

CONCLUSIONES

La pregunta que este estudio buscó responder fue: ¿Cuáles son las prácticas académicas de lectura y escritura en la Universidad del Valle y cómo se caracterizan? Por esto, su propósito general fue describir, caracterizar, analizar e interpretar las prácticas de lectura y escritura académicas que de manera general circulan en esta institución. Para lograrlo se definieron dos grandes fases en las que se acudió a diversas fuentes de modo que se lograra una amplia recolección de información.

Nos enfrentamos ahora a poner en relación esos resultados para construir algunas respuestas a la pregunta que, como dijimos en el planteamiento del problema, incluye otras como: ¿Cuáles de estas prácticas son valoradas positivamente por los estudiantes y los docentes?, ¿Cómo se explica la presencia de esas prácticas en el contexto de la Universidad? Además, en relación con las prácticas de enseñanza, eje al que se orienta esta investigación, se concretan los interrogantes en los siguientes: ¿Qué se pide leer al estudiante?, ¿Para qué se pide leer y escribir?, ¿Qué se hace con lo que se lee y se escribe?, ¿Cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de lectura y escritura en la Universidad?, ¿Qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de textos?, ¿Esas prácticas tienen en cuenta la especificidad de la lectura y la escritura en (y para) los campos disciplinares particulares? En este capítulo vamos a iniciar por estas últimas para que la reflexión nos vaya aproximando a las primeras.

En todas las informaciones recogidas se pudo observar que la relevancia de los procesos de lectura y escritura en la Universidad es indiscutible, se

reconoce que formarse en ella consiste, en gran parte, en estar en condiciones de comprender, interpretar y producir los textos propios del campo disciplinar y profesional, al mismo tiempo que se logra el desarrollo de un pensamiento crítico y analítico, el manejo de símbolos y lenguajes elaborados, la capacidad para contextualizar y relativizar el propio punto de vista (autorreflexión), la disposición a asumir tareas de largo aliento, la capacidad de establecer una comunicación orientada a la comprensión compartida y la conciencia de la responsabilidad social que implica el poder que se deriva del conocimiento (Hernández & Carrascal, 2002). Se reconoce entonces que, tanto la lectura como la escritura son constituyentes de la cultura académica, al mismo tiempo que posibilitan su apropiación, tal como lo conceptualizamos en el marco teórico de esta investigación.

Sin embargo, al identificar, analizar e interpretar las prácticas de lectura y escritura académicas en la Universidad del Valle, sus tendencias y enfoques dominantes a través de las fuentes consultadas, encontramos que no se presenta una articulación efectiva entre estas declaraciones y consensos teóricos y las definiciones institucionales de orden curricular en general, las dinámicas concretas de oferta y recepción de estas definiciones desde las unidades académicas que proponen o direccionan los espacios académicos respectivos, y las actividades y prácticas más frecuentes que viven los estudiantes para su formación. En otras palabras, las prácticas dominantes y las decisiones institucionales no son siempre afines con las elaboraciones conceptuales.

Para presentar estas conclusiones, inicialmente retomaremos aquellas que se derivan de cada una de las fases para luego ponerlas en relación. Después se expondrán algunos elementos que pueden contribuir con las discusiones en curso y con futuras investigaciones sobre el tema.

RESULTADOS DE LA PRIMERA FASE

Iniciemos pues con los resultados del análisis de los documentos de política institucional que en las dos últimas décadas han regulado la enseñanza de la lectura y la escritura en la Universidad del Valle, con el estudio de los programas curriculares de los cursos referidos a este propósito en los años 2008 y 2009, con las informaciones dadas por una muestra de estudiantes de pregrado de las diferentes áreas de saber que se ofrecen en la Universidad y con las informaciones de algunos integrantes de espacios formativos alternos en que se llevan a cabo diferentes actividades vinculadas con los procesos de lectura y escritura —fuentes consultadas en la primera fase—.

De la revisión de documentos marco de política institucional podemos afirmar que la tendencia general es instaurar y regular los procesos de lectura y escritura académicas y su lugar, principalmente desde normas declarativas contenidas en Estatutos, Resoluciones, Actas de los cuerpos colegiados, etc., sin una orientación precisa sobre la manera como se deben relacionar estos procesos con el conjunto de acciones académicas y formativas que se propone desarrollar la institución.

Este análisis nos permite concluir que en el discurso institucional de la Universidad del Valle abundan las proposiciones de orden declarativo y exhortativo que apuntan hacia el deber ser de los procesos y prácticas de lectura y escritura académica, pero que no logran establecer un marco coherente de orientación para abordarlos en su dinámica y complejidad desde un horizonte teórico y metodológico preciso.

Los documentos emanados de los cuerpos colegiados (Consejo Académico, Consejo Superior, Consejos de Facultad, etc.), los Acuerdos y Resoluciones en las que está definida la política curricular de la Universidad, así como otros documentos marco, por ejemplo el Plan de Desarrollo Estratégico 2005 - 2015, entre otros, se limitan a mencionar los elementos problemáticos y a sugerir acciones institucionales en abstracto que no logran ser reglamentadas, instituidas ni mucho menos evaluadas y, peor aún, no establecen nexos entre las iniciativas investigativas de orden pedagógico, didáctico y conceptual, respecto de cómo orientar los distintos procesos de lectura y escritura académica y sus expresiones curriculares generales en el marco de la política curricular de la institución.

Destacamos que los trabajos de investigación propiciados desde algunas unidades académicas o desde grupos de trabajo en particular e incluso la oferta de cursos específicos, van más allá de la inercia institucional y logran implementar acciones puntuales bien fundamentadas que no son consideradas para construir una política más coherente que ayude a superar los problemas que se enfrentan en la comprensión y producción de textos académicos especializados, así como a transformar las tradiciones pedagógicas cuestionadas y a proponer un trabajo adecuado, pertinente y efectivo con los textos académicos para el conjunto de la Universidad.

En perspectiva, tal como lo han sugerido en distintos ámbitos y reportes académicos grupos de investigación como GITECLE, se trata de lograr reestructuraciones curriculares en relación con el componente de comprensión y producción de textos académicos para los programas de pregrado. Estas medidas pasan por la revisión de algunos de los paradigmas teóricos

y pedagógicos de base que tienen relación con estos procesos y por el incremento y diversificación de los espacios de trabajo para este componente curricular en la Universidad, entre otras acciones necesarias.

Los resultados del análisis de la encuesta, así como el de los cursos que se ofrecieron entre 2008 y 2009 con el fin de incidir en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de pregrado, nos permiten una aproximación, así sea aún general, a las prácticas académicas de lectura y escritura que se viven en esta Universidad. De acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta, de modo general, podemos decir que las siguientes tendencias son las respuestas a las preguntas de esta investigación:

¿Qué se lee y qué se escribe en la Universidad del Valle?

Los textos que más se leen son los capítulos de libros y los apuntes de clase, y los que más se escriben son los ensayos, resúmenes, informes y reseñas. Ambos grupos están asociados a la formación disciplinar y profesional y, por lo tanto, son los que imponen los profesores o las exigencias académicas universitarias. Podemos entonces afirmar que los textos que más se leen y escriben en las diferentes áreas del saber son aquellos asociados al control y evaluación de los aprendizajes específicos de cada disciplina.

Este dato explica por qué otras opciones como los textos literarios, los documentos periodísticos y los informes de investigación se escriben y leen muy poco, debido a que ellos no se relacionan con lo disciplinario específico.

Se puede concluir que la diversidad textual presente en el acervo de lecturas y escrituras de los estudiantes universitarios de pregrado no es muy amplia, dato que coincide con el que aporta otra investigación que al comparar las prácticas de lectura en el nivel de educación secundaria con los de la universidad encontró que a medida que avanza el nivel educativo tiende a disminuir “el abanico de prácticas de lectura y escritura que se realizan” (Miras, Solé & Castells, 2008).

Los resultados confirman la tendencia a que la lectura y, más aún, la escritura de textos literarios es una práctica lejana en el conjunto global de las áreas de formación universitaria, en la que se tiende a la escritura de textos de corte más expositivo y argumentativo.

Ahora bien, podemos afirmar que los profesores solicitan más escribir que leer ensayos, resúmenes, informes y reseñas. Otros textos, tales como los vinculados con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), o aquellos que exigen interlocutores diferentes al maestro o compañeros de curso (textos periodísticos, informes de investigación, ponencias para congresos), se escriben muy poco porque predomina la práctica de es-

cribir para el profesor; en otras palabras, el interlocutor privilegiado de los textos que se escriben es el profesor.

De otra parte, si bien los estudiantes identifican pocas actividades académicas para las que se les exige leer o escribir (asignatura es la dominante; en el rango 40-30% están evento académico, grupo de estudio y curso extracurricular), cuando se les pide seleccionar las funciones de la escritura, reconocen que son muy diversas e importantes para los diferentes ámbitos que constituyen la Universidad.

Cuando se analizan estos resultados por áreas de saber, encontramos la tendencia a que se lean y escriban cierto tipo de documentos con mayor frecuencia en unas áreas que en otras. Por ejemplo, se leen y escriben más los apuntes y los resúmenes en las áreas de Ciencias e Ingenierías que entre las áreas de corte humanístico, en las que se leen y escriben más reseñas; en Salud, Ciencias Sociales y Humanidades se leen más artículos científicos que en Servicios, Ciencias, Ingeniería y Educación; en Ciencias e Ingenierías se leen más libros de texto que libros de consulta; las memorias y protocolos, documentos asociados a eventos tales como seminarios y congresos (menos rutinarios que las clases), se escriben muy poco, lo que, en cierto modo, podría significar que los estudiantes de esta Universidad participan muy poco en esta clase de eventos académicos, tan importantes para la formación en investigación desde el pregrado.

Se destacan las áreas de Salud, Ciencias e Ingeniería como aquellas en las que más se lee (aunque se escribe menos), para participar en un evento académico y para participar en semilleros de investigación. En el caso de las Humanidades, se hacen lecturas con el propósito de identificar postulados importantes (aunque con una frecuencia media).

¿Para qué se pide leer y escribir?

En general, se lee y se escribe para atender las necesidades de las asignaturas del plan de estudios, como lo demuestra el hecho de que los propósitos que obtuvieron frecuencia más alta son aquellos que precisamente están relacionados con las obligaciones que imponen las asignaturas para aprenderlas, para explicar problemas y casos, para responder preguntas del docente, para preparar exposiciones, para responder evaluaciones y para escribir informes.

Si se pone en relación los propósitos de lectura y escritura que reconocen los estudiantes con los géneros que refieren leer y escribir, se encuentra que ambos asuntos están frecuentemente relacionados con prácticas de evaluación. Por ejemplo, los propósitos de lectura más reconocidos por los estudiantes son realizar una exposición y responder a una evaluación escrita, lo

que explica que los géneros más leídos sean los apuntes propios de clase y los materiales elaborados por el profesor, por tratarse de textos que usualmente registran los planteamientos que se desarrollan en clase y son luego objeto de evaluación.

¿Qué se hace con los documentos que se leen y escriben?

La tendencia es a realizar acciones más asociadas a concepciones pedagógicas heteroestructurantes que persiguen fines básicamente de control o comprobación de la apropiación de los conocimientos específicos de las disciplinas: leer para participar en las discusiones grupales, o como referencia de evaluaciones escritas —seguramente para confirmar la apropiación y dominio de conceptos o procedimientos—, o para exponer contenidos.

¿Cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de la escritura y la lectura?

Puesto que la tendencia es a que sea el profesor quien determine las valoraciones y los juicios sobre las realizaciones de estas actividades por parte de los estudiantes, afirmamos que predomina una concepción heterónoma en estos mecanismos (en desventaja de procesos más cooperativos o autónomos); también se encuentra la tendencia a que se evalúan más los productos que los procesos. Por esto, los estudiantes tienen poca posibilidad de hacer ajustes a los textos, de vivir la escritura como proceso que exige reescrituras, revisiones y modificaciones sucesivas. A pesar de estas tendencias, resaltamos el hecho de que en los criterios de evaluación primen los fines comunicativos y de dominio del tema sobre los aspectos formales de los textos.

¿Qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de textos?

Los resultados informan que estos apoyos son escasos. En general, se tiende a usar la calificación más que la orientación de los procesos de producción escrita. Esto confirma la persistencia de un enfoque en el que lo que se evalúa son ante todo los productos y no los procesos. Además, se confirma la tendencia al uso de pedagogías heteroestructurantes, sobre todo en algunas áreas (Ciencias e Ingeniería), aunque se nota también la tendencia hacia pedagogías interestructurantes en áreas de Humanidades y Educación.

En síntesis, los resultados indican que quien más lee los documentos que escriben los estudiantes es el profesor y, además, es una tarea que hace por fuera de la clase, para luego devolver el texto con una calificación. En este sentido, hay escasa presencia de diferentes formas de mediación de los pro-

cesos de comprensión y producción textual. Sólo en áreas como Educación, Humanidades, Ciencias Sociales, Salud e Ingeniería, se observa la presencia de algunas de ellas.

Los resultados también señalan la tendencia a que la mediación de los docentes, cuando se trata de solicitar documentos escritos, se limita a la etapa inicial del proceso escritural mediante pautas o guías que se entregan a los estudiantes; después de escribir, el énfasis se pone en la corrección del contenido, asunto crucial al que es fundamental integrar otros aspectos lingüísticos y retóricos (dependientes del género discursivo o de las intenciones comunicativas), para que los procesos de lectura y escritura logren una mayor incidencia en los aprendizajes.

Esta tendencia muestra cómo no se aborda la escritura como un proceso que debe ser guiado, orientado, o reorientado, sino como una actividad que se espera que el estudiante ya deba dominar y, por lo tanto, lo único que éste necesita es la instrucción inicial acerca de las condiciones que debe cumplir el documento que se le pide escribir. Por lo tanto, el proceso de escritura es responsabilidad del estudiante, y los docentes no consideran necesario ni parte de su labor brindar apoyos durante y después de la escritura de los textos. Junto a esta tendencia dominante se encuentra la presencia de apoyos relacionados con pedagogías auto e interestructurantes (aunque con un porcentaje mínimo).

¿Esas prácticas tienen en cuenta la especificidad de la lectura y la escritura en (y para) los campos disciplinares particulares?

Como antes lo mostramos, hay tendencias generales dominantes en todas las áreas. Por lo tanto, podemos afirmar que no hay diferencias en las mediaciones docentes que se hacen porque varíen las áreas de saber.

Por su lado, el análisis de los cursos que ofrece la Universidad para apoyar la formación de los estudiantes en procesos de lectura y escritura evidencia que los cursos denominados *generales*, se ocupan más de enseñar la lectura y escritura de resúmenes, reseñas y ensayos, textos que, como se aprecia en los resultados de la encuesta, son los mismos que los docentes de todas las áreas piden escribir (sobre todo los dos primeros) a los estudiantes de la Universidad para lograr la aprehensión, comprensión y dominio de las disciplinas. Son cursos en los que convergen estudiantes de diferentes programas, por lo que no es posible que el trabajo que allí se realiza esté ligado a la especificidad disciplinar; además, son dictados por lingüistas o comunicadores, por lo tanto, no se puede pedir el dominio de los campos disciplinares diversos: Ingeniería, Arte, Medicina, Pedagogía, etcétera. También, se ubican preferencialmente en los primeros semestres de los programas,

cuando los estudiantes aún no han llevado a cabo verdaderos procesos de inserción en el campo disciplinar particular.

Los cursos de lectura y escritura denominados *específicos* son aquellos que se ofrecen como parte de los programas académicos; estos asumen como objeto de trabajo aquellos tipos de escritos propios de las disciplinas y por esto en ellos se trabaja una mayor diversidad de textos de lectura y escritura. Se ofrecen en diferentes semestres y obedecen sobre todo al interés de los profesores por abordar en ellos ciertos modos de leer y escribir propios de la comunidad académica específica.

Por otro lado, si consideramos la metodología predominante en ambos cursos (el taller), encontramos que en ellos se lee y se escribe en la clase porque se concibe que al llevar a cabo estas actividades en el grupo se hace posible la apropiación de ciertas herramientas y procedimientos que luego podrán ser utilizados por los estudiantes cuando lleven a cabo la actividad de modo individual. Esta tendencia es contraria a la dominante en las prácticas docentes universitarias. La situación podría explicarse porque no hay ningún diálogo entre los docentes para compartir propuestas que se consideran válidas y necesarias para favorecer ciertos procesos, o bien porque se espera que lo realizado en estos cursos habilite de modo determinante a los estudiantes en los procesos de lectura y escritura de *todos* los textos, de tal modo que ya no sea necesaria la mediación de la lectura y la escritura en el aula.

Ahora bien, la tendencia encontrada en la encuesta de que sea el docente quien asigne las lecturas y los tipos de documentos que se deben escribir así como que sea éste quien tienda a ser el único referente de juicio sobre los desempeños logrados, se reencuentra en el análisis de los cursos genéricos y específicos. En efecto, se confirma que aunque en algunos cursos se proponen perspectivas pedagógicas constructivistas o discursivas, los modos de proceder en la legitimación, valoración y evaluación corresponde más a enfoques pedagógicos heteroestructurantes.

Por el contrario, la tendencia dominante de dejar de lado la concepción de la escritura como proceso que requiere de acompañamiento a los estudiantes (según los resultados del análisis de los cursos) es menos marcada en los cursos genéricos, por cuanto en estos las producciones escritas son revisadas en varios momentos (lo que llamamos procesos intermedios), lo que conduce a pensar que los escritos se asumen como productos no terminados que requieren de la opción de revisión de borradores y reescrituras sucesivas. En cambio, en los cursos específicos es más frecuente que se evalúen los textos como productos ya terminados. Hay que resaltar que en estos últimos lo que se lee y se escribe está más ligado al área específica y

por esto la participación de docentes y estudiantes en su desarrollo puede ser más efectiva.

De otra parte, la exploración sobre los espacios alternos permitió caracterizar y describir un tipo de experiencias de trabajo no formal y sus manifestaciones en términos de prácticas de lectura y escritura con propósitos formativos, en las que encontramos elementos significativos para la caracterización de las mismas en la Universidad y condujo a un tipo de aproximación complementaria a las prácticas dominantes en este ámbito.

A partir del análisis se caracterizó y describió parcialmente este tipo de experiencias de trabajo que de manera paralela o complementaria al currículo formal —en algunos casos en oposición al mismo—, constituyen una parte importante y determinante de la cultura académica de esta institución formativa. Estas experiencias demuestran que en estos espacios se toma la lectura como un modo de profundizar en aspectos que son ausentes o poco trabajados en las clases formales, tanto en el orden de las disciplinas como en el de la formación complementaria que requieren los estudiantes en nuestro tiempo. Por eso, como lo expresan en las entrevistas, sus integrantes buscan constantemente construir a través de la lectura un pensamiento crítico en relación con su contexto y su situación social.

En términos de los propios estudiantes participantes en estas iniciativas, se busca que la comunidad universitaria vaya un poco más allá y haga un análisis más profundo sobre las problemáticas del contexto colombiano, teniendo en cuenta que el ámbito en el que se desenvuelve es muy reaccionario y en muchos casos sus integrantes pueden llegar a ser estigmatizados, por lo tanto generan propuestas abiertas al debate.

Esta percepción puede evidenciar la necesidad de prácticas pedagógicas recontextualizadoras de los saberes y las disciplinas, ya que no es nuevo el malestar de los estudiantes y de una parte de las comunidades educativas frente a la tendencia instrumental de la educación y de las propias prácticas de lectura y escritura, como lo señalan los estudiantes encuestados en el marco de esta investigación.

Tal como se planteó inicialmente, es evidente que la Universidad del Valle está promoviendo, de modo dominante, unos determinados modos de leer y escribir, unas prácticas de lectura y escritura para responder sobre todo a las exigencias académicas de los planes de estudio y menos a otras prácticas de corte más investigativo, de divulgación y proyección de la formación universitaria y ciudadana en general. Esto significa que circulan discursos en las políticas universitarias que, sin embargo, no encuentran sus correlatos en las prácticas cotidianas de las aulas.

Según nuestro análisis, se constata en este panorama global la presencia de prácticas fuertemente ancladas en la tradición pedagógica heteroestructurante, que siguen mediando la formación de los estudiantes; es decir, las orientaciones didácticas y pedagógicas, en general, están asociadas a concepciones instrumentales de lo que significa leer y escribir en el mundo académico. Más preocupante aún es la comprobación de que estos mismos resultados fueron encontrados en el conjunto de las universidades en las que esta investigación también se realizó.

RESULTADOS DE LA SEGUNDA FASE

Para hacer más específico este análisis, definimos en la investigación nacional (en el marco de la cual se realizó la presente investigación localizada en la Universidad del Valle), acudir a dos metodologías cualitativas: los grupos de discusión de los investigadores, de algunos estudiantes y algunos profesores, y los estudios de caso.

En términos generales, lo que revela el análisis de los datos recogidos a través de estas dos fuentes es que en la Universidad, junto a estas tendencias dominantes se hacen presentes otras concepciones y apuestas pedagógicas en las que se tensionan los resultados antes presentados.

El análisis de los grupos de discusión (GD) permitió hacer explícitas las condiciones en las que llegan los estudiantes a la Universidad y lo que ésta hace al respecto. En los GD de los investigadores se señaló que la educación básica forma, en el mejor de los casos, a los estudiantes en maneras genéricas de leer y escribir; es decir, no ligadas a la especificidad de las disciplinas y, por lo tanto, desde esta formación no se puede esperar que al llegar a la Universidad logren desentrañar los elementos particulares de esos textos especializados, en función de los campos disciplinares, con los que allí se los pone en relación. Es decir, los estudiantes terminan su educación media con el conocimiento (para comprender y producir) de ciertos tipos de textos, pero la relación entre esos textos, esas formas discursivas, y la especificidad del campo conceptual de las disciplinas no se ha establecido. Algunos de esos textos se pueden o no seguir trabajando —dependiendo de la carrera a la que se ingrese—, pero aparecen nuevos tipos de textos y nuevas funciones académicas relacionadas con los mismos. Y, al parecer, para el conocimiento de esas nuevas funciones académicas y esas nuevas formas discursivas, la Universidad no ofrece un apoyo sistemático.

En el GD de docentes se hizo evidente la creencia de que las dificultades de los estudiantes son originadas en la escuela básica y media, que estas dificultades básicamente se refieren a problemas ortográficos, y carencia

del manejo de aspectos formales y que se han agudizado por la presencia de ciertas prácticas vigentes hoy por el desarrollo de las TIC. Curiosamente, los docentes que participaron en estos grupos fueron mencionados porque los estudiantes sienten que con ellos vivieron experiencias significativas en su formación como lectores y productores de textos académicos. Interpretamos esta situación como manifestación, por un lado, de esa fuerte creencia ya mencionada y, por otro, por el desconocimiento de saberes como los que se derivan de los estudios del lenguaje (análisis del discurso, pragmática, sociolingüística, lingüística del texto, entre otros), y las investigaciones en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura, que nos han hecho tomar conciencia de las prácticas de interpretación y producción textual características de las diversas disciplinas, cuyo dominio requiere ayudar a los alumnos a ingresar en esas comunidades discursivas (Carlino, 2003). A pesar de esto, los docentes narraron las experiencias que están realizando con el propósito de incidir en la formación profesional de sus estudiantes, y de buscar soluciones a las dificultades diagnosticadas. En este GD se detectó que las prácticas de lectura y escritura no son tan homogéneas en todos los programas académicos, dato que tensiona el encontrado en la primera fase de esta investigación.

En el GD de estudiantes se confirmaron las tendencias dominantes que la encuesta mostró, sobre todo la lectura y escritura vinculada a las exigencias de las asignaturas, por lo que son muy poco frecuentes las prácticas de explorar fuentes no directamente vinculadas con estas experiencias. Que se lee más que lo que se escribe y que la escritura está muy poco vinculada a la producción (más a la reproducción); es más, que cuando se hace con intención productiva, no se valora. Se menciona que la dominancia de la modalidad magistral de las clases es un factor que imposibilita acceder a formas de escritura propias.

En cuanto a lo que se más se pide escribir, los estudiantes confirman que es sobre todo la escritura de informes, pero que esta práctica “no es muy consciente” porque no hay una apropiación suficiente de este tipo de texto. Hubo consenso en que se escribe y se lee para las evaluaciones. Son conscientes de cómo van cambiando las prácticas de lectura y escritura a medida que se avanza en el programa, sobre todo porque se empiezan a ejercer roles²⁰ distintos y por el carácter público de la Universidad que permite acceder a experiencias de orden político y artístico, que valoran como muy formativas.

Sin embargo, en sus respuestas se hace evidente también los diversos textos y modos de leer y escribir propios de esas formaciones disciplinares

20 Varios de ellos son estudiantes que participan en grupos de investigación y se caracterizan por leer más allá de lo que les piden.

y la ausencia de políticas sobre lectura y escritura en sus unidades académicas. Lo diferente que se hace obedece más a esfuerzos gestionados por un profesor o por un grupo de trabajo en particular, que por decisiones institucionales al respecto.

Por último, los resultados obtenidos en los dos estudios de caso, evidencian la existencia de iniciativas profesoriales importantes en la Universidad del Valle (como también en las otras universidades participantes en esta investigación), que se constituyen en valiosas propuestas que abren caminos para abordar la lectura y la escritura en los procesos de formación profesional y disciplinar.

El balance comparativo de los dos estudios de caso nos permite precisar rasgos compartidos que sustentan el carácter destacado de estas experiencias que, como se muestra en la investigación nacional, se pueden considerar rasgos propios de las prácticas destacadas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad colombiana.

Muy brevemente, ellas son:

- Los docentes de estas experiencias han decidido *ocuparse* (no sólo preocuparse) de la escritura de textos académicos; es por esto que en ellas se efectúan varias acciones para ayudar a los estudiantes (y en uno de los casos a los docentes) en las tareas de escritura propias de las asignaturas.
- En este sentido, los docentes han reflexionado sobre el lugar de la lectura y la escritura en la enseñanza y por ello intentan integrar en la formación profesional la concepción de la escritura como herramienta epistémica. Esta afirmación toma como base la constatación de que en los ejercicios de lectura y escritura académica es notoria su preocupación por formar a los estudiantes en el discurso de la disciplina y en la toma de conciencia sobre el lugar de la lectura y la escritura en esta formación.
- Entienden y practican la escritura en sus quehaceres pedagógicos, más como un proceso complejo de planeación, documentación, revisión y discusión, que como un producto acabado, estático y monolítico. Es decir, un rasgo que caracteriza las prácticas destacadas es la postura de los docentes de asumir la lectura y la escritura como un proceso que se ha de ir cualificando en el acto mismo de leer y escribir, el cual requiere de un acompañamiento y seguimiento constante.
- La escritura y la lectura como prácticas que van más allá de las actividades de registro, copia y transmisión de saberes. Leer y escribir en estas experiencias amplía el capital disciplinar, social, político, ético y contextual, y su vinculación a los saberes que se construyen en la

universidad se relacionan de forma directa con la problematización, con el mundo y la vida en general.

- La experiencia con la lectura y la escritura que los docentes han enfrentado contribuye a los modos en que configuran sus propuestas. Su tradición lectora y la relación permanente que tienen con la escritura hace que promuevan en sus estudiantes un espectro de conceptualización y estudio sobre dichas prácticas, lo cual trasciende lo comúnmente utilizado para definir las.
- Existe una proximidad del docente hacia los estudiantes de forma permanente. Los estudiantes no están solos en sus búsquedas conceptuales, teóricas e interrogativas; hay un docente que los acompaña desde la confrontación, revisión, discusión y pregunta en los procesos que debe adelantar para la construcción de los saberes que en la asignatura se proponen.

PARA FINALIZAR

Si bien la primera fase nos indicó tendencias, lograr una mayor aproximación al problema de investigación nos exigió profundizar en las interpretaciones y contrastar esta información con otra —grupos de discusión y estudios de caso— para poder aproximarnos a otros fenómenos que podrían ser cuantitativamente escasos o apenas emergentes, que nos ayudaran a comprender las tensiones, la inutilidad de ciertas dicotomías y, en últimas, la complejidad que impide singularizar la cultura académica.

Todo este proceso puso de relieve que la pregunta relacionada con la cultura académica, o las culturas académicas que se favorecen, está íntimamente ligada al sentido de las prácticas de lectura y escritura, porque a través de ellas se concreta el tipo de profesional y de ciudadano que se propone formar.

Como hemos afirmado, el reconocimiento de la escritura como práctica pedagógica y como fuerza transformadora, lleva implícitas unas demandas sociales e institucionales que deben ser asumidas en los diferentes niveles del sistema educativo; en otras palabras, nos referimos a las necesidades de formación continua y de reconocimiento de la singularidad de la tarea del maestro, para poder asumir el reto de reducir la brecha entre los solemnes discursos del deber ser y la realidad de las prácticas que construyen quienes habitan las culturas académicas universitarias.

En síntesis, podríamos afirmar que en el desarrollo de esta investigación se consolidó una reflexión en torno a una afirmación inicial en la que considerábamos que la presencia y circulación de textos escritos entre docentes y

estudiantes universitarios establece, por sí sola, la condición de una cultura escrita académica. Es necesario que consideremos preguntas acerca de qué y cómo escriben los estudiantes, los docentes y los demás actores en el marco de las actividades institucionales y sociales relacionadas con su rol como ciudadanos, profesionales y científicos de modo que contemplemos la coexistencia de culturas académicas interactuando con distintos paradigmas sobre la función social de la formación universitaria. Por supuesto, desde esta perspectiva las preguntas de la investigación requieren del uso de “la primera persona” porque el fenómeno también nos cobija, a los investigadores, también profesores, como parte de su complejidad.

En concreto, al poner en relación los resultados de las dos fases, podemos concluir que la pregunta por si la lectura y la escritura en el contexto universitario son competencias genéricas o específicas, es una falsa dicotomía. Dado que la formación profesional es un proceso amplio y complejo, ambas competencias son necesarias: la primera en los semestres iniciales y la segunda, sobre todo, en el componente específico de formación. Por ello, la oferta de cursos generales sobre lectura y escritura cumple una función en los primeros semestres, pero no es suficiente.

Como mostraron los resultados obtenidos en esta investigación, el trabajo académico que hay que hacer luego al interior de las disciplinas, tiene una dinámica específica en la que también se deben realizar acciones sistemáticas sobre esas prácticas de lectura y escritura, asunto que no es abordado desde las políticas institucionales. Tanto en la encuesta como en los GD de los estudiantes, éstos reconocen que las experiencias de lectura y escritura más valiosas las han vivido, sobre todo, en asignaturas específicas de su disciplina (macroeconomía, fisiología, antropología cultural). Nos explicamos este hecho porque éstas son asignaturas que les permiten ingresar a la comunidad académica específica, por ello son altamente valoradas para su formación profesional; también porque les exigen esfuerzo y dedicación, son claves para su plan de estudio. Y, sobre todo, porque cuando las cursan ya los estudiantes han ingresado a cierto nivel de dominio conceptual y ahora sí, leer y escribir son prácticas con sentido académico.

En otras palabras, las diferentes condiciones y propósitos de los diversos tipos de curso que se están ofreciendo en la Universidad, como lo probó esta investigación, hacen que sean *complementarios* y no puede considerarse que si se ofrece uno se excluye el otro. Lo que hay que analizar con más detalle son las concepciones y prácticas con las que ellos se formulan. Igualmente, habría que ampliar la oferta de cursos específicos porque son muy escasos en la actualidad. En definitiva, la Universidad debe continuar realizando acciones para fortalecer las competencias generales de lectura y

escritura, y, también, fortalecer las reflexiones, apoyar y abrir espacios para trabajar la lectura y la escritura en cada una de las disciplinas, en las que creemos necesario el trabajo conjunto entre docentes de lengua y docentes de las disciplinas particulares.

Tal como concluimos en la investigación nacional, esperamos que estos resultados contribuyan a fomentar prácticas pedagógicas transformadoras en las que las prácticas de lectura y escritura sean la base de la formación profesional, científica y ciudadana, lo que supone, de parte de las universidades, la creación de unas condiciones laborales que involucren aspectos tales como la dedicación de tiempo de los docentes a estas tareas específicas de asesoría y acompañamiento, que no se incluyen —necesariamente— en el horario de clases; la consideración del número de estudiantes que pueden ser atendidos por cada docente durante un período académico; y las condiciones tecnológicas que pueden facilitar las formas de asesoría y acompañamiento a los estudiantes.

**PÁGINA EN BLANCO
EN LA EDICIÓN IMPRESA**