis laureada sobre el tema de Giovanni Castañeda. Así mismo son importantes los trabajos de países extranjeros como el de Juli Palou y Carmina Bosch, *La lengua oral en la escuela*. Cap. 2 ¿Por qué enseñar la lengua oral? de la editorial Graó, Barcelona, 2005; el de Abascal y Valero (1993) *Hablar y escuchar*; el de Claudine García Debenc, *Evaluar lo oral* de 1999 y el de Paula Navarro, *Oralidad en el aula*.

concretas que adelantará el profesor para que dichos objetivos se logren. A mayor cantidad de lectura, más habilidad o, a mayor edad del sujeto, mayor destreza. Lo que prevalece es el “cuánto se lee” más que el “por qué” y el “para qué”.

Se atribuyen demasiados problemas a la comprensión, cuando en el fondo lo que hay es desconocimiento de múltiples formas de leer y el acercamiento a los textos sin objetivos claros. “Les dejo las fotocopias para la siguiente clase” es una de las instrucciones que más se escucha. ¿A quién vamos a leer?, ¿a qué corriente pertenece?, ¿por qué la importancia de esa lectura y de ese autor?, ¿en qué aspectos nos centramos?, etc. no son ayudas previas para la lectura; es decir, se hace a ciegas.

El diálogo, tan presente en la historia de la educación, es minimizado en la universidad contemporánea, se le envía al estudiante a una condición de minoría de edad permanente al no ponerse a la altura de un especialista. En algunos casos se pide que el estudiante haga preguntas, pero este no se arriesga porque cree que sus preguntas carecen de profundidad y que no son similares a las que hace el profesor. Esto por el imperio de la visión y la perspectiva del profesor en el tipo de clase que se impone, que es la clase magistral y por el imperio de la voz del texto sobre la voz del estudiante. Se reitera aquí el papel de la oralidad: si la voz del estudiante se minimiza en el aula, se desperdicia así una oportunidad permanente de que lo oral se desarrolle y haga parte de lo comunicativo.

El estudiante toma el texto como un lugar donde hay muchos datos que vale la pena extractar y repetir, normalmente no se hacen ampliaciones de una idea para debatir o para ampliar, solo para reproducir. El tipo de texto más leído y escrito,

según resultados de la investigación *Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana*, los apuntes de clases, muestran total coherencia con el imperio del modelo directivo y la cátedra magistral: de mil horas que el estudiante universitario pasa en las aulas, 800 las pasa escuchando.

Con respecto a la escritura, raras veces se da la posibilidad de que sea vista como un proceso, siempre es de urgencia, sin retroalimentación y sin posibilidad de versiones siguientes. No se habla de fases, el texto se escribe en limpio. “Se debe hacer un ensayo para dentro de cinco días”. Instrucción esta que tajantemente desconoce las condiciones de producción de un ensayo, y que más bien envía al género al descrédito, pues el estudiante termina pensando que un ensayo es muchas cosas o cualquier cosa.

La labor del docente es más prescriptiva que formadora. Él solo da instrucciones de cómo debe llegar el documento a partir de un listado de recomendaciones (cantidad de párrafos o de páginas o de palabras, presentación formal, tiempo). No se dan herramientas para la composición y el acompañamiento. Los estudiantes escriben para cumplir con las propuestas y las tareas de las cátedras, un porcentaje muy bajo de estudiantes elabora y divulga textos por voluntad propia. Pocas veces se discute en clase la producción de profesores: el docente no es modelo de escritura. “Ayudar a los estudiantes con el proceso de elaboración del texto significa ayudarle con la calificación y que por lo tanto no debo intervenir”.¹²

¹² Entrevista de un profesor realizada para la investigación *Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*, dirigida por Blanca González y Violeta Vega.

Cuando el docente intervine para retroalimentar un texto, le da igual valor a los aspectos gramaticales y estructurales como a los aspectos semánticos y pragmáticos, se hace marcas notables sobre lo formal y normativo. Hay muchos textos que se retroalimentan muy bien y minuciosamente cuando hay que justificar una calificación extremadamente baja. Por eso, cuando a un estudiante se le pide que corrija su texto, tiene la tendencia a mirar la superficie para que se vea bien.

Pocas veces se socializan los textos. No hay autoevaluación ni coevaluación. En una verdadera cultura académica la visión del par es necesaria. Los docentes no dudan de la importancia del tema, pero el cuidado escapa a las posibilidades de la cátedra. Dada la cantidad de estudiantes en los grupos (hay cátedras de 90 estudiantes o más en la universidad colombiana), el profesor manifiesta que debería recibir apoyo de un monitor o un asistente que haga el ejercicio de corrección.

Como ideas finales, los desencuentros entre los considerados textos académicos en la universidad y los textos que producen los profesionales fuera de la universidad.¹³

Las investigaciones coinciden en que los tipos de texto que más leen y producen los estudiantes responden a formas que se han ido universalizando como: apuntes de clase, trabajos escritos, resúmenes y ensayos. No obstante, de acuerdo con los inventarios que se han hecho de los tipos de documentos que

¹³ Para entender mejor estos desencuentros, se recomienda revisar Winsor, D. (1991). *Genre and Activity Systems: The Role of Documentation in Maintaining and Changing Engineering Activity Systems*. Documento en línea disponible en: <http://wcx.sagepub.com/cgi/content/abstract/16/2/200>. En este artículo se presentan los resultados de un estudio de caso de cuatro ingenieros, a partir de quienes la autora analiza las prácticas de escritura llevadas a cabo en la universidad y las realizadas en su mundo laboral.

escriben los profesionales, hay diferencias enormes, que aún no se sabe cómo se los acercan a los estudiantes en las aulas.

De acuerdo con un listado breve que hace Oscar G. Duarte (2009) los textos escritos por ingenieros son: pliegos de condiciones, contratos, propuesta de proyectos de grado, informes de avances de proyectos, informes finales de proyectos, hojas de vida, solicitudes de financiación, propuestas de investigación/desarrollo/innovación, informes de laboratorio, evaluaciones, cartas institucionales, cartas de presentación, catálogos de productos, manuales técnicos, artículos de revista, ponencias en congresos, correos electrónicos, páginas web, cursos virtuales, ensayos, textos de cursos, diapositivas, memorandos, entre otros.

En un taller realizado en la Pontificia Universidad Javeriana con docentes de Contaduría aparecen los siguientes: informe o reporte profesional, reflexión sobre el alcance de la disciplina, registros contables, anteproyecto, proyecto de grado, resúmenes, ensayos, diagramas, informes, declaraciones tributarias, informes escritos (a juntas directivas, asambleas ordinarias de accionistas, comité de auditoría), diagramas de procesos empresariales, financieros y contables, reportes de actividades realizadas en una consultoría de sic, plan de trabajo de un proyecto de sic; manuales de procesos contables sistematizados, informe final de consultoría de sistemas de información contable.

Podemos afirmar que en ninguno de los cursos disciplinares, ni en los de lectura y escritura, se contempla la enseñanza de esos tipos de texto. Se requeriría que en cada semestre se asumiera el acompañamiento –y se insiste, el

“acompañamiento” – a la producción de dos de ellos para darle cumplimiento al estudio de todos en la universidad.

Para concluir, un breve espacio para un tema álgido. Es muy frecuente que en la universidad, por la premura, el agobio y la cantidad de estudiantes, la función epistémica¹⁴ de la lectura y de la escritura desaparezcan, y solo revivan cuando se necesitan como dispositivos para la evaluación. Frente a esto bien vale preguntarse si cualquier tipo de pregunta favorece y puede dar cuenta de la comprensión e interpretación de un texto; o bien, qué tipo de preguntas podrían ser las más pertinentes a este propósito; si todas las preguntas propician diálogos; qué condiciones deben tener las preguntas escritas sobre lectura; en últimas, si estamos los docentes preparados para preguntar. Se lee y se escribe solamente para rendir cuentas, dice el profesor Peña. Por eso, lamentablemente, para los estudiantes el acto de leer cobra sentido si se evalúa. Después nos preguntamos por qué solo estudian por la nota.

Rasgos del perfil del maestro relacionados con la lectura y la escritura en el nivel de la educación media en los colegios del Distrito Capital

Síntesis elaborada por Rafael Ayala Sáenz

En 2011, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, adscrito a la Secretaría de Educación de la Alcaldía Mayor de Bogotá, publicó los informes de resultado de la investigación titulada *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*, desarrollada por Rocío Londoño

¹⁴ Entiéndase lectura y escritura para aprender, inmersas en los contenidos de los campos académicos, profesionales y disciplinares.

Botero, Javier Sáenz Obregón, Carlos Lanziano, Bibiana Castro, Vladimir Ariza y Mario Aguirre. El estudio fue realizado con base en una muestra que constituye casi toda la población de docentes contratados por el Distrito Capital para el año en que se realizó y que estuvo conformada por 30.151 profesores, 71,66% (22.482) mujeres y 28,34% (8.887) hombres.

Si se tiene en cuenta que el 42% de los estudiantes encuestados en nuestra investigación afirma haberse graduado en instituciones de carácter público ubicadas, en su mayoría, en la capital de nuestro país, es posible que algunos de los profesores participantes en el estudio hayan sido sus profesores. Por lo anterior, resulta pertinente citar algunos de los hallazgos encontrados en el estudio realizado por la Universidad Nacional para el IDEP, sobre todo en los aspectos relacionados con la lectura y la escritura de los profesores contratados por el distrito.

Los investigadores determinaron el perfil de los docentes de acuerdo a los siguientes nueve componentes: caracterización socio-demográfica y situación económica de los docentes; perfil académico y profesional; saberes, percepciones y actitudes sobre la práctica docente y la pedagogía; percepciones de los docentes sobre los estudiantes, los colegios y la educación pública; imagen social del maestro; valores asociados al ejercicio docente y al comportamiento ciudadano; opinión de los docentes sobre las leyes y actitud ante ciertas normas sociales; cultura política de los docentes y consumos culturales y tiempo libre de los docentes del Distrito.

De estos nueve componentes se extrajeron los datos relevantes que permitían hacer una correlación con los

comportamientos de los profesores encuestados referidos a su actitud frente a la lectura y la escritura, factor predominante en la construcción de las diversas culturas académicas. A continuación se presenta una breve reseña crítica de los aspectos encontrados.

Uno de los primeros resultados significativos de este estudio es el perfil de docente que presenta, construido a partir de los rasgos que proponen las leyes que rigen la labor de educadores. La conclusión a la que llegan los investigadores a este respecto es que, según la muestra, la persona que desee enseñar a otros debe ser un profesional cualificado, esto es, conocedor del área que enseña, así como de la teoría y la práctica pedagógica; debe estar interesado permanentemente en su capacitación y actualización; ser portador de valores éticos y morales, y formador de sus estudiantes en estos aspectos; actuar dentro de la legalidad y las disposiciones democráticas, así como formar a los educandos en ese sentido; caracterizarse por su buena conducta, por ser honrado, respetuoso y cumplir sus deberes y obligaciones; ser capaz de adaptarse y responder a condiciones regionales particulares y a grupos poblacionales específicos. En definitiva, estar en condiciones de salir adelante de cualquier evaluación, no solo de competencias, para ascender en su profesión, sino ante la sociedad que espera de los docentes los mejores resultados, por cuanto son los formadores de sus hijos (Londoño *et al.* 2011).

En el componente dos –denominado Perfil académico y profesional– el 51,4% de la población señala la vocación, las aptitudes pedagógicas y el interés académico como las principales razones para escoger el ejercicio de la docencia. 48,5%

tienen título universitario, 38,6% especialización y 5,1% maestría. El 35,2% informa que tienen entre 5 y 7 cursos bajo su responsabilidad y el 20,1% más de ocho, es decir que más de la mitad de los encuestados tienen sobrecarga de trabajo.

En el componente tres –Saberes, percepciones y actitudes sobre la práctica docente– tres datos llaman la atención: a la pregunta sobre los temas que se deben trabajar en la escuela no aparece la lectura y la escritura y tampoco la preparación para la universidad; manifiestan en los primeros cuatro lugares que se deben trabajar, en orden de importancia: la educación sexual (72%), la prevención de consumo de alcohol y sustancias psicoactivas (70%), manejo de emociones (62%) y preparación para el trabajo (60,5%). La razón de esta selección tal vez se encuentra en que son las problemáticas más cotidianas que tienen que enfrentar los docentes en el aula, y que requieren un esfuerzo para mejorar las difíciles condiciones sociales y económicas de los estudiantes que atienden. No obstante cabe la pregunta de si el apoyo y formación en lectura y escritura no serían una alternativa pertinente para contribuir a comprender y transformar estos fenómenos sociales.

Dos son los campos de saber de mayor importancia para los profesores: la pedagogía (33,6%) y la(s) disciplina(s) que enseñan (22,5%). Consideran que los cuatro factores que más inciden en buenas prácticas de enseñanza son la formación académica del docente (22,7%), la reflexión del docente sobre sus prácticas de enseñanza (19,5%), el conocimiento de los docentes sobre las características sociales y culturales de los alumnos (16%) y organización y planeación escolar (15,1%). Una vez más, no aparece la lectura y escritura ni como un

campo de saber de importancia ni como uno de los factores que incidan en las buenas prácticas de enseñanza.

En el componente cuarto –titulado Percepciones de los docentes sobre los estudiantes, los colegios y la educación pública en los ámbitos de aprendizaje– el 50,8% de los encuestados afirma que desarrollar conocimientos necesarios para vivir es un objetivo propio de la escuela. El 51,3% cree que se enseña poco la capacidad de la argumentación, y 54,6% que se inculca poca pasión por el conocimiento. Que la mitad de la población, equivalente a un poco más de 15.000 personas, manifieste estos porcentajes de reconocimiento, muestra que la razón de ser de la institución escolar en relación con el saber aún no goza de un consenso significativo. Otro dato relevante ofrecido en este componente es el del grado de uso de textos o libros actualizados, que es poco: 41%, lo cual equivale a decir que un poco más de 20.000 profesores del Distrito no consultan textos; dato que provoca dos cuestionamientos: ¿qué grado de actualización tendrán los contenidos de sus clases?, y ¿estarán consultando otro tipo de soporte para encontrar la información que necesitan?

En el componente noveno de la investigación, que tiene como objetivo evaluar el nivel cultural de las profesoras y profesores del Distrito trazando el espectro de su capital cultural, mapeando sus consumos y observando la inversión de su tiempo libre, se presentan los siguientes resultados: la palabra que más asociaron con cultura fue conocimiento (27%), seguida de actividades artísticas (15,2%) y tradición-costumbre (15%). El 67% afirma que la razón de visita a otros países es el turismo (67%), seguida del estudio (13%). Entre las áreas

artísticas preferidas aparece la literatura en tercer lugar (14%) de 6; entre las actividades artísticas practicadas en los dos últimos años la literatura ocupa el lugar 13 (0,7%) de 16. En la pregunta sobre qué tipo de libros escogería si tuviera un bono de librería, la opción más escogida fue la novela (43,3%), seguido de poesía (16,6%) y cuento (11,8%). Solo en la tercera opción elegida por los profesores del Distrito Capital dentro de las dos preguntas formuladas aparece en primer lugar los libros académicos (19%, género “Pedagogía y Educación”), novela (15,9%), en tercer lugar autoayuda y superación personal (13,9%) y ensayo en un octavo lugar (6,5%). Estos datos son coherentes con aquellos que dan cuenta de que, según los profesores encuestados, los factores que más inciden en buenas prácticas de enseñanza son la formación académica del docente, y la lectura de literatura no está contemplado en estos.

Entre los pocos docentes que reportaron leer literatura (aproximadamente 300), el estudio revela que concentran su lectura en la literatura nacional. El libro con más apariciones es *Cien años de soledad* y Gabriel García Márquez es en general el autor más leído, de quien se encuentran varios títulos (desde *Ojos de perro azul* hasta *Memoria de mis putas tristes*). Otro colombiano que sale bien posicionado es William Ospina (*Ursúa*, *El país de la canela*, *Dónde está la franja amarilla*), Germán Castro Caicedo tiene varias menciones, así como Héctor Abad Faciolince. No hay menciones significativas de literatura canónica: la aparición norteamericana es nimia y en filosofía tampoco hay gran interés. El estudio determinó que los docentes no son ajenos a las modas literarias: han leído *best-sellers* de la última década como la

saga *Crepúsculo*, los títulos de Dan Brown y los grandes éxitos *¿Quién se ha llevado mi queso?*, *La culpa es de la vaca*, *El vendedor más grande del mundo* y los más vendidos de Paulo Coelho: *Verónica decide morir* y *El Alquimista*.

En el caso de la escritura, la circulación y difusión de trabajos académicos y artísticos, tanto como la producción de los maestros, es bastante escasa: las publicaciones de docentes en los últimos cinco años a partir del 2009 son: de un libro, solo el 5,8% (1.744); un capítulo de libro, el 3,6% (1.084); y un artículo de periódico el 12,7% (3.827).

Según esta investigación, el 85% de los docentes bogotanos tienen computador, solo un 11% manifiesta no tenerlo y el porcentaje de quienes cuentan con Internet en su casa es de 72%, lo cual verifica que la mayoría de los maestros cuentan con herramientas para acceder al dinámico universo de la información circulante en la Red. Esta conectividad es usada para realizar actividades en red de poca sofisticación: correo electrónico, enciclopedias en línea, portales de información. A partir de lo anterior se puede colegir que el uso generalizado de los recursos interactivos de la web 2.0 y 3.0, que requieren de mayores niveles de interpretación, comprensión y producción de textos, no se han explorado ni apropiado de manera adecuada, y mucho menos incorporado a las acciones didácticas en la escuela.

En las recomendaciones surgidas de la investigación *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*, la número catorce propone que

valdría la pena construir estrategias que promuevan la lectura en el espacio escolar, y que hagan del libro un ha-

bitante en la cotidianidad de la escuela. Como lo muestra este estudio, el vacío en la lectura nace desde los maestros. Convendría, asimismo, aprovechar mejor la programación de las bibliotecas públicas. (Londoño *et al.* 2011, 298)

De igual manera, en la recomendación cuatro los investigadores invitan a

estimular a los docentes para que profundicen su formación en los asuntos centrales de la educación, como las pedagogías y las didácticas de las áreas específicas, entre otros. En esta dirección, se deberían privilegiar los programas de formación docente que generen procesos de largo plazo, como la conformación y fortalecimiento de grupos y redes de investigación y reflexión pedagógica. (Londoño *et al.* 2011, 300)

Es claro que el perfil personal, profesional y académico de los docentes es uno de los factores esenciales en la calidad de la educación en general, y de la lectura y escritura en particular. Revisados en profundidad los hallazgos de esta investigación, no es difícil encontrar una correlación con los aprendizajes reportados por los estudiantes egresados de la educación media. Los gustos, las actitudes y comportamientos propios de la cultura académica en la que la lectura y la escritura son protagonistas fundamentales, no se hacen presentes de manera contundente en la vida profesional de los educadores de las instituciones públicas en nuestro Distrito Capital.

Está en mora replicar este tipo de estudio, no solo en los profesores que laboran en instituciones de educación media de carácter privado sino también en los profesores de las instituciones de educación superior. Hacerlo significaría comprender mejor una de las causas preponderantes del

fenómeno que preocupa: los supuestos bajos niveles de Alfabetización Académica en este tipo de profesionales.

Las propuestas

Superar el enfoque “asignaturista”

En Colombia ha sido tradicional el enfoque “asignaturista” en la educación. Para cada nueva necesidad o fenómeno que involucre a la juventud aparece de manera automática un espacio de aula que ayude a afrontarlo o resolverlo; de esta manera, hemos llegado a espacios en la escuela como: Democracia, Comportamiento y Salud, Educación Sexual, Medio Ambiente, Prevención de la drogadicción, etcétera. De esto no se aleja la universidad. Para procesos connaturales a su quehacer como los procesos de lectura, escritura, oralidad, investigación y producción de conocimiento (que en últimas son uno solo) se han creado espacios dentro de los planes de estudios.¹⁵ No se avanza a propuestas más integrales que involucren a todos los participantes de la cultura universitaria.

Desde el inicio, Redlees se planteó como eje de sus discusiones el tema de las políticas institucionales y propuso un

¹⁵ “Técnicas de la Comunicación”, “Expresión oral y escrita”, “Competencia Comunicativa”, “Español”, “Lectoescritura”, “Taller de Lenguaje”, “Módulo de Lectura y Escritura”. Otros referenciados por la investigación realizada por el comité de investigación de Redlees *Qué hacen las Instituciones de Educación Superior en Colombia para afrontar las dificultades de lectura y escritura de sus estudiantes* son: “Seminario Taller Desarrollo del pensamiento”, “Taller de escritura académica para maestrandos”, “Laboratorio de escritura UNescribe”, “Elementos discursivos para la formación de personas con argumentación crítica”, “Club de lecto-escritores”, “El valor de la palabra en la expresión y la comunicación”, “Curso de lectoescritura”, “Narrativa de ficción y desarrollo del pensamiento”, “Curso de comprensión lectora”, “Taller de argumentación”, “Taller de lectura y escritura”, “Competencia Comunicativa y Ciudadana”.

concepto operativo y provisional de política universitaria sobre lectura y escritura:

Por *política sobre lectura y escritura en la universidad* aquí se entiende una forma de comprender y de realizar la formación en lectura y escritura que incluye dos tipos de consideraciones como mínimo: (i) consideraciones explícitas sobre las relaciones entre la institución universitaria y la sociedad, y al interior de éstas, sobre el papel que las prácticas lectoras y escriturales deberían tener en el desempeño profesional y en la actuación de los egresados como personas en nuestras sociedades, (ii) consideraciones generales sobre el modo como esta formación debería adelantarse en los planes de estudios de la institución, (es decir, consideraciones sobre los tipos de pedagogía adecuados, sobre las formas de acompañamiento al trabajo independiente, sobre las condiciones y la formación de los docentes requeridos, sobre el reconocimiento y el tratamiento de las diferencias formativas habidas entre los estudiantes, sobre la forma como un currículo debería estar organizado para realizar la formación en lectura y escritura proyectada –si se trata o no de una formación transversal que va más allá de lo que se hace en el tradicional curso de lectura y escritura, etc.–). Por *institución*, se entenderán universidades, facultades o unidades académicas que hayan diseñado y ejecutado la política preferiblemente en más de una carrera; así, al hablar de *política institucional* se habla aquí de una política que cuenta con la legitimación reglamentaria de la institución. El calificativo ‘en funcionamiento’ refiere al hecho de que las acciones y procesos previstos por la política se vienen ya realizando. (Documento guía para la Mesa 1. del primer encuentro)

Varios interrogantes provenientes de los resultados de esta mesa de discusión, y sus posibles respuestas, se dejaron como tareas para las instituciones pertenecientes a Redlees desde 2007: ¿cuál es el lugar que les corresponde a la lectura y a la escritura en las universidades?, ¿cómo ha de disponerse la formación y el trabajo en lectura y escritura en ellas?, ¿cómo entender hoy, en nuestro país, una política orientada a desarrollar la lectura y la escritura en la educación superior?, ¿quiénes y de qué manera participan de su formulación y en su ejecución?, ¿cuáles serían los objetivos que esta política tendría que plantearse?, ¿a quiénes va orientada la política y a qué necesidades responde?, ¿qué componentes tendría?, ¿cómo trabajar en el desarrollo de la lectura y la escritura, en los programas académicos universitarios?, ¿cómo trabajarlo en términos de currículo?, ¿cómo trabajarlo en las aulas y fuera de ellas?, ¿cuál es el lugar que le corresponde a la lectura y a la escritura en las profesiones y en las disciplinas, y cómo han de disponerse las prácticas en lectura y escritura en esta formación?

La pregunta por la política para el trabajo sobre la lectura y la escritura en la universidad es perfectamente compatible con otros tipos de pregunta que proyectan a los sujetos fuera de la institución: ¿cuál es el lugar que les corresponde a la lectura y a la escritura en la sociedad?, ¿qué escriben los profesionales en el país hoy en día?, ¿cuándo y para qué lo hacen? preguntas que tienen una directa conexión con la de ¿cómo investigan y qué investigan los profesionales del país? y también con las preguntas: ¿qué deberían investigar dadas las problemáticas presentes?, ¿cómo y cuándo divulgar los resultados de las investigaciones?, ¿qué hacen con los

resultados y cuáles son las acciones a seguir? y ¿qué papel deberían jugar en ello las prácticas de lectura y escritura? y ¿cómo habrían de usarse estas prácticas en este plano? Son pocas las investigaciones colombianas sobre este tema.

A más de cinco años de habernos planteado dichas cuestiones, estamos en capacidad de proponer unos lineamientos, tal como se mencionó al inicio, inspirados por los resultados de varias discusiones, encuentros e investigaciones. En este mismo documento, como colofón, se ofrecen los objetivos que nos arriesgamos a proponer para iniciar la ejecución de dicha política.

Repensar los cursos de primer año

La voz de estudiantes y docentes se ha escuchado en diferentes investigaciones.¹⁶ Los estudiantes consideran que los cursos logran generar conciencia sobre los actos de leer y escribir, pero sus contenidos están aislados de las necesidades que afrontan en el día a día de las asignaturas. Ellos afirman que los cursos iniciales sirven, pero son insuficientes; sus contenidos se olvidan fácilmente si no se ponen en práctica; no logran, por su corta extensión, generar ni gusto ni hábitos de lectura; los contenidos son muy genéricos y poco específicos y aplicables; algunos temas son semejantes a los adelantados en los cursos de la secundaria; los profesores de las demás

¹⁶ *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior*, adelantada por el comité de investigaciones de Redlees; *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?* adelantada por un colectivo de 16 universidades dirigido por Gloria Rincón y Mauricio Pérez; *Memoria y balance del Programa de Gramática - Lectura y Escritura Académicas (PGLEA) de la Universidad Sergio Arboleda y Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*, dirigidas por Blanca González y Violeta Vega.

asignaturas usan otros nombres para llamar a las acciones propias de enfrentar los textos y hacer cosas con ellos, razón por la cual la transferencia de unos espacios a otros no se da; las exigencias de lectura y escritura no son tan intensivas en otras asignaturas; el tiempo para desarrollar la asignatura es muy corto (los estudiantes mismos sugieren que se desarrolle a lo largo de la carrera).

Los docentes de diferentes asignaturas, por su parte, consideran que aún con el decurso de las asignaturas iniciales la mayoría de los estudiantes sigue mostrando graves dificultades tanto en lectura como en “redacción”; esto cuando saben de la existencia de programas en las universidades para ello, pues la mayoría expresa no conocerlos. A pesar de la continua demanda de ejercicios de lectura y escritura que hacen los docentes y de los altos niveles que se esperan, los resultados no satisfacen. La efectividad de los cursos iniciales se cuestiona y se considera que son necesarias diferentes reformas y complementariedades. Esperan que los estudiantes lean, tomen posición y que el nivel de interpretación se incremente con el avance en la carrera. Manifiestan que la responsabilidad para desarrollar estas destrezas es de los profesores de lectura y escritura y no de los profesores disciplinares. Se observa también la escasa participación de estos docentes en las discusiones sobre temas de lectura y escritura y de la asistencia a cursos de extensión o convocatorias hechas para brindar información y apoyo pedagógico sobre la lectura y la escritura.

Diferentes movilizaciones, funciones, objetivos y formatos de la lectura y la escritura

Así como la lectura y la escritura con función epistémica se demandan actualmente, también la educación humanista: “Haber recibido una educación sin nada de la antigua base humanista: imposible. Llamarse culto sin un fondo de lectura: imposible” dice la escritora Doris Lessing en el discurso que pronunció al recibir el premio Príncipe de Asturias, anterior al Nobel que se le concedió en 2007.

Es natural que al descubrir que la vía que se ha privilegiado es errada, se quiera imponer su contravía, pero una política integral de la lectura y de la escritura, no puede ser tendenciosa ni unidireccional. Es decir, que al lado de la lectura y la escritura situadas y de la Alfabetización Académica, es decir, las que se deben promover desde cada una de las disciplinas, deben coexistir la lectura y la escritura para ampliar el horizonte cultural, para el ejercicio ciudadano, para el desarrollo de la subjetividad y para la interacción con los medios electrónicos.¹⁷ La misma escritora afirma: “Cada vez más los gobiernos... animan a los ciudadanos a adquirir conocimientos profesionales, mientras no se considera útil para la sociedad moderna la educación entendida como el desarrollo integral de la persona”. Muy en consonancia con la autora, Londoño (2011) concluye que para aprender a pensar hay que aprender a hablar, leer y escribir. Se refiere por supuesto a esa lectura que se preocupa por la formación de un lector crítico que

¹⁷ A este respecto, ya se cuenta en Colombia con diversos trabajos. Uno de los pioneros es *Escritura académica y ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior*, de Marisol Moreno y Gina Lorena Varón, realizado en la Universidad Nacional de Colombia.

se educa para el pensar; luego, contribuir a su formación en la universidad no es otra cosa que ayudarlo a hablar sin miedo, primero de forma espontánea y luego formalmente sobre lo que lee y escribe. Hablar para examinar la vida cotidiana, pensar para optar, no para repetir; pensar con el cuerpo, con el corazón con el cerebro... si se reflexiona se está descubriendo, develando un acontecimiento, una posición frente a..., un prejuicio sin fundamento. Nada más preocupante que un profesional impedido para hablar de la cultura en general.

Esto obliga una reflexión más, y es que una política nacional de lectura y escritura debe contemplar también los espacios diferenciados para ese tipo de educación “humanista”, sin mezclarlos ingenuamente esperando que en un solo espacio se cumplan todos estos objetivos.

Para muchos profesores lo superficial y visible en la escritura de los estudiantes (la redacción y la ortografía) es lo más importante; no se les debe juzgar por desconocer que este umbral inferior es importante pero no el único, y que un curso de escritura universitaria no puede concentrarse en eso.

Las múltiples pruebas de diagnóstico aplicadas en el país a los estudiantes de primer semestre demuestran que hay una necesidad básica en términos de morfosintaxis y ortografía.¹⁸ Pero concentrar un curso en la universidad para ayudar a

¹⁸ La Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad de Medellín, el Colegio Mayor de Cundinamarca, la U. Sergio Arboleda, la U. Javeriana, la U. Mariana de Pasto, la Institución Universitaria de Envigado, la Fundación Universitaria Los Libertadores, la Universidad de Antioquia, La Universidad Santiago de Cali, la Universidad San Buenaventura, la Universidad del Rosario, la Universidad Santiago de Cali, entre otras, que han realizado pruebas diagnósticas, demuestran las debilidades de los estudiantes en este sentido.

superar estas deficiencias, sin que a esto lo acompañen otros esfuerzos, es una visión simplista del fenómeno.

Superar el espacio del aula

Este documento, se reitera, está orientado a propiciar reflexiones y puntos de apoyo para favorecer la adopción de una política para el desarrollo de la lectura, la escritura y, como se dijo al inicio de la propuesta, de los procesos derivados de su accionar, como la producción oral y la transformación y producción de conocimiento.

Como se verá más adelante, en el anexo que recoge ejemplos de experiencias adoptadas en diferentes IES, no solo el aula es el lugar para la lectura y la escritura. Habrá que vincular a muchas actividades promovidas desde las oficinas de bienestar universitario, extensión cultural, entre otras, para que naturalmente hagan parte de dicha política institucional. Para ello se requiere de personal con amplias competencias y dedicación especial que lidere diversos proyectos junto con estudiantes, integrantes de semilleros y líderes de grupos. Se propone que en la universidad “la fiesta de la palabra” sea permanente, como corresponde a un lugar que pretende rendir culto al saber y al conocimiento.

Se lee y se escribe en todas las asignaturas

Considerar que una sola asignatura puede asumir el desarrollo de la lectura y la escritura es una concepción histórica que se arraigó en la escuela y que la universidad heredó idéntica, sin que se calculen los altos costos pedagógicos que se han tenido que pagar con ese descarrío.

Por razones administrativas y por la obvia asociación de los desarrollos de la lectura y la escritura con los estudios del lenguaje, al lado de la semántica, la gramática, la ortografía, la literatura, entre otros, la lectura y la escritura quedaron en manos de los profesores de lengua, y estos a su vez en manos de los recorridos de la lingüística. Es por esto que múltiples concepciones permean los desarrollos actuales de la lectura y la escritura; tantos como la lingüística haya orientado (la *gramática estructural*, la *lingüística funcional*, la *gramática generativa-transformacional*, la *pragmática* y la *sociolingüística*; la *gramática del texto*; el *enfoque semántico comunicativo*, el *análisis del discurso*, entre otros).

Los docentes manifiestan la importancia de la lectura y la escritura y la ineludible responsabilidad de que en la universidad se desarrollen estas prácticas, pero delegan esta responsabilidad a otros o a la “institución” en general, no se implican ellos mismos en estos procesos.

El estudiante hace un tránsito abrupto al mundo del conocimiento en la universidad, pero solo cerca del 50% logra ser exitoso y culminar (en Colombia el nivel de deserción sigue teniendo estos indicadores). En la facultad de psicología de la Universidad Javeriana, hace algunos años se hizo el ejercicio de contar, en páginas, la cantidad de textos que asume un estudiante por semana, de acuerdo con las asignaciones de siete u ocho materias en promedio, la cifra superaba las mil páginas ¿De qué tipo de lectura se está hablado cuando se ven estas cifras?, ¿no será desbordante esta cifra?, ¿aprende realmente, que es lo que nos interesa para favorecer la calidad, un chico enfrentado a estos volúmenes, sin simulacro y sin ruta?

Algunos tímidos intentos por acercar la lectura y la escritura a las disciplinas los vienen asumiendo los profesores de los cursos iniciales, incorporando al aula textos que los estudiantes tengan que leer en sus cursos disciplinares; pero como para que haya aprendizaje debe haber conexión e interés, rápidamente los estudiantes pierden el ánimo cuando su profesor de lectura apenas va en la lectura uno y lleva dos semanas haciendo su análisis profundo y metaanálisis (que es como debería hacerse) y su profesor disciplinar ya va en la lectura número cuatro o cinco y no exige los mismos niveles de profundidad, ni los propicia en el afán de dar cumplimiento al programa. Tal vez no sea necesario explicitarlo, pero más vale un “por si acaso más”: en lo profundo, este tipo de prácticas afectan poderosamente las concepciones que se van arraigando en los estudiantes sobre los actos de leer. A la postre esto los lleva a concluir que no es importante leer haciéndole una deconstrucción detallada al texto; antes bien, lo que incorporan es la necesidad de leer superficialmente, en su afán de cumplir y rendir cuentas.

Formación de docentes: verdaderas comunidades de aprendizaje

Se ha asumido *per se* que los niveles de interpretación de textos por parte de los profesores es alto, dada su formación, trayectoria y experiencia profesional. También llama la atención que, hasta donde se ha indagado, las evaluaciones diseñadas sean para medir a los estudiantes.

En el año 2009 se realizó un estudio comparativo de una misma prueba a profesores (catedráticos y tiempo completo) y a estudiantes (de tres semestres distintos) de un programa

académico. Este estudio (114 sujetos) concluyó, entre otros aspectos que:

De la mitad de tabla para abajo, con un rendimiento exitoso inferior al 31%, se encuentran 8 profesores (el 40% de la submuestra profesores). Por encima de ellos clasificaron 43 de los 94 estudiantes (el 47% de la submuestra). Casi la mitad de los estudiantes comprenden mejor que casi la mitad de los profesores evaluados. Es una conclusión que no puede estimarse a la ligera; convoca a los maestros y a la institución a repensar la calidad de los procesos y de las prácticas formativas... el rendimiento comprensivo de los profesores, profesionales encargados socialmente de desarrollar procesos, operaciones y habilidades cognitivas para la interpretación y transformación de los entornos vitales, es drásticamente precario. No es fácil entender que más de la mitad de estudiantes tengan mejor desempeño comprensivo que casi la mitad de sus profesores. Mucho menos fácil es explicar las razones por las cuales existen diferencias tan grandes entre los puntajes estudiantiles más elevados y los puntajes profesoriales más bajos (60,5% puntuó el mejor estudiante y 13,2% el profesor con puntaje más deprimido).¹⁹

Una política decidida deberá contemplar la formación de los docentes para asumir no solo la búsqueda y consecución de una cultura académica o de varias culturas académicas, como lo van mostrando las indagaciones,²⁰ sino también para

¹⁹ Al respecto, vale la pena revisar las conclusiones del artículo Evaluación de niveles de lectura en el contexto de la educación superior publicado en la Revista *Polemikós*, núm. 5, de la Facultad Ciencias de la Comunicación de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Documento en línea disponible en <http://www.ulibertadores.edu.co:8089/?idcategoria=5294#>.

²⁰ Al respecto, se recomienda ver las conclusiones de *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?*

contemplar procesos de formación que contribuyan a elevar sus niveles de interpretación y producción de textos.

Esa formación es en realidad un intercambio entre profesores especialistas de la lectura y la escritura y docentes disciplinares, pues estos últimos son poseedores de un saber no teorizado que merece ser revelado. En verdad, los profesores, como sobrevivientes de la academia, saben qué se puede hacer con la lectura y la escritura, pero no lo hacen consciente ni lo han vuelto didáctica. Sus intuiciones muchas veces son muy válidas y atinadas, pero se inhiben frente al aparente saber especializado del lingüista, el filósofo, el filólogo, el licenciado en lenguas o el comunicador.

En las entrevistas realizadas a profesores de diferentes áreas en el estudio del Comité de Investigación, los docentes demandan estrategias.

Una advertencia es necesaria cuando se quiera trabajar interdisciplinariamente en las tareas de formación y de intercambio que se inicien entre docentes, pues habrá que poner un especial énfasis en la neutralización del tecnolecto que domina a la lingüística. Muchos docentes desisten en los diálogos con los especialistas de lectura y escritura pues consideran que deben hacer cursos paralelos para apropiarse del acumulado conceptual de la lectura y la escritura: otra de las consecuencias de haber dejado dominar a una sola área en la formación para la lectura y la escritura.

De otra parte, en la formación continua de los maestros lo que más efecto tiene es la participación en comunidades de discusión (Fernández, Núñez y Romero 2010). En eso se

debe convertir la universidad: en una comunidad permanente de discusión.

Ya son varias las universidades que han comenzado a afrontar esta necesidad. La investigación *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior* revela que hay universidades que, por ejemplo, lo hacen a través de los “cursos de formación docente” que se ofrecen en el periodo intersemestral; se promueven cursos relacionados con la escritura de artículos científicos; se imparten seminarios de lectura y escritura en el modelo de educación a distancia; se ofrecen programas de formación (internos y externos) en áreas de lenguaje tanto para estudiantes como para docentes de distintos campos del saber; se crean diplomados de alta calidad e intensidad horarias justas; se difunden manuales, guías y talleres; se promueven discusiones, encuentros, talleres sobre elaboración de resúmenes y ensayos académicos, etcétera.

Una recomendación adicional: el perfil del docente es esencial para el trabajo con la lectura y la escritura. Hay profesores que sin ser los responsables de estas competencias suscitan motivación a los estudiantes por la lectura.²¹ Tal como lo expresa Michèle Petit “La lectura se transmite, más de lo que se enseña”. Para promover una cultura de la lectura y la escritura en la universidad, el profesor debe ser modelo de lectura, escritura y producción de conocimiento.

²¹ La investigación *Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana* permitió hallar experiencias destacadas en lectura y escritura que no provenían de profesores responsables de esta formación. Al profundizar, se encuentra que el perfil del profesor allí juega un papel importante.

Nos arriesgamos a decir que tal vez no sea necesario que todos lo hagan, pero entonces es importante administrar muy bien un plan de estudios. En universidades norteamericanas y australianas, lo ha registrado la profesora Carlino (2005),²² existen materias de lectura y escritura intensivas: parece suficiente con que un estudiante vea que de 53 materias en promedio que cursa, hay quince a veinte en las que se lee y se escribe con función epistémica. A eso debe apuntar también una política. En esas condiciones, el mensaje claro para el estudiante no es que la lectura y la escritura se hacen de afán y son superficiales, sino que son vertebrales y que no se lee y se escribe en un solo curso al iniciar la carrera.

Lo interdisciplinar sí es posible

En los diversos encuentros que ha realizado Redlees y en el más reciente estudio del comité de investigaciones, *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior*, hay suficientes pistas para orientar estos lineamientos. Sin que el inventario esté completo aún, ya se cuentan más de cien experiencias, que demuestran que no hay vías únicas y que la naturaleza de cada institución es una fortaleza a la hora de desplegar la creatividad hacia la búsqueda seria de soluciones.

Varias universidades se han arriesgado a iniciar proyectos piloto desde una perspectiva transdisciplinar de la lectura y la escritura. En el anexo de experiencia e investigaciones se dan ejemplos concretos de ello.

²² Véase el apéndice del artículo “Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte”.

Frente a las dudas de si superar el propio campo y darle cabida al diálogo con otros expertos es posible, con estas experiencias podemos afirmar: Sí, en Colombia es posible y se ha logrado gracias a los estudios sobre lectura y escritura. Segunda conclusión de este aparte: ha valido la pena.

La co-responsabilidad de los estudiantes

Es claro que participar en una cultura académica implica trabajar con responsabilidades compartidas, y si bien a la universidad le corresponde el trabajo propedéutico para que los estudiantes progresivamente vayan adquiriendo el conjunto de conocimientos y competencias para participar de esa cultura, también es cierto que la rigurosidad frente al aprovechamiento de la función epistémica de la lectura y la escritura se debe incrementar. Y eso significa exigir un cierto número de producciones por parte del estudiante; claro, en las condiciones que ya se han expresado antes en este documento.

Un estudiante que se enfrenta ocasionalmente a prácticas de lectura y escritura no interioriza su importancia presente ni futura. Tampoco lo logra, como se ha reiterado, si no cuenta con modelos reales de escritura.

Ya expusimos las prácticas que se han promovido en la educación media, pero tal vez no se hizo el suficiente énfasis en un factor esencial sobre el cual una política universitaria debe insistir: en los imaginarios sobre promoción y pérdida con los que llegan los estudiantes a la universidad. “Cuando nuestros estudiantes de secundaria ingresaban a la universidad se encontraban con un sistema de evaluación y de promoción considerablemente distinto del que habían conocido

en el bachillerato. Allí no circulaban términos como recuperación o evaluación por logros” (González 2009, 125).

Infortunadamente, en los niveles educativos anteriores –y parece que en la universidad también– por muchas razones, entre esas administrativas, la lucha por la calidad y la exigencia la han perdido las instituciones. Adicional a esto, todavía en las universidades se estudia por el requisito de la nota, y más lamentable aún, los tipos de evaluación que allí se hacen tienen como fin rendir cuentas al maestro sobre lo acumulado en determinado periodo. Se invierten muchas horas de estudio –todavía memorístico– para responder a los parciales, y dado que no se promueven más prácticas de producción y reelaboración del conocimiento, el estudiante pierde el interés sobre este tema; antes bien, cuando tiene que afrontarlo, lo hace sin método, sin proceso, sin acompañamiento y a una velocidad que afecta todo sentido de escritura académica en el sentido estricto del concepto. Resulta mucho más fácil estudiar a través de esta práctica y no a través de la elaboración autónoma, planeada y rigurosa del conocimiento.

Así pues, la exigencia debe comenzar a ser un requisito de participación en esta cultura. No obstante, ya lo afirmábamos al inicio del aparte *Prácticas que obstaculizan una cultura académica*: “muchas de las prácticas en las que vemos errar, día tras día, a nuestros estudiantes son promovidas por la misma universidad”.

La investigación, la producción de conocimiento y su difusión

Para pensar esta política es indispensable reconocer que nuestras universidades han entrado cada vez más en una

política de mercado, y que además de la producción de conocimiento como tal, importa que los egresados estén preparados para el mundo del trabajo. Sin ser muy consciente de lo anterior, el Departamento Administrativo de Ciencia Tecnología e Innovación (Colciencias) ha puesto una fuerte exigencia sobre los grupos de investigación de las universidades, bajo la creencia de que allí se produce ciencia en todos los campos del saber y se cuenta con el tiempo para investigar, y le ha impuesto a muchas profesiones los requerimientos de disciplinas propiamente dichas, desconociendo que en muchos campos (como las artes) y otras profesiones hay formas de producción muy particulares.²³

El profesor David Russell (2010) en el capítulo “Academic and Scientific Texts: The Same or Different Communities?” hace una contribución muy importante para entender que no todo lo universitario es científico (es profesional, académico-científico, académico-no científico, no científico-no académico, etc.) y todas estas formas merecen ser difundidas, compartidas y conocidas; y lo más importante, los miembros de una comunidad universitaria merecen conocer la formas de difusión y las condiciones de enunciación, para lo cual deben estar formados.

Un factor central que no se reconoce ni se menciona con el énfasis que mereciera, pues su invisibilización ha llevado a la sobreexigencia inconsciente, es que en un alto porcentaje los

²³ A este respecto, la Facultad de Artes de la Universidad Javeriana ha iniciado una interesante discusión sobre el tema. Algunos textos, como el editorial de Juan Carlos Arias Herrera “La investigación en artes: el problema de la escritura y el ‘método’”, se pueden leer en la revista *Cuadernos*, disponible en <http://cuadernosmusicayartes.javeriana.edu.co>.

docentes de las universidades no son académicos, ni investigadores, ni pedagogos. Muchos de estos profesionales son ante todo trabajadores expertos de un campo profesional X. Así las cosas, cuando llegan las exigencias externas, en los procesos actuales de acreditación, haciendo demandas sobre la producción de conocimiento, es natural que se encuentre que no hay la investigación que se desea y se espera y que, incluso, las formas de hacerlo son totalmente desconocidas por muchos maestros, razón por la cual este documento insiste en el componente de formación. Lo que permitiría hacer un giro de un currículo técnico a un currículo crítico. Al tratarse de empresas educativas, una política en este sentido debería también orientarse a considerar el papel de tales saberes desde las ciencias de la educación, de manera dependiente de todo saber disciplinario.

Un motivo más para que una política pensada desde los centros y empresas educativas medite sobre la formación permanente de sus maestros y sobre el perfil con el que los requieren.

Implicaciones administrativas

Es claro que, con el panorama descrito, pensar en una política para la lectura y la escritura y sus derivados (la investigación y la producción de conocimiento) no será viable sin una reestructuración progresiva de factores administrativos.

Escapa a nuestras investigaciones recomendar a las universidades de qué manera disponer estas reestructuraciones, pero lo que sí es claro es la urgencia del trabajo a partir de equipos interdisciplinarios que piensen acciones de corto, mediano y largo plazo, que partan de un juicioso inventario

de lo avanzado en cada institución para no repetir procesos y desconocer lo adelantado, de lo cual se puede sacar mucho provecho.

Resulta paradójico –pero eso es una muestra más del trabajo espontáneo y entusiasta desarticulado de una política– que muchos maestros en solitario hayan comenzado a trabajar por la lectura y la escritura en la universidad sin contar con el aval y el apoyo de sus directivos; no obstante, la fuerza y la persistencia han hecho que ya no sea un tema totalmente desconocido.

Sea como fuere, cada uno de los aspectos desarrollados en este documento implica su análisis y revisión, a la luz de la paulatina adopción de una política integral y coherente, que sin lugar a dudas redundará en lo que más nos debe preocupar que es la calidad de la educación.

¿Cómo hacer esto realidad?

Esta política, en síntesis, debe partir de una planeación en la que intervengan directivos, docentes y estudiantes, y los especialistas que en cada institución durante una década han estudiado el tema.

Se deben seguir los pasos de toda propuesta: planeación, diagnósticos, diseño, implementación y seguimiento y evaluación.

Esta política debe ser transversal e interdisciplinar, en un tiempo viable, con recursos para la publicación, con unos contenidos acordes al PEI, a la misión, visión y a la naturaleza de la institución, y por supuesto al perfil del egresado que tiene cada carrera y centro educativo.

Así, tales políticas deben pensarse según estén orientadas a instituciones profesionalizantes o de carácter investigativo o a las dos, pues nuestras universidades son una amalgama de campos, disciplinas y profesiones. Esta leve distinción marca rutas determinantes en la formación profesional, y por ende, en la forma como se conducen las clases, sus objetivos, intenciones y posibilidades de producción intelectual, tanto de docentes como de estudiantes: en últimas tiene implicaciones curriculares, que a su vez permean los temas didácticos y pedagógicos.

Y todo ello desde un principio de realidad: es necesario un componente de formación permanente planeado y progresivo.

Ayudaría, y así lo han demostrado experiencias internacionales y algunas nacionales que empiezan a gestarse, la creación formal de un Centro o Departamento de Lectura y Escritura, con un equipo interdisciplinar de docentes investigadores, que cuente además con recursos y con espacio físico, que garanticen su buen funcionamiento.

No se deben olvidar dos aspectos vertebrales: de una parte, el carácter multidisciplinar y multicultural, característico de las universidades, debe orientar una política que contemple las diversas movilizaciones de la cultura escrita y las diversas procedencias y visiones culturales de sus educandos;²⁴ en consecuencia, la recomendación es que sea multi-enfoque. Además debe incluir las interacciones que exigen las Tecnología

²⁴ Al respecto, se recomienda revisar trabajos como los de Virginia Zabala en Perú con estudiantes quechua hablantes; trabajos realizados en la universidad del Cauca y por grupos de investigación en multiculturalidad en Colombia y trabajos realizados por el grupo Lenguajes, Pedagogías y Culturas de la Pontificia Universidad Javeriana.

de la Información y la Comunicación. De otra parte, no hay política eficaz si no cuenta con medios de difusión, su naturaleza institucional, articuladora de experiencias, visible y de dominio público así lo exigen; es decir, debe convertirse en un propósito abierto y público que llegue a cada uno de sus implicados y beneficiarios.

Nos permitimos, por último, ofrecer un aporte muy puntual para esta discusión: un inventario de la acciones, curriculares y extracurriculares que en las universidades se han llevado a cabo; las investigaciones que hacen de este un campo fructífero como ningún otro; las implicaciones dentro de una política y los posibles objetivos de una política nacional e institucional para el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior.

Acciones concretas en experiencias e investigaciones en diferentes IES de Colombia que han contribuido al posicionamiento de la discusión

El siguiente inventario es una muestra representativa de lo que las IES, dentro de una política institucional y fuera de ella, han adelantado para afrontar este tema, que en Colombia ya ha cumplido una década en discusión y estudio. Mucho hay por agradecer a personas y grupos que, de manera entusiasta y sin muchos recursos, han dedicado tiempo, energía e ideas para paulatinamente ir contribuyendo al posicionamiento del tema en sus respectivas instituciones. Cada una de las IES, haciendo uso de su autonomía, encontrará en ellas motivos, inspiración u objeto de cuestionamiento. Lo cierto es que reconociéndonos como comunidad reunida por un mismo fin,

este insumo facilita puntos de apoyo y de encuentro para decidir de qué manera orientar una política.

Estrategias y experiencias

Universidad	Experiencia
Universidad de La Salle	<ul style="list-style-type: none"> Plan Lector institucional a partir de la consolidación del <i>Canon de los Cien Libros</i> como una estrategia de lectura que busca “propiciar una cultura lectora que sea consecuente con la naturaleza de los procesos formativos en educación superior y su particular condición de universalidad y diversidad”. “Nivelatorio de lectura y escritura” para estudiantes de posgrado (consolidado) y para los estudiantes de pregrado (se está implementando). Oferta de la electiva, para posgrados, de “La lectura y la escritura en la educación superior”.
Universidad Sergio Arboleda	<ul style="list-style-type: none"> Sistema de tutorías y monitorías personalizadas a los estudiantes de primeros años a cargo de los profesores de lectura y escritura o de estudiantes aventajados como en el caso de la segunda. Programa de gramática, lectura y escritura académica.
Universidad Santiago de Cali	<ul style="list-style-type: none"> Educación Virtual: Cursos de Comprensión y Producción Textual I y II – Ciclo básico de todos los programas académicos. Presentación del Programa Comprensión y Producción Textual I ante el Consejo Académico. Presentación del Programa Comprensión y Producción Textual II ante el Consejo Académico. Presentación de las modificaciones a la Resolución del Consejo Académico, por la que se aprobaron los cursos, con propuestas más eficaces para la enseñanza de los procesos de Comprensión y Producción Textual.

Universidad	Experiencia
Universidad Santiago de Cali	<ul style="list-style-type: none"> • PAFA: Programa de Apoyo al Fortalecimiento Académico – Vicerrectoría 2008-2010. • Reforma de los Lineamientos curriculares: Componente Comunicación y Lenguaje – Consejo Académico. • Proyecto Observatorio Académico: Universidad Tecnológica de Pereira y Universidad Santiago de Cali. • Programa de Permanencia Estudiantil y Área de Lenguaje: “Estrategias de Comprensión Lectora y Permanencia Estudiantil”. • Seminario Permanente en Comprensión y Producción Textual. • Dos diplomados, tres conversatorios (participación de Redlees: Univalle, U. Javeriana, U. Autónoma). • Redlees: conversatorios, encuentros y seminarios: Nodo Suroccidente, Universidad del Valle. • Seminario: “La lectura y la escritura en las disciplinas” – Grupo Ciencias del Lenguaje: participaron Univalle y otras IES. • Seminario: “El ensayo: miradas y perspectivas” – Grupo Ciencias del Lenguaje: participaron Universidad Autónoma de Occidente y Univalle, Nodo Suroccidente Redlees. • Seminario-Taller “Percepciones, experiencias e investigaciones en Lenguaje” – Grupo Ciencias del Lenguaje, USC: participaron Univalle, U. Javeriana, Nodo Suroccidente Redlees, y otras IES. • Seminario en Competencias Pedagógicas Clave para la Formación Docente en la Educación Superior. Participa el Grupo Ciencias del Lenguaje con “Lectura crítica y 8 niveles de escritura (Icfes, Saber Pro)”. • Seminario/Taller “Escritura” para todos los docentes de la USC.
Universidad Autónoma de Bucaramanga	<ul style="list-style-type: none"> • Diplomado, conscientes de las necesidades de formación que tienen los profesores, que impulsa a los docentes a publicar.

Universidad	Experiencia
Universidad del Valle	<ul style="list-style-type: none"> • Colectivo permanente liderado por profesores que pertenecen a Redlees, que dinamiza a través de diferentes estrategias el intercambio entre profesores de diferentes campos. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Facultad de Humanidades. • Curso: La lectura y la escritura en el aula universitaria. Grupo de investigación Leer, Escribir y Pensar. Línea: La lectura y la escritura desde las disciplinas. Destinatarios: profesores de la Facultad de Ingeniería.
Pontificia Universidad Javeriana-Cali	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de Escritura para el apoyo personalizado a estudiantes de pregrado. • El inicio del dominio del lenguaje en una disciplina. Experiencia de la Facultad de Humanidades: Departamento de Comunicación y Lenguaje y Facultad de Ingeniería: Departamento de Ingeniería Civil e Industrial, dirigido a estudiantes neojaverianos de Ingeniería Industrial. • Lectura y escritura desde la multiplicidad de lenguajes en la Pontificia Universidad Javeriana-Cali, dirigido a estudiantes de los programas de Medicina, Ingeniería y Comunicación. • Concurso de escritura de ensayos “Palabras mayores”. • Concurso javeriano de ortografía. • Seminario-Taller “Escritura de artículos científicos”. • Trabajo colaborativo entre una asignatura de Lengua y un curso de Ingeniería. • Diplomado “Leer y escribir para aprender en las asignaturas”. • Concurso de expresión oral. • Seminario-taller “Leer y escribir para aprender en las asignaturas”. • Seminario-taller La producción intelectual del profesorado: escritura de artículos y libros. • ¿Cómo generar producción de manuales y textos universitarios?

Universidad	Experiencia
Universidad Industrial de Santander –UIS- Escuela de Idiomas	<ul style="list-style-type: none"> • Diplomado en Procesos Pedagógicos y Didácticos de Lectura y Escritura en Educación Superior. Dos promociones 2011 y 2012. Dirigido a docentes universitarios de todas las áreas del conocimiento.
Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de Escritura para el apoyo personalizado a estudiantes de pregrado. • Trabajo interdisciplinario de acompañamiento a docentes de Contaduría que decidieron integrar estrategias de lectura y escritura a lo largo de la carrera. • Trabajo de apoyo a docentes de la Facultad de Artes que discuten sobre las formas de producir conocimiento en Artes. • Integración de los textos académicos a los cursos de primer año con intervención de docentes disciplinares en las carreras de: Biología, Enfermería, Nutrición, Bacteriología, Ingeniería, Economía, Ciencias de la información, Comunicación, Microbiología, Administración y Ecología. • Acompañamiento a la escritura en trabajos de Maestrías de Comunicación y Gestión Ambiental. • Elaboración y aplicación de prueba de escritura para iniciar trabajo de apoyo desde el centro de escritura a estudiantes de las carreras antes mencionadas. • Elaboración y aplicación de prueba de escritura para estudiantes de posgrado en la carrera de Ciencias. • Proyecto PRIN (Proyecto de Indagación), de la Facultad de Psicología, que tiene un componente transversal de escritura en las disciplinas. • Taller de Competencias Textuales del Curso Preuniversitario de la Facultad de Psicología desde 2008, en el que se lleva a cabo un trabajo conjunto entre docentes del curso y docentes de otras disciplinas.

Universidad	Experiencia
Fundación Universitaria del Área Andina	<ul style="list-style-type: none"> • Seminario-taller Desarrollo del pensamiento. Experiencias en Lectura y Escritura. 2008-hasta la fecha.* • Seminario-taller de comprensión lectora 2005-2006. • Seminario-taller permanente en escritura académica 2005-2007. • Encuentros anuales de Escritura y Lectura –Seminario permanente 2006 a 2008. • Ponencia: “Lectura y Escritura: Dos formas de saberse en el mundo digital” 2012. • Producción semestral de artículos académicos de docentes y directivos sobre lectura y escritura, con fines de publicación 2008 -hasta la fecha. • Conversatorios mes del idioma y/o Diversidad Lingüística 2008 hasta la fecha. • Concurso de ensayo semestral -2002 a 2013. • Implementación de la prueba: “Elementos sintácticos gramaticales en la competencia escritural” 2013.
CINDE*	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de escritura académica para estudiantes de maestría.
Universidad Nacional*	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratorio de escritura UNescribe.
Universidad San Buenaventura*	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura como proceso de reflexión guiado por la pregunta. • Diagnóstico de las competencias comunicativas en los estudiantes de primer semestre - Facultad de Ingeniería. • Elementos discursivos para la formación de personas con argumentación crítica. • Ecosistemas comunicativos e informacionales: influjos en el proceso lecto-escritor.
Universidad Minuto de Dios*	<ul style="list-style-type: none"> • Club de lecto-escritores Uniminuto.
Universidad de la Sabana*	<ul style="list-style-type: none"> • El valor de la palabra en la expresión y la comunicación.

Universidad	Experiencia
Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales*	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativa de ficción y desarrollo del pensamiento.
Fundación Universitaria Monserrate*	<ul style="list-style-type: none"> • Curso de comprensión lectora • Taller de argumentación • Taller de lectura y escritura
Unidades Tecnológicas de Santander*	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia Comunicativa y Ciudadana. • Taller cuenta tu cuento. • Cine literario. • El taller como estrategia para la enseñanza del proceso lecto-escritor. • La oratoria • Estrategias de lectura y escritura en educación superior
Universidad Cooperativa Santa Marta*	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de lectura y escritura en educación superior
Universidad del Valle*	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias metacognitivas para la escritura de resúmenes. • Estrategias metacognitivas para la escritura en la universidad. • Estrategias metacognitivas para la comprensión.
Universidad de Santander*	<ul style="list-style-type: none"> • Programa LEA
Universidad Central*	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia pedagógica innovadora para la enseñanza del derecho.
Universidad del Cauca	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura significativa* • Política institucional: Componente de formación Integral, Social y Humana FISH. Reglamentado mediante los Acuerdos: 004 del 16 de agosto de 2006 y 001 del 30 de enero de 2007. • Curso obligatorio línea 1: Lectura y Escritura

Universidad	Experiencia
Universidad del Rosario	<ul style="list-style-type: none"> Fortalecimiento académico para los programas de Fisioterapia, Fonoaudiología y Terapia Ocupacional para estudiantes en condición de pérdida de cupo en el programa de origen, que desean cursar el Programa de Fortalecimiento para reincorporarse a sus respectivos programas. Competencias Básicas para el Aprendizaje Superior de la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud.

* Registradas en la investigación *¿Qué hacen las instituciones de educación superior en Colombia para favorecer la lectura y la escritura de sus estudiantes?*

Investigaciones

Autor/autores	Año	Universidad	Nombre de la investigación
Ascun- Redless - Comité de investigaciones	2013	Pontificia Universidad Javeriana, Fundación Universitaria los Libertadores, Universidad Sergio Arboleda, Fundación Universitaria Monserrate, Fundación Universitaria Sanitas, Universidad Santo Tomás, Fundación Universitaria del Área Andina, Universidad de La Salle, Universidad Autónoma de Manizales, Universidad de la Sabana, Universidad Mariana de Pasto, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, Universidad Piloto de Colombia	Formación inicial en lectura y escritura: el paso de la educación media al desempeño académica en la educación superior
Grupo de Investigación: Valor y Palabra Director del Proyecto: Bogdan Piotrowski Juan Carlos Vergara, Mariano Lozano, Ricardo Visbal, Marlene Luna Vega, Yan Ernesto Martínez, Fanny Teresa Almenárez, Jairo Enrique Valderrama.	2013	Universidad de la Sabana	Competencia comunicativa para consolidar el pensamiento crítico: los procesos de escritura y la producción textual

Autor/autores	Año	Universidad	Nombre de la investigación
Constanza Edy Sandoval Paz y otros. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales y Facultad de Ciencias de la Salud. Grupo de Investigación en Didácticas y Discu- sos.	2013	Universidad del Cauca	Perspectivas desde los géneros textua- les implementados en los cursos de lectura y escritura FISH de la Univer- sidad del Cauca.
Luis Arleyo Cerón. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales y Facultad de Ciencias de la Salud. Grupo de Investigación en Lectura y Escritura	2013	Universidad del Cauca	Reconfiguración de una episteme de la pedagogía de la escrituralidad en la universidad oficial colombiana, prime- ra década del siglo XXI.
Violeta Molina Sergio Chacón	2013	Pontificia Universidad Javeriana - Cali	Tendencias e implicaciones de la toma de apuntes en estudiantes universi- tarios
Grupo Ciencias del Lenguaje	2013	Universidad Santiago de Cali	Estrategias de comprensión lectora, en la Licenciatura de Lenguas Extran- jeras, y permanencia estudiantil.
Grupo de Investigación en Pedagogía de la Escritura y el Lenguaje Autores: Jenniffer Lopera Moreno, Lina Marcela Trigos Carrillo, Héctor Manuel Serna Di- mas, José Rodrigo Huertas Chivatá, Elia- na Ortiz Castilla, Sandra Paola Vargas	2012	Universidad del Rosario	Diagnóstico de la competencia co- municativa escrita en la transición de educación media a educación superior.

Autor/autores	Año	Universidad	Nombre de la investigación
Grupo de Investigación: Valor y Palabra Director del Proyecto: Bogdan Piotrowski Mariano Lozano, Ricardo Visbal, Marlene Luna Vega, María Lelis Ospina, Yan Ernesto Martínez, Doris Guevara, Fanny Teresa Almenárez.	2012	Universidad de la Sabana	Competencia comunicativa para consolidar el pensamiento crítico
Mauricio Pérez - Gloria Rincón	2012	Universidad de la Amazonia, Universidad de Antioquia, Universidad del Atlántico, Universidad Autónoma de Occidente, Universidad de Caldas, Universidad Católica de Pereira, Universidad del Cauca, Unidad Central del Valle, Universidad de Córdoba, Universidad de Ibagué, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Fundación Universitaria Monserrate, Universidad del Pacífico, Universidad del Quindío, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle	¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte para la consolidación de la cultura académica de Colombia
Grupo de investigación Leer, escribir y pensar; Escuela de Ciencias del Lenguaje. Esperanza Arciniegas y Gladys Stella López	2012	Universidad del Valle	Cambio de roles en el contrato dialéctico en un curso de escritura con enfoque metacognitivo. Convocatoria interna.

Autor/autores	Año	Universidad	Nombre de la investigación
GRAPHOS –Blanca González, Violetta Vega	2011	Universidad Sergio Arboleda	Decurso y transformaciones del Programa de Gramática - Lectura y Escritura Académicas (PGLEA), de la Universidad Sergio Arboleda de Colombia
Grupo de Investigación Cultura y Narración en Colombia, CUYNACO. Karime Vargas Cáceres. Luis Fernando Arévalo V.	2011	Universidad Industrial de Santander	Valoraciones del examen de Estado Icfes Saber 11 en el discurso de jóvenes de undécimo. Análisis semiótico.
Contextos Académicos. Rafael Ayala Sáenz, Jairo Aníbal Moreno Juan Carlos Díaz Pardo, César Augusto Vázquez García, Juber Alexander Uriza, Diego Fernando Caro Asa	2011	Fundación Universitaria Los Libertadores	Desarrollo de procesos, operaciones y habilidades implicadas en la producción de textos académicos en un grupo de estudiantes del programa de Comunicación Social de la Fundación Universitaria Los Libertadores (etapa diagnóstico).
Ruth Betty Aragón Aguilar, Yuri Magnolia Arias Montenegro	2011	Fundación Universitaria del Área Andina	Motivos que determinan la práctica lectora de los estudiantes de primer semestre de la Fundación Universitaria del Área Andina.
Grupo de Investigación en Pedagogía de la escritura y el lenguaje Jenniffer Lopera Moreno y Lina Marcela Trigos Carrillo	2011	Universidad del Rosario	Hacia el desarrollo autónomo de la competencia comunicativa escrita en contextos mixtos de aprendizaje.

Autor/autores	Año	Universidad	Nombre de la investigación
Grupo de investigación Leer, escribir y pensar; Escuela de Ciencias del Lenguaje. Gladys Stella López y Ricardo Ramírez Giraldo	2011	Universidad del Valle	Estrategias metacognitivas para la escritura de resúmenes como herramienta de aprendizaje.
Grupo Ciencias del Lenguaje	2011-2013	Universidad Santiago de Cali	La evaluación del texto escrito
Ascun - Redless – Comité de investigaciones	2010	Pontificia Universidad Javeriana, Fundación Universitaria Los Libertadores, Fundación Universitaria Monserrate, Fundación Universitaria del Área Andina, Universidad de la Sabana, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, Universidad San Buenaventura, Universidad de La Salle, Universidad de la Sabana, Universidad Nacional	¿Qué hacen las Instituciones de Educación Superior en Colombia para favorecer la lectura y la escritura de sus estudiantes?
GRAPHOS –Blanca González, Violetta Vega	2010	Universidad Sergio Arboleda	Prácticas de lectura y escritura en la universidad: el caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda
Contextos Académicos. Rafael Ayala Sáenz, Jairo Aníbal Moreno, César Augusto Vázquez García, Juan Carlos Díaz Pardo	2010	Fundación Universitaria Los Libertadores	Comprensión lectora de textos académicos (etapa intervención).

Autor/autores	Año	Universidad	Nombre de la investigación
Grupo Ciencias del Lenguaje	2010-2011	Universidad Santiago de Cali	Evaluación cualitativa de la comprensión y producción textual en los estudiantes que presentaron la prueba diagnóstica cuando ingresaron a la Universidad Santiago de Cali
Contextos Académicos. Rafael Ayala Sáenz, Jairo Aníbal Moreno, César Augusto Vázquez García, Juan Carlos Díaz Pardo	2009	Fundación Universitaria Los Libertadores	Comprensión lectora de textos académicos (etapa diagnóstico)
Jairo Aníbal Moreno, Rafael Ayala Sáenz, César Augusto Vázquez García, Juan Carlos Díaz Pardo	2009	Fundación Universitaria Los Libertadores	Evaluación de niveles de lectura en el contexto de la educación superior
Carlos Mendoza	2009	Fundación Universitaria del Área Andina	¿Cómo están asumiendo los docentes de las distintas áreas de la Fundación Universitaria del Área Andina la escritura en la formación profesional?
Pilar Esther Méndez-Rivera	2008	Universidad Distrital Francisco José de Caldas	La escritura de textos con fines académicos, una revisión de los textos de universitarios principiantes
Wilfran Pertuz-Córdoba	2008	Universidad del Norte	El portafolio: diálogo necesario para cualificar la escritura

Autor/autores	Año	Universidad	Nombre de la investigación
Paola Navarrete	2008	Universidad de Santander - UDES	Diagnóstico de habilidades de estudio desde el área de la psicología y de competencias en lectura, comprensión lectora, escritura y estrategias cognitivas y metalingüísticas desde el área de la fonología.
Vicenta Isabel Carbonó-Trujillo y Rogelio Miranda-Trujillo	2008	Universidad del Atlántico	La comprensión lectora en los estudiantes universitarios: un estudio para perfilar estrategias conducentes a su desarrollo
Elizabeth Narváez, Sonia Cadena y Beatriz Elena Calle	2008	Universidad Autónoma de Occidente	Lectura académica: reflexiones a propósito de una experiencia de formación de maestros universitarios
Olga Lucía Arbeláez-Rojas, Adriana del Socorro Álvarez-Correa, Richard Uribe y Juan Eliseo Montoya-Marín	2008	Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín	La competencia comunicativa: política institucional en la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín
Grupo Ciencias del Lenguaje	2008-2010	Universidad Santiago de Cali	Evaluación de los procesos de comprensión y producción textual en los estudiantes que ingresan a la Universidad Santiago de Cali.

Autor/autores	Año	Universidad	Nombre de la investigación
Amparo Ramírez-Tamayo, Cristina Marín-Monroy, Luis Carlos Ospino y Gustavo Meneses-Rivas	2007	Universidad Cooperativa de Colombia - Santa Marta	Estrategias lectoras en educación superior
El grupo Heterolalia	2007	Universidad Central	Aportes de una experiencia universitaria en lectura y escritura para la consolidación de una política institucional
Luis Bernardo Peña	2007	Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá	Leer y escribir en la universidad
Mireya Cisneros	2007	Universidad Tecnológica de Pereira	Estrategias de lectura y escritura usadas por estudiantes que ingresan a la universidad
Mauricio Pérez-Abril y Darcy Milena Barrios-Martínez	2007	Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá	Cultura académica y escritura en la universidad. Análisis de interacciones y prácticas discursivas soportadas en herramientas virtuales de trabajo colaborativo.
Mauricio Pérez-Abril	2007	Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá	Análisis de prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad
El grupo Glotta	2007	Universidad de Ibagué	La motivación y su papel en la lectura y la escritura universitarias

Autor/autores	Año	Universidad	Nombre de la investigación
Carmen Aura Arias-Castilla	2007	Corporación Universitaria Iberoamericana	Estado del arte de las investigaciones sobre didácticas para la formación de competencias comunicativas en Facultades de Educación de universidades de Bogotá, en el periodo 2000 y 2005
Yasmín Calabria, Alberto Prado y Rosmery Riátiga	2007	Universidad del Magdalena	Incidencia de un programa de lectura relacionado con el nivel crítico intertextual en estudiantes universitarios
Clemencia Ardila-Jaramillo y Sonia López-Franco	2007	Universidad Eafit	Consciencia lingüística y desarrollo cognitivo en la formación universitaria
Facultad de Humanidades Escuela de Ciencias del Lenguaje. Grupo de Investigación en Lectura y Escritura Nelly María Ordóñez Martínez.	2007	Universidad del Valle	Propuesta de intervención pedagógica para el mejoramiento del proceso de comprensión de textos expositivos. Tesis de Maestría para la obtención del título de Magíster en Lingüística y Español.
Esperanza Arciniegas-Lagos y Gladys Stella López-Jiménez	2007	Universidad del Valle	Estrategias metacognitivas para la escritura en la universidad

Autor/autores	Año	Universidad	Nombre de la investigación
Ligni Molano	2007	Universidad Icesi	Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi.
Grupo de investigación Leer, escribir y pensar; Escuela de Ciencias del Lenguaje. Esperanza Arciniegas y Gladys Stella López	2007	Universidad del Valle	Estrategias metacognitivas para la escritura en la universidad
Graciela Uribe	2006	Universidad del Quindío	La enseñanza de la composición escrita de textos expositivo-explicativos. Presupuestos teóricos y propuesta didáctica
María Helena Ramírez	2005	Universidad del Valle	Representaciones sobre la lectura de textos académicos de estudiantes y profesores en la Universidad del Valle
Zahyra Camargo	2005	Universidad del Quindío	Enseñanza y aprendizaje del español con fines académicos y profesionales. Una propuesta didáctica dirigida a profesores de la Universidad del Quindío
Adolfo Perilla, Gloria Rincón, John Saúl Gil y Ricardo Salas	2004	Universidad del Valle	El mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario

Autor/autores	Año	Universidad	Nombre de la investigación
Irma Piedad Arango y otros. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación. Grupo de Investigación de Lectura y Escritura.	2003	Universidad del Cauca	Concepciones de Lectura y Escritura en cuatro programas curriculares de pregrado y diseño de una propuesta curricular para la transformación de las prácticas de lectura y escritura en la Universidad del Cauca
Irma Piedad Arango y otros Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación. Grupo de Investigación de Lectura y Escritura.	2002	Universidad del Cauca	El comportamiento lector y escritor de los estudiantes que ingresan a la Universidad del Cauca, que asisten a los cursos de lectura y escritura que orienta el Departamento de Educación y Pedagogía.
Grupo de investigación Leer, escribir y pensar; Escuela de Ciencias del Lenguaje. Gladys Stella López y Esperanza Arciniegas, - Colciencias.	2002	Universidad del Valle	Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos académicos escritos a nivel universitario
Grupo Ciencias del Lenguaje	2002-2004 2005-2008	Universidad Santiago de Cali	Evaluación de un Programa de Comprensión y Producción Textual en la Universidad Santiago de Cali, Programa I y II

Consideraciones implicadas en una política

Tal como se mencionó al inicio de este documento, Redlees aporta los apartados precedentes para las discusiones futuras, pero también anticipa la posible estructura y los objetivos que dicho documento contemplaría, de tal suerte que las discusiones venideras cuenten con un insumo que las nutra y que las haga concretas y expeditas.

Para armonizar procedimientos, en los objetivos se contemplan acciones para la planeación, el diagnóstico, el diseño, la implementación y el seguimiento y la evaluación de la política como proyecto.

En su estructura, se busca orientar tanto si es para definir unos lineamientos generales a nivel nacional y normativo, como para que las IES tomen decisiones respecto a la puesta en marcha de una política de dicha naturaleza.

Antecedentes

En este documento (numeral 2) se ofrece un panorama de lo que ha sido la discusión, pero se complementa con estados del arte consignados en distintas investigaciones (González 2007; Arias 2007b; González y Vega 2010; Ortiz 2011; Uribe y Camargo 2013); así mismo, encuentra sustento en las Memorias del trabajo de la Cátedra Unesco de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de Univalle (1996 hasta la fecha); los *Encuentros regionales de la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad*, que se han llevado a cabo por tres años consecutivos en Antioquia, organizados por la Universidad de Medellín (2004), EAFIT (2005) y la Universidad Pontificia Bolivariana (2006); el *Primer encuentro sobre lectura y escritura en la educación universitaria*, organizado por la Universidad Autónoma de

Occidente en la ciudad de Cali (mayo de 2006); el Coloquio Nacional sobre Didáctica de la Lengua, las Lenguas y la Literatura. Mesa: leer y escribir en la universidad, que se ha llevado a cabo por tres años consecutivos en Cali (2004), Bogotá (2005) e Ibagué (2006) y las Memorias de lo cinco encuentros nacionales y cuatro internacionales de Redlees (Bogotá 2007 y 2008, Cali 2009, Santa Marta 2010, Bogotá 2012).

Sustento normativo

Se deberán contemplar la Ley 30 de 1992 y la Ley General de Educación de 1984; así como los documentos del PEI de las IES y los que se consideren necesarios para las justas precisiones en la política general y en cada política institucional.

Las problemáticas

Una política es necesaria si hay una comunidad representativa que se ve afectada por una situación concreta. Las deficiencias en la lectura y la escritura en las IES colombianas, así como en los procesos importantes derivados de su accionar, como la producción oral y la transformación y producción de conocimiento, afectan, según datos del SNIES a marzo de 2012, a más de 215.400 estudiantes de 302 IES, solo para matriculados en primer semestre.²⁵ Si se suman los de los demás semestres, la cifra llega a millones. Socialmente es un fenómeno digno de contemplar en una política.

²⁵ Datos de SNIES, a marzo de 2012. <http://www.mineduacion.gov.co/sistema/informacion/1735/w3-article-212400.html>.

El contexto

El documento deberá contemplar el lugar donde va a ponerse en marcha la política a nivel local y nacional, y habrá de tener en cuenta la naturaleza jurídica de la IES (privada o pública) y el carácter académico (si se trata de Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Tecnológicas, Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas y Universidades).

Los criterios que la definen

Al tratarse de un contexto educativo, además de los criterios normativos y administrativos deberán contemplarse los de orden conceptual, pedagógico y didáctico.

Objetivos general y específicos

En el numeral 6 se ofrecen los que la Red considera pertinentes.

Los beneficiarios

Al tratarse de una política pública, la gran beneficiaria será la sociedad en general; al estar inscrita en lo “institucional” y educativo, abarcará a directivos, docentes y estudiantes, y dado que toca a todo el sistema educativo, tendrá también como beneficiarios a los sectores científico y productivo del país.

Prioridades

La política seriamente meditada deberá pensar y atender acciones a corto, mediano y largo plazo. Estas prioridades deberán ser coherentes con las problemáticas planteadas (numeral 3).

El alcance de la política

Acorde con el contexto y los beneficiarios, involucrará aspectos relacionados con la docencia, lo administrativo, la proyección social, y la investigación.

Las responsabilidades estatales e institucionales

Tal como se plantea en este documento, la doble participación estatal e institucional requiere de la definición de las obligaciones de cada una de las partes, sin que la autonomía universitaria se vea afectada y sin que ella misma termine por desconocer la necesidad de la participación estatal.

Las condiciones para lograr su ejecución

En el objetivo “Impulsar la inserción de criterios de evaluación en los procesos de acreditación, relacionados con políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura” es claro que concebimos la lectura y la escritura como una problemática vertebral de las instituciones. Así mismo, deberán ser contempladas las condiciones que cada una de la IES disponga para ejecutarla. De ahí el tipo de objetivos que hemos planteado.

Indicadores para evaluarla

Esto será condición para adoptarla. Deberán ser coherentes con cada acción pensada y adoptada y con las metas de corto, mediano y largo plazo previstas en las problemáticas, el contexto, los objetivos, los criterios, los beneficiarios, los alcances, las responsabilidades y las prioridades; en síntesis, los objetivos propuestos y toda la estructura de la política permitirán pensar en los indicadores para evaluarla.

Propuesta de objetivos para una política integral de desarrollo de la lectura, la escritura y otros procesos derivados de su accionar

Objetivos para la política pública

Objetivo general

Ofrecer a los directivos de la Instituciones de Educación Superior orientaciones para la administración, gestión, ejecución y evaluación de una política integral e institucional de desarrollo de la lectura y la escritura como factores incidentes en la calidad de la educación.

Objetivos específicos

- Proponer criterios que contribuyan al diagnóstico, planeación, diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de esta política en las Instituciones de Educación Superior.
- Integrar a los procesos de acreditación de las instituciones criterios de calidad referentes a los procesos de lectura y escritura y procesos concomitantes y derivados de su accionar.

Objetivos para orientar la ejecución de la política dentro de las instituciones

Los siguientes son tanto objetivos como propuestas de acciones y estrategias para las instituciones, las cuales, como se ha reiterado en este documento, deberán ser pensadas para que en ellas participen directivos, estudiantes y profesores, teniendo en cuenta en pro de la autonomía universitaria: los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes, los perfiles de los profesores, el carácter de las instituciones, sus misiones,

visiones, las consideraciones pedagógicas y curriculares y los contenidos de los PEI.

Objetivo General

Establecer criterios conceptuales, pedagógicos, físicos y administrativos que posibiliten la consolidación de una política integral de desarrollo de la lectura y la escritura, así como de procesos derivados de su accionar, como la producción oral y la transformación y producción de conocimiento, en las Instituciones de Educación Superior, que contemple las dimensiones subjetiva, humana, social, cultural y profesional de sus participantes, acorde con los campos disciplinares y profesionales, su naturaleza, misión, visión y Proyecto Educativo Institucional.

Objetivos específicos

Para la fase de planeación

- Disponer los recursos humanos, económicos, físicos y operativos para favorecer una discusión amplia en pro de la paulatina consolidación de una política institucional para el fortalecimiento de la lectura y la escritura, así como de procesos derivados de su accionar como la producción oral y la transformación y producción de conocimiento.
- Diseñar las acciones de contextualización y sensibilización de la comunidad para enfrentarse a las nuevas dinámicas de la implementación de una política.
- Analizar las dinámicas de administración de los currículos, con el fin de promover transformaciones que

favorezcan una consolidación coherente para participar en una cultura académica.

- Analizar de manera colectiva las problemáticas que demandan intervención y focalizar las prioridades.
- Igualar los esfuerzos por consolidar una política de lectura y escritura que favorezca el desarrollo de pensamiento en lengua materna a las acciones de implementación de una política de bilingüismo.

Para la fase de diagnóstico

- Identificar las necesidades de formación de los docentes en torno a la producción autónoma de conocimiento, con el fin de promover, de manera progresiva, una articulación a las dinámicas de investigación y producción dentro de su campos disciplinares.
- Identificar necesidades de formación de los estudiantes en estas competencias, desde el ingreso a la universidad y durante su permanencia, con el fin de adelantar acciones pedagógicas oportunas que disminuyan los índices de deserción ocasionados por estas debilidades.
- Promover, mediante un estudio diagnóstico focalizado, dentro de las disciplinas y a través del currículo, estrategias didácticas de desarrollo situado de la lectura y la escritura, con el fin de promover una verdadera participación en las culturas académicas dentro y fuera de la universidad.

Para la fase de diseño

- Convocar a equipos transdisciplinares, con el fin de promover una discusión amplia, integradora y coherente en torno a los asuntos referentes a la lectura, la escritura,

la investigación y la producción y difusión del conocimiento.

- Ajustar el contenido de la política al Proyecto Educativo Institucional.
- Definir las etapas y responsabilidades para la implementación de la política.

Para la fase de implementación

- Facilitar recursos y medios multiestratégicos de difusión y publicación de producciones escritas, académicas, no académicas, profesionales y científicas de docentes y estudiantes.
- Promover redes y comunidades académicas dentro y fuera de las instituciones para consolidar el estudio y la discusión permanente sobre la lectura, la escritura, la investigación y temas relacionados.
- Integrar a los procesos académicos mediante un programa de formación y de intercambio permanente, estrategias pedagógicas y de evaluación que favorezcan el uso epistémico de la lectura y la escritura.
- Reconocer las diferentes movilizaciones de la lectura y la escritura para promover estrategias curriculares y extracurriculares situadas que respondan de manera focalizada a cada una de sus necesidades de enseñanza y aprendizaje, no solo para el mundo académico, sino para su función social y cultural.
- Integrar la política de lectura y escritura a otros sistemas de apoyo universitario ya existentes e iniciativas culturales y de bienestar universitario.

- Crear los instrumentos de registro y sistematización de los resultados de la implementación de la política.

Para la fase de seguimiento

- Crear los indicadores para el seguimiento con base en las acciones, los objetivos, los criterios, los beneficiarios, los alcances y las responsabilidades.
- Identificar oportunidades de ajuste y mejoramiento a partir de la identificación de los factores favorecedores y obstaculizadores en la implementación de la política.

Para la fase de evaluación

- Crear los indicadores con base en las problemáticas, el contexto, los objetivos, los criterios, los beneficiarios, los alcances, las responsabilidades y las prioridades.
- Designar un equipo de pares que actúen como auditores del funcionamiento de la política.
- Incorporar a los procesos de acreditación de las diferentes unidades académicas, parámetros de evaluación relacionados con las acciones adelantadas para la promoción de la lectura y la escritura.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2012). *Encuesta Bienal de Culturas*. Observatorio de Culturas de la Alcaldía.
- Andrade. M (2008). “La lectura en los universitarios. Un caso específico”. *Tabula Rasa* vol. 7. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Arbeláez-Rojas, O., A. Álvarez-Correa, R. Uribe y J. Montoya-Marín, (2008). *La competencia comunicativa: política institucional en la Universidad Pontificia Bolivariana*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

- Arciniegas, E. y G. López (2007). *Estrategias metacognitivas para la escritura en la universidad*. Cali: Universidad del Valle.
- Ardila, C. y S. López (2007). *Consciencia lingüística y desarrollo cognitivo en la formación universitaria*. Medellín: Universidad EAFIT.
- Arias, C. (2007a). “¿Y qué investigan las facultades de educación sobre las didácticas en competencias comunicativas?”. Ponencia presentada en el Primer Encuentro de Políticas de Alfabetización en la Educación Superior. Bogotá. Documento en línea disponible en www.ascun.org. Consultada el 12 de junio de 2008.
- Arias, C. (2007b). *Estado del arte de las investigaciones sobre didácticas para la formación de competencias comunicativas en Facultades de Educación de Universidades de Bogotá, en el periodo 2000 y 2005*. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana.
- Arias, J. (2012). “La investigación en artes: el problema de la escritura y el ‘método’”. Revista *Cuadernos*. Documento en línea disponible en <http://cuadernosmusicayartes.javeriana.edu.co>. Consultado el 14 de junio de 2012.
- Calabria, Y., A. Prado, y R. Riátiga, (2007). *Incidencia de un programa de lectura relacionado con el nivel crítico intertextual en estudiantes universitarios*. Santa Marta: Universidad del Magdalena.
- Camargo, Z. (2005). *Enseñanza y aprendizaje del español con fines académicos y profesionales. Una propuesta didáctica dirigida a profesores de la Universidad del Quindío*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Carbonó, V. y R. Miranda-Trujillo. (2008). *La comprensión lectora en los estudiantes universitarios: un estudio para perfilar estrategias conducentes a su desarrollo*. Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- Cardona, A. (2007). *La nación de papel: textos escolares, lectura y política. Estados Unidos de Colombia, 1870-1876*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

- Carlino, P. (2004). "Escribir a través del currículo. Tres modelos para hacerlo en la universidad". *Lectura y vida*, año 25, marzo, Buenos Aires: 16-27.
- _____ (2005). "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte". *Revista de educación* núm. 336. Madrid: 143-168.
- Cisneros, M. (2007). *Estrategias de lectura y escritura usadas por estudiantes que ingresan a la universidad*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Coloquio Nacional Sobre Didáctica de la Lengua, las Lenguas y la Literatura* (2004). Mesa: leer y escribir en la universidad. Memorias. Cali: s.e.
- Coloquio Nacional Sobre Didáctica de la Lengua, las Lenguas y la Literatura* (2005). Mesa: leer y escribir en la universidad. Memorias. Bogotá: s.e.
- Coloquio Nacional Sobre Didáctica de la Lengua, las Lenguas y la Literatura* (2006). Mesa: leer y escribir en la universidad. Memorias. Ibagué: s.e.
- Duarte, O. (2009). *La escritura en la universidad. Dificultades y propuestas*. Taller de Proyectos Interdisciplinarios. Presentación de diapositivas. Septiembre 30 de 2009.
- Encuentros regionales de la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad* (2004). Memorias. Medellín: Universidad de Medellín.
- Encuentros regionales de la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad*. (2005). Memorias. Medellín: Universidad EAFIT.
- Encuentros regionales de la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad*. (2006). Memorias. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Fernández, E., M. Núñez y A. Romero (2010). "Conocimiento del profesor universitario de lengua, literatura y su didáctica". *Revista Magis*, vol. 2, núm. 4, enero-junio de 2010: 345-356.

- Flórez, R. y C. Cuervo (2005). *El regalo de la escritura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- González, B. (2010). "Strategies, policies and research in colombian universities". C. Bazerman, R. Krut , K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. Rogers, et al., *Traditions of Writing Research*. New York: Routledge: 122-132.
- González, B. (2012). "The progression and transformations of the Program of Academic Reading and Writing (plea) in Colombia's Universidad Sergio Arboleda". C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams y A. Sinha (eds.), *Writing Programs worldwide: Profiles of academic writing in many places*, Anderson: Parlor Press, The wac Clearinghouse: 157-167.
- González, B. y V. Vega (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la Universidad. El caso de en cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá: Fondo de publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda.
- _____ (2012). "Lectura y escritura en la educación superior colombiana: herencia y deconstrucción". *Revista Interacción* vol. 12, octubre 2012. Bogotá: Universidad Libre: 195-201.
- Glotta (2007). *La motivación y su papel en la lectura y la escritura universitarias*. Ibagué: Universidad de Ibagué.
- Heterolalia (2007). *Aportes de una experiencia universitaria en lectura y escritura para la consolidación de una política institucional*. Bogotá: Universidad Central.
- Icfes (2012) . Informes sobre los resultados de pruebas de Estado, desde su aparición hasta 2011. Documento en línea disponible en: <http://www.icfes.gov.co/>. Consultado en febrero de 2013.
- Lessing, D. (2007). *Fin de lo perdurable*. Discurso pronunciado en 2001, en la entrega del premio Príncipe de Asturias. Documento en línea disponible en <http://fp.chasque.net/~relacion/0711/lessing.htm>. Consultado en febrero de 2013.

- Londoño, E. Fray (2011). "Pensar la educación educando el pensamiento". Ponencia presentada en el evento académico: ¿Cómo preservar la dignidad de lo humano en un mundo altamente tecnologizado? Bogotá: Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación.
- Londoño, R. *et al.* (2011). *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Marciales-Vivas, G., L. González-Niño, H. Castañeda-Peña, y J. Barbosa-Chacón (2008). *Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización*. Documento en línea disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n3/v7n3a04.pdf>. Consultado en febrero de 2013.
- Martín-Barbero, J. (2003). "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 32: 17-34.
- Méndez-Rivera, P. (2008). *La escritura de textos con fines académicos, una revisión de los textos de universitarios principiantes*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- _____ (2012). *Instituciones de Educación Superior (IES)*. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-217744.html>. Consultado en marzo de 2013.
- _____ (2013). *Estadísticas de matriculación*. Documento en línea disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212400.html>. Consultado en febrero de 2013.
- Narváez, E. y S. Cadena (Compiladores) (2008). *Los desafíos de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. Caminos posibles*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.

- Narváez, E., S. Cadena, y B. Calle, (2008). *Lectura académica: reflexiones a propósito de una experiencia de formación de maestros universitarios*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Navarrete, P. (2008). *Diagnóstico de habilidades de estudio desde el área de la psicología y de competencias en lectura, comprensión lectora, escritura y estrategias cognitivas y metalingüísticas desde el área de la Fonoaudiología*. Bucaramanga: Universidad de Santander – UDES.
- Ortiz, E. (2011). “La escritura académica universitaria: estado del arte”. Revista de educación *Ikala* vol. 16, núm. 28, mayo-agosto de 2011: 17-41.
- Peña, L. (2007). *Leer y escribir en la universidad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- _____ (2010). *La competencia oral y escrita en la Educación Superior*. Documento que hace parte del trabajo realizado por el autor en el marco del Comité Consultivo para la Definición de Estándares y Evaluación de Competencias Básicas en la Educación Superior, conformado por iniciativa del Ministerio de Educación Nacional.
- Pérez, M. (2007). *Análisis de prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, M. y D. Barrios (2007). *Cultura académica y escritura en la universidad. Análisis de interacciones y prácticas discursivas soportadas en herramientas virtuales de trabajo colaborativo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Perilla, A., G. Rincón, J. Gil y R. Salas (2004). *El mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario*. Cali: Universidad del Valle.
- Pertuz-Córdoba, W. (2008). *El portafolio: diálogo necesario para cualificar la escritura*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Ramírez-Tamayo, A., C. Marín-Monroy, L. Ospino y G. Meneses-Rivas (2007). *Estrategias lectoras en educación superior*. Santa Marta: Universidad Cooperativa de Colombia.

Redlees (2007). *Memorias del Encuentro Nacional de Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en Educación Superior, 26 y 27 de abril de 2007*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. Documento en línea disponible en www.ascun-redlees.org. Consultado en febrero de 2013.

_____ (2008). *Memorias del Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional de Lectura y Escritura en Educación Superior, 18 y 19 de septiembre de 2008*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Documento en línea disponible en www.ascun-redlees.org. Consultado en febrero de 2013.

_____ (2009). *Memorias del Tercer Encuentro Nacional y Segundo Internacional de Lectura y Escritura en Educación Superior, 8 al 10 de octubre de 2009*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad del Valle, Universidad San Buenaventura. Documento en línea disponible en www.ascun-redlees.org. Consultado en febrero de 2013.

_____ (2011). *Memorias del Cuarto Encuentro Nacional y Tercero Internacional de Lectura y Escritura en Educación Superior, 14 al 16 de octubre de 2010*. Santa Marta: Universidad Sergio Arboleda.

_____ (2014). *Memorias del Quinto Encuentro Nacional y Cuarto Internacional de Lectura y Escritura en Educación Superior, 28 al 30 de agosto de 2014*. Bogotá: Universidad de la Salle.

Redlees y Ascun (2007). Documento oficial de convocatoria al Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. Documento en línea disponible en: <http://www.ascun-REDLEES.org/memoria/>. Consultado en febrero de 2013.

Reyes, J. (2014). “Una revisión del concepto de escritura en situaciones de bilingüismo e interculturalidad”. García, C. *et al. Reflexiones sobre lengua, etnia y educación*. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores: 109-142.

- Rincón, G. y M. Pérez (Coordinadores) (2013) *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Rincón, G., E. Narváez, y C. Roldán (2005). *Enseñar a comprender textos en la Universidad*. Cali: Universidad del Valle.
- Russell, D. y V. Cortes (2012). "Academic and Scientific Texts: The Same or Different Communities?" Donahue, C. & M. Castelló (Editores), (2013). *Forthcoming in University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Ofrecido en versión electrónica de procesador de texto por los autores para esta investigación.
- Salazar *et al.* (2012) "¿Qué hacen las Instituciones de Educación Superior en Colombia para favorecer la lectura y la escritura de sus estudiantes?" Este artículo se deriva de la investigación *Experiencias en lectura y escritura en educación superior*, realizado en Bogotá-Colombia por el Comité de investigaciones - Nodo Centro de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (Ascun - Redlees) durante 2009 y 2010.
- _____ (2013). "Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior". Investigación realizada en Bogotá-Colombia por el Comité de investigaciones - Nodo Centro y Nodo suroccidente de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (Ascun - Redlees) durante 2011 y 2013.
- Sánchez, J. y J. Osorio, (2006). *Lectura y Escritura en la Educación Superior. Diagnósticos propuestas e investigaciones*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Silva, R. (2007). "Pasado primordial y memoria constituyente". Silva, Renán. *A la sombra de Clío*. Medellín: La Carreta Editores.
- Sosa, M. y S. Arango (2008). "Comprensión lectora de los textos argumentativos". Tesis de maestría en Educación con énfasis en

didáctica de la lectura y la escritura en la infancia. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Universidad De La Salle (2007). *El canon de los 100 libros: una estrategia de lectura que avanza hacia su consolidación*. Documento en línea disponible en <http://publicaciones.lasalle.edu.co/media/hitos/hitos15.pdf>. Consultado en febrero de 2013.

Uribe, G. (2006). *La enseñanza de la composición escrita de textos expositivo-explicativos. Presupuestos teóricos y propuesta didáctica*. Armenia: Universidad del Quindío.

Uribe, G. y Z. Camargo, (2011). "Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana". *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6): 317-341.

Varón, G. y M. Moreno (2009). *Escritura académicas y ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Winsor, D. (1991). *Genre and Activity Systems: The Role of Documentation in Maintaining and Changing Engineering Activity Systems*. Documento en línea disponible en: <http://wcx.sagepub.com/cgi/content/abstract/16/2/200>. Consultado en febrero de 2013.

Zavala, V. (2013). *An ancestral language to speak with the ¿Other?: Closing down ideological spaces of a language policy in the Peruvian Andes*. *Language Policy* (aceptado y en prensa), 13 (1). Documento en línea disponible en <http://link.springer.com/journal/10993>. Consultado en febrero de 2013.

Documentos normativos

Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C., Secretaría de Educación del Distrito. *Plan sectorial de educación 2008-2012*.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 1860*.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. *Documento Conpes 3222 de 2003 establece los “Lineamientos del Plan. Nacional de Lectura y Bibliotecas”.*

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. *Ley General de Educación de 1984.*

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. *Resolución 2343.*



Anexo 1. Cuestionario autoadministrado, dirigido a estudiantes del curso de lectura y escritura de primer año

Instrumento núm. 1: Prácticas de lectura y escritura durante la educación media. Dirigido a estudiantes de primer año

Fecha de aplicación: _____

Responsable de la aplicación: _____

El equipo de investigación interinstitucional Redlees, Nodo Centro - Ascun, está desarrollando el proyecto de investigación denominado *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior*.

Una de las fuentes de información la constituye este cuestionario autoadministrado que está dirigido a identificar y analizar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes *antes* de su participación en los cursos de primer año ofrecidos por las universidades. Lo invitamos cordialmente a responder todas las preguntas de manera responsable y honesta.

Si no tiene suficiente claridad para contestar alguna pregunta, *no dude en solicitar información al encargado de aplicar el cuestionario.*

Los datos serán de uso confidencial y académico para el desarrollo de esta investigación.

Datos personales

En la siguiente tabla complete la información (marque con una x según el caso).

Edad		Sexo		Programa actual	Semestre
		F	M		
Colegio o institución		O	P	Año de graduación	
Ciudad	Calendario	A	B	C	V

F Femenino **M** Masculino
O Oficial **P** Privado
A feb.-nov. **B** sept.-jun. **C** Por ciclos **V** Validación

Información general de la asignatura

- En su colegio o institución los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura se desarrollaron (marque con una X una sola opción):

A.	En una asignatura específica (por ejemplo, solamente desde el área de lenguaje y / o literatura).	<input type="checkbox"/>
B.	En asignaturas tales como Biología, Sociales, Matemáticas, etc. (en las que los profesores, de manera intencionada, usaban estrategias concretas de enseñanza y de acompañamiento en lectura y escritura).	<input type="checkbox"/>
C.	Tanto en una asignatura específica como en otras asignaturas.	<input type="checkbox"/>

2. Escriba el nombre de la(s) asignatura(s) encargada(s) de desarrollar procesos de lectura y escritura en su colegio o institución.

3. La intensidad horaria semanal de la(s) asignatura(s) encargada(s) de desarrollar procesos de lectura y escritura que le ofreció su colegio era de (marque con una X una sola opción):

1 hr.	2 hrs.	3 hrs.	4 hrs.	5 hrs.	6 hrs.	Otras:
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. En el siguiente cuadro, señale los grados en los cuales se adelantaron procesos de enseñanza de la lectura y la escritura en su colegio (puede marcar varias opciones con una X):

6°	7°	8°	9°	10°	11°
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Considera que el proceso de desarrollo de la lectura y la escritura en su colegio o institución (marque con una X una sola opción)

A.	Fue progresivo (se fue complejizando año tras año).	<input type="checkbox"/>
B.	Se interrumpió (llegó hasta cierto nivel de desarrollo y se estancó).	<input type="checkbox"/>
C.	Estuvo ausente.	<input type="checkbox"/>

6. Recuperó logros para la asignatura de lectura y escritura (marque con una X una sola opción):

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Con frecuencia	Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Si recuperó logros, indique cuáles eran los más comunes:

Lectura	Escritura

Ambiente institucional

De la pregunta N° 8 a la N° 16, marque con una X la opción que más se ajuste a lo vivido por usted en cada caso.

- 1** Totalmente de acuerdo **4** No estoy de acuerdo
2 De acuerdo **5** Totalmente en desacuerdo
3 Indeciso

EN SU COLEGIO O INSTITUCIÓN	1	2	3	4	5
8. Existía un ambiente institucional que promovía la lectura y la escritura.					
9. Había espacios de apoyo o refuerzo para la lectura y la escritura.					
10. Existía un periódico escolar impreso, digital y/o mural, en el que los estudiantes publicaban sus escritos.					
11. Existía un “plan lector”.					
12. Existía el programa “Lectores competentes” o alguno similar.					

EN SU COLEGIO O INSTITUCIÓN	1	2	3	4	5
13. Existía club de lectura, la hora de lectura, concursos de ortografía, concursos de producción literaria, ferias del libro, etc. para fomentar el hábito de leer y/o escribir.					
14. Existía un programa de lectura que incluía visitas a bibliotecas.					
15. Existía la estrategia de “martes de prueba”.					
16. Había entrenamiento para presentar las pruebas de Estado (Saber).					

Profesores

De la pregunta N° 17 a la N° 26, marque con una X la opción que más se ajuste a lo vivido por usted en cada caso.

- 1** Totalmente de acuerdo **4** No estoy de acuerdo
2 De acuerdo **5** Totalmente en desacuerdo
3 Indeciso

LOS PROFESORES ENCARGADOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN SU COLEGIO:	1	2	3	4	5
17. Ofrecían directrices, guías u orientaciones para leer y escribir.					
18. Realizaban seguimiento y/o acompañamiento al proceso de la lectura y la escritura.					
19. Tenían en cuenta las tareas de <i>escritura</i> que usted estaba realizando para otra asignatura.					
20. Compartían los textos escritos producidos por ellos con los estudiantes.					
21. Compartían las lecturas que ellos realizaban por gusto propio con sus estudiantes.					
LOS PROFESORES DE OTRAS ASIGNATURAS:	1	2	3	4	5
22. Le daban importancia a la lectura y a la escritura.					

LOS PROFESORES DE OTRAS ASIGNATURAS:	1	2	3	4	5
23. Proponían trabajos relacionados con la lectura y la escritura y le ofrecían directrices, guías u orientaciones para dichas prácticas.					
24. Proponían trabajos relacionados con la lectura y la escritura, pero les sugerían a los estudiantes solicitar directrices, guías u orientaciones a los profesores de lectura y escritura.					
25. Realizaban seguimiento y/o acompañamiento al proceso de la lectura y la escritura.					
26. Los textos escritos que ellos producían los compartían con los estudiantes.					

Enfoques

De la pregunta N° 27 a la N° 34, marque con una X la opción que más se ajuste a lo vivido por usted en cada caso.

- 1** Totalmente de acuerdo **4** No estoy de acuerdo
2 De acuerdo **5** Totalmente en desacuerdo
3 Indeciso

LOS PROFESORES DE LECTURA Y ESCRITURA, DURANTE EL DESARROLLO DE LOS CURSOS	1	2	3	4	5
27. Hacían énfasis en enseñar los aspectos formales de la lengua (categorías gramaticales, fonética y fonología, morfosintaxis, semántica).					
28. Hacían énfasis en enseñar a interpretar, argumentar y proponer.					
29. Hacían énfasis en la interpretación, entre otras, de fotografías, comics, películas, canciones, publicidad, además de textos escritos.					
30. Hacían énfasis en la interpretación y producción de mentefactos.					

LOS PROFESORES DE LECTURA Y ESCRITURA, DURANTE EL DESARROLLO DE LOS CURSOS	1	2	3	4	5
31. Hacían énfasis en la identificación y producción de textos, teniendo en cuenta: la superestructura (tipos de texto), la macroestructura (organización del contenido dentro del texto) y la microestructura (construcción de oraciones y párrafos).					
32. Promovían el uso de organizadores gráficos y diagramas tales como: lluvia de ideas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, mapas mentales, mentefactos, etc. para dar cuenta de los procesos de lectura y escritura.					
33. Hacían énfasis en desarrollar las cuatro habilidades (leer, hablar, escuchar, escribir).					
34. Hacían énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico y del ejercicio ciudadano para la participación social.					

Textos

35. En la siguiente tabla, organice los textos que se privilegiaron en la asignatura encargada de la lectura y la escritura.

A. Para los ejercicios de lectura, los profesores usaron:

Use los números de uno (1) a nueve (9), sin repetirlos. Uno (1) es el de mayor preferencia. Nueve (9) es el de menor preferencia.

a. Textos literarios (novela, cuento, fábula, poemas, teatro).	
b. Textos periodísticos (noticia, artículo, entrevista, reportaje, crónica, editorial, columnas de opinión).	
c. Textos académicos (ensayo, reseña, resumen, artículo, comentario informe).	
d. Lecturas sugeridas en los libros de texto.	
e. Trabajos escritos.	

f. Proyectos (tesis, monografías).	
g. Textos empresariales (cartas, hojas de vida, memorandos).	
h. Textos de acuerdo con los énfasis (contabilidad, materias técnicas).	
i. Textos para el ejercicio ciudadano (sugerencias, reclamos, derechos de petición, tutelas, etc.).	
j. Otros. Cuáles:	

B. Para los ejercicios de escritura, los profesores usaron:

Use los números de uno (1) a once (11), sin repetirlos. Uno (1) es el de mayor preferencia. Once (11) es el de menor preferencia.

a. Textos literarios (cuento, fábula, poemas).	
b. Textos periodísticos (noticia, artículo, entrevista, reportaje, crónica, editorial, columnas de opinión).	
c. Textos académicos (ensayo, reseña, resumen, artículo, comentario, informe).	
d. Ejercicios sugeridos en los libros de texto.	
e. Trabajos escritos.	
f. Proyectos (tesis, monografías).	
g. Textos empresariales (cartas, hojas de vida, memorandos).	
h. Textos de acuerdo con los énfasis (contabilidad, materias técnicas).	
i. Textos para el ejercicio ciudadano (sugerencias, reclamos, derechos de petición, tutelas, etc.).	
j. Apuntes de clase.	
k. Dictados.	
l. Otros. Cuáles:	

36. En la siguiente tabla, organice los textos que se privilegiaron en las asignaturas diferentes a la encargada de enseñar la lectura y la escritura.

A. Para los ejercicios de lectura, los profesores usaron:

Use los números de uno (1) a ocho (8), sin repetirlos. Uno (1) es el de mayor preferencia. Ocho (8) es el de menor preferencia.

a. Textos literarios (novela, cuento, fábula, poemas).	
b. Textos periodísticos (noticia, artículo, entrevista, reportaje, crónica, editorial, columnas de opinión).	
c. Textos académicos (ensayo, reseña, artículo, resumen, comentario, informe).	
d. Lecturas sugeridas en los libros de texto.	
e. Guías didácticas elaboradas por el profesor.	
f. Capítulos de libro de temáticas propias de las asignaturas.	
g. Proyectos (tesis, monografías).	
h. Manuales.	
i. Otros. Cuáles:	

B. Para los ejercicios de escritura, los profesores usaron:

Use los números de uno (1) a doce (12), sin repetirlos. Uno (1) es el de mayor preferencia. Doce (12) es el de menor preferencia.

a. Textos literarios (cuento, fábula, poemas).	
b. Textos periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, crónica, editorial, columnas de opinión).	
c. Textos académicos (ensayo, reseña, resumen, comentario, artículo, informe).	
d. Ejercicios sugeridos en los libros de texto.	
e. Trabajos escritos.	
f. Proyectos (tesis, monografías).	
g. Respuestas a preguntas abiertas.	
h. Apuntes de clase.	

i. Dictados.	
j. Textos empresariales (cartas, hojas de vida, memorandos).	
k. Textos de acuerdo con los énfasis (contabilidad, materias técnicas).	
l. Textos para el ejercicio ciudadano (sugerencias, reclamos, derechos de petición, tutelas, etc.).	
m. Otros. Cuáles:	

Estrategias

37. En su colegio o institución, los profesores de lectura y escritura promovían las siguientes estrategias para:

A. Lectura

De los enunciados a-j marque con una X la opción que más se ajuste a lo vivido por usted en cada caso.

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|
| 1 Totalmente de acuerdo | 4 No estoy de acuerdo |
| 2 De acuerdo | 5 Totalmente en desacuerdo |
| 3 Indeciso | |

	1	2	3	4	5
a. Lectura global (se explora el texto, el título, los subtítulos para obtener una primera visión del texto).					
b. Lectura literal (comprensión de contenidos textuales y ejes temáticos del texto).					
c. Lectura inferencial (deducir a partir de la información las relaciones entre los contenidos del texto).					
d. Lectura intertextual (encontrar relaciones con otros textos).					
e. Lectura crítica (toma de posición frente a los puntos de vista planteados por el autor).					

	1	2	3	4	5
f. Lectura en voz alta individual.					
g. Lectura en voz alta colectiva.					
h. Lectura silenciosa.					
i. Lectura en voz alta por parte del profesor.					
j. Utilización de herramientas para consultar y organizar información obtenida a través de medios electrónicos (internet, redes, bases de datos, etc.).					

B. Escritura

De los enunciados a-g marque con una X la opción que más se ajuste a lo vivido por usted en cada caso.

- 1** Totalmente de acuerdo **4** No estoy de acuerdo
2 De acuerdo **5** Totalmente en desacuerdo
3 Indeciso

	1	2	3	4	5
a. Planeación (selección de tema, revisión bibliográfica).					
b. Uso de diagramas (cuadro sinóptico, red argumentativa y/o mentefactos, para organizar la información).					
c. Redacción de borrador (versiones preliminares del texto).					
d. Redacción de versión final del texto.					
e. Revisión.					
f. Socialización (lectura ante una audiencia, publicación en periódico escrito, digital y/o mural).					
g. La escritura se hacía sin tener en cuenta los anteriores pasos.					

38. ¿Cuáles de las anteriores estrategias, aprendidas en el colegio, emplea actualmente en la universidad? Especifique su respuesta para la lectura y la escritura.

Lectura	Escritura

39. Emplea alguna de estas estrategias aprendidas en el colegio en ámbitos personales (escritos personales, necesidades laborales, espacios sociales, etc.). Marque con una X una sola opción:

Sí	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

Evaluación

40. En su colegio o institución, cuando el profesor encargado de la lectura y la escritura evaluaba se enfocaba en:

A. Comprensión lectora

De los enunciados a-g marque con una X la opción que más se ajuste a lo vivido por usted en cada caso.

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|
| 1 Totalmente de acuerdo | 4 No estoy de acuerdo |
| 2 De acuerdo | 5 Totalmente en desacuerdo |
| 3 Indeciso | |

	1	2	3	4	5
a. Lectura global (el profesor preguntaba a sus estudiantes por los títulos, subtítulos, los posibles temas y contenidos del texto)					

	1	2	3	4	5
b. Lectura literal (el profesor evaluaba la comprensión del significado de palabras, de contenidos textuales y de ejes temáticos)					
c. Lectura inferencial (el profesor evaluaba las relaciones explícitas e implícitas entre contenidos y formulación y verificación de hipótesis)					
d. Lectura intertextual (el profesor evaluaba las relaciones adecuadas que se pueden establecer con otros textos)					
e. Lectura crítica (el profesor evaluaba la toma adecuada de posición frente a los puntos de vista planteados por el autor)					
f. La lectura en voz alta.					
g. El profesor no evaluaba los procesos de lectura.					

En las evaluaciones de lectura los profesores usaban preguntas:

abiertas	<input type="checkbox"/>
cerradas	<input type="checkbox"/>
abiertas y cerradas	<input type="checkbox"/>

B. Producción escrita

De los enunciados a-j marque con una X la opción que más se ajuste a lo vivido por usted en cada caso.

- 1** Totalmente de acuerdo **4** No estoy de acuerdo
2 De acuerdo **5** Totalmente en desacuerdo
3 Indeciso

EL PROFESOR	1	2	3	4	5
a. Evaluaba los aspectos formales (ortografía, puntuación, etc.).					

EL PROFESOR	1	2	3	4	5
b. Evaluaba la construcción de párrafos (uso de oraciones, conectores, conjunciones y preposiciones).					
c. Evaluaba el contenido (claridad en la exposición de ideas o desarrollo de argumentos).					
d. Evaluaba la veracidad de la información presentada.					
e. Evaluaba el proceso de escritura (planeación, diagramas, borradores y versiones posteriores).					
f. Evaluaba la adecuación contextual (a quién se dirige, para qué, el tono, el estilo).					
g. No ofrecía retroalimentación sobre los textos escritos de los estudiantes.					
h. Evaluaba la citación y la referenciación (uso de bibliografía y mención de los autores y las obras).					
i. Evaluaba sólo el producto escrito final.					
j. No evaluaba los textos solicitados.					

Estudiantes

41. De los enunciados a - m marque con una X la opción que más se ajuste a lo vivido por usted en cada caso.

- 1** Totalmente de acuerdo **4** No estoy de acuerdo
2 De acuerdo **5** Totalmente en desacuerdo
3 Indeciso

USTED COMO ESTUDIANTE:	1	2	3	4	5
a. Considera que la lectura es importante.					
b. Tiene buenos hábitos de lectura (lee frecuentemente, le gusta leer, profundiza temas de su interés, busca títulos por su cuenta, consulta diccionarios o enciclopedias).					

USTED COMO ESTUDIANTE:	1	2	3	4	5
c. Se preocupa por poner en práctica lo propuesto por los profesores en la clase de lectura y escritura.					
d. Busca estrategias, por su cuenta, para mejorar sus procesos de lectura.					
e. Toma clases particulares o busca apoyo cuando observa dificultades en lectura.					
f. Considera que la escritura es importante para producir y / o reelaborar el conocimiento.					
g. Tiene buenos hábitos de escritura (escribe con frecuencia, escribe aun cuando no es una tarea o asignación, revisa lo que escribe, busca modelos, pide opinión acerca de sus escritos, escribe sobre una película, sobre los temas tratados en conferencias, foros, etc.).					
h. Asiste por su cuenta a foros, conferencias, simposios, congresos, seminarios, encuentros, ferias, cine foros, etc.					
i. Escribe textos por su cuenta, aun si no se los piden como tarea o asignación.					
j. Busca por su cuenta estrategias para mejorar sus procesos de escritura.					
k. Toma clases particulares o busca apoyo cuando observa dificultades en escritura.					
l. Escribe para hacer apropiación del conocimiento.					
m. Escribe con la intención de publicar sus escritos.					

42. En términos generales, considera que lo aportado por el colegio es suficiente para un desempeño académico eficaz en su carrera universitaria.

Sí	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

¿Por qué? _____

Sugerencias

43. Mencione algún aspecto que considere que no se haya incluido y que sea importante para usted.

44. ¿Qué sugerencias da usted para que en su colegio se mejoren los procesos de desarrollo de la lectura y la escritura?

45. ¿Considera que hay relación entre lo aprendido en el colegio sobre lectura y escritura y el tipo de exigencia que se hace en la *prueba Saber en grado undécimo*?

» Anexo 1 «

Sí	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

¿Por qué? _____

¡Muchas gracias por su amable colaboración!



Anexo 2. Cuestionario autoadministrado, dirigido a estudiantes de semestres posteriores que hubiesen adelantado el curso de lectura y escritura de primer año

Instrumento núm. 2: Prácticas de lectura y escritura llevadas a cabo después del curso de primer año. Dirigido a estudiantes que cursaron la asignatura de lectura y escritura en el primer año de la universidad

Fecha de aplicación: _____

Responsable de la aplicación: _____

El equipo de investigación interinstitucional Redlees, Nodo Centro - Ascun, está desarrollando el proyecto de investigación denominado *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior*.

Una de las fuentes de información la constituye este cuestionario autoadministrado que está dirigido a identificar y analizar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes después de su participación en los cursos de primer año ofrecidos por las universidades. Lo invitamos cordialmente

a responder todas las preguntas de manera responsable y honesta.

Si no tiene suficiente claridad para contestar alguna pregunta, *no dude en solicitar información al encargado de aplicar el cuestionario.*

Los datos serán de uso confidencial y académico para el desarrollo de esta investigación.

Datos personales

En la siguiente tabla complete la información (marque con una X según el caso).

Edad:	Sexo:	F	M	Programa actual	Semestre			
Semestre(s) en el (los) que cursó la(s) asignatura(s) de lectura y escritura en la universidad:					<table> <tr> <td>I</td> <td>II</td> <td>AÑO</td> </tr> </table>	I	II	AÑO
I	II	AÑO						

Información general de la asignatura

1. Escriba el nombre de la(s) asignatura(s) encargada(s) de desarrollar procesos de lectura y escritura en la universidad.

-
2. Con respecto a la información ofrecida por parte de la institución (facultad o departamento) antes de ingresar al (los) curso(s) de lectura y escritura (marque con una X una sola opción)

A.	Fue clara y suficiente para conocer los objetivos que se perseguían al cursarla.	
B.	Se recibió, pero no fue clara y suficiente para conocer los objetivos que se perseguían al cursarla.	
C.	No se ofreció ninguna información previamente.	

3. La intensidad horaria semanal y presencial, en cada nivel, del (los) curso(s) de lectura y escritura que le ofreció la universidad fue de (marque con una X una sola opción)

1 hr.	2 hrs.	3 hrs.	4 hrs.	5 hrs.	6 hrs.	Otras:
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Los estudios de lectura y escritura se desarrollaron (marque con una X una sola opción)

A.	Solamente en un curso, durante un semestre.	
B.	En dos cursos, durante dos semestres.	
C.	En tres o más cursos y semestres.	

5. Los estudiantes que tomaron con usted el (los) curso(s) de lectura y escritura (marque con una X una o varias opciones)

A.	Eran del mismo programa (carrera).	
B.	Eran de diferentes programas (carreras).	
C.	Eran solamente de primer año.	
D.	Eran estudiantes de primer año y / o de semestres siguientes.	

6. Considera que el proceso de desarrollo de la lectura y la escritura (marque con una X una sola opción)

A.	Fue progresivo (se fue complejizando de un curso a otro).
B.	Fue similar en los cursos desarrollados, es decir, se repitieron contenidos.

7. Marque con una X una sola opción, según el caso:

A.	No perdió ninguno de los cursos.
B.	Perdió los dos cursos.
C.	Perdió solamente el primer curso.
D.	Perdió solamente el segundo curso.

8. Si se le dificultaron temas, indique cuáles fueron:

Lectura	Escritura

9. Con respecto al (los) curso (s) de lectura y escritura considera (marque con una X una sola opción)

A.	Que es suficiente con uno solo para lograr el desarrollo de estos procesos.
B.	Que es suficiente con dos para lograr el desarrollo de estos procesos.
C.	Que deben desarrollarse mínimo tres.
D.	Que deben desarrollarse a lo largo de toda la carrera.

10. En el (los) curso(s) de lectura y escritura (marque con una X una o varias opciones)

A.	Se adelantó un plan lector de manera paralela al desarrollo del (los) curso(s).	
B.	Existió una estrategia de lectura y / o de escritura que incluía visitas a bibliotecas.	
C.	Se incluyó la búsqueda de información en bases de datos.	
D.	Se incluyeron salidas extra clase.	

11. El (los) curso(s) de lectura y escritura que usted tomó (marque con una X una sola opción)

A.	Lo(s) impartió un profesor distinto en cada semestre.	
B.	Lo(s) impartió el mismo profesor en los distintos semestres.	

Ambiente institucional

De la pregunta núm. 12 a la núm. 17, marque con una X la opción que más se ajuste a lo vivido por usted en cada caso.

- 1** Totalmente de acuerdo **4** No estoy de acuerdo
2 De acuerdo **5** Totalmente en desacuerdo
3 Indeciso

EN SU UNIVERSIDAD	1	2	3	4	5
12. Existe un ambiente institucional que promueve la lectura y la escritura.					
13. Hay espacios de apoyo o refuerzo para la lectura y la escritura.					
14. Existe una revista electrónica o un periódico impreso, digital y/o mural, en el que los estudiantes publican sus escritos.					

EN SU UNIVERSIDAD	1	2	3	4	5
15. Existe un club de lectura, la hora de lectura, concursos de ortografía, concursos de producción literaria, ferias del libro, etc. para fomentar el hábito de leer y/o escribir.					
16. Hay entrenamiento para presentar las pruebas de Estado (Saber pro).					
17. Existe un Centro de Escritura o se ofrecen tutorías personalizadas.					

Profesores

De la pregunta núm. 18 a la núm. 27, marque con una X a opción que más se ajuste a lo vivido por usted en cada caso.

- 1** Totalmente de acuerdo **4** No estoy de acuerdo
2 De acuerdo **5** Totalmente en desacuerdo
3 Indeciso

LOS PROFESORES ENCARGADOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN SU UNIVERSIDAD:	1	2	3	4	5
18. Ofrecían directrices, guías u orientaciones para leer y escribir.					
19. Realizaban seguimiento y/o acompañamiento al proceso de la lectura y la escritura.					
20. Tenían en cuenta para su clase las tareas de escritura que usted estaba realizando para otra asignatura.					
21. Compartían las lecturas que ellos realizaban, por gusto propio, con sus estudiantes.					
22. Compartían sus textos escritos con los estudiantes.					
LOS PROFESORES DE OTRAS ASIGNATURAS:	1	2	3	4	5
23. Le dan importancia a la lectura y a la escritura.					
24. Proponen trabajos relacionados con la lectura y la escritura y le ofrecen directrices, guías u orientaciones para dichas prácticas.					

LOS PROFESORES DE OTRAS ASIGNATURAS:	1	2	3	4	5
25. Proponen trabajos relacionados con la lectura y la escritura, pero les sugieren a los estudiantes solicitar directrices, guías u orientaciones a los profesores de lectura y escritura.					
26. Realizan seguimiento y/o acompañamiento al proceso de la lectura y la escritura.					
27. Comparten sus textos escritos con los estudiantes.					

Enfoques

De la pregunta núm. 28 a la núm. 35, marque con una X la opción que más se ajuste a lo vivido por usted en cada caso.

- 1** Totalmente de acuerdo **4** No estoy de acuerdo
2 De acuerdo **5** Totalmente en desacuerdo
3 Indeciso

LOS PROFESORES DE LECTURA Y ESCRITURA, DURANTE EL DESARROLLO DE LOS CURSOS:	1	2	3	4	5
28. Hacían énfasis en enseñar los aspectos formales de la lengua (categorías gramaticales, fonética y fonología, morfosintaxis, semántica).					
29. Hacían énfasis en enseñar a interpretar, argumentar y proponer.					
30. Hacían énfasis en la interpretación, entre otros, de fotografías, comics, películas, canciones, publicidad, además de textos escritos.					
31. Hacían énfasis en la identificación y producción de textos, teniendo en cuenta: la superestructura (tipos de texto), la macroestructura (organización del contenido dentro del texto) y la microestructura (construcción de oraciones y párrafos).					

LOS PROFESORES DE LECTURA Y ESCRITURA, DURANTE EL DESARROLLO DE LOS CURSOS:	1	2	3	4	5
32. Promovían el uso de organizadores gráficos y diagramas tales como: lluvia de ideas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, mapas mentales y/o mentefactos, etc. para dar cuenta de los procesos de lectura y escritura.					
33. Hacían énfasis en desarrollar las cuatro habilidades (leer, hablar, escuchar, escribir).					
34. Hacían énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico y del ejercicio ciudadano para la participación social.					
35. Hacían énfasis en la interpretación y producción de textos relacionados con las carreras de los estudiantes.					

TEXTOS

36. En la siguiente tabla, organice los textos que se privilegiaron en la asignatura encargada de la lectura y la escritura.

A. Para los ejercicios de lectura, los profesores usaron:

Use los números de uno (1) a nueve (9), sin repetirlos. Uno (1) es el de mayor preferencia. Nueve (9) es el de menor preferencia.

a. Textos literarios (novela, cuento, fábula, poemas, teatro).	
b. Textos periodísticos (noticia, artículo, entrevista, reportaje, crónica, editorial, columnas de opinión).	
c. Textos académicos (ensayo, reseña, artículo, resumen, comentario, informe).	
d. Lecturas sugeridas en los libros de texto.	
e. Trabajos escritos.	
f. Proyectos (tesis, monografías).	
g. Textos empresariales (cartas, hojas de vida, memorandos).	

h. Textos relacionados con las materias cursadas por los estudiantes en sus carreras.	
i. Textos para el ejercicio ciudadano (sugerencias, reclamos, derechos de petición, tutelas, etc.).	
j. Otros. Cuáles:	

B. Para los ejercicios de escritura, los profesores usaron:

Use los números de uno (1) a once (11), sin repetirlos. Uno (1) es el de mayor preferencia. Once (11) es el de menor preferencia.

a. Textos literarios (cuento, fábula, poemas).	
b. Textos periodísticos (noticia, artículo, entrevista, reportaje, crónica, editorial, columnas de opinión).	
c. Textos académicos (ensayo, reseña, resumen, comentario, artículo, informe).	
d. Ejercicios sugeridos en los libros de texto.	
e. Trabajos escritos.	
f. Proyectos (tesis, monografías).	
g. Textos empresariales (cartas, hojas de vida, memorandos).	
h. Textos relacionados con las materias cursadas por los estudiantes en sus carreras.	
i. Textos para el ejercicio ciudadano (sugerencias, reclamos, derechos de petición, tutelas, etc.).	
j. Apuntes de clase.	
k. Dictados.	
l. Otros. Cuáles:	

37. En la siguiente tabla, organice los textos que se privilegian en su universidad o institución, en las asignaturas propias de la carrera distintas a las asignaturas de lectura y escritura de primer año.

A. Para los ejercicios de lectura, los profesores usan

Use los números de uno (1) a ocho (8), sin repetirlos. Uno (1) es el de mayor preferencia. Ocho (8) es el de menor preferencia.

a. Textos literarios (novela, cuento, fábula, poemas).	
b. Textos periodísticos (noticia, artículo, entrevista, reportaje, crónica, editorial, columnas de opinión).	
c. Textos académicos (ensayo, reseña, artículo, informes).	
d. Lecturas sugeridas en los libros de texto.	
e. Guías didácticas elaboradas por el profesor.	
f. Capítulos de libro de temáticas propias de las asignaturas.	
g. Proyectos (tesis, monografías).	
h. Manuales.	
i. Otros. Cuáles:	

B. Para los ejercicios de escritura, los profesores usan

Use los números de uno (1) a doce (12) (sin repetirlos). Uno (1) es el de mayor preferencia. Doce (12) es el de menor preferencia.

a. Textos literarios (cuento, fábula, poemas).	
b. Textos periodísticos (noticia, entrevista, reportaje, crónica, editorial, columnas de opinión).	
c. Textos académicos (ensayo, reseña, resumen, comentario, informe).	
d. Ejercicios sugeridos en los libros de texto.	
e. Trabajos escritos.	
f. Proyectos (tesis, monografías).	
g. Respuestas a preguntas abiertas.	
h. Apuntes de clase.	
i. Dictados.	
j. Textos empresariales (cartas, hojas de vida, memorandos).	
k. Textos relacionados con las materias de las carreras.	
l. Textos para el ejercicio ciudadano (sugerencias, reclamos, derechos de petición, tutelas).	
m. Otros. Cuáles:	

Estrategias

38. En su universidad o institución, los profesores de lectura y escritura promovían las siguientes estrategias para:

A. Lectura

De los enunciados a-j marque con una X la opción que más se ajuste a lo vivido por usted en cada caso.

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|
| 1 Totalmente de acuerdo | 4 No estoy de acuerdo |
| 2 De acuerdo | 5 Totalmente en desacuerdo |
| 3 Indeciso | |

	1	2	3	4	5
a. Lectura global (se explora el texto, el título, los subtítulos para obtener una primera visión del texto).					
b. Lectura literal (comprensión de contenidos textuales y ejes temáticos del texto).					
c. Lectura inferencial (deducir a partir de la información las relaciones entre los contenidos del texto).					
d. Lectura intertextual (encontrar relaciones con otros textos).					
e. Lectura crítica (toma de posición frente a los puntos de vista planteados por el autor).					
f. Lectura en voz alta individual.					
g. Lectura en voz alta colectiva.					
h. Lectura silenciosa.					
i. Lectura en voz alta por parte del profesor.					
j. Utilización de herramientas para consultar y organizar información obtenida a través de medios electrónicos (internet, redes, bases de datos, etc.).					

B. Escritura

De los enunciados a-g marque con una X la opción que más se ajuste a lo vivido por usted en cada caso.

- 1** Totalmente de acuerdo **4** No estoy de acuerdo
2 De acuerdo **5** Totalmente en desacuerdo
3 Indeciso

	1	2	3	4	5
a. Planeación (selección del tema, revisión bibliográfica).					
b. Uso de diagramas (cuadro sinóptico, red argumentativa y/o mentefactos, para organizar la información).					
c. Redacción de borrador (versiones preliminares del texto).					
d. Redacción de la versión final del texto.					
e. Revisión.					
f. Socialización (lectura ante una audiencia, publicación en periódico escrito, digital y/o mural).					
g. La escritura se hacía sin tener en cuenta los anteriores pasos.					

39. ¿Cuáles de las anteriores estrategias, aprendidas en los cursos de primer año de lectura y escritura, emplea actualmente en la universidad en diferentes espacios académicos? Especifique su respuesta para la lectura y la escritura.

Lectura	Escritura

40. ¿Emplea alguna de estas estrategias aprendidas en los cursos de primer año de lectura y escritura en ámbitos personales (escritos personales, necesidades laborales, espacios sociales, etc.)? Marque con una X una sola opción:

Sí	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

Evaluación

41. En su universidad o institución, cuando el profesor encargado de la lectura y la escritura evaluaba, se enfocaba en:

A. Comprensión de lectura

De los enunciados a – g marque con una X la opción que más se ajuste a lo vivido por usted en cada caso.

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|
| 1 Totalmente de acuerdo | 4 No estoy de acuerdo |
| 2 De acuerdo | 5 Totalmente en desacuerdo |
| 3 Indeciso | |

	1	2	3	4	5
a. Lectura global (el profesor preguntaba a sus estudiantes por los títulos, subtítulos, los posibles temas y contenidos del texto).					

	1	2	3	4	5
b. Lectura literal (el profesor evaluaba la comprensión del significado de palabras, de contenidos textuales y de ejes temáticos).					
c. Lectura inferencial (el profesor evaluaba las relaciones explícitas e implícitas entre contenidos y formulación y verificación de hipótesis).					
d. Lectura intertextual (el profesor evaluaba las relaciones adecuadas que se pueden establecer con otros textos).					
e. Lectura crítica (el profesor evaluaba la toma adecuada de posición frente a los puntos de vista planteados por el autor)					
f. La lectura en voz alta.					
g. El profesor no evaluaba los procesos de lectura.					

En las evaluaciones de lectura los profesores usaban preguntas:

abiertas	<input type="checkbox"/>
cerradas	<input type="checkbox"/>
abiertas y cerradas	<input type="checkbox"/>

B. Producción escrita

De los enunciados a – j marque con una X la opción que más se ajuste a lo vivido por usted en cada caso.

EL PROFESOR:	1	2	3	4	5
a. Evaluaba los aspectos formales (ortografía, puntuación, etc.).					
b. Evaluaba la construcción de párrafos (uso de oraciones, conectores, conjunciones y preposiciones).					

EL PROFESOR:	1	2	3	4	5
c. Evaluaba el contenido (claridad en la exposición de ideas o desarrollo de argumentos).					
d. Evaluaba la veracidad de la información presentada.					
e. Evaluaba el proceso de escritura (planeación, diagramas, borradores y versiones posteriores).					
f. Evaluaba la adecuación contextual (a quién se dirige, para qué, el tono, el estilo).					
g. Evaluaba la referenciación y la citación.					
h. No ofrecía retroalimentación sobre los textos escritos de los estudiantes.					
i. Evaluaba sólo el producto final.					
j. No evaluaba los textos solicitados.					

Estudiantes

42. De los enunciados a - m marque con una X la opción que más se ajuste a lo vivido por usted en cada caso.

- 1** Totalmente de acuerdo **4** No estoy de acuerdo
2 De acuerdo **5** Totalmente en desacuerdo
3 Indeciso

USTED COMO ESTUDIANTE:	1	2	3	4	5
a. Considera que la lectura académica es importante.					
b. Tiene buenos hábitos de lectura (lee frecuentemente, le gusta leer, profundiza temas de su interés, busca títulos por su cuenta, consulta diccionarios o enciclopedias).					
c. Se preocupa por poner en práctica lo propuesto por los profesores en la clase de lectura y escritura.					

USTED COMO ESTUDIANTE:	1	2	3	4	5
d. Busca, por su cuenta, estrategias para mejorar sus procesos de lectura.					
e. Toma clases particulares o busca apoyo cuando observa dificultades en lectura.					
f. Considera que la escritura es importante para producir y/o reelaborar el conocimiento.					
g. Tiene buenos hábitos de escritura (escribe con frecuencia, escribe aun cuando no es una tarea o asignación, revisa lo que escribe, busca modelos, pide opinión acerca de sus escritos, escribe sobre una película, sobre los temas tratados en conferencias, foros, etc.).					
h. Asiste por su cuenta a foros, conferencias, simposios, congresos, seminarios, encuentros, ferias, cine foros, etc.					
i. Escribe textos, por su cuenta, aun si no se los piden como tarea o asignación.					
j. Busca por su cuenta estrategias para mejorar sus procesos de escritura.					
k. Toma clases particulares o busca apoyo cuando observa dificultades en escritura.					
l. Escribe para hacer apropiación del conocimiento.					
m. Escribe con la intención de publicar sus escritos.					

43. En términos generales, considera que lo aportado por los cursos de lectura y escritura de primer año es suficiente para un desempeño académico eficaz en su carrera universitaria.

Sí	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

¿Por qué? _____

44. ¿Considera que después de adelantar los cursos de lectura y escritura de primer año sus percepciones y creencias sobre la lectura y la escritura universitaria cambiaron de manera positiva?

Sí	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

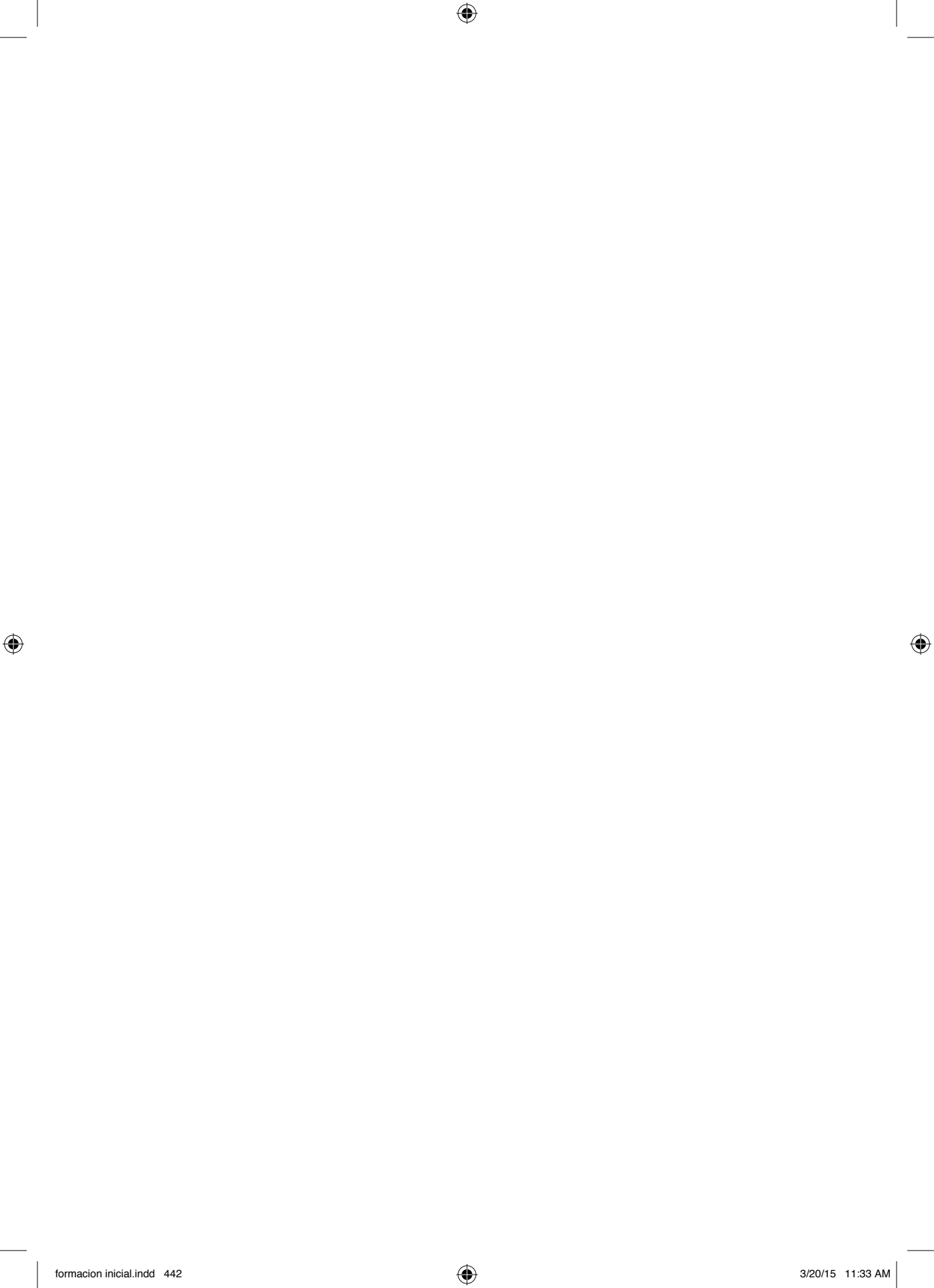
¿Por qué? _____

Sugerencias

45. Mencione algún aspecto que considere que no se haya incluido y que sea importante para usted.

46. ¿Qué sugerencias da usted para que en su universidad se mejoren los procesos de desarrollo de la lectura y la escritura?

¡Muchas gracias por su amable colaboración!



Anexo 3. Guía de observación

Fecha de observación: _____

Responsable de la aplicación: _____

Los datos serán de uso confidencial y académico para el desarrollo de esta investigación. Por ninguna razón se les deben revelar los criterios aquí contenidos a los observados.

Protocolo de aplicación

- Informar al profesor que será observado previamente, pero con un rango amplio. Ejemplo: en las próximas dos semanas se realizará la observación.
- No es conveniente realizar la observación en las primeras clases.
- Se debe realizar la observación antes de la entrevista a profundidad.
- Tener cuidado con evaluar al estudiante o al docente. Se trata de describir la práctica sin juzgarla.

Para hacer esta observación tenga en cuenta:

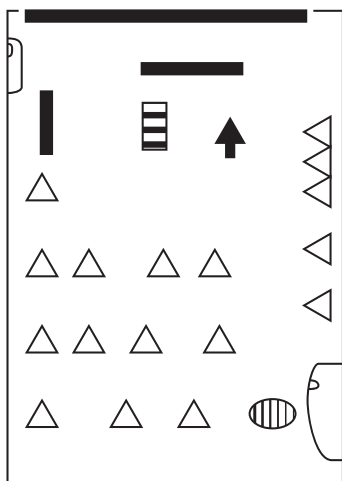
1. El tipo de observación

Tipo de observación: PARTICIPACIÓN PASIVA. El observador está presente pero no realiza ninguna interacción. Se trataría de un registro de acciones reveladoras y significativas de quienes están involucrados en el proceso.

A partir de la propuesta de Loflan (1995) y Esterberg (2002), citados por Hernández, Fernández y Batista (2006), se consideran cinco elementos fundamentales en la observación, que se ajustan a los propósitos de nuestra investigación:

1. AMBIENTE FÍSICO. Hace referencia al mapa del entorno, en este caso el aula. Es importante tener en cuenta la distribución de los participantes y si esta varía en el transcurso de la observación.
2. AMBIENTE SOCIAL Y HUMANO. Se relaciona con las características del grupo y de los participantes. En este aspecto se consideran actores claves, costumbres, tomas de decisiones, patrones de interacción, propósito de las interacciones, formas de organización del grupo y liderazgos.
3. ACCIONES. Preguntas orientadoras ¿Qué hacen... cuándo... y cómo? Se trata de identificar los propósitos y las funciones de las acciones.
4. ARTEFACTOS. Preguntas clave relacionadas con las prácticas de lectura y escritura ¿Qué tipo de artefactos se utilizan? ¿Quién los utiliza? ¿Para qué se utilizan? No olvidar los dispositivos tecnológicos que confluyen en la clase.

1. Datos Generales
 - 1.1. Curso y / o nivel:
 - 1.2. Carrera:
 - 1.3. Semestre:
 - 1.4. Número de estudiantes:
 - 1.5. Fecha/hora (inicio-fin):
 - 1.6. Observador:
 - 1.7. Profesor:
2. Ambiente físico: Grafique el lugar donde se desarrolla la clase y describa los recursos disponibles. Siga el ejemplo.¹



445

3. Descripción del grupo y de los hechos relevantes²
4. Focalización de aspectos. Describa lo que se observa para cada uno de estos ítems.
 - 4.1. Lectura: Para esta descripción tenga en cuenta aspectos como: se leen instrucciones, se leen textos cortos, se proponen formas heurísticas de comprensión, se evalúa³ lectura, se desarrollan talleres de comprensión, se hacen controles de lectura, se lee el tablero, se leen imágenes, se lee entre pares, se identifican errores, se organiza información, entre muchos otros.
 - 4.1.1. Textos. Especifique el tipo de texto utilizado.
 - 4.1.2. Acciones de los estudiantes (individuales-colectivas): Para esta descripción tenga en cuenta aspectos, entre otros, como: la interacción del estudiante con los textos, la interacción del estudiante con otros estudiantes, la interacción de los estudiantes con el profesor.
 - 4.1.3. Acciones del profesor (individuales-colectivas): Para esta descripción tenga en cuenta aspectos, entre otros, como: estimula la interacción del estudiante con los textos, estimula la interacción del estudiante con otros estudiantes, retroalimenta actividades realizadas por los estudiantes, resalta errores, resalta aspectos positivos, plantea instrucciones.

² Dado que un concepto clave de la investigación es *práctica*, se deben tener en cuenta acciones, interacciones, posibles hábitos, relaciones de poder, modelos pedagógicos.

³ Si se dan actividades de evaluación concretas, descríbalas por separado.

- 4.2. Escritura: Para esta descripción tenga en cuenta aspectos, entre otros, como: se sintetiza información de textos en esquemas, se modela la escritura de textos cortos, se proponen formas heurísticas para la producción, se evalúa la escritura, se desarrollan talleres escritos, se responden preguntas, se reportan conclusiones, se hacen esquemas, se señalan e identifican aspectos, se toman notas, se copia información, se escriben textos cortos, se identifican errores, se planean y organizan textos.
 - 4.2.1. Textos: Cuestionario de evaluación formativa.
 - 4.2.2. Acciones de los estudiantes (individuales-colectivas).
 - 4.2.3. Acciones del profesor (individuales-colectivas).
- 4.3. Oralidad: Describa las acciones que desde la oralidad se realizaron, pero que estuvieron vinculadas con la lectura y/o la escritura (se discute en grupos sobre textos, se responden preguntas sobre textos, se señalan e identifican partes de textos, se analiza información de textos, se evalúan textos escritos con compañeros, se ofrecen opiniones sobre contenidos, etc.).
5. Interpretación. Es la interpretación del investigador, a partir del marco teórico trabajado en los seminarios, los objetivos de la investigación y las concepciones de práctica, lectura y escritura que se han ido discutiendo.
 - 5.1. Concepciones de lectura.
 - 5.2. Concepciones escritura.
 - 5.3. Metodología /interacciones / uso de recursos.
 - 5.4. Sobre los textos
 - 5.5. Papel del estudiante
 - 5.6. Papel del profesor

Observaciones: consigne aquí aquella información que considera relevante y que no está contemplada en los criterios anteriores.

Anexos 4, 5 y 6. Entrevistas a profundidad para estudiantes de primer año, profesor de lectura y escritura de primer año y profesor disciplinar

Instrumento núm. 4: Entrevista a profundidad. Dirigida a estudiantes de primer año

Fecha de aplicación: _____

Responsable de la aplicación: _____

El equipo de investigación interinstitucional Redlees, Nodo Centro - Ascun, está desarrollando el proyecto de investigación denominado *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior*.

Una de las fuentes de información la constituye esta entrevista que está dirigida a identificar y analizar las prácticas llevadas a cabo y los aprendizajes alcanzados por los estudiantes durante su participación en los cursos de primer año ofrecidos por las universidades.

Los datos serán de uso confidencial y académico para el desarrollo de esta investigación.

Protocolo de aplicación

- Verificar las condiciones técnicas para la grabación.
- Informar al estudiante previamente y hacerle firmar el consentimiento informado.
- Se debe realizar la entrevista a profundidad después de la observación en el aula.
- Tener en cuenta que las preguntas son solo una guía y no es necesario seguirlas en estricto orden.
- Tener cuidado con inducir respuestas.
- Controlar que no se desvíe o se alargue con información irrelevante.
- Entregar la transcripción de la entrevista.
- No olvidar solicitarle las evidencias que exige la investigación.

I. Datos básicos

Nombre del estudiante (opcional) _____

Edad _____

Semestre _____

Programa o carrera _____

Colegio o colegios en los que estudió _____

II. Información para reconocer las prácticas llevadas a cabo y los aprendizajes alcanzados por los estudiantes antes del curso de primer año

1. ¿Cuáles fortalezas en escritura considera que desarrolló en la educación media?

2. ¿Cuáles fortalezas en lectura considera que desarrolló en la educación media?
3. ¿Cuáles debilidades en escritura considera que no superó en la educación media?
4. ¿Cuáles debilidades en lectura considera que no superó en la educación media?

Acompañar las preguntas anteriores de ¿hace el profesor o la institución algún tipo de diagnóstico para identificarlas?; ¿se socializan los resultados?; ¿sabe con qué intención se hace el diagnóstico?; ¿sabe qué manejo se hace de esa información? En caso afirmativo solicitar evidencias.

5. ¿Considera que los aprendizajes y las estrategias que desarrolló en lectura en el colegio son suficientes para desenvolverse en la universidad?
6. ¿Considera que los aprendizajes y las estrategias que desarrolló en escritura en el colegio son suficientes para desenvolverse en la universidad?
7. ¿Cuáles considera que son los aprendizajes mínimos o básicos con respecto a la lectura y la escritura con los que debería contar un estudiante al ingresar a la universidad?
8. Describa alguna actividad o estrategia que haya aprendido en la educación media y que le sirva para su desempeño académico en la universidad.

III. Información para reconocer las prácticas llevadas a cabo y los aprendizajes logrados por los estudiantes durante el curso de primer año

Sobre el curso de primer año:

9. ¿Qué tipo de lecturas –narrativas, expositivas, argumentativas; si es necesario, dar ejemplos– se utilizan para los ejercicios de lectura?, ¿qué tipo de lecturas se asignan para trabajo autónomo?

10. ¿Qué tipo de textos se utilizan para los ejercicios de escritura?, ¿qué tipo de textos se asignan para trabajo autónomo?

Acompañar la pregunta de ¿hay algún tipo de mecanismo de difusión y socialización de los textos que producen los estudiantes?, ¿tiene libertad en el curso para seleccionar los temas que va a desarrollar en los textos? Pedir evidencia.

11. Describa algunas de las estrategias didácticas que el profesor usa para orientar procesos de lectura.

12. Describa algunas de las estrategias didácticas que el profesor usa para orientar procesos de escritura.

Tratar de que dé un orden de prioridad; preguntar si diferencia momentos, si es teórica, si es teórico - práctica, si es práctica, etc.

13. ¿Qué tipo de estrategias de evaluación utiliza el profesor para reconocer los aprendizajes de los estudiantes en lectura?, ¿se registran a través de alguna evidencia o estrategia?

14. ¿Qué tipo de estrategias de evaluación utiliza el profesor para reconocer los usos y aprendizajes de los estudiantes

en escritura?, ¿se registran a través de alguna evidencia o estrategia?

Pedir evidencia de las retroalimentaciones que se hacen de sus textos y ejercicios de lectura.

15. ¿Sabe si el curso, programa o asignatura de lectura y escritura se desarrolla desde una filosofía específica o desde algún lineamiento institucional?
16. ¿Sabe si el profesor establece algún tipo de diálogo con docentes de otras asignaturas para desarrollar propuestas de lectura y escritura comunes?; ¿les pide el profesor evidencias de lo que se está leyendo o escribiendo en otras asignaturas para tomarlo como referente para el trabajo en el aula?
17. ¿Les entrega el profesor al inicio el programa con el que se va a desarrollar el curso?, ¿se cumple ese programa?, ¿están los estudiantes atentos a que se cumpla lo que se ofrece en el programa?

Pedir el syllabus o programa

18. ¿Considera que su profesor fue modelo de escritura para sus estudiantes?, ¿Compartió con ustedes textos de su autoría?, ¿les comentó si él escribe y ha publicado algunos textos?
19. Existe una percepción generalizada de que estas materias son de segundo orden o “relleno” ¿han contribuido el profesor y el curso para cambiar esta percepción?
20. ¿Promueve la institución actividades y estrategias, concursos, discusiones, encuentros, cursos libres, etc. para

promover la lectura y la escritura y estas se retoman en el curso?

21. ¿En la asignatura se considera la interacción digital?, ¿cómo?
22. ¿Sabe si existe alguna estrategia institucional o particular de la asignatura o programa para el seguimiento del proceso con los estudiantes después de que participan en los cursos iniciales de lectura y escritura?
23. ¿Ha identificado algún tipo de interés en los estudiantes por continuar con el afianzamiento en esos procesos?

Tratar de que dé información sobre qué hace el estudiante después: si busca al profesor, si va al Departamento o programa, etcétera.

IV. Información para reconocer las prácticas llevadas a cabo y los aprendizajes logrados por los estudiantes después del curso de primer año

Sobre el curso y su incidencia en las asignaturas disciplinares

24. ¿Hace uso de las estrategias de lectura que le ofreció el curso de primer año para otras asignaturas?
25. ¿Considera que les son útiles estas estrategias o no es necesario usarlas en otras asignaturas?
26. ¿Considera que la lectura y la escritura son importantes para los docentes de otras asignaturas?, ¿utilizan estos profesores estrategias concretas de lectura o escritura en sus cursos?
27. ¿Interviene su profesor disciplinar para orientarlos en las actividades de lectura que les asigna?

Tratar de obtener información de si el profesor disciplinar les sugiere buscar apoyo de los especialistas en lectura y escritura para ello.

28. ¿Les recalca el profesor disciplinar sobre debilidades y fortalezas que ve en ustedes en lectura y escritura?
29. ¿Qué estrategias de evaluación de la lectura usa su profesor disciplinar?
30. ¿Qué tipo de textos se leen más en las asignaturas de la carrera?
31. ¿Qué tipo de textos escritos deben realizar para los profesores de la carrera?
32. ¿Qué propuestas cree que, desde el ejercicio docente y desde lo institucional, contribuirían a consolidar el desarrollo de estos aprendizajes?
33. ¿Qué les evalúan los docentes de otras disciplinas a sus escritos?

Dar la oportunidad de que agregue información que considere importante y que no se haya registrado durante toda la entrevista.

Instrumento núm. 5: Entrevista a profundidad. Dirigida al profesor de lectura y escritura de primer año

Fecha de aplicación: _____

Responsable de la aplicación: _____

El equipo de investigación interinstitucional Redlees, Nodo Centro - Ascun, está desarrollando el proyecto de investigación denominado *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior*.

Una de las fuentes de información la constituye esta entrevista que está dirigida a identificar y analizar las prácticas llevadas a cabo por el profesor de lectura y escritura durante el desarrollo del curso de primer año ofrecido por las universidades.

Los datos serán de uso confidencial y académico para el desarrollo de esta investigación.

Protocolo de aplicación

- Verificar las condiciones técnicas para la grabación.
- Informar al profesor previamente y hacerle firmar el consentimiento informado.
- Se debe realizar la entrevista a profundidad después de la observación en el aula.
- Tener en cuenta que las preguntas son solo una guía y no es necesario seguirlas en estricto orden.
- Tener cuidado con inducir respuestas.

- Controlar que no se desvíe o se alargue con información irrelevante.
- Entregar la transcripción de la entrevista.
- No olvidar solicitarle las evidencias que exige la investigación.

I. Datos básicos del profesor

Nombre del profesor _____

Edad _____

Datos de formación de base, de especialización y posgrado

Universidades _____

Años de experiencia _____

Tipos de asignatura que ha dictado _____

Nombre de la asignatura (Pedir el *syllabus* o programa)

Publicaciones _____

Tipo de contratación y antigüedad _____

Asignaturas que dicta en esta universidad _____

Cantidad de grupos _____

Número de estudiantes por grupo _____

Datos de investigación y de pertenencia a grupos de investigación _____

II. Información para reconocer las prácticas de los estudiantes antes del curso de primer año

1. ¿Cuáles fortalezas en escritura considera que tienen en general los estudiantes del curso?
2. ¿Cuáles fortalezas en lectura considera que tienen en general los estudiantes del curso?
3. ¿Cuáles debilidades en escritura considera que tienen en general los estudiantes del curso?
4. ¿Cuáles debilidades en lectura considera que tienen en general los estudiantes del curso?

Acompañar las preguntas de: ¿hace usted o la institución algún tipo de diagnóstico para identificarlas?, ¿socializa los resultados?, ¿con qué intención se hace el diagnóstico?, ¿qué manejo se hace de esa información? En caso afirmativo, solicitar evidencias.

5. ¿Qué factores cree que inciden en las fortalezas que tienen los estudiantes?
6. ¿Qué factores cree que inciden en las debilidades que tienen los estudiantes?
7. ¿Cuáles considera que son los aprendizajes mínimos o básicos con respecto a la lectura y la escritura con los que debería contar un estudiante al ingresar a la universidad?

III. Información para reconocer las prácticas que lleva a cabo el profesor durante el curso de primer año

8. ¿Desde qué enfoque, modelo o concepción orienta los procesos de lectura?
9. ¿Desde qué enfoque, modelo o concepción orienta los procesos de escritura?
10. ¿Qué tipo de textos privilegia y qué criterios tiene en cuenta cuando selecciona los tipos de lectura con los que va a trabajar en el aula?
11. ¿Qué tipo de textos privilegia y qué criterios tiene en cuenta cuando asigna tareas de escritura?

Acompañar la pregunta de: ¿qué función cumplen esos textos?, ¿hay algún tipo de mecanismo de difusión y socialización de esas producciones?, ¿tiene libertad en la universidad para seleccionar los textos? Pedir evidencia.

12. Describa algunas de las estrategias didácticas que usa para orientar procesos de lectura
13. Describa algunas de las estrategias didácticas que usa para orientar procesos de escritura
Tratar de que dé un orden de prioridad; preguntar si diferencia momentos, si es teórica, si es teórico-práctica, si es práctica, etc.
14. ¿Qué tipo de estrategias de evaluación utiliza para reconocer los usos y aprendizajes de los estudiantes en lectura?, ¿se registran a través de alguna evidencia o estrategia?
15. ¿Qué tipo de estrategias de evaluación utiliza para reconocer los usos y aprendizajes de los estudiantes en escritura?, ¿se registran a través de alguna evidencia o estrategia?

16. ¿Establece algún tipo de diálogo con docentes de otras asignaturas para desarrollar propuestas de lectura y escritura comunes?, ¿el departamento o programa para el que trabaja facilita o promueve estos diálogos?
17. La lectura y la escritura han dejado de ser meras asignaturas para convertirse en todo un campo de estudio, ¿lee o investiga sobre este tema?, ¿con qué frecuencia revisa la literatura que circula sobre este tema en memorias, simposios eventos, congresos, etc.?, ¿cuáles de las discusiones sobre el tema le ha preocupado más?
18. Pedir que nombre algunos autores en los que se basa.
19. ¿Se considera modelo de escritura para sus estudiantes?, ¿comparte con ellos textos de su autoría? En caso negativo, indagar cuál ha sido la causa.
20. Existe una percepción generalizada de que estas materias son de segundo orden o “relleno” ¿qué hace usted para que el estudiante las valore como procesos integrales?
21. ¿Utiliza estrategias para que los estudiantes lleven a cabo actividades de lectura y escritura a través de los medios electrónicos?

IV. Información para reconocer las prácticas de los estudiantes DESPUÉS del curso de primer año

22. ¿Existe alguna estrategia institucional o particular de la asignatura o programa para el seguimiento del proceso con los estudiantes que han participado en los cursos iniciales de lectura y escritura?
23. ¿Se promueven diálogos permanentes con docentes disciplinares para saber el tipo de transferencia que hacen

los estudiantes de los aprendizajes alcanzados en los cursos iniciales de lectura y escritura?

24. ¿Ha identificado algún tipo de interés en los estudiantes por continuar con el afianzamiento en esos procesos?

Tratar de que dé información sobre qué hace el estudiante después: si busca al profesor, si va al Departamento o programa, etc.

25. ¿Qué propuestas cree que desde el ejercicio docente y desde lo institucional contribuirían a consolidar el desarrollo de estos aprendizajes?

V. La Institución

26. ¿Promueve la institución programas, talleres, discusiones, cursos de formación y actualización en estrategias de lectura y escritura para los docentes encargados de estos cursos?

27. ¿El programa o asignatura que usted orienta en lectura y escritura se desarrolla desde una filosofía específica o desde algún lineamiento institucional?, ¿se imparten según criterio de los profesores encargados de ellas?, ¿recibió por parte de la institución inducción o preparación en ese sentido?

Dar la oportunidad de que agregue información que considere importante y que no se haya registrado durante toda la entrevista.

Instrumento núm. 6: Entrevista a profundidad. Dirigida al profesor disciplinar

Fecha de aplicación: _____

Responsable de la aplicación: _____

El equipo de investigación interinstitucional Redlees, Nodo Centro - Ascun, está desarrollando el proyecto de investigación denominado *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior*.

Una de las fuentes de información la constituye esta entrevista que está dirigida a identificar y analizar las prácticas llevadas a cabo con la lectura y la escritura en sus cursos y las percepciones sobre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en cuanto a lectura y la escritura.

Los datos serán de uso confidencial y académico para el desarrollo de esta investigación.

Protocolo de aplicación

- Verificar las condiciones técnicas para la grabación.
- Informar al profesor previamente y hacerle firmar el consentimiento informado.
- Tener en cuenta que las preguntas son solo una guía y no es necesario seguirlas en estricto orden.
- Tener cuidado con inducir respuestas.
- Controlar que no se desvíe o se alargue con información irrelevante.
- Entregar la transcripción de la entrevista.
- No olvidar solicitarle las evidencias que exige la investigación.

I. Datos básicos

Nombre del profesor _____

Edad _____

Datos de formación de base, de especialización y posgrado

Universidades _____

Años de experiencia _____

Tipos de asignatura que ha dictado _____

Nombre de la asignatura (Pedir el *syllabus* o programa)

Publicaciones _____

Tipo contratación y antigüedad _____

Asignaturas que dicta en esta universidad _____

Cantidad de grupos _____

Número de estudiantes por grupo _____

Datos de investigación y de pertenencia a grupos de investigación _____

Proyecto de investigación en marcha _____

II. Percepción sobre el estado de la lectura y la escritura de los estudiantes (antes).

1. ¿Cuáles fortalezas en escritura considera que tienen en general los estudiantes del curso?
2. ¿Cuáles fortalezas en lectura considera que tienen en general los estudiantes del curso?
3. ¿Cuáles debilidades en escritura considera que tienen en general los estudiantes del curso?
4. ¿Cuáles debilidades en lectura considera que tienen en general los estudiantes del curso?
5. ¿Qué factores cree que inciden en las fortalezas que tienen los estudiantes?
6. ¿Qué factores cree que inciden en las debilidades que tienen los estudiantes?
7. ¿Cuáles considera que son los aprendizajes mínimos o básicos con respecto a la lectura y la escritura con los que debería contar un estudiante al ingresar a la universidad?

III. Información para reconocer las prácticas del profesor y del estudiante durante el curso disciplinar

8. Dado que en la universidad y en todas las cátedras necesariamente se deben adelantar procesos o ejercicios de lectura y escritura y los estudiantes hacen uso de ellas, ¿interviene usted de alguna manera para orientar dichos ejercicios?

Tratar de que dé información si espera que el estudiante cuente con esos aprendizajes de manera previa o busque ayuda de su profesor de lectura y escritura.

9. ¿Incluye dentro de sus exámenes estrategias para evaluar la lectura?, ¿qué tipo de estrategias usa?
10. ¿Incluye dentro de sus exámenes estrategias para evaluar la escritura?, ¿qué tipo de estrategias usa?
11. ¿Qué es para usted un proceso de lectura bien desarrollado?, ¿qué evidencias le dan los estudiantes de haber desarrollado estos procesos o de haberlos mejorado con el curso que les ofreció la universidad?
12. ¿Qué es para usted un proceso de escritura bien desarrollado?, ¿qué evidencias le dan los estudiantes de haber desarrollado estos procesos o de haberlos mejorado con el curso que les ofreció la universidad?
13. ¿Sabe usted si se adelanta algún tipo de estrategia institucional (curso, taller, concurso, encuentro, periódico) para orientar y/o promover el desarrollo de la lectura y la escritura?, ¿qué concepto tiene de esos cursos?
14. ¿Establece algún tipo de diálogo con docentes que orientan los cursos de lectura y escritura en la universidad?
15. ¿Busca usted apoyo en docentes especialistas en lectura y escritura para las estrategias de aula?
16. ¿Hay algún tipo de exigencia en la facultad para que los docentes tengan en cuenta la lectura y la escritura de sus estudiantes?, ¿promueve la institución programas talleres, cursos de formación y actualización en estrategias de lectura y escritura?

17. ¿Qué tipo de textos privilegia y qué criterios tiene en cuenta cuando selecciona los tipos de lectura con los que va a trabajar en el aula?
18. ¿Qué tipo de textos privilegia y qué criterios tiene en cuenta cuando asigna tareas de escritura?
Acompañar la pregunta de: ¿qué función cumplen esos textos?, ¿hay algún tipo de mecanismo de difusión y socialización de esas producciones?, ¿tiene libertad en la universidad para seleccionar los textos? Pedir evidencia.
19. ¿Se considera modelo de escritura para sus estudiantes?, ¿comparte con ellos textos de su autoría? En caso negativo, indagar cuál ha sido la causa.
20. Existe una percepción generalizada de que estas materias son de segundo orden o “relleno” ¿qué hace usted para que el estudiante las valore como procesos integrales?
21. ¿Utiliza estrategias para que los estudiantes lleven a cabo actividades de lectura y escritura a través de los medios electrónicos?

Dar la oportunidad de que agregue información que considere importante y que no se haya registrado durante toda la entrevista.

Anexo 7. Guía para la aplicación de instrumentos

Generalidades y requisitos para la aplicación de los instrumentos				
Objeto /Sujeto	Instrumento	Consideraciones	Condición	Evidencias
El curso	Ficha de identificación o caracterización de caso (0)	Curso de lectura y escritura de las universidades participantes, debe ofrecerse en primer año, en cualquier programa profesional.	Periodo de observación primer semestre de 2012.	Entrega de ficha de registro del caso
		En este curso se enseñan explícitamente lectura/escritura, sin importar el nombre.	Debe estar definido entre la última semana de enero y la primera de febrero.	
		El curso debe tener por lo menos dos años de trayectoria y entre 20 y 30 estudiantes (se tendrá en cuenta el promedio grupal de universidades).	Tener conocimiento informado firmado.	Se debe reportar a cada coordinador de equipo dentro de la misma franja de fechas.
		Contextualizar el proyecto de investigación a los estudiantes.		
				Debe estar definido entre 30 de enero y 3 de febrero.

Generalidades y requisitos para la aplicación de los instrumentos					
Objeto /Sujeto	Instrumento	Consideraciones	Condición	Evidencias	Cronograma de aplicación
Estudiantes del curso	Cuestionario del antes (1)	10 Estudiantes seleccionados de manera aleatoria (teniendo en cuenta las condiciones), pertenecientes al curso definido en la ficha.	10 Estudiantes. No aplicárselo a un repitente ni transferentes. Deben estar iniciando su formación universitaria.	Pedir el resultado del examen de estado a los diez seleccionados.	Debe ser aplicado entre 6 y 18 de febrero. Se debe reportar a cada coordinador de equipo dentro de la misma franja de fechas.
	Entrevista a profundidad (4)	A un estudiante seleccionado entre los diez anteriores.	Estudiante con perfil promedio. Debe haber firmado la carta de consentimiento. No aplicárselo a un repitente ni transferente. Deben estar iniciando su formación universitaria	Pedirle un trabajo calificado por el docente del curso de lectura y escritura.	Debe ser aplicada entre 20 y 30 de marzo. Se debe reportar a cada coordinador de equipo dentro de la misma franja de fechas.

Generalidades y requisitos para la aplicación de los instrumentos				
Objeto /Sujeto	Instrumento	Consideraciones	Condición	Evidencias
Profesor del curso de I y e	Entrevista a profundidad (5)	Escoger un profesor con perfil promedio para estos cursos. Mínimo con dos años de trayectoria en la universidad dictando el curso, para que sea posible encontrar egresados del curso. Debe haber firmado la carta de consentimiento. Si es posible, anexar evidencias del promedio de la calificación de su desempeño.	No puede ser ningún investigador de esta colectividad. No puede ser un profesor disciplinar (preferiblemente que sea de humanidades). Solicitar el <i>syllabus</i> institucional.	Debe ser aplicada entre 20 y 30 de marzo Se debe reportar a cada coordinador de equipo dentro de la misma franja de fechas.
	Observación (3)	Mínimo una sesión de clase del curso completa. Debe haber firmado la carta de consentimiento.	Horario típico de clase. No puede ser una clase de reposición. Tener en cuenta el calendario de otras actividades en su universidad. Anunciar la visita con anticipación pero sin precisar el día.	Se les anuncia finalizando febrero y se debe observar entre el 5 y 16 de marzo. Se debe reportar a cada coordinador de equipo dentro del mismo lapso de fechas.

Generalidades y requisitos para la aplicación de los instrumentos				
Objeto /Sujeto	Instrumento	Consideraciones	Condición	Evidencias
Profesor disciplinar	Entrevista a profundidad (6)	Docente de tercer o cuarto semestre, de estudiantes que hayan recibido el curso para medir impacto.	Debe haber firmado consentimiento informado.	Entregar la transcripción de la entrevista.
				Debe aplicarse entre el 9 y 13 de abril.
Estudiantes que hayan estado en el curso de lectura y escritura	Cuestionario del después (2)	Como requisito debe haber hecho el curso mínimo hace un año con el mismo profesor y el mismo programa que se han seleccionado para el estudio.	Entre 5 y 10 estudiantes.	Se debe reportar a cada coordinador de equipo dentro del mismo lapso de fechas.
				Debe ser aplicado entre 6 y 18 de febrero.
Estudiantes que hayan estado en el curso de lectura y escritura	Cuestionario del después (2)	Como requisito debe haber hecho el curso mínimo hace un año con el mismo profesor y el mismo programa que se han seleccionado para el estudio.	Entre 5 y 10 estudiantes.	Se debe reportar a cada coordinador de equipo dentro del mismo lapso de fechas.
				Debe ser aplicado entre 6 y 18 de febrero.

Generalidades y requisitos para la aplicación de los instrumentos				
Objeto /Sujeto	Instrumento	Consideraciones	Condición	Evidencias
Documentos	<i>Syllabus</i> de profesor de lectura y escritura	Solicitar en los programas correspondientes los <i>syllabi</i> del curso disciplinar y del curso de lectura y escritura.	2 <i>Syllabi</i> , 2 trabajos evaluados uno del curso y otro de la disciplina y el texto dado por el profesor para trabajar en el curso.	Deben analizarse entre el 16 y 26 de abril.
	<i>Syllabus</i> de profesor disciplinar			Se debe reportar a cada coordinador de equipo dentro del mismo lapso de fechas.



Anexo 8. Ficha de definición de caso

CARACTERIZACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO* POR INSTITUCIÓN									
Fecha de diligenciamiento		Responsable del diligenciamiento							
Institución	PUB.		PRIV.		Descripción (dimensión de la universidad, población que atiende, tendencia formativa, recursos que ofrece para apoyar la lectura y la escritura, etc.)				
Grupo de investigación									
ID Colciencias									
Investigador principal									
Coinvestigadores									
Nombre del curso	Trayectoria	Carácter			Énfasis				
		OBL	ELECT.	EXT.	LECT.	ESCRIT.	ORALID.		
Horario	Semestre				Tipo de curso				
		T	P	T/P					

Caracterización del grupo de estudiantes (número, programas, edades promedio, etc.)
Nombre del profesor de lectura y escritura
Breve trayectoria académica
Nombre del curso del profesor disciplinar
Semestre
Breve trayectoria académica

VERIFICACIÓN DE REQUISITOS											
Se cuenta con consentimiento informado de	EST.		D. TUT.		D. DISC.		Se cuenta con <i>syllabus</i> de la asignatura de lectura y escritura			Se cuenta con <i>syllabus</i> de la asignatura del profesor disciplinar	
	S	N	S	N	S	N	SI	NO	SI	NO	

Se cuenta con resultado de la prueba de Estado de los 10 estudiantes seleccionados		Se cuenta con un mínimo de 10 estudiantes de primer año		Se cuenta con trabajo escrito evaluado por el profesor de lectura y escritura		Se cuenta con una muestra de uno de los textos que se trabajan para lectura en el curso	
SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Se cuenta con evidencia del promedio de evaluación del profesor de lectura y escritura hecha por los estudiantes		Se cuenta con evidencia del promedio de evaluación del profesor disciplinar hecha por los estudiantes					
SI	NO	SI	NO				
* Se requiere la selección de un caso típico, entendido como aquel que representa el comportamiento habitual del fenómeno y permite posteriormente profundizar en el mismo.							



Anexo 9. Modelo de reporte para el equipo coordinador

Fecha de aplicación: _____

Responsable de la aplicación: _____

Dado que las preguntas están orientadas a identificar tendencias, se requiere que en cada ítem propuesto se sistematice y describa la información usando la fórmula: “de 10 estudiantes, x manifestaron...”.

Se debe entender la acción de “caracterizar” como la redacción de un párrafo que integre las tendencias encontradas, empleando los mismos términos de las preguntas y teniendo en cuenta todas las respuestas ofrecidas por los DIEZ informantes. En este párrafo aún no se emiten juicios críticos, se describen los datos. En total se reportan 21 párrafos y se incluye un cuestionario que contenga el total de las respuestas (Véase ejemplo anexo).

Hallazgos por universidad

1. Caracterización de la muestra constituida por los 10 estudiantes usando los datos generales solicitados.

2. Caracterización de la asignatura. (Desde pregunta 1 hasta pregunta 7).
3. Caracterización del ambiente institucional. (Desde pregunta 8 hasta pregunta 16).
4. Caracterización de los profesores encargados de lectura y escritura en su colegio. (desde pregunta 17 hasta pregunta 21).
5. Caracterización de los profesores de otras asignaturas. (Desde pregunta 22 hasta pregunta 26).
6. Caracterización de los enfoques. (Desde pregunta 27 hasta pregunta 34).
7. Caracterización de los textos usados para la lectura en las asignaturas encargadas de la lectura y la escritura. (Pregunta 35, A).
8. Caracterización de los textos usados en la *escritura* en las asignaturas encargadas de la lectura y la escritura. (Pregunta 35, B).
9. Caracterización de los textos usados para la *lectura* en las asignaturas diferentes a la encargada de enseñar la lectura y la escritura. (Pregunta 36, A).
10. Caracterización de los textos usados en la *escritura* en las asignaturas diferentes a la encargada de enseñar la lectura y la escritura. (Pregunta 36, B).
11. Caracterizar las estrategias usadas para promover la comprensión de lectura. (Pregunta 37, A desde pregunta a hasta pregunta i).

12. Caracterización de las estrategias usadas para promover la escritura. (Pregunta 37, B desde pregunta a hasta pregunta g).
13. Reportar descripción y análisis de las respuestas a las preguntas 38, A.
14. Reportar descripción y análisis de las respuestas a las preguntas 38, B.
15. Reportar descripción y análisis de las respuestas a las preguntas 39.
16. Caracterizar la manera de evaluar la comprensión de lectura. (Pregunta 40, A desde pregunta a hasta pregunta j).
17. Caracterizar la manera de evaluar la producción escrita. (Pregunta 40, B desde pregunta a hasta pregunta j).
18. Caracterizar las actitudes de los estudiantes. Pregunta 41 (desde pregunta a hasta pregunta m) y pregunta 42.
19. Reportar descripción y análisis de las respuestas a las preguntas 43.
20. Reportar descripción y análisis de las respuestas a las preguntas 44.
21. Reportar descripción y análisis de las respuestas a las preguntas 45.



Anexo 10. Reporte integrado presentado por cada universidad

Reporte caso integrado 8

Reportado por: _____

Fecha: _____

Institución: _____

En esta oportunidad, el propósito es que se reporte la síntesis del caso de su universidad a partir de los reportes enviados previamente. Para ello retome como guía la matriz de análisis construida por el equipo de investigadores y realice las interrelaciones por cada categoría de forma horizontal. Como se trata de un análisis, se debe superar la descripción, para ello se sugiere utilizar el marco teórico de la investigación en las reflexiones.

1. Caracterización de la Institución de Educación Superior.
2. Caracterización de la Institución de Educación Media.
3. Caracterización del curso de lectura y/o escritura de primer año.

4. Caracterización del profesor del curso de lectura y/o escritura de primer año y del profesor disciplinar.
5. Concepto de LECTURA ACADÉMICA adoptado en el curso de primer año y en el curso disciplinar (para ello retome el marco teórico de la investigación).
6. Reporte (Observación de clase 3, 7); reporte (Entrevista estudiante de primer año 4, 13); reporte (Entrevista profesor curso de lectura y escritura 5, 14); reporte (Entrevista profesor disciplinar 6, 15).
7. Concepto de ESCRITURA ACADÉMICA adoptado en el curso de primer año y en el curso disciplinar (para ello retome el marco teórico de la investigación).
8. Reporte (Observación de clase 3, 8); reporte (Entrevista estudiante de primer año 4, 14); reporte (Entrevista profesor curso de lectura y escritura 5, 15); reporte (Entrevista profesor disciplinar 6, 16); reporte (Documentos 7, 6).
9. Concepto de ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA adoptado en el curso de primer año y en el curso disciplinar (para ello retome el marco teórico de la investigación).
10. Reporte 4 (Entrevista estudiante de primer año 13, 14); Reporte 6 (Entrevista profesor disciplinar 15, 16). Como es un concepto por construir, hay otros reportes que deben aportar a este punto; sobre todo los documentos y la entrevista al profesor de lectura y escritura.
11. PRÁCTICAS DE LECTURA (no olvide contrastar las diferentes voces: estudiantes, profesor, observación del investigador).

- a. Antes del curso
 - b. Durante el curso
 - c. Después del curso
12. PRÁCTICAS DE ESCRITURA (no olvide contrastar las diferentes voces: estudiantes, profesor, observación del investigador).
- a. Antes del curso
 - b. Durante el curso
 - c. Después del curso
13. TEXTOS QUE SE LEEN (no olvide contrastar las diferentes voces: estudiantes, profesor, observación del investigador).
- a. Antes del curso
 - b. Durante el curso
 - c. Después del curso
14. TEXTOS QUE SE ESCRIBEN (no olvide contrastar las diferentes voces: estudiantes, profesor, observación del investigador).
- a. Antes del curso
 - b. Durante el curso
 - c. Después del curso
15. APRENDIZAJES de los estudiantes (no olvide contrastar las diferentes voces: estudiantes, profesores)
- a. Antes del curso
 - b. Después del curso

16. POLÍTICAS (no olvide contrastar las diferentes voces: estudiantes, profesores)

- a. Antes del curso
- b. Durante el curso
- c. Después del curso

Reporte 1 (Cuestionario estudiantes de primer año 20, 21); Reporte 2 (Cuestionario estudiante egresado del curso de primer año 19, 20 y 21); Reporte 4 (Entrevista estudiante de primer año 12); Reporte 5 (Entrevista profesor curso de lectura y escritura 11 y 12); Reporte 6 (Entrevista profesor disciplinar 10 y 13).



FORMACIÓN INICIAL EN LECTURA Y ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD
fue compuesto en caracteres Museo y Chaparral Pro
se imprimió en los talleres de Javegraf
en papel bond beige de 70 gramos durante
el mes de marzo del 2015.