

Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes*

Tendencies of scholarly reading and writing practices at colombian universities: The students' view-point

Diana Patricia De Castro Daza**
Universidad del Valle, Colombia

Rosa María Niño Gutiérrez
Universidad Tecnológica de Pereira,
Colombia

Recibido: 20 de enero de 2013
Revisado: 18 de febrero de 2013
Aceptado: 30 de marzo de 2013

Resumen

El artículo contribuye con la reflexión académica sobre las prácticas de lectura y escritura en la educación superior, realizada en el marco de la investigación interinstitucional financiada por Colciencias “¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país”, investigación nacional que convocó a 17 universidades. Con este fin se presentan algunos resultados de una encuesta aplicada a estudiantes universitarios de las instituciones participantes en el proyecto. Se plantea una reflexión sobre la alfabetización académica desde el análisis de los resultados de la encuesta, que enfatiza en las preguntas sobre qué leen y escriben los estudiantes universitarios, y con qué propósito lo hacen. La encuesta muestra como tendencias el predominio en la lectura y la escritura de apuntes de clase, y de las actividades académicas relacionadas con la evaluación, aspectos

* Artículo de investigación. El artículo deriva de la investigación ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país (2009-2011). Código 120345221206 Colciencias. Durante el desarrollo del proyecto las investigadoras son docentes de la Universidad Católica de Pereira, Colombia. Agradecimientos a la Dirección de Investigación e Innovación de la Universidad Católica de Pereira por el apoyo para el desarrollo del proyecto de investigación. Al Instituto de Psicología de la Universidad del Valle por el apoyo con los tiempos para la escritura del artículo. A la red de investigadores del proyecto conformada por grupos de investigación de 17 universidades del país, por el trabajo de construcción colectiva, el debate de algunas de las ideas que se proponen y el esfuerzo conjunto de consolidación de una cultura académica. Al semillero de investigación de los Grupos Cognición, Educación y Formación, y Lenguaje y Educación de la Universidad Católica de Pereira por su compromiso con la investigación, con quienes se discutieron algunas de las ideas propuestas.

** Correspondencia: Diana De Castro. Doctoranda Universidad de Brasilia, Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Magíster en Psicología. Docente del Instituto de Psicología de la Universidad del Valle e investigadora del Grupo Lenguaje, Cognición y Educación adscrito al Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura de la Universidad del Valle, Colombia. diana.decastro@correounivalle.edu.co.

*** Magíster en Lingüística y Especialista en Lectura y Escritura de la Universidad del Valle. Docente e investigadora de la línea de Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Agradecimientos a Carlos Pardo Adames, John Jairo Rivera Trujillo y a Harold Martínez por su apoyo en el muestreo y tratamiento estadístico de la información para la investigación. Agradecimientos a la Dirección de Investigación e Innovación de la Universidad Católica de Pereira por el apoyo para el desarrollo del proyecto.

que son analizados desde las prácticas educativas propuestas en las instituciones y los funcionamientos cognitivos implicados en la escritura.

Palabras clave: alfabetización académica, prácticas de lectura y escritura académicas, educación superior, enseñanza, aprendizaje.

Abstract

This article contributes to academic reflection on scholarly reading and writing practices in Higher Education, stemming from the Colciencias-funded inter-institutional research project “What do we read and write for in the Colombian University? A contribution to the consolidation of academic culture in the country”. This project was a country-wide study of 17 universities. To this end, some results of a survey of college students from participating universities in the project are presented. We present a reflection on academic literacy from the analysis of the survey results, focusing on questions such as what did university students read and write about and what purpose did they fulfill. The survey showed, as tendencies, the predominance of the reading and writing on class notes, and the academic activities associated to assessment, aspects that are analyzed from educative practices proposed to institutions and the cognitive performance involved in writing.

Keywords: Academic literacy, scholarly reading and writing processes, higher education, teaching, learning.

Introducción

El artículo deriva del proyecto de investigación titulado “¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país”, proyecto financiado por Colciencias desarrollado en un trabajo conjunto entre 17 universidades en Colombia que se caracteriza por su naturaleza interdisciplinaria e interinstitucional¹. La investigación se plantea como objetivo general describir, caracterizar, analizar e interpretar las prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana, con el fin de proponer unas orientaciones de política al respecto.

¹ Las Universidades del país que trabajan conjuntamente en la investigación son la Universidad de la Amazonía, Universidad de Antioquia, Universidad del Atlántico, Universidad Autónoma de Occidente, Universidad de Caldas, Universidad Católica de Pereira, Universidad del Cauca, Unidad Central Valle del Cauca, Universidad de Córdoba, Universidad de Ibagué, Pontificia Universidad Javeriana - Cali, Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá, Fundación Universitaria Monserrate, Universidad del Pacífico, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Quindío y Universidad del Valle.

De este modo, las preguntas centrales de esta investigación son: ¿Qué leen y escriben los estudiantes universitarios?, ¿para qué se lee y se escribe en las universidades colombianas?, ¿quiénes son los lectores de los textos escritos por los universitarios?, “¿cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de lectura y escritura en la universidad?, ¿qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de textos?” (Pérez & Rincón, 2008). La investigación cuenta con diferentes fuentes de información, el presente artículo se centra en particular en los análisis de las respuestas de los estudiantes universitarios a una encuesta sobre sus propias prácticas de lectura y escritura, así las tendencias se presentan desde el punto de vista de los estudiantes; la discusión de los resultados se sitúa desde una perspectiva sociocultural de la lectura, la escritura y la didáctica.

La lectura y la escritura son procesos estructurantes en los diferentes niveles de escolaridad y

median la relación con los textos, con el conocimiento, consigo mismo y con la sociedad. En la educación superior son recurrentes las críticas sobre los desempeños en lectura y escritura de los estudiantes universitarios, lo que ha llevado en algunas ocasiones a dirigir las sospechas y las críticas a la calidad de la enseñanza en la educación media, básica secundaria y primaria, o a sospechar de los estudiantes y sus capacidades, o de la familia y sus condiciones. En esta vía, es relevante retomar el concepto de educabilidad propuesto por Baquero (2001, p. 72) como “la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas”, definición que se distancia de la educabilidad pensada como una propiedad del sujeto y de sus capacidades individuales de forma aislada.

Las reflexiones propuestas por Baquero (2001, 2003) sobre la comprensión que se asume de educabilidad, son relevantes en este escrito dado que están en la misma vía de pensar la lectura y la escritura no solo como desempeños individuales de los estudiantes, sino como prácticas educativas, sociales y culturales, y por ende, reconocer la importancia de plantearse el asunto de las políticas educativas. La mirada de los estudiantes sobre las prácticas propuestas en la educación superior es un reflejo de aquello que se legitima, valora y espera en la universidad, y una invitación a repensar desde el rol de cada uno el compromiso y la responsabilidad para transformar las prácticas de lectura y escritura.

Por su parte, los resultados de los exámenes de estado de calidad de la educación superior en Colombia Saber Pro, de obligatoria presentación como requisito para graduarse, que evalúan entre las competencias genéricas la lectura crítica y la escritura, son otra fuente para dimensionar la relevancia de la discusión sobre las prácticas de lectura y escritura. Se citan a continuación algunos de sus resultados publicados por el MEN y el ICFES (2012):

El 40 % del total de estudiantes evaluados demostró niveles aceptables de escritura: son capaces de plantear sus argumentos o pun-

tos de vista sobre un determinado tema de manera organizada y comprensible. Otro 37 % pudo elaborar textos que, aunque presentan una idea central, no incluyen información suficiente para desarrollar el tema. El 23 % restante no pudo elaborar un escrito organizado y comprensible (pp. 1-2).

Los resultados en escritura de los estudiantes universitarios son inquietantes, aún más si se considera que quienes presentan el examen han aprobado por lo menos el 75 % de los créditos académicos del programa universitario. Resultados que resaltan la pertinencia de mantener un trabajo en red entre universidades para impulsar políticas educativas sobre la lectura y la escritura en el país, en las que se propongan espacios de discusión, debate y visibilización de la importancia de reconocer las prácticas educativas propuestas y sus implicaciones. Lo anterior se hace aún más necesario cuando se ha comprobado que la alfabetización académica no se logra de forma espontánea, es decir, las instituciones requieren ocuparse de promover y orientar el aprendizaje de los modos de leer y escribir exigidos en los estudios superiores y en las disciplinas, para que los estudiantes universitarios puedan apropiarse de ellos (Carlino, 2002-2003).

En el caso de las investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura académicas en las universidades colombianas, Uribe-Álvarez y Camargo-Martínez (2011) realizan una revisión en la que analizan cuarenta investigaciones desarrolladas en el país, lo que les permite concluir que: a) las investigaciones aportan evidencias de que los estudiantes universitarios presentan diversos tipos de dificultades en la comprensión y producción de textos; b) las problemáticas enunciadas en las investigaciones han privilegiado el diagnóstico sobre el estado de los procesos en lectura y escritura (32 %) y las dificultades de los estudiantes para comprender y producir textos académicos (32 %); y c) la población sujeto de análisis enfatiza en los estudiantes (77 %) y en menor porcentaje sobre los profesores (23 %).

Las conclusiones mencionadas, muestran que se ha privilegiado el estudio de la lectura y la escri-

tura desde desempeños individuales de los estudiantes en una lectura que enfatiza el déficit. En contraste, se propone que la lectura y la escritura no sean tratadas solo como un asunto individual, es necesario que los desempeños de los estudiantes se ubiquen en diálogo con las prácticas educativas. En este artículo se reconoce que la lectura y la escritura no son habilidades genéricas, y por ende, habilidades acabadas en un momento de la formación. En este sentido, cada disciplina y dominio del conocimiento se caracteriza por unos modos particulares de lectura y escritura, además privilegia tipos de textos y discursos.

Así, se siguen los planteamientos de Carlino (2004), quien afirma que las formas de leer y escribir son específicas de cada dominio, por lo que implican un trabajo intencional y diferenciado de parte de los docentes de cada disciplina; las prácticas académicas que promueve la universidad y sus docentes (configuraciones didácticas) producen ciertos modos de leer y escribir en los estudiantes, y cierto tipo de cultura académica. La conceptualización presentada exige dar un giro de las frecuentes quejas de los docentes universitarios porque sus estudiantes no saben escribir, ni comprenden lo leído atribuyendo la responsabilidad a los niveles anteriores de escolaridad hacia una perspectiva que se ocupe de la alfabetización académica.

El concepto de *alfabetización académica*, que se viene desarrollando desde hace más de una década en el entorno anglosajón, explicita la necesidad de tomar como objeto de reflexión la forma como los estudiantes hacen parte de la cultura académica y van aprendiendo en la universidad las formas de lectura y escritura requeridas en los dominios disciplinares del conocimiento, así están implicadas prácticas discursivas y modos de pensamiento propios de un ámbito académico y profesional (Carlino, 2003-2005). Caldera y Bermúdez (2007, p. 247) complementan que la alfabetización académica alude a “las actividades y estrategias de lectura y escritura propias de las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento”. Roux (2008) plantea que el movimiento Nuevos Estudios de Alfabetización en Inglaterra enfatiza que la lectura y la escritura en la educación superior, solo pueden

comprenderse en el contexto de la cultura escrita a la que pertenecen, resaltándola como una práctica social.

Para problematizar aún más la situación Carlino plantea:

Aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones. Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que nos brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva (2005, p. 10).

De este modo, los estudiantes emprenden el aprendizaje de nuevas formas de lectura y escritura académicas propias de una disciplina, de ahí que “las dificultades resultan inherentes a cualquier intento de aprender algo nuevo” (Carlino, 2005, p. 23), dado que las asignaturas están conformadas por un sistema conceptual y metodológico, y por modos específicos de pensar relacionados con las formas particulares de escribir y con prácticas discursivas. Es decir, que se trata de reconocer que son nuevas formas de lectura y escritura académicas, y no una prolongación de lo que debieron haber aprendido previamente.

En síntesis, la lectura y la escritura no son habilidades básicas, ni se tratan de un estado que se tiene o no (en contraste con un proceso, un saber en desarrollo), ni se forman en un solo curso -por ejemplo, las asignaturas de expresión oral y escrita- (Carlino, 2003-2005), sino que es una responsabilidad colectiva acompañar a los estudiantes en la construcción de herramientas para aprender a aprender, a comprender los textos y a producir los textos característicos de una comunidad académica específica. En este sentido se abren preguntas que antes no tenían lugar porque los docentes se desentendían de ellas: ¿cómo los textos propuestos son comprendidos e interpretados por los estudiantes?, ¿cómo ellos toman los apuntes de clase?, ¿en general cómo leen y escriben en la asignatura? En contraste, de forma tradicional el docente universitario se ha centrado en la preparación de sus explicaciones sobre

contenidos específicos de su área de conocimiento (Roux, 2008; Carlino, 2005).

En esta perspectiva, es fundamental preguntarse por la mirada de los estudiantes sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana, interrogante que permitió establecer tendencias nacionales en las prácticas de lectura y escritura en la cultura académica, insumo para reflexionar sobre las propuestas pedagógicas que se hacen en la universidad.

Método

Participantes

En el estudio participaron 3.719 estudiantes que cursaban entre quinto y octavo semestre en la modalidad presencial de los programas académicos de pregrado de las diferentes áreas Unesco de las 17 universidades colombianas que desarrollaron el proyecto; se escogieron estudiantes de los semestres señalados por su experiencia en las formas de lectura y escritura académicas; el tamaño de la muestra para cada universidad se estableció en relación con el número de programas que ofrece la institución y el número de estudiantes.

Instrumentos

La encuesta sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad aplicada a cada estudiante consta de cuatro secciones: primero, información sobre los participantes; segundo, experiencia como lector y escritor en la universidad; tercero, preguntas sobre una experiencia académica que resalte el estudiante; y cuarto, análisis de prácticas de lectura y escritura en una asignatura profesional destacada por el estudiante; en total la encuesta contiene 22 preguntas. En general, se trata de preguntas cerradas de opción múltiple, a excepción de dos espacios para preguntas abiertas correspondientes a la sección tres en el que el estudiante escribió el nombre de la asignatura y del profesor que destacó como la mejor experiencia de lectura o escritura que había tenido en la universidad, también en las opciones de respuesta se cuenta con el ítem “otra, ¿cuál?” en la

que el encuestado podía escribir su respuesta en caso de no corresponder a ninguna de las opciones consideradas.

Resultados

Los resultados de la encuesta permiten ilustrar tendencias nacionales en las prácticas de lectura y escritura, lo que constituye un aporte para aproximarse a las propuestas pedagógicas realizadas en el marco de la cultura académica e identificar aquello que se valora, legitima y transita en la educación superior. En la presentación de resultados se exponen algunos de los aspectos contemplados en la encuesta que se consideran de mayor interés para la reflexión.

Entre los documentos que más leyeron los estudiantes universitarios (Figura 1) se destacan sus apuntes de clase, seguidos por los materiales elaborados por el profesor, las páginas web y los libros o capítulos propios de la carrera. Los documentos derivados directamente de la investigación cuentan con unos porcentajes más bajos, tales como informes de investigación y artículos científicos. Con respecto a los libros de texto, Roux (2008) plantea que este tipo de textos se caracterizan por un discurso impersonal en el que el autor está oculto, generalmente no exponen diferentes puntos de vista sobre un mismo aspecto, ni indican lo provisional de las conclusiones, lo que da la falsa idea de que el conocimiento disciplinario trabaja con verdades universales, en lugar de abordar conocimientos provisionales, contradictorios y en permanente cambio. De lo que se deriva, la relevancia de proponer diversos tipos de textos con una diversidad de discursos, incluyendo las investigaciones que dan cuenta de la construcción de nuevos conocimientos en la disciplina.

En relación con los documentos que escribieron los estudiantes el semestre anterior al momento de la aplicación de la encuesta (Figura 2), resaltan con mayor frecuencia las notas de clase, los resúmenes, ensayos e informes. Así, tanto en las prácticas de lectura como de escritura coincide un predominio de los apuntes de clase, resultado sobre el que se centrará la discusión en el siguiente

¿Qué leen y escriben los estudiantes universitarios?

Figura 1. Tipo de textos leídos para responder a los compromisos académicos.

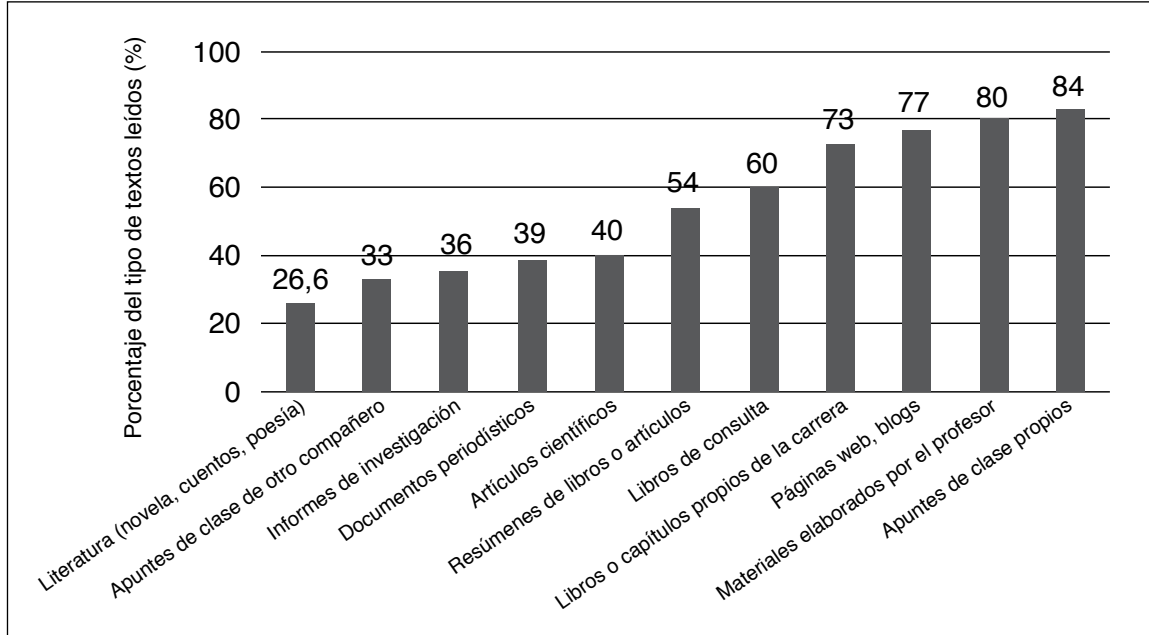
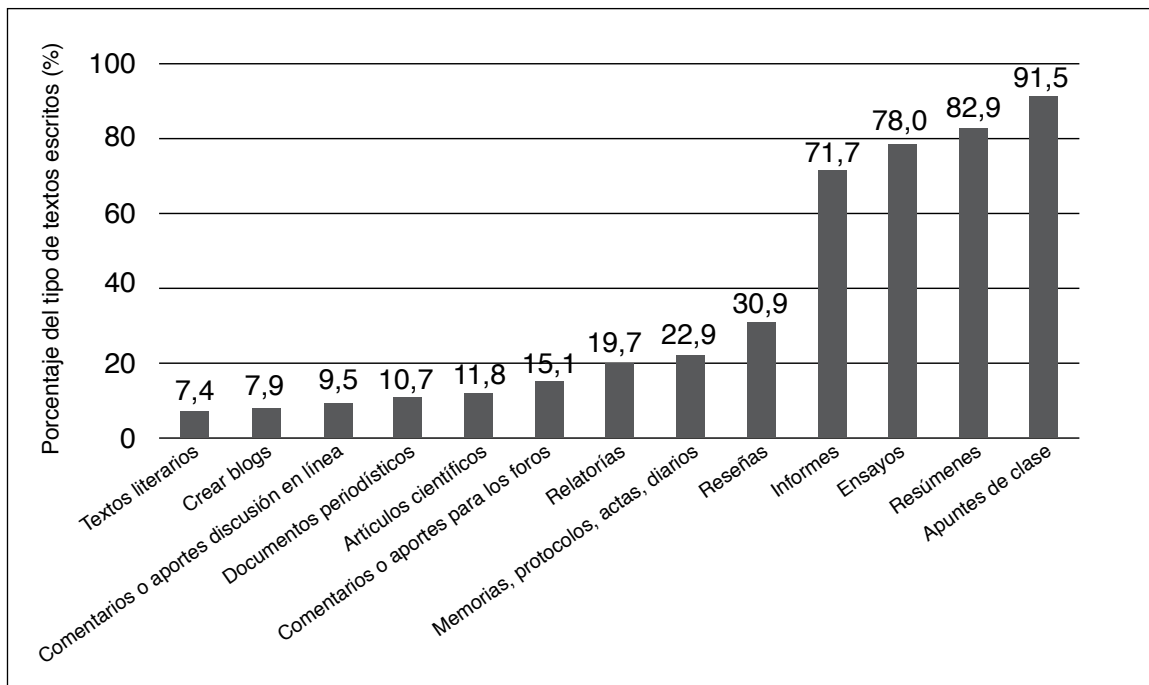


Figura 2. Tipo de textos escritos para responder a los compromisos académicos.



apartado. Por su parte, las páginas web y blogs tienen un comportamiento disímil, pues son mucho más leídos (76,82 %), y menor es la producción textual, tales como la creación de blogs (7,88 %) y participación de foros en línea (9,46 %). Dada la facilidad del acceso a la información a través de la web y su alto porcentaje como fuente de lectura, es importante interrogarse por los criterios que tienen los estudiantes para buscar y seleccionar la información, y por la forma como son orientados para usar ese recurso.

En relación con el propósito para el que leen los estudiantes universitarios (Figura 3) se destaca que lo hacen para: realizar una exposición, responder una evaluación escrita y responder una evaluación oral; las anteriores prácticas de lectura tienen en común que están ligadas a actividades de evaluación. Con relación a los propósitos para los que se escribe (Figura 4), predomina elaborar escritos para una exposición, responder a una evaluación escrita y presentar informes.

Así, los propósitos privilegiados para los que se lee y escribe, coinciden en señalar las asignaturas, las actividades de evaluación, y por ende, la obligatoriedad como marcos alrededor de los cuales se concentra la lectura y la escritura. Esta tendencia da cuenta de prácticas de los estudiantes universitarios, pero también Carlino (2005) recuerda que las prácticas evaluativas dan mensaje al estudiante acerca de qué se espera de él en las materias, en su aproximación al conocimiento y en su proceso de aprendizaje. Es decir, que no se trata solo de una posición individual del estudiante sino de una práctica que debe interrogar las propuestas pedagógicas al interior de la universidad y de la escuela en un sentido amplio.

Otros resultados de la encuesta dan cuenta de quién leía los textos escritos por los universitarios para la asignatura, la tendencia es que el profesor fuera de la clase es quien más lee los textos de los estudiantes (55,31 %), seguido del estudiante durante la clase (52,11 %). Los resultados más

¿Con qué propósitos leen y escriben los estudiantes universitarios?

Figura 3. Propósitos para los que se lee en las actividades académicas.

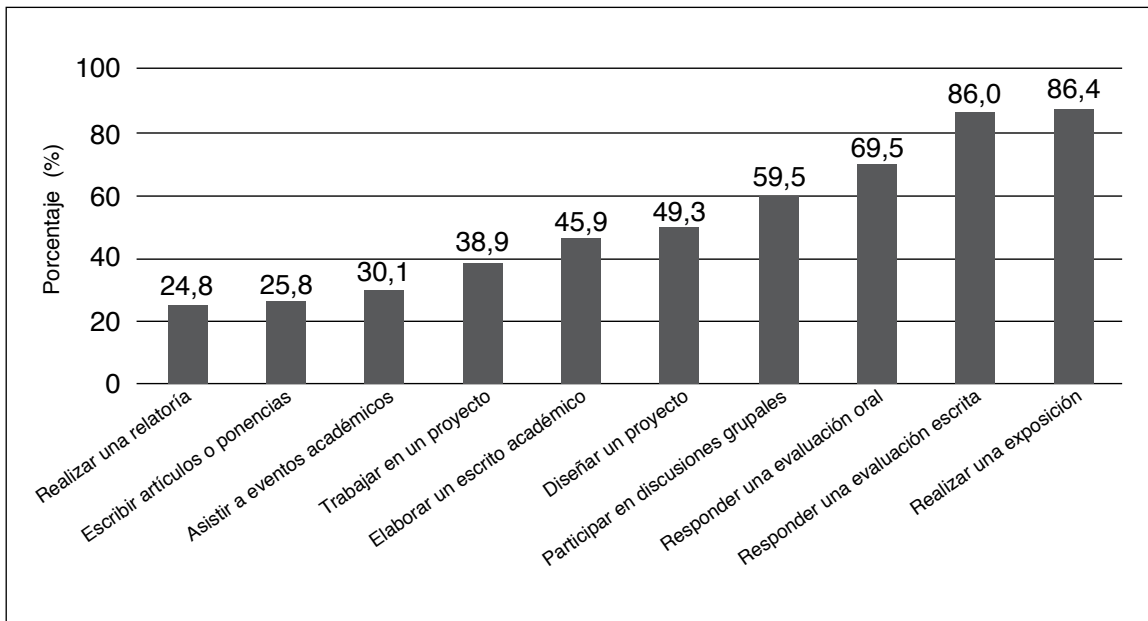
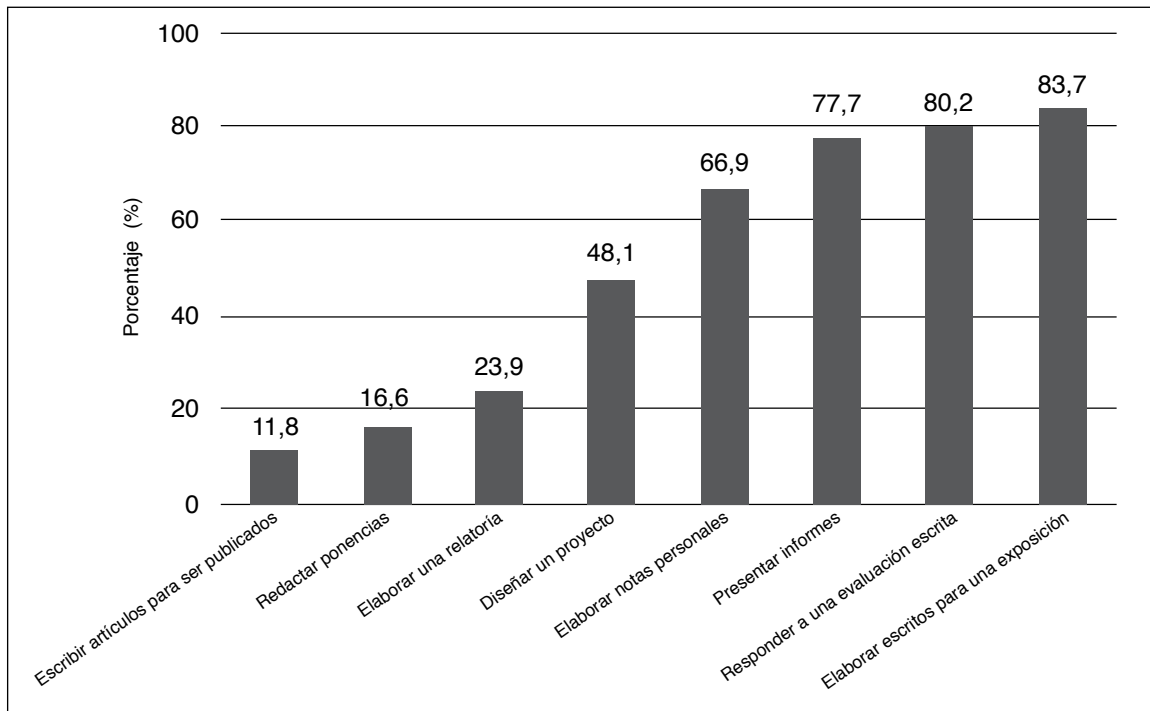


Figura 4. Propósitos para los que se escriben en las actividades académicas.



bajos corresponden a los compañeros a través de herramientas virtuales tales como foros, blogs, páginas web (11,13 %), y por último, otra persona distinta al profesor y compañeros (3,52 %).

Los resultados anteriores muestran que lo más frecuente es que los profesores sean los lectores reales de los textos de los universitarios, al establecer una relación con la tendencia de escribir para las asignaturas reportadas también en los resultados de la encuesta, es posible concluir un predominio de la práctica de escribir para el profesor quien se sitúa como un interlocutor privilegiado de los textos que se producen y circulan en las aulas universitarias. Frente a estas prácticas, es de señalar un aspecto que resulta paradójico de la situación de escritura: si bien el lector real generalmente es el profesor -quien representa el conocimiento en el aula- se presume que el estudiante va a prefigurar un lector -un lector modelo (Eco, 1996)- que no sabe a quién ha de informar y explicar todo lo que ha comprendido. Una situación análoga ha sido analizada en el discurso oral

en la escuela, en particular en el tipo de preguntas realizadas por el maestro para solicitar información que ya conoce (De Castro & Niño, 2011; Correa, 2006).

Los resultados presentados están en consonancia con lo planteado por Carlino (2005), quien afirma que los estudiantes solo escriben para ser evaluados, de ahí la necesidad en la educación superior que los docentes también se sitúen como lectores de los textos no solo como evaluadores. De igual manera, la autora afirma que los estudiantes “carecen del sentido de audiencia y no intentan adecuar sus textos a lo que suponen necesitan sus lectores” (p. 31), porque de hecho suelen tener pocos lectores dado que se escribe principalmente para acreditar las materias.

Ahora bien, para continuar con los resultados de la encuesta, cuando los textos se leyeron en clase o se asesoraron, se corregían en un mayor porcentaje en su contenido -claridad y precisión de las ideas de acuerdo con el tema- (63,35 %). En me-

nores porcentajes se corregían en cuanto a forma -gramática, ortografía, puntuación- (35,65 %), se discutía en la organización del texto -estructura, orden de ideas- (36,20 %), se discutía el texto con el estudiante autor y otros estudiantes (30,39 %) y se leía en voz alta para comentarlos (28,58 %). Estos resultados que enfatizan el acompañamiento en el contenido disciplinar sobre las formas como se da cuenta de él, la organización textual, se sitúan en diálogo con los de la investigación de Gutiérrez-Rodríguez y Flórez-Romero, que plantean una contradicción en la evaluación:

A pesar de privilegiar la enseñanza de contenidos temáticos los docentes sí están evaluando, por medio de los escritos, no solo la comprensión de los temas sino la producción textual de acuerdo con el discurso de la disciplina, lo que implica la urgencia de articular estos procesos (2011, p. 158).

En este sentido, Carlino (2005) resalta que para aprender a escribir los alumnos requieren que el docente los ayude a desarrollar categorías de análisis que les permitan construir criterios de revisión para mejorar los textos.

Discusión

Las notas de clase: una tendencia en las prácticas de lectura y escritura en los estudiantes universitarios

La tendencia de priorizar la lectura y la escritura de apuntes de clase propios sobre otros tipos de textos, genera los siguientes interrogantes: ¿Qué papel cumplen las notas de clase en el aprendizaje? ¿Qué tanto las notas de clase representan el conocimiento discutido en el aula? ¿Dónde quedan las fuentes primarias de referencia? ¿Qué características tienen las notas de clase escritas por los estudiantes universitarios? ¿Cómo estas notas dan cuenta de la comprensión textual y conceptual? ¿Cuál es el rol de las notas de clase otorgadas por los estudiantes universitarios? ¿Cómo se retoman las notas de clase en la producción textual de otros documentos? ¿Cuál es la relación que existe entre las notas de clase

como producción textual y el significado otorgado por los estudiantes a este tipo de texto?

Con el propósito de comprender las implicaciones de esta tendencia, se retoman algunas conceptualizaciones sobre este tipo de texto. Monereo, Barberà, Castelló y Pérez (2000, p. 11) explicitan que tradicionalmente las notas y apuntes de clase han sido valoradas como una “especie de moneda de cambio” entre lo enseñado y lo evaluado, “tener el apunte equivale a poseer la “esencia” de una asignatura” para los estudiantes. Los autores sitúan estas concepciones en unas más amplias, las de enseñanza y aprendizaje, como un intercambio de notas entre el profesor y los alumnos, que son retornadas por estos últimos en los exámenes. Los autores se preguntan por el papel de las notas ligadas a la comprensión y el aprendizaje, frente a lo que plantean:

Estamos convencidos, y los estudiantes también lo creen, de que “si apuntas algo queda”, sin embargo la calidad de lo que permanece en la estructura mental del anotador promedio parece ser ínfima y ello al menos, como indican las investigaciones al respecto (Kiewra & Fletcher, 1984), por dos razones íntimamente conectadas: 1) La mayoría de los estudiantes, mientras apuntan, no piensan, se limitan a decodificar, con mayor o menor fortuna, el discurso del profesor y a plasmarlo (...) 2) Cuando se apunta sin pensar, lo que se anota es la estructura y el discurso exacto del profesor, quedando a su arbitrio la coherencia y consistencia de lo anotado, con el agravante de que fácilmente pueden situarse en el mismo lugar una idea capital y un detalle insignificante, o listar un conjunto de datos sin recoger relación entre ellos, o escribir incorrectamente un término (...) (Monereo et al., p. 12).

Los autores señalan que los apuntes y notas de clase tendrían para los estudiantes el propósito de aprender lo escrito posteriormente, para un examen futuro. Pasado un tiempo, cuando el estudiante vuelve sobre sus notas para aprenderlo, se encuentra con un texto poco familiar con problemas para su interpretación. La explicación anterior (Monereo et al., 2000), sumada a la ten-

dencia a escribir y leer notas de clase en la educación superior reportada por la encuesta, permite reconocer la importancia de estudiar este tipo de texto tanto desde sus características como desde la forma como los estudiantes la significan y el lugar que tiene en el aprendizaje, al igual que situarla como objeto de reflexión en el aula. Sin embargo, en pocas ocasiones los educadores se plantean esta reflexión, y así, no se enseña a tomar apuntes.

Monereo et al. (2000) establecen tres funciones básicas en la toma de apuntes: la función selectiva, tecnológica o procedimental y estratégica, que permiten plantear preguntas guías tanto para la caracterización de este tipo de producción textual como para formar a los estudiantes con técnicas que le permitan asumir esta tarea de forma más eficaz: ¿Qué anotar? ¿Cómo anotar? ¿Cuándo anotar? ¿Por qué anotar?

Otro aspecto a resaltar frente a esta discusión generada por la tendencia en las prácticas de lectura y escritura de privilegiar los apuntes de clase, es la importancia de reconocer que la exposición del docente generalmente corresponde a un registro semiótico -el lenguaje oral- que intenta ser pasado por el estudiante directamente a un registro semiótico diferente, y por ende regido por reglas de funcionamiento también distintas -el lenguaje escrito-.

La conceptualización de Duval (2004) sobre el cambio de registro semiótico como una actividad mental que manifiesta la relación entre las representaciones mentales y semióticas, permite una mayor comprensión de lo argumentado. El autor analiza las exigencias cognitivas de la operación de conversión, entendida como la movilización de las representaciones mentales a través del manejo de diferentes registros semióticos, lo que implica una toma de conciencia del sujeto al diferenciar la representación y lo representado, lo que implica un ejercicio de orden metacognitivo para que la información pueda manejarse en varios registros. De igual modo, Tusón Valls (1991) estudia el cambio de canal entendido como el paso entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, resaltando las modificaciones que implica a nivel gramatical y discursivo.

Ambos autores enfatizan en que los cambios de registro semiótico no se dan de forma espontánea y automática, sino que implican funcionamientos cognitivos exigentes, precisamente porque la oralidad y la escritura están regidas por unas reglas de funcionamiento distintas (Vygotski, 1982; Cassany, 1997; Blanche-Benveniste, 1998; Olson, 1998; Ong, 1999; Calsamiglia & Tusón Valls, 2001). Por consiguiente, el lenguaje escrito no puede ser entendido como una mera transcripción del lenguaje oral, cada registro semiótico tiene un código diferente con sus propios componentes, reglas y relaciones entre sí. De ahí, la importancia de objetivar las reglas que rigen el funcionamiento de cada uno y reconocer las operaciones discursivas equiparables y no equiparables en las prácticas de escritura, aspecto pertinente a ser incluido en las prácticas pedagógicas (De Castro & Mosquera, 2003; De Castro & Correa, 2012). Frente a este último aspecto, Calsamiglia (1994) plantea que en las instituciones escolares se desconocen las características y condiciones de cada registro, dado que gran parte del proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza a través de la comunicación oral y la evaluación final se efectúa por medio de la escritura.

En conjunto, la tendencia a privilegiar en las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes universitarios los apuntes de clase, que ha permitido reconocer la encuesta, y las conceptualizaciones sobre el riesgo de tomar notas de forma mecánica y rutinaria, muestran la relevancia de que los estudiantes aprendan a tomar notas en clase, que se reconozca como objeto de las prácticas pedagógicas la diferencia entre este tipo de textos y otros propios de la cultura académica. La importancia de preguntarse por lo que los estudiantes han dicho y han escrito, por aquello que queda consignado y permanece en el tiempo como posible base de siguientes elaboraciones se resalta en la siguiente cita:

La escritura y el habla pueden ser utilizadas por los alumnos para construir mejores comprensiones y también para incrementar su retención, porque los estudiantes recuerdan mejor lo que ellos mismos han dicho (en tanto es su propio conocimiento) que lo que los

docentes [y los libros] les han contado (Gottschalk & Hjortshoj, 2004, pp. 20-2, citado por Carlino, 2005, p. 9).

El rol de la lectura y la escritura en la construcción de conocimiento, más allá de la obligatoriedad

En los resultados de la encuesta presentados, resalta la tendencia de los estudiantes universitarios a privilegiar prácticas de lectura y escritura relacionadas con la evaluación, lo que sugiere una relación con el carácter de obligatoriedad. También resalta un privilegio en la corrección de los contenidos de los textos presentados por los estudiantes en las asignaturas sobre las formas en que son expresados y la estructura textual. De ahí que se plantee que una pregunta central en la discusión es, ¿qué lugar ocupa la lectura y la escritura en la educación universitaria, y en los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué lugar otorgan los estudiantes y los profesores a estas prácticas?

Frente a estos interrogantes, se establece un diálogo con otras investigaciones como la de Roux (2008), quien afirma que los estudiantes tienen la impresión que una reflexión sobre cómo se redactan los textos académicos no corresponde a lo que debe hacerse en una clase, la autora lo ejemplifica con el siguiente fragmento de una entrevista a un estudiante universitario: “Entrevistador: ¿Y tú creerías conveniente que el profesor diera ejemplos de lo que es un trabajo bueno y un trabajo malo? Estudiante: Pues sí... pero no nos daría tiempo por todo lo que tenemos que ver en el semestre...” (p. 138). Las palabras del estudiante, develan una concepción sobre la escritura como un medio de comunicación distante del conocimiento disciplinar, posición que se diferencia de los planteamientos desde la alfabetización académica que reconoce que cada disciplina tiene unas formas de razonamiento, argumentación y producciones textuales propias en las que se construye el conocimiento en ese dominio específico.

Por su parte, desde el análisis del funcionamiento cognitivo, se reconoce el potencial epistémico de la escritura en la construcción del conocimiento, en el tratamiento -transformación- y objetivación de la información, lo que Duval (2004) reconoce

como funciones metadiscursivas. De igual modo, Scardamalia y Bereiter (1992) en su conceptualización sobre el modelo *transformar el conocimiento*, resaltan la escritura como un proceso complejo de solución de problemas entre dos clases diferentes de espacios problema: el espacio de contenido -*qué decir*- y el espacio retórico -*con qué intención y cómo decirlo*-, los autores plantean que es la interacción entre estos dos espacios, la base para el pensamiento reflexivo en la escritura y la vía que permite la transformación del conocimiento.

En relación con las prácticas de escritura en la educación superior, Carlino (2002) afirma que estas se plantean en universidades de los Estados Unidos desde el reconocimiento de la función epistémica de la composición escrita, de ahí el movimiento *Writing Across the Curriculum*, que reconoce la necesidad de integrar en cada asignatura actividades de lectura y escritura que permitan a los estudiantes incorporarse en la cultura escrita de un campo de estudio. La autora plantea que poner por escrito conceptos exige comprenderlos mejor dada la exigencia de proporcionar coherencia al texto a través de las relaciones establecidas entre los conceptos, además la representación externa y estable en el tiempo que caracteriza la escritura permite reconsiderar lo pensado y considerar las necesidades informativas de la audiencia.

Otra fuente de reflexión, es el estudio presentado por Gutiérrez-Rodríguez y Flórez-Romero (2011) que contempla dos fases: una de exploración de saberes y prácticas de estudiantes y docentes de una Facultad de Educación en el país, y la otra el diseño de un programa de alfabetización académica para la misma Facultad. Las autoras plantean que:

Las propuestas de los estudiantes apuntan al reconocimiento de la complejidad de la escritura en la educación superior, los estudiantes aseguran que la escritura es importante y que ellos no saben cómo abordarla por lo que requieren un apoyo constante de sus docentes (2011, p. 156).

Para recapitular, los resultados de la encuesta presentados y la reflexión desde las investigaciones referenciadas enfatizan en la necesidad de que profesores y estudiantes se interroguen sobre cómo es concebida la escritura y qué lugar se devela en las prácticas educativas: como un instrumento para evaluar, cumplir con un requisito, dar cuenta del cumplimiento de un logro, o la escritura como objeto de reflexión, como recurso para el aprendizaje, la transformación del conocimiento y de la cultura. Bruner (2000) ha planteado que para transformar las prácticas educativas es fundamental reconocer las concepciones y modelos implícitos de la mente y de la pedagogía tanto de los estudiantes como de los educadores. En particular desde el objeto de análisis del artículo, se invita a reflexionar sobre las concepciones de la relación del sujeto con los textos, las formas como aprende a escribir textos propios de la disciplina y a comprenderlos, y el acompañamiento que el educador considera es pertinente.

El reconocimiento de las concepciones y las prácticas de escritura, y la comprensión sobre los funcionamientos y exigencias cognitivas de la producción textual derivados de dos perspectivas diferentes de análisis -cognitiva y sociodiscursiva-, pueden dialogar y permitir una comprensión de las distintas dimensiones de un problemática compleja como la producción textual en un marco cultural específico, como la educación superior y la cultura académica. Al tiempo que ofrezcan elementos que aporten a la educación y permitan unos niveles más cualificados de difusión y construcción del conocimiento en el país. Por su parte, sobre el problema del proceso de apropiación de las estrategias de trabajo académico por parte de los estudiantes que ingresan a la universidad Baquero et al. plantean:

Este proceso rebasa el problema cognitivo que, no obstante, incluye como elemento de importancia, ponderando cuestiones como la inserción del estudiante en una serie de actividades que implican la participación en prácticas sociales donde se juegan sistemas de valores y motivaciones particulares, reglas referidas a los comportamientos posibles, a la definición (no totalmente explícita) de regímenes referi-

dos a los niveles de excelencia, etc.; regulación específica, al fin, de posiciones subjetivas posibles. Todo esto, sin embargo, no nos aleja del problema de la construcción cognitiva sino, por el contrario, nos sitúa en el nudo del problema, al ponderarlo como producción cognitiva regulada en el seno de dispositivos institucionales particulares, es decir, en contextos y situaciones sociales específicas. (1996, p. 100).

Para finalizar, Uribe-Álvarez y Camargo-Martínez (2011), reconocen en su estudio que la escritura académica se exige pero no se enseña, lo que de nuevo abre la pregunta por las concepciones subyacentes a esta práctica, esto podría suponer la escritura como una habilidad general transferible a cualquier situación que debe ser aprendida en niveles educativos previos. En contraste, si se reconoce que aprender una disciplina consiste en gran medida en aprender a leer y escribir en una disciplina, es una tarea conjunta y específica para cada dominio del saber interrogarse por las prácticas que están permitiendo apropiarse a los estudiantes universitarios de las formas de escritura académica que permiten la construcción de conocimiento en un dominio disciplinar.

Reconocer el potencial epistémico de la escritura en la construcción de conocimiento en la educación superior implica reconocer que no hay apropiación sin reelaboración, lo que se posibilita a través del análisis y de la escritura de textos académicos, por consiguiente, leer y escribir constituyen instrumentos para el aprendizaje, en este sentido “hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en el nivel superior es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje” (Chalmers & Fuller, 1996, citados en Carlino, 2005, p. 24).

Así, la investigación reconoce que la universidad promueve ciertos modos de leer y escribir, ciertas prácticas de lectura y escritura, en atención a un tipo de cultura académica que intenta favorecer. Detrás de dichas prácticas es posible leer la idea de cultura académica que circula en el país.

Esas prácticas, además de estar determinadas por las capacidades lectoras y escritoras de los estudiantes, por sus características socioculturales y

sus trayectorias académicas, están marcadas de modo fuerte por lo que se pide leer y escribir al estudiante, el propósito con el que se plantea la lectura y la escritura, lo que hace con lo que se lee y se escribe, y los apoyos que reciben los estudiantes durante el proceso de comprensión y producción textual.

Los resultados de la encuesta que aquí se refieren se desprenden de una parte del informe general de la investigación (Pérez & Rincón, 2011), el volumen de datos y sus análisis sigue convocando a los investigadores a profundizar en la fructífera posibilidad de analizar las prácticas de lectura y escritura en los ámbitos universitarios, y repensarlas para cualificar la educación superior en el país. En esta vía, los análisis sobre deserción, “rezago” y bajo rendimiento académico, y los probables obstáculos que deben sortear los estudiantes universitarios reconocen dificultades en la comprensión y producción textual (Baquero et al., 1996), y por ende es preciso mantener una reflexión sobre las prácticas de lectura y escritura en las instituciones de educación superior.

La presentación de estos resultados permite reconocer tendencias en las prácticas de lectura y escritura a nivel nacional para continuar en el mejoramiento de propuestas que posibiliten a los universitarios avanzar en su comprensión lectora y en la producción textual, y de ese modo contribuir a un país con unas mejores condiciones para la construcción del conocimiento, la escritura de textos académicos, el intercambio académico, el mejoramiento de la calidad de la educación colombiana, y en general, el desarrollo de un pensamiento analítico y crítico frente a las diferentes perspectivas de la realidad.

La reflexión, debate y transformación sobre las prácticas de lectura y escritura, es una tarea que ya se ha empezado a través de los programas de acompañamiento académico y centros de escritura de diferentes universidades, de la Red Nacional para la Transformación de la Formación de Docentes en Lenguaje en la que tiene los orígenes la investigación que se presenta, y la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior -REDLEES- (Gutiérrez-Rodríguez & Flórez-Romero, 2011), entre

otros escenarios en el país que realizan esfuerzos que invitan a una responsabilidad colectiva y mancomunada por la educación superior.

Referencias

- Baquero, R. (2001). “La educabilidad bajo sospecha”. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 4(9), 71-85.
- Baquero, R. (2003). “De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha”. En Graciela Frigerio & Gabriela Diker (Comp.) *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires: CEMNoveduc.
- Baquero, R., Albarello, L., Amezttoy, A., Corrado, R., Eizaguirre, D., Goñi, J., Rímoli, M. & Zurberti, G. (1996) El alumno ingresante a la Universidad. Un abordaje psico-educativo. *Espacios en Blanco, Revista de Educación. Serie Indagaciones*, 3(4), 99-117.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner (2000). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Caldera, R. & Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247-255
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Calsamiglia, H. (1994). Usos orales: el estudio del discurso oral. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, 18-28.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la Universidad. Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, versión digital. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>

- Carlino, P. (2003) Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Investigación*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2004). *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Académica.
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Correa, M. (2006). Contexto, interacción y conocimiento en el aula. *Pensamiento Psicológico*, 2(7), 133-148.
- De Castro, D. & Mosquera, S. (2003). *Roles del narrador en narraciones orales y escritas de niños de 9 años: una situación de cambio de registro*. Trabajo de grado. Cali: Universidad del Valle.
- De Castro, D. & Niño, R. (2011). El poder de las palabras en los ámbitos educativos. *Textos & Sentidos*, 3, 143-161.
- De Castro, D. & Correa, M. (2012). Diferentes tipos de incidencia de los procesos cognitivos de revisión sobre la coherencia de textos narrativos: un estudio con niños de 10 años. *Universitas Psychologica*, 11(2), 441-454.
- Duval, R. (2004). *Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizajes intelectuales*. Cali: Universidad del Valle.
- Eco, H. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Gutiérrez-Rodríguez, M. J. & Flórez-Romero, R. (2011). Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 137-168.
- MEN & Icfes (15 de marzo de 2012) *Mineducación e Icfes entregan resultados de las pruebas SA-BER PRO*. Recuperado de http://www.icfes.gov.co/2012-07-05-14-55-31/doc_view/5739-boletin-mineducacion-e-icfes-entregan-resultados-de-las-pruebas-saber-pro
- Monereo, C., Barberà, E., Castelló, M. & Pérez, M. (2000) *Tomar apuntes: un enfoque estratégico*. Madrid: Aprendizaje.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Ong, W. (1999). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, M. & Rincón, G. (Coord.) (2008) *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Informe proyecto de investigación. Colciencias.
- Pérez, M. & Rincón, G. (Coord.) (2011). *Análisis de los resultados obtenidos en dos fuentes: encuestas y cursos*. Investigación ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Informe final de investigación. Colciencias.
- Roux, R. (2008) Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad. En: Narvéz, E., y Cadena, S. *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Tusón Valls, A. (1991). Las marcas de la oralidad en la escritura. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 3, 14-19.
- Uribe-Álvarez, G. & Camargo-Martínez, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas

en la universidad colombiana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 317-341.

Vygotski, L. S. (1982). Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. *Obras escogidas*. Volumen II. Madrid: Visor.