

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

pedaogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

García Vera, Nylza Offir
Cultura académica y prácticas de lectura y escritura, a propósito de la formación
universitaria de docentes
Pedagogía y Saberes, núm. 35, julio-diciembre, 2011, pp. 117-139
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064880009>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Cultura académica y prácticas de lectura y escritura, a propósito de la formación universitaria de docentes

Academic Culture and Practices of Reading and Writing:
About University Training of Teachers

Cultura acadêmica e práticas de leitura e escrita
na formação universitária de professores

Nylza Offir García Vera*

* Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional –Bogotá, D.C.–. Especialista en Metodología de la Enseñanza del Español y Literatura de la Universidad de Pamplona. Actualmente adelanta estudios de Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional.

Correo electrónico: nogarcia@pedagogica.edu.co

El artículo se deriva del proyecto de investigación interuniversitario “Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana. Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país”, aprobado y financiado por el Programa de estudios científicos en educación de Colciencias y desarrollado por un equipo de docentes-investigadores de las universidades colombianas: Pontificia Javeriana, Bogotá; Pontificia Javeriana, Cali; de Antioquia, Medellín; Pedagógica Nacional, Bogotá; del Valle, Cali; del Quindío, Armenia; del Cauca, Popayán; del Atlántico, Barranquilla; de Córdoba, Montería; de Caldas, Manizales; de la Amazonía, Leticia; Autónoma de Occidente, Cali; Católica Popular de Risaralda, Pereira; de Ibagué, Ibagué; del Pacífico, Buenaventura; Central del Valle del Cauca, Tuluá; Fundación Universitaria Monserrate, Bogotá.

Resumen

Durante los años 2009 y 2011 un grupo de investigadores del campo del Lenguaje pertenecientes a diecisiete universidades públicas y privadas del país, desarrolló un proyecto de carácter interinstitucional vinculado a la pregunta-premisa *Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana. Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. El artículo es un reporte de esta investigación que da cuenta de los hallazgos en la Universidad Pedagógica Nacional, institución que forma exclusivamente a profesionales del campo de la educación y la pedagogía.

Palabras clave

Lectura, escritura, cultura académica, formación docente, Universidad.

Abstract

During the years 2009 and 2011 a group of language researchers belonging to seventeen public and private universities in the country, carried out an inter-agency research linked to the question-premise: *What for is read and written in the Colombian university? A contribution for the academic culture consolidation of the country*. The article is a report of this research that accounts for the findings at the National Pedagogical University, an institution in which exclusively professionals in the field of education and pedagogy are trained.

Key words

Reading, writing, academic culture, teacher training, university.

Resumo

Nos anos 2009 e 2011 um grupo de pesquisadores do campo da Linguagem pertencente a dezessete universidades públicas e privadas do país desenvolveu um projeto de caráter interinstitucional ao redor da pergunta-premissa *Para que se lê e escreve-se na universidade colombiana. Uma contribuição à consolidação da cultura acadêmica do país*. O artigo é um relatório dessa pesquisa que apresenta os achados na Universidade Pedagógica Nacional, instituição que forma exclusivamente profissionais no campo da educação e da pedagogia.

Palavras-chave

Leitura, escrita, cultura acadêmica, formação docente, Universidade.

Fecha de recepción: 5 de junio de 2011

Fecha de aprobación: Noviembre de 2011

1. Con-texto de la investigación

La preocupación por la lectura y la escritura universitarias es un objeto de investigación reciente en Colombia. En ese sentido, se podría hablar de la década inicial de este siglo como un período de florecimiento y auge de este tipo de investigaciones¹. En el Estado del Arte, construido a propósito del proyecto “Para qué se lee y se escribe en la Universidad Colombiana”, se reseñan no menos de veinte estudios que entre 2004 y 2010 se han realizado en el país, cuyos énfasis revelan el abordaje que los grupos de investigación hacen acerca de la relación lectura, escritura y formación profesional universitaria.

De manera fundamental se hallan investigaciones que exploran los niveles de lectura o escritura de estudiantes universitarios, con hincapié en el análisis de textos de alumnos principiantes y de sus principales problemáticas. Asimismo, se encuentran investigaciones relacionadas con las prácticas de enseñanza de los profesores, vinculadas en su mayoría a sistematizaciones de experiencias; esas se promueven estrategias para cualificar la comprensión lectora y la producción escritural tanto en las asignaturas dedicadas al desarrollo de tales procesos como en espacios pedagógicos distintos a este tipo de asignaturas (Cfr. Uribe-Álvarez, G. & Camargo-Martínez, Z., 2011).

Sin pretender dejar de lado la comprensión del fenómeno desde los procesos cognitivos de los estudiantes, cuyo énfasis se ve marcado en un buen número de las investigaciones referenciadas en este estado del arte², el proyecto de investigación que

1 Se podría afirmar que en las décadas anteriores una gran cantidad de los estudios en lectura y escritura se centraron en su mayoría en las etapas iniciales de estos aprendizajes; es decir, en la educación básica. (Cfr. Jurado V. 2001).

2 De acuerdo con ese mismo Estado del Arte, al estudio le anteceden también un número importante de investigaciones que se vienen desarrollando en este campo y que lo han posicionado como tema, tanto en Latinoamérica – especialmente en países como México, Argentina y Venezuela –, como en España, Francia y en el mundo anglosajón .(Cfr. Uribe-Álvarez, G. & Camargo-Martínez, Z., 2011). Para el caso de nuestro país, las discusiones en relación con las diversas perspectivas teóricas, metodológicas y didácticas de la lectura y la escritura en la formación disciplinar y profesional que se han dado en escenarios como la Cátedra UNESCO de Lectura y escritura (liderada por la Universidad del Valle); los Coloquios Nacionales sobre Didáctica de Lengua Materna (que se desarrollan desde 2004); y la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (en la

aquí se describe agenció una hipótesis de trabajo vinculada a las condiciones pedagógicas y didácticas que se propician en la formación universitaria y que generan un efecto que explicaría, en parte, los modos de leer y de escribir de los universitarios: “La universidad promueve ciertos modos de leer y escribir, ciertas prácticas de lectura y escritura, en atención a un tipo de cultura académica que intenta favorecer. Detrás de dichas prácticas es posible leer la idea de cultura académica que circula en nuestro país. Esas prácticas, además de estar determinadas por las capacidades lectoras y escritoras de los estudiantes, por sus características socioculturales y sus trayectorias académicas, están marcadas de modo fuerte por las prácticas académicas de lectura y escritura que se propician en la formación universitaria”.

En esa misma línea, el proyecto plantea una serie de interrogantes: ¿Cuáles son las características y las condiciones de posibilidad de las prácticas académicas de lectura y escritura en la universidad colombiana? ¿Cuáles de estas prácticas son valoradas positivamente por los estudiantes? ¿Cómo se explica la presencia de esas prácticas en algunos contextos universitarios? Estos interrogantes incluyen, en relación con las prácticas de enseñanza, otros aún más particulares: ¿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?³

En este escenario se construyó una metodología que permitiera acceder a distintas fuentes de información para responder a los interrogantes planteados. Así, este estudio de carácter descriptivo e interpretativo recolectó datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa mediante técnicas como la encuesta y los grupos de discusión. Asimismo, se diseñaron instrumentos de registro y análisis de cursos de lengua y/o asociados a la lectura y la escritura y una matriz de análisis de

cual hay una mesa de discusión acerca del tema) constituyeron también un antecedente importante del proyecto.

3 Cfr. Sistema Integral de Gestión de Proyectos, Colciencias. Proyecto: ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país [CódigoPRE00439015708]

documentos de política institucional y de espacios alternos en relación con el tema en cuestión⁴. Finalmente, se realizaron estudios de caso para identificar propuestas pedagógicas destacadas de lectura y escritura en el conjunto de las instituciones participantes⁵.

En adelante centraremos el reporte de investigación en algunos de los referentes teórico-metodológicos que orientaron el proyecto y se dará cuenta de los principales hallazgos que a través de una primera triangulación entre la encuesta y dos de las fuentes documentales –cursos o syllabus y política institucional – se encontraron especialmente en la Universidad Pedagógica Nacional, en contraste con las carreras afines al área de Educación y las otras áreas según la clasificación UNESCO de áreas de conocimiento⁶.

2. Los referentes teóricos y conceptuales

2.1. Cultura académica y prácticas de lectura y escritura.

Hemos señalado en otra parte que la educación superior, independientemente del tipo de profesión y de las disciplinas que la conformen, implica siempre un proceso de formación en una cultura académica. Es decir, se espera al culminar una carrera universitaria que el profesional se haya apropiado de unas fuentes de conocimiento

"La educación superior, independientemente del tipo de profesión y de las disciplinas que la conformen, implica siempre un proceso de formación en una cultura académica. Es decir, se espera al culminar una carrera universitaria que el profesional se haya apropiado de unas fuentes de conocimiento privilegiadas en estas instituciones educativas, dada su especificidad y su propia naturaleza."

privilegiadas en estas instituciones educativas, dada su especificidad y su propia naturaleza (Cfr. García, 2008, p. 82).

Ahora bien, si se comprende la cultura académica como la imbricación de cuatro fuentes de conocimiento –la discusión racional; la tradición escrita; el cálculo y el diseño posibilitados por la escritura y otros procedimientos de representación simbólica; y la acción orientada y organizada racionalmente como en el caso de la experimentación científica (Mockus, et al, 1997, pp. 63-74)– se reconoce, entonces, que la lectura y la escritura son prácticas instituidas e instituyentes de esa cultura académica, puesto que no es posible acceder a esa tradición escrita sin el acceso al código que las hace existir.

De esta manera, la relación entre codificación alfabetica y cultura académica se torna estructural, puesto que el código constituye no sólo el modo de expresión de un campo disciplinar o científico –su producción circula en forma de textos– sino también el modo de constitución de sus propios contenidos; en especial cuando se generan a partir de un tipo de pensamiento racional que pasa por la tradición escrita y la representación simbólica. Asimismo, apropiar los saberes y los cuerpos teóricos, metodológicos, conceptuales y categoriales de los campos disciplinares y científicos exige procesos de comprensión y producción específicos; de este modo, la lectura y la escritura se constituyen en prácticas académicas imprescindibles en la universidad que se diferencian de otras prácticas sociales de lectura y escritura.

Diremos, entonces, que, en función de esa apropiación, en la Universidad emergen ciertos modos de producción discursiva y unos tipos de texto que se mueven siempre en un marco de argumentación razonada. Se hace habitual, entonces, que circulen allí artículos científicos, libros, capítulos de libros, reseñas de libros y reportes de investigaciones, entre otros⁷. A su vez, es usual la demanda que los profesores hacen a los estudiantes de leer para apropiarse de una teoría o de escribir una disertación, un comentario,

4 El estudio se organizó en cinco fases. I. Recolección de fuentes documentales: políticas institucionales y syllabus de cursos de lengua. II. Caracterización de prácticas de lectura y escritura a través de la aplicación de una encuesta a estudiantes. III. Realización de grupos de discusión de estudiantes y profesores por cada universidad. IV. Identificación de “práctica destacada” en lectura y escritura en cada universidad y estudio de caso. V. Elaboración de directrices de Política. Además de una fase 0 de construcción del proyecto, instrumentos y validación de la metodología.

5 Para efectos de este reporte de investigación, los hallazgos en los Grupos de Discusión y el Estudio de Caso se abordarán sólo de manera tangencial, dada la cuantiosa la información hallada en los demás instrumentos y la complejidad en estas dos últimas fuentes.

6 Unesco, clasifica las áreas de conocimiento así: Educación; Humanidades y Artes; Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho; Ciencias; Ingeniería, Industria y Construcción; Agricultura, Salud y Servicios Sociales; y Servicios.

7 Ello independiente de la técnica de reproducción o de los soportes materiales de los mismos puesto que los textos o los libros que circulan en internet en formatos digitales electrónicos –pdf, html, ePub, doc, OEB, entre otros– también están codificados alfabeticamente.

un ensayo, un resumen o una reseña que dé cuente de su comprensión. Y ello sucede independiente de la formación profesional, disciplinar o científica, en el marco de las interacciones comunicativas propias de la academia y de las relaciones pedagógicas que allí se instituyen.

2.2. Cultura académica, comunidades disciplinares y textos escritos.

No obstante, se reconoce, de acuerdo con Becher, que “la lengua y la literatura profesional de una disciplina” establecen una identidad cultural propia y un modo de exclusión para el lector “inmigrante”; es decir, aquel que proviene de otros campos disciplinares o también para el lector iniciado pues utiliza una simbología específica y “un registro propio” compuesto de términos favoritos y de ciertas estructuras oracionales y sintácticas (Cfr. 2001, p. 43).

Esta comprensión se encuentra con la tesis que defiende Carlino (2005) al referirse en plural a la necesaria “bienvenida a las culturas académicas” que los profesores universitarios tendrían que adoptar como actitud de acogida al “forastero”. En su perspectiva, los alumnos se constituyen en esa suerte de inmigrantes que enfrentan una cultura nueva, lo cual implica un proceso de integración a una comunidad ajena que los profesores ya han adquirido como miembros de su comunidad disciplinar. Ello supone entender, que tanto los textos académicos –aquellos utilizados para aprender y enseñar (p. 77)– como los textos científicos –los elaborados por investigadores para hacer circular entre la comunidad (p. 87)– plantean en sí mismos algunos problemas de lectura para los estudiantes noveles en un campo disciplinar. Entre otros aspectos, por el hecho de que en su mayoría los primeros son derivados de los segundos, y en uno u otro caso suponen saberes que los lectores iniciados no tienen.

En ese sentido, el problema no sólo radica en que los estudiantes no tengan las competencias lectoras y escritoras suficientes al llegar a la universidad, lo cual además constituye una de las quejas más frecuentes entre los profesores universitarios. Se trata de que “al ingresar a la formación superior se les exige leer de una forma bien diferenciada a la que estaban habituados, y con bibliografía también muy distinta” (Carlino, 2005, p. 85).

"En la universidad emergen ciertos modos de producción discursiva y unos tipos de texto que se mueven siempre en un marco de argumentación razonada. Se hace habitual, entonces, que circulen allí artículos científicos, libros, capítulos de libros, reseñas de libros y reportes de investigaciones, entre otros."

La autora introduce el concepto de alfabetización académica para referirse al “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 requeridos para aprender en la universidad” (p. 13). Este concepto detenta dos elementos fuertemente vinculados: unas prácticas de lectura y de escritura de textos que permiten al estudiante ingresar a esta cultura académica y, a su vez, unas formas de lenguaje y de pensamiento propias de la comunidad disciplinar y profesional de la cual ellos se hacen miembros a través de procesos de enculturación mediados por tales prácticas.

Esta doble implicación presupone una comprensión de la cultura académica, primariamente en tanto “cultura”. En ese orden, si se entiende que toda cultura presupone, de una lado, una producción simbólica –que implica un componente de orden mental (conocimiento, valores y sensibilidades), un código y un componente físico (significantes y expresiones)– y, de otro, unas prácticas –mediadas por las relaciones entre el trabajo, el poder y su reproducción (Cfr. Narváez, 2005, p. 198)– se torna comprensible también encontrar niveles distintos de apropiación y enculturación de los sujetos que se sumergen en ella.

Tal concepción de cultura permite explicar las diferencias que plantea Becher (2001) en las prácticas de las comunidades disciplinares, en función de las propiedades epistemológicas de sus formas de conocer. Así, se puede hallar un conjunto de conocimientos, valores, sensibilidades, rituales e incluso héroes míticos propios de cada “tribu o territorio académico” como él les denomina. Sin embargo, el elemento común o rasgo distintivo de tales comunidades es que tanto en su modo de producción del conocimiento como en su circulación y legitimación está la escritura o el dominio de las formas de comunicación propias que provee el código escrito.

El mismo autor sitúa la comunicación como el alma del mundo académico: “la comunicación, al dar forma y substancia a los enlaces entre las formas de y las comunidades del conocimiento, es la fuerza que une lo sociológico de lo epistemológico” (Becher, 2001, p. 108). Y allí se refiere tanto a la comunicación oral como a la escrita, pero enfatiza en esta última puesto que constituye el mecanismo formal de intercambio y desarrollo en cualquier

campo académico. Por ello, en su estudio analiza la producción escritural de las comunidades disciplinarias en términos de velocidad, frecuencia y extensión de sus publicaciones. En su perspectiva, no sólo los avances y desarrollos teóricos y científicos cuentan en la literatura producida, también está el reconocimiento y el estatus social. Asimismo, el tipo de textos que preferentemente se producen están vinculados directamente a la naturaleza de esas comunidades académicas y científicas que los soportan⁸.

En síntesis, tendríamos un componente estable en la cultura académica que se define en función de la producción simbólica como efecto del conocimiento codificado alfabéticamente y que circula en el ámbito universitario en forma de textos –científicos y académicos– y un componente variable que depende de la configuración propia de las disciplinas y/o las profesiones, la naturaleza de su conocimiento y las prácticas de las comunidades académicas/científicas que lo soportan y que, a su vez, lo institucionalizan. En cualquier caso, el dominio de un campo de saber disciplinar y/o profesional exige a su vez el dominio de unas competencias en lectura y escritura.

2.3. Lectura, escritura y cultura académica en la formación profesional docente.

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí, el ámbito de la formación profesional en la educación superior requiere la apropiación de una tradición, de unas disciplinas que aparecen siempre codificadas en forma de textos que “se deben” leer, interpretar y escribir. En su aspiración más alta, el conocimiento pasaría en la universidad por un proceso más estructurado y deliberado de producción y no sólo de transmisión, cuya expresión sería la investigación. El corolario consiste en que no hay escritura sin lectura y no hay entonces investigación sin lectura y escritura. Asimismo, las formas de

“La lectura y la escritura se constituyen así en prácticas fundacionales de la cultura académica. Pero esta cultura, desde nuestra perspectiva, adquiere dimensiones específicas en la formación de un profesional de la educación.”

comunicación o expresión de ese conocimiento producido se realiza mediante textos alfabéticos o alfanuméricos: es la producción académica y científica que circula en libros o revistas impresas o electrónicas.

La lectura y la escritura se constituyen así en prácticas fundacionales de la cultura académica. Pero esta cultura, desde nuestra perspectiva, adquiere dimensiones específicas en la formación de un profesional de la educación. No es sólo que al igual que en otras profesiones, tales prácticas medien el acceso a los códigos de formación propios de su disciplina sino que, además, en el caso de los profesores, independiente de esta área disciplinar o de desempeño, ellos asumirán posteriormente la enseñanza de la lectura y la escritura de los niños y de los jóvenes en las escuelas⁹.

¿Cuál es, entonces, el lugar de las prácticas de lectura y escritura en la formación universitaria de docentes? Nos referimos a la formación profesional de unos sujetos cuyos intereses formativos están siempre determinados por un saber y un quehacer en función de la educación de un “otro”. Un sujeto cuya identidad profesional se vincula necesariamente con los ‘saberes’: saber un objeto de conocimiento, pero también saber sobre la enseñanza y el aprendizaje de tal objeto; saber sobre la historia de la educación y de la escuela, pero también sobre las concepciones pedagógicas que han determinado tal historia; saber sobre las condiciones sociales, culturales, económicas e históricas que inciden en sus práctica pedagógica y en su oficio de maestro.

No se trata pues de una profesión que tenga las mismas condiciones de existencia de las demás, pues su núcleo teórico, conceptual, categorial y práctico implica una relación particular con la cultura académica: se forma para una práctica intelectual que exige la reflexión, el espíritu crítico, pero sobre todo, la construcción permanente de saber mediada

por el leer y el escribir. La formación del “homo pedagogicus”¹⁰ no limita entonces la lectura y la escritura a un espacio-tiempo determinado por la estancia en la universidad; más bien, estos dos procesos son

8 Becher muestra, por ejemplo, cómo los géneros textuales –libros, reseñas, artículos científicos, monografías, etc.– dependen en gran medida de los dominios de conocimiento. Por ejemplo, en las Ciencias Sociales, especialmente en la Historia, las monografías y las reseñas son dominantes. Entre tanto, para las Ciencias duras puras y aplicadas (Física, Química, Ingeniería) los manuales para alumnos y libros son una pequeña porción de la producción en contraste con la Sociología, en la que los libros son muy importantes para la tradición del pensamiento social. Entre tanto, en Economía los artículos parecen ser la norma en temas cuantitativos pero aparte aquéllos temas más cualitativos (Historia de las ideas económicas) también prevalece el libro (Cfr. p. 116).

9 La escuela, en una analogía con la cultura académica, tiene que propiciar el acceso y la adquisición de una cultura escolar, lo cual exige la apropiación a través de la lectura y la escritura de unos saberes formalizados, codificados y especializados que se traducen en los saberes propiamente escolares (Cfr. García, 2008, p. 83)

10 El concepto lo retomamos aquí en un símil del “homo academicus” propuesto por Pierre Bourdieu.

constitutivos de la profesión docente y por ende, de la formación pedagógica.

El “ideal” de esta profesión estaría vinculado con la posibilidad de que leer y escribir constituyan efectivamente un *habitus*. Pero, ¿cuáles son esas prácticas de lectura y escritura que determinan la formación universitaria de los futuros profesores?, ¿qué se lee y qué se escribe?, ¿para qué?, ¿cómo se les introduce a la cultura académica?, ¿adquieren alguna especificidad tales prácticas, en su enseñanza y en su aprendizaje, dada la naturaleza de esta profesión?

En este marco de reflexión se orientan las indagaciones realizadas a través de la investigación de la que venimos dando cuenta. El problema lo hemos encausado en la especificidad de la formación docente, puesto que la Universidad Pedagógica Nacional es la única con carácter uni-profesional en el país, encargada *stricto sensu* de formar profesionales del campo de la educación y la pedagogía.

3. Fuentes de información, técnicas de acceso y análisis

3.1. La encuesta

Una de las primeras tareas del grupo interuniversitario de investigación consistió en el diseño de un instrumento que proveyera una visión general de las prácticas de lectura y escritura universitarias desde la visión de los estudiantes. Si bien se tenían previstas otras técnicas –Grupos de Discusión, Estudios de Caso– para estudiar en detalle y de manera particular lo que sucede con tales prácticas al interior de las universidades, y de las carreras profesionales que ofrecen, era imprescindible recoger una información de conjunto que adicionalmente sirviera para identificar otras fuentes posibles de indagación o profundización. La elección de este tipo de técnica, así como su diseño, no estuvo exenta de grandes debates, en especial por el dilema de asumirse como investigadores sociales y de ahí a la preferencia u orientación hacia diseños y técnicas de orden más cualitativo.

No obstante, y bajo la conciencia de que la encuesta “no registra como datos otros fenómenos como los que ella misma produce” (Ibañez, 2003, p. 30) –lo cual se podría decir también de cualquier técnica de recolección de información–, se diseñó este instrumento con un total 22 preguntas agrupadas en cuatro secciones: a) datos básicos de identificación; b) experiencia como lector y escritor en la universidad –donde se indagaba acerca de las actividades académicas en las que se lee y escribe, tipos de textos y

propósitos–; c) experiencia académica significativa en lectura y escritura –en la cual se pedía mencionar la asignatura o actividad académica en la cual se vivenció); y d) prácticas de lectura y escritura en el contexto de una asignatura del campo propiamente profesional –se indagaba aquí por tipos de textos leídos y producidos, frecuencia, actividades realizadas con los documentos leídos y escritos antes, durante y después y formas de evaluación–.

Para efectos de su análisis, la encuesta se agrupó en núcleos de preguntas¹¹. Se realizó una lectura en la cual se destacaban aspectos relevantes en relación con los resultados internos de la Universidad Pedagógica Nacional, y de acuerdo con los hallazgos en contraste con carreras afines y con el conjunto de universidades en relación con las áreas de conocimiento Unesco.

3.2. Los syllabus

Esta fuente de información comprende el acceso a los programas analíticos o syllabus de cursos de lengua ofrecidos en las diferentes carreras profesionales universitarias. La recolección estuvo supeditada al acceso que cada investigador lograra con estas fuentes de acuerdo con el tipo de cursos ofrecidos en su universidad. En todo caso, el criterio de selección se centró en la identificación de dos ámbitos: cursos de lengua propiamente dichos –cuyas acepciones pueden ser muy variadas: taller de redacción, lectores y lecturas, competencias comunicativas, habilidades comunicativas, comprensión y producción de textos, lengua propia, lengua Materna, para citar algunos ejemplos– y cursos disciplinares que se ocuparan del trabajo con la lectura y la escritura directamente –La escritura del informe científico en Ciencias Naturales, Trabajo de grado, etc.–.

Para el análisis de la información se diseñó una arquitectura de datos con categorías, rasgos y descriptores que permitieran dar cuenta de la información hallada en estos syllabus o programas

11 El análisis basado en una estadística descriptiva se hizo a partir de una base de datos obtenidos por cada universidad y por el conjunto de universidades participantes que fue provista por los asesores estadísticos del proyecto. El modelo de validación del instrumento (que implicó pilotaje del diseño inicial y selección aleatoria de la muestra con base en la población estudiantil de cada universidad) fue el de Teoría de respuesta al ítem o Modelo de Rasch. Para el procesamiento se clasificaron los programas de carreras profesionales de cada universidad en grupos y subgrupos de acuerdo con las áreas UNESCO. En total se aplicaron 3.715 encuestas en carreras de pregrado de carácter presencial de quinto a octavo semestre. Para el caso de la UPN la muestra fue de 346 encuestados.

analíticos¹². Entre los descriptores más destacados se encuentran: nombre del curso, modalidad, ciclo del plan de estudios al que pertenece, área del saber, dependencia que lo ofrece, población destinataria, estrategias metodológicas, propósitos, qué se lee, qué se escribe, estrategias de evaluación, perspectiva de enseñanza, perspectiva de aprendizaje y bibliografía, entre otros.

La lectura de los programas y el diligenciamiento del formulario dieron como resultado 17 matrices de datos. Tales matrices fueron compiladas y depuradas y se generó a partir de ellas gráficos y tablas que mostraran la frecuencia de aparición de cada rasgo en los cursos a través de una estadística descriptiva.

3.3. Los Documentos de Política Institucional

Al igual que los syllabus, esta fuente documental se recuperó desde una base de datos ACCES que comprende: tipo de documento –acuerdo, actas, resolución, PEI, etc.–, propósitos, e información de orden académico o curricular que planteara orientaciones de política de lectura y escritura o de su legitimación a través de aspectos concretos al interior de la universidad. En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, se seleccionó fundamentalmente el reglamento académico, el reglamento estudiantil y algunos acuerdos que regulan aspectos referidos a la producción académica y al rendimiento de los estudiantes.

4. Las preguntas de investigación y los hallazgos

Describiremos en adelante los hallazgos más relevantes a partir de las tres fuentes de información reseñadas. Se sitúan las preguntas en el marco de la formación profesional docente al interior de la Universidad Pedagógica Nacional (en adelante UPN), en contraste con otros programas de educación y las demás áreas

12 Este diseño se construyó en un formulario ACCES y se acompañó de un instructivo para su diligenciamiento, el cual orientaba los aspectos técnicos y conceptuales que permitieran identificar la presencia o ausencia de los descriptores identificados en cada categoría, de acuerdo con el contenido global del curso. Las categorías de base para el formulario fueron cotejadas contra la información de una muestra de cursos que permitió recoger la información sustantiva hallada en éstos. Antes de su aplicación, hubo depuración y pilotaje del instrumento. Asimismo, los datos se obtuvieron a través de una lectura macroestructural de los syllabus y no una lectura de carácter lineal. En total se diligenciaron 415 programas de cursos en el conjunto de las universidades. La muestra en la UPN fue de 25 cursos, de los cuales se analizaron 18 en total.

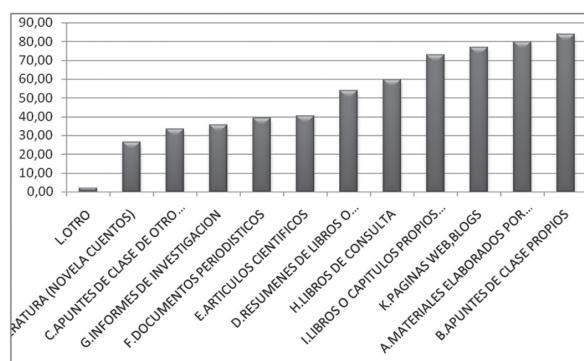
UNESCO, en los casos en que la información y su significatividad así lo ameriten.

4.1. ¿Qué se exige leer y escribir a los estudiantes que se forman como profesionales de la educación?

a) **La encuesta.** De la sección 2 que indaga acerca de los documentos más leídos para responder a los compromisos académicos, la tendencia en leer libros o capítulos propios de la carrera y páginas web y blogs es similar, con un 80.23%; le siguen los apuntes de clase propios o personales con un 73.84% y los libros de consulta general tales como enciclopedias o diccionarios con un 71.51%. Los materiales elaborados por el profesor –talleres, guías, notas de clase– ocupan 66.28% y le siguen de manera descendente en frecuencia: resúmenes de libros o de artículos, 51.16%; literatura, 49.42% y documentos periodísticos, 48.84%. Los artículos científicos, según esta tendencia, se leen menos que los tres últimos tipos de texto con un 44.19% e igual tendencia muestran los informes de investigación con un 32,56%.

Frente a la tendencia general encontrada en las demás universidades, se mantiene constante el hecho de que los mayores porcentajes estén ubicados en libros o capítulos propios de la carrera, páginas web, apuntes de clase propios, libros de consulta general y materiales elaborados por el profesor; sin embargo, en lo hallado en la UPN la tendencia porcentual es diferente en su orden, en contraste con los resultados general que se ilustran en la gráfica 1.

Gráfica 1. Documentos más leídos para responder a compromisos académicos (resultados en las 17 universidades)



Por su parte, una lectura en clave de áreas Unesco permite observar diferencias en términos de frecuencia de los textos leídos. Así, por ejemplo, para el caso

del artículo científico, que entre las universidades aparece como el sexto documento más leído con un aproximado del 40%, alcanza frecuencias de más del 55% en las áreas de Agricultura, Salud y Ciencias; no obstante, estas disminuyen en las áreas de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho, así como en las Humanidades y las Artes, y en Educación. En contraste, los documentos periodísticos mantienen un relación inversa, decrecen en las primera áreas (Agricultura, 25.76%; Ciencias, 19.01%) y aumentan su frecuencia de lectura en las demás, la más alta se ubica en Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho. En el caso de la literatura, la frecuencia aumenta en las áreas de Humanidades y Artes y de Educación y es muy baja en Agricultura y en Ciencias especialmente¹³ (Ver tabla 1).

Tabla 1

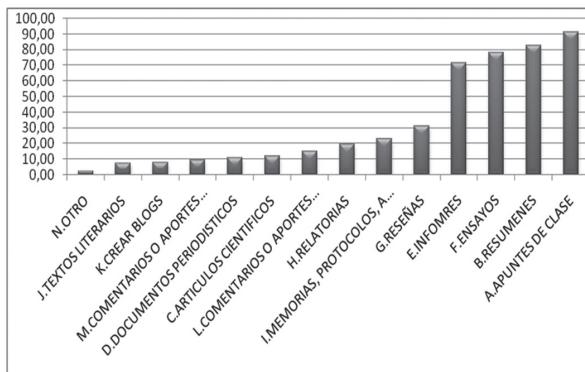
Áreas Tipo de texto	Agricultura	Ciencias	Ciencias sociales, comercial y dere- cho	Educación	Humanidades y artes	Ingeniería, indust. y construc.	Salud y servicios sociales	Servicios
Apuntes de clase	84.85%	84.30%	85.29%	74.89%	77.17%	85.94%	89.43%	95.45%
Libros o capítulos	80.30%	82.23%	68.70%	69.16%	72.83%	71.25%	79.59%	68.18%
Materiales elaborados del prof.	88.64%	86.36%	76.85%	79.15%	66.93%	80.94%	83.99%	100%
Artículo científico	75%	59.50%	29.17%	40.82%	30.31%	29.22%	58.30%	50%
Informe de Invest.	48.48%	43.80%	31.40%	39.87%	32.68%	31.88%	39.79%	63.36%
Literatura	27.27%	16.53%	22.96%	40.53%	43.70%	17.34%	23.38%	45.45%
Documentos period.	25.76%	19.01%	50.61%	43.17%	48.82%	33.91%	28.49%	45.45%

Frente a la producción escrita, los estudiantes de la UPN reconocen los siguientes documentos como los de mayor frecuencia en su escritura: ensayos (93,60%), apuntes de clase (90.70%), informes (79.65%), resúmenes (78,49%) y reseñas (72,09%). En relación con lo hallado en las demás universidades prevalecen los cinco documentos pero cambian los porcentajes de frecuencia, como se ilustra en la gráfica 2. La misma tendencia se halla en las demás carreras de educación en las cuales los apuntes de clase tienen un 88.9%, los ensayos un 86%, los resúmenes un 79,5%, los informes un 73,2% y las reseñas un 45,8%.

En todo caso, la producción de este tipo de escritos es más significativa en frecuencia y porcentaje en la UPN. De igual manera, textos como protocolos, memorias o diarios alcanzan un 43,02%, bastante

13 En relación con los documentos de corte periodístico y literario se puede notar cómo las mayores frecuencias se correspondan con los saberes específicos propios de las disciplinas y profesiones en los que se agrupan según el área; por ejemplo, en el caso del Periodismo y las Ciencias de la Comunicación que están dentro del área de Ciencias Sociales. Asimismo, sucede con las carreras de Literatura y Licenciaturas de Lengua Castellana, que se encuentra en el área de Humanidades y Artes y Educación, correspondientemente.

Gráfica 2. Documentos más escritos para responder a compromisos académicos (resultados en las 17 universidades)



significativo en la Universidad frente al porcentaje general que llega sólo a un 22,94%¹⁴. De otra parte, la producción de artículos es bastante baja, aunque mayor en la UPN (16,86%) que en la frecuencia general del conjunto de las universidades con un 11,81%.

En la pregunta “otro ¿cuál?”, aunque el porcentaje es sólo del 4,65% llama la atención por lo menos el tipo de “documentos” que se describen: base de datos, datasheet, informes de laboratorio, exposiciones, piezas musicales y redes conceptuales.

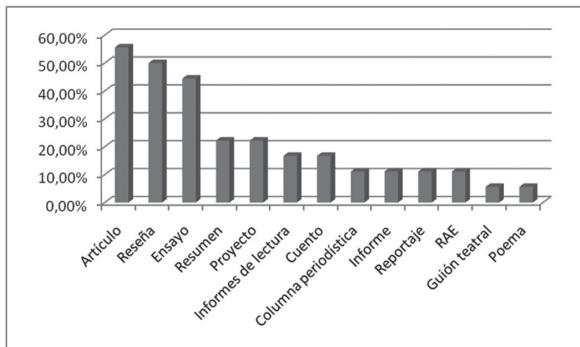
Si relacionamos las respuestas con el tipo de formación disciplinar, por ejemplo, las “bases de datos” son un tipo de documento referenciado por estudiantes del área de tecnología y las piezas musicales por quienes se forman como pedagogos en el área de música. De allí que el carácter que le dan los estudiantes de la UPN a la escritura no sea no sólo alfabético, sino también del orden de las codificaciones alfanuméricas y de la notación musical.

b) Los syllabus. Para resolver esta pregunta se revisó el conjunto general de los syllabus y se relacionaron los textos que se exigen leer y escribir y que se hallan tanto en los contenidos temáticos, en la bibliografía, como en las actividades de evaluación y de productos que deben presentar los estudiantes.

Así, se obtiene que los textos de mayor demanda de lectura en los cursos de lengua –como denominación general- o aquellos dedicados al área de lectura y de la escritura en la universidad son: los artículos, las reseñas, el ensayo, el resumen, los proyectos y los informes, como se ilustra en la gráfica 3. En menor

14 Se considera pertinente precisar que en la UPN es usual que se solicite a los estudiantes un registro, memoria o “diario de campo” de sus prácticas pedagógicas. Asimismo, la estrategia del “seminario” es frecuente en los cursos y ello explicaría el elevado porcentaje en lo que se denomina aquí “protocolo” como un tipo de texto a producir.

Gráfica 3. Textos más leídos en los syllabus de la UPN

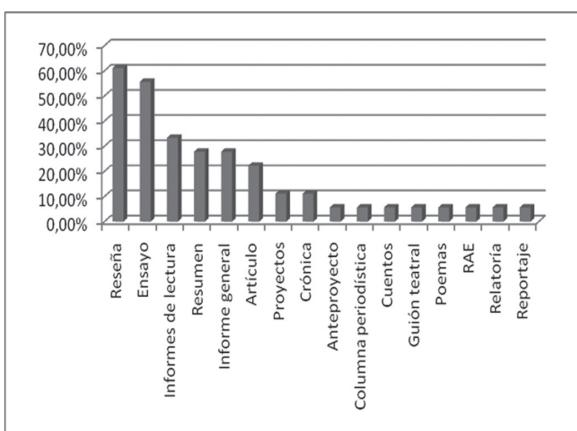


medida, pero con niveles importantes de lectura están los textos literarios –cuento, guiones teatrales, poemas– y los textos de naturaleza periodística, como las columnas de opinión y los reportajes.

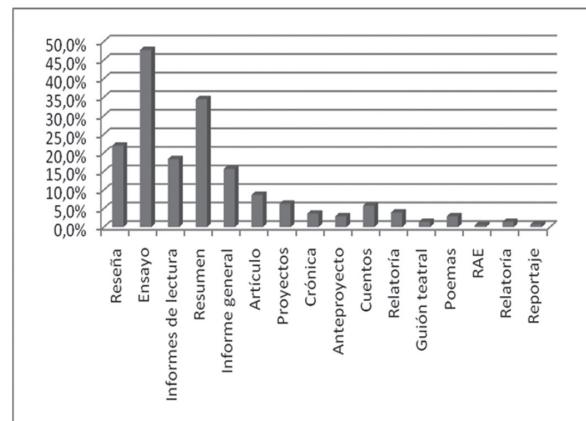
Textos como comentario, crónica, editorial de periódico, exámenes, informe de laboratorio, noticias, novelas, protocolos, relatorías, tesis y reseñas críticas y descriptivas no obtuvieron ningún nivel de frecuencia, según lo hallado en los syllabus. Los porcentajes de frecuencia de estos cinco primeros tipos de texto en el área de educación son: artículo 69,3%, reseña 13,9%, ensayo 29,2%, resumen 10,9% y proyectos 8,0%, informes de lectura 8,0%. En contraste, para el conjunto de los programas en las demás universidades, aunque los mismos textos prevalecen, las frecuencias son menores: artículo con 46,7%, la reseña con un 13,3%, y el resumen con un 10,8%, principalmente.

Frente a la escritura se demandan tipos de textos similares a los leídos. El gráfico 4 ilustra cómo las reseñas, el ensayo, los informes de lectura y el resumen son los tipos de textos más exigidos en estos syllabus y allí sí se hallan coincidencias con el conjunto de la muestra como lo ilustra la gráfica 5, aunque en este conjunto general, los ensayos y los resúmenes son más significativos que las reseñas, en términos de frecuencia.

Gráfica 4. Tipos de textos leídos en la UPN



Gráfica 5. Tipos de textos leídos (17 Universidades)



c) Los documentos de política institucional.

El Reglamento Académico de la UPN –Acuerdo 035 de 2006– contempla en los programas de pregrado dos fases en sus planes de estudio: el ciclo de fundamentación, orientado a la apropiación crítica de los fundamentos conceptuales, metodológicos y actitudinales hacia la profesión docente, y el ciclo de profundización, “conjunto de actividades académicas orientadas a vivenciar los procesos de producción de conocimientos pedagógicos, educativos y disciplinares, a la ampliación de los saberes y a la sistematización de experiencias de enseñanza y aprendizaje, y el análisis de su impacto en la cultura” (art. 7). Estos dos ciclos se desarrollan a través de “espacios académicos” –lo correspondiente en otras universidades a las asignaturas– definidos como “propuestas curriculares elaboradas y evaluadas por docentes, a partir de los lineamientos establecidos por el programa de formación respectivo”; así, “posibilitan la interacción entre maestro y estudiantes en un campo de saber determinado” (art. 9).

Además de lo contemplado, en los espacios académicos se establecen los “ambientes de formación que deben contemplar todos los programas de licenciatura”. Dentro de éstos se incluye el ambiente comunicativo que “comprende las actividades académicas para el manejo del español, de una segunda lengua y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación” (art. 8, inciso d)

El Reglamento Estudiantil de pregrado –Acuerdo N° 025 de 2007– en su capítulo IV, art. 28, establece como requisito de grado en los numerales c) presentar y sustentar un informe sobre la práctica pedagógica, en el caso que corresponda y, d) presentar y sustentar un trabajo de grado o monografía y obtener la respectiva aprobación. Es decir, los estudiantes de pregrado están obligados a escribir un informe final de su proyecto de grado. En un número significativo

de casos deben realizar también un informe acerca de su práctica pedagógica. En algunas licenciaturas la práctica pedagógica y los procesos de sistematización e investigación derivados de ella constituyen la fase final de su trabajo de grado, lo cual les permite obtener su licenciatura¹⁵.

Por otra parte, el sistema de incentivos y distinciones para estudiantes –Acuerdo 038 de 2004– establece, en su artículo octavo, las monitorías de investigación, docencia, gestión institucional y extensión; actividades que tienen, además, un estímulo económico por semestre. Para el caso de los monitores de investigación, aparte de cumplir con los requisitos establecidos en el acuerdo, el Centro de investigación de la Universidad –CIUP– estipula para su selección, la presentación de un ensayo relacionado con el tema del proyecto al cual se adscribe el aspirante. Este mismo acuerdo establece en su artículo 16 un programa de semilleros de investigadores que se concibe como “un espacio que favorece e impulsa la formación del estudiante como docente investigador”¹⁶. Estos semilleros tienen como elemento común la vinculación de estudiantes de las distintas carreras a proyectos de investigación de grupos avalados por el CIUP.

El Semillero actualmente se integra al convenio ARUP –Alianza Regional de Universidades Públicas– que desde el 2004 promueve una red de cooperación para grupos, pasantes, jóvenes investigadores y monitores de las Universidades Pedagógica Nacional, Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Distrital Francisco José de Caldas y Colegio Mayor de Cundinamarca. La ARUP organiza un evento anual de Semilleros de Investigadores en el que los estudiantes pueden participar a través de ponencias o pósters (documentos gráficos para la presentación de la experiencia investigativa).

15 Por otra parte, se tiene un conjunto de apoyos académicos e incentivos a la producción académica de los estudiantes. La Oficina de Relaciones Interinstitucionales –ORI– establece como política un sistema de inventivos para apoyar a los estudiantes que presentan ponencias aceptadas en eventos internacionales.

16 En la actualidad, este espacio de semilleros se apoya con una actividad denominada “Martes de Investigación” en la cual los estudiantes tienen la oportunidad de conversar con investigadores de diferentes universidades acerca de aspectos propios del quehacer investigativo: diseño, enfoques, instrumentos, métodos, técnicas y de los problemas y contingencias que emergen en el desarrollo de un proyecto. Este espacio es dirigido por los investigadores Carlos Noguera y Alexander Ruiz de la Facultad de Educación de la UPN.

4.2. ¿Para qué se les pide leer y escribir a los estudiantes?

a) De acuerdo con los resultados de la encuesta, las siguientes son las actividades académicas más relevantes para las cuales se lee y se escribe en la Universidad, tanto para el conjunto de la muestra como en las áreas de conocimiento Unesco: las asignaturas, lo cual se da por supuesto; y, en su orden le siguen los grupos de estudio, los eventos académicos y los semilleros de investigación.

El primer plano que ofrece este mismo instrumento, en términos de los propósitos para los cuales se lee en la asignatura seleccionada, muestra que la tendencia general es la de leer para responderle preguntas al profesor; es decir, está vinculada directamente con la preparación previa de las lecturas para la clase y con la evaluación. El leer para aprender sobre la disciplina y para explicar problemas, casos o ejemplos son también propósitos relevantes para el conjunto de la muestra, de acuerdo con la Tabla 2.

Tabla 2.

¿Para qué se leían estos documentos?*	UPN	Educación	General
b. Para responder a preguntas planteadas por el o la docente	67,44%	61,82%	65,68%
h. Para aprender sobre la disciplina	67,44%	60,5%	63,22%
f. Para explicar problemas, casos o ejemplos	63,37%	63,14%	66,17%
d. Para identificar los postulados más importantes que representan a un autor o una teoría	62,79%	58,44%	45,60%
g. Para confrontar hipótesis y explicaciones	56,40%	50,22%	42,03%
j. Para ampliar algún tema de interés	55,81%	54,92%	42,03%
c. Para buscar respuestas a preguntas de los estudiantes	52,33%	51,91%	50,00%
i. Para escribir reseñas, resúmenes y comentarios	41,28%	40,82	33,41%
e. Para hacer organizadores gráficos y/o mapas mentales	29,07%	21,73%	21,78%
k. Otra cual: Hacer escritos musicales	2,33%	2,70%	2,10%

Actividades como la identificación de la macroestructura de los textos (d, i) y el posicionamiento frente a los mismos (d, i, g) son propósitos más frecuentes en la UPN que en la tendencia general (ver tabla 2). Ahora bien, si se miran estos datos en clave Unesco, las frecuencias más altas del propósito d) se halla en las áreas de Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho (48,35) y en Artes y Humanidades (61,8%) y decrecen en las áreas de la Salud (37,9%), Agricultura (32,6%) e Ingenierías (30,6%). En el área de Ciencias se mantiene un promedio de 50%.

La producción de reseñas, resúmenes y comentarios que suponen procesos de comprensión y toma de postura frente a lo leído, es también un propósito de mayor relevancia en carreras de Educación (40,82%) y en Artes y Humanidades (40,2%) y decrece en Ciencias (31,8%), Agricultura (35,6%), Salud (29,9%) e Ingenierías (26,3%).

La encuesta también abordó los propósitos para los cuales se escribe. Situamos aquí algunos de estos propósitos derivados de una pregunta que indagaba por los “usos” o el “para qué” la escritura en la uni-

versidad. Así, se obtuvieron en orden de tendencia de mayor a menor frecuencia los resultados que ilustra la tabla 3.

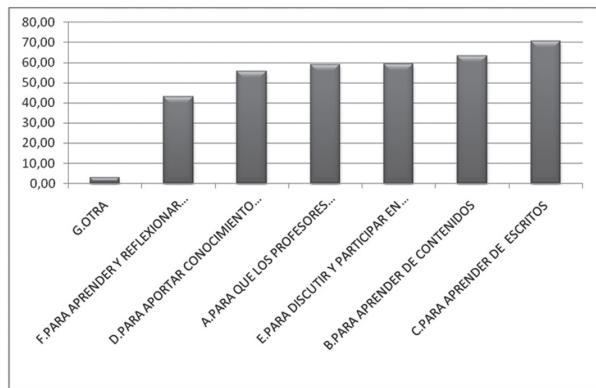
Tabla 3.

Usos de la escritura en la Universidad	UPN	Educación
c. Para que los estudiantes aprendan a realizar el tipo de escritos que utilizarán como profesionales	76.74%	72.39%
e. Para discutir y participar en escenarios académicos	66.28%	59.47%
d. Para aportar conocimientos a los campos de saber científico o profesional	59.88%	57.42%
f. Para aprender y reflexionar sobre el uso del lenguaje escrito	58.14%	58.59%
a. Para que los profesores evalúen a los alumnos	53.49%	55.51%
b. Para que los estudiantes aprendan los contenidos de la clase	48.84%	57.86%
g. Otra ¿Cuál?	6.98%	4.74%

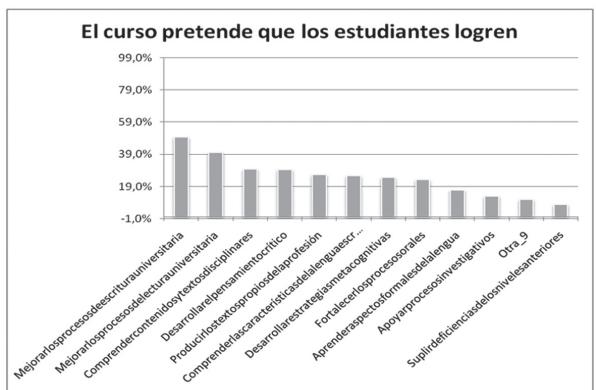
En el conjunto de la demás universidades los propósitos c) y e) coinciden con los de mayor frecuencia ya identificados (ver gráfica 6). La diferencia se encuentra en el tercer porcentaje: el panorama general sitúa a la escritura en función del aprendizaje de los contenidos de la clase, aspecto que se reconoce de menor relevancia en la UPN. Aquí se torna más preponderante su función epistémica; es decir, en su aporte a los campos científicos o profesionales, que se sitúa en tercer lugar (opción d).

Más allá de lo expuesto en términos de frecuencia y porcentajes, los cuales se dejan leer abiertamente en la tabla 3 en contraste con la gráfica 6, se destacaría en

Gráfica 6. Panorama general en las 17 universidades



Gráfica 7. Panorama general en las 17 universidades



la UPN lo hallado también en la opción “otra, ¿cuál?”, en la que todos los enunciados *–como símbolo para la interacción y la comunicación en la U; reforzar la creación e interpretación textual; aprender a ser propositivo, crítico y argumentativo; despejar y aclarar el pensamiento; reflexionar sobre el entorno social, político, académico y educativo; aprender a escribir; adoptar una conciencia de la creación, de la obra como autoreflexión y superación,*, entre otros– se corresponden con propósitos que sitúan a la escritura en sus funciones epistémicas, sociales, culturales y estéticas, asociadas a la formación de los sujetos y a la comunicación en la academia; lo cual desborda, además, el esquema propuesto en la encuesta.

b) En los syllabus el para qué se lee y se escribe en estas asignaturas se vinculó con la justificación de este tipo de cursos y con los objetivos que se prescriben. Aquí se estableció un parámetro de referencia para identificar los posibles propósitos (a-k) contenidos en cada syllabus.

Como se observa en la tabla 4, el 100% de los cursos analizados en la UPN se ocupan de mejorar los procesos de lectura y un 88.9% le apuntan a los procesos de escritura. El producir textos propios de la profesión se constituye también en un objetivo recurrente con un 55.6% y le siguen los objetivos d), h), y k) con un porcentaje similar del 38%. Si comparamos para el conjunto de cursos ofrecidos en carreras de educación de las demás universidades tenemos que los objetivos d) y h) son los de mayor frecuencia con un 45.3% y le siguen los objetivos b) y c) con un 39.4% y el f) con un 35%, como propósitos de mayor relevancia.

Tabla 4.

Propósitos	UPN	Educación
a. Suplir deficiencias de los niveles anteriores	5,60%	10,90%
b. Mejorar los procesos de lectura universitaria	100,00%	39,40%
c. Mejorar los procesos de escritura universitaria	88,90%	39,40%
d. Comprender contenidos y textos disciplinares	38,90%	45,30%
e. Producir los textos propios de la profesión	55,60%	19,00%
f. Desarrollar estrategias metacognitivas	27,80%	35,00%
g. Comprender las características de la lengua escrita	22,20%	27,00%
h. Desarrollar el pensamiento crítico	38,90%	45,30%
i. Apoyar procesos investigativos	33,30%	16,80%
j. Aprender aspectos formales de la lengua	33,30%	19,00%
k. Fortalecer los procesos orales	38,90%	30,70%
l. Otro/ Cuál	*5,00%	9,50%

El aprendizaje de aspectos formales de la lengua se reconoce como un objetivo que tiene mayor frecuencia en la UPN, con un 33.3%, frente a los cursos de las demás carreras en educación que sólo alcanza un 19%. Es también de mayor relevancia en la UPN que estos cursos busquen apoyar procesos investigativos (33.3%), frente a un 16.8%. Finalmente, fortalecer los procesos orales k) y apoyar los procesos

investigativos constituyen también un objetivo frecuente en el conjunto de los cursos analizados en el área de Educación.

Para el conjunto de las demás carreras universitarias (ver gráfica 7), la tendencia de los objetivos más citados en los syllabus se corresponde con los cinco primeros propósitos hallados en la UPN, y en términos generales con las carreras de educación¹⁷.

c) Finalmente, en cuanto a lo descrito en los Documentos de política institucional, leer y escribir constituyen una condición sine qua non para obtener el título de Licenciado, pues tanto los informes de la práctica pedagógica como la elaboración de la tesis y la monografía así lo exigen. De igual manera, la formación prevista en los “espacios académicos” (asignaturas) que corresponde a los planes de estudio de cada licenciatura supone tales prácticas. Por otra parte, la escritura se ha convertido en una condición para asistir a eventos nacionales e internacionales y recibir apoyos por parte de la Universidad, así como para ser aspirante a monitor de investigación, como ya se había anotado¹⁸.

4.3. ¿Qué se hace con lo que se lee y se escribe?

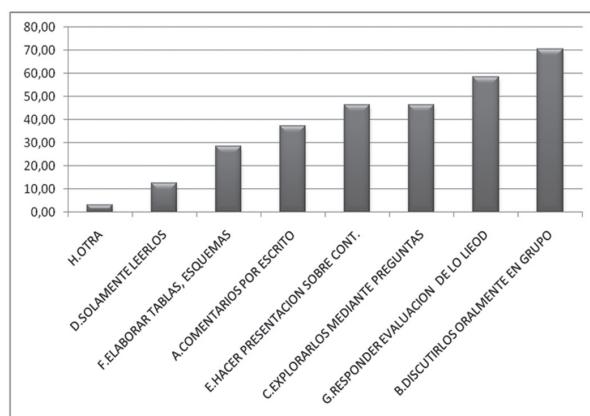
a) La pregunta número 13 que indaga en la encuesta por la actividad de lectura más frecuente en la asignatura seleccionada muestra, en el caso de la UPN, que “Leer fuera de clase” ocupa un 57.56%, similar a los resultados nacionales; “Leer en clase” tiene un 30.81%, con más de seis puntos de diferencia respecto de la tendencia general (24.43%), leer fuera de clase o en clase (ambos) tiene un 45.35% frente a un 44.89%.

La pregunta 15 indaga por el tipo de actividades que se hacen con los documentos leídos. Las respuestas muestran “discutirlos oralmente en grupo” como la actividad más frecuente: un 81.98% en la UNP y un 70.42% en el conjunto de las universidades (ver resultados generales en la gráfica 8); “explorarlos

17 Llama la atención el hecho de que una hipótesis sobre la generalización de estos cursos de lengua en las diferentes carreras profesionales se ha vinculado, entre otros, al presupuesto de que los estudiantes al llegar a la Universidad no tienen los suficientes desarrollos en sus competencias de lectura y escritura que se exigen en la educación superior. Sin embargo, esto no se encuentra como un propósito explícito en los programas de estos cursos. La frecuencia de este propósito es mínima en la UPN, solo de un 5.6%, en las carreras de educación es de 10.9% y en el conjunto de la muestra alcanza sólo el 8.0%.

18 Actualmente en los planes de trabajo de estas monitorías se exigen la escritura de ponencias y de un artículo.

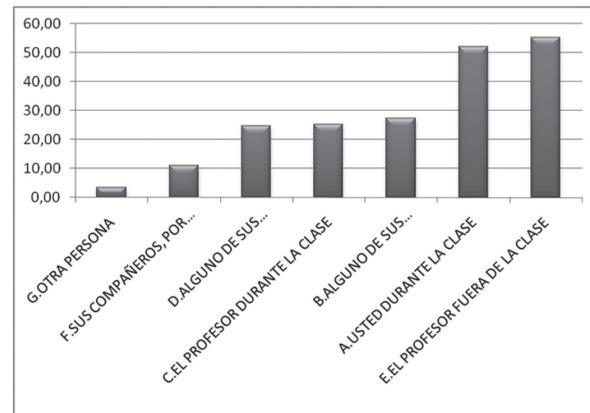
Gráfica 8. Resultados 17 universidades



mediante preguntas” ocupa el segundo lugar con un 56.98%; “hacer presentaciones sobre sus contenidos”, 52.33%; comentarlos por escrito, 42.44%; “responder a una evaluación con base en lo leído”, 38.95%; “elaborar tablas, esquemas, paralelos”, 36.63%; “solamente leerlos”, 9.88%; y, finalmente, “otro”, se destaca en la UPN con un 7.56%. Allí se reconocen actividades como aplicar la información, hacer redes conceptuales, hacer clases prácticas, producir ensayos, hacer análisis y construir propuestas.

En cuanto a la escritura, la pregunta 19 indagó por el quién o quiénes leen los documentos escritos por el estudiante. Se obtuvieron las siguientes frecuencias en la UPN: el profesor fuera de la clase, con un 76.16%; el propio estudiante, con un 44.19%; alguno de los compañeros durante la clase, un 27.91%; el profesor durante la clase, un 20.93%; alguno de los compañeros fuera de la clase, un 13.95%; los mismos compañeros a través de herramientas virtuales (foros, blogs, páginas web), un 8.72%; y otras personas diferentes al profesor o compañero, 2.91%. El orden de frecuencia en el conjunto de la muestra es similar pero cambian algunos porcentajes, como lo muestra la gráfica 9.

Gráfica 9. Resultados 17 universidades



La pregunta 20, derivada de la anterior –“Cuando los textos se leyeron en la clase o se asesoraron ¿qué se hacía con ellos? ¿Qué se hacía en la revisión?”– muestra que corregirlos en cuanto a contenido (claridad y precisión de las ideas con el tema) es la actividad central y se hace con una frecuencia del 73.84% (frente a un 63.35 del promedio general); corregir el texto en cuanto a la forma (gramática, ortografía, puntuación, etc.) se hace en un 48.44% (frente a un 36.65%); discutir la organización del texto, 45.35% (frente a un 36.20%); discutir el texto con el estudiante autor y otros estudiantes, 29.65% (frente a un 30.39%); leerlo en voz alta para comentarlos tiene un 28.49% (frente a un promedio general bastante similar de 28.58%).

b) Las estrategias evaluativas propuestas en los Syllabus de los cursos pueden dar una idea de qué se hace con lo leído y escrito con y por los estudiantes. Así, tenemos dentro de las estrategias de evaluación más frecuentes: la producción escrita con un 94.4%; las sustentaciones y exposiciones con un 44.4% cada una; y las discusiones orales, un 27.8%. La revisión de borradores están en cuarto y último lugar con un 11.1%. No se registran frecuencias en discusiones virtuales (sean éstas orales o escritas), la lectura entre pares de los textos producidos, la lectura grupal y la lectura en clase.

Las estrategias metodológicas propuestas en estos cursos se pueden considerar también un indicador de la funcionalidad de los textos que se leen y escriben y de qué se hace con ellos. Así, las estrategias más usuales en los cursos de lengua ofrecidos en la UPN son las exposiciones de estudiantes y los talleres

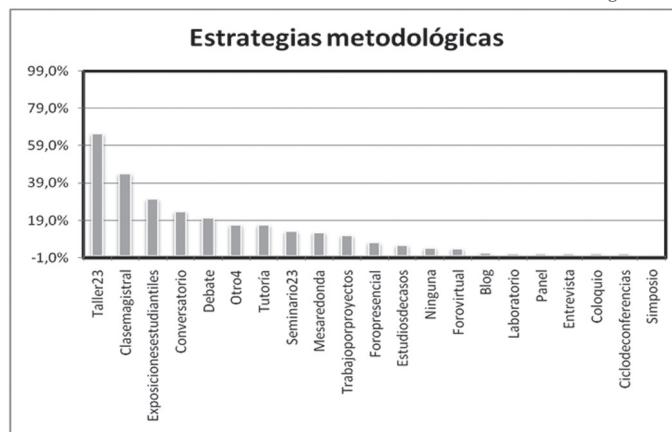
Tabla 5.

Estrategias	UPN	Educación
Laboratorio	5,60%	2.2%
Trabajo por proyectos	16,70%	7.3 %
Debate	11,10%	27,00%
Tutoría	22,20%	22,60%
Simposio	5,60%	1,50%
Foro virtual	5,60%	4,40%
Foro presencial	16,70%	5,10%
Panel	5,60%	0,70%
Coloquio	5,60%	1,50%
Conversatorio	33,30%	37,20%
Blog	0,00%	0,00%
Exposiciones estudiantes	72,20%	35,80%
Mesa redonda	11,10%	20,40%
Taller	83,30%	50,40%
Seminario	22,20%	18,20%
Ciclo de conferencias	5,60%	1,50%
Clase magistral	16,70%	40,90%
Entrevista	0,00%	0,70%
Estudios de casos	5,60%	8,80%

de lectura. Le siguen el conversatorio, las tutorías y el trabajo por proyectos (ver Tabla 5).

Allí también se destaca lo hallado en el conjunto de cursos para las carreras en Educación, en los que llama la atención que la “clase magistral” sea la estrategia de mayor frecuencia con un 40.9%. Le siguen en el mismo orden de frecuencia las estrategias que se utilizan en los cursos de la UPN, pero con disímiles porcentajes como en el caso de las exposiciones que se reducen en casi un 50 por ciento (35.8% en las

Gráfica 10. Resultados generales



demás carreras de Educación frente a un 72.2% en la UPN) y el trabajo por proyectos. Para el conjunto de las estrategias halladas en los syllabus de las demás universidades la gráfica10, ilustra estas frecuencias.

c) En los Documentos de política institucional, especialmente lo referido a las monitorías de investigación, no es claro qué se hace con lo exigido a los estudiantes en términos de producción escritural, distinto a la participación en la ARUP. La exigencia de producir ponencias y artículos que se demanda a todos los monitores –independiente del tipo de investigación, los tiempos, los propósitos, los enfoques– parece ser un propósito formal para cumplir con el plan de trabajo y las horas estipuladas allí, antes que un estímulo para la producción escritural –en la UPN no hay publicaciones académicas propias de los estudiantes– o un actividad que vincule a los estudiantes con la producción de conocimiento. Aun así se requiere un estudio en profundidad que dé cuenta del proceso de producción de este tipo de escritos en los grupos de investigación, el rol que allí asumen los profesores, los lectores que finalmente tienen este tipo de textos y, en especial, se hace necesario indagar si finalmente estos escritos se constituyen en insumos para una publicación posterior de autoría de los estudiantes o en coautoría con los profesores.

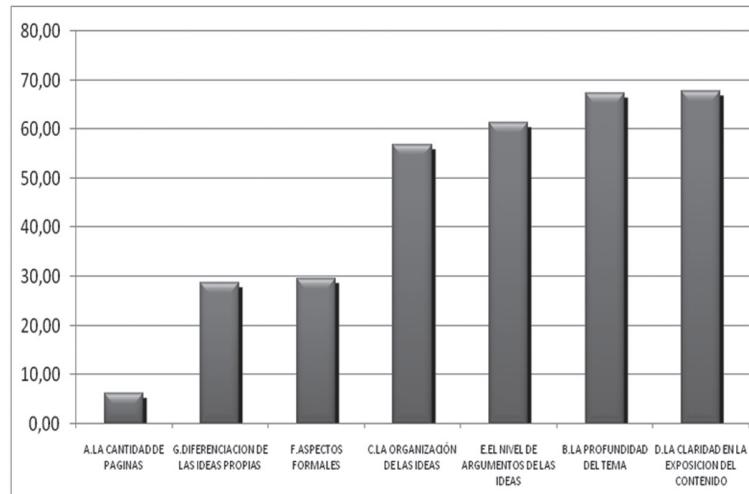
4.4. ¿Cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de lectura y escritura de los estudiantes?

a) La encuesta. En cuanto a la solicitud que hace el profesor de elaborar escritos para su entrega –pregunta 21 “Cuando usted entregaba los documentos escritos, el docente generalmente”– encontramos que la asignación de calificación, realización de observaciones y devolución a sus autores se convierte en la actividad más frecuente del profesor de la UPN frente a los textos de los alumnos, con un 72.67% que se mantiene en el promedio general (64.59%) en cuanto al primer lugar de frecuencia. La solicitud de reescritura a partir de observaciones para una reevaluación posterior es menos frecuente: 29.07% y se mantiene en la tendencia general con un 21.81%. Asignar calificación sin devolverlos tiene una frecuencia del 8.72% (el promedio general es más alto, del 19.31%), no calificar ni devolver sucede en un 4.07% (el promedio general del 5.49%). El ítem “otro ¿Cuál?” obtiene un 6.04% en la UPN y se describen actividades como la sola revisión sin calificación, o la calificación con observaciones para mejorar sin devolver o reevaluar.

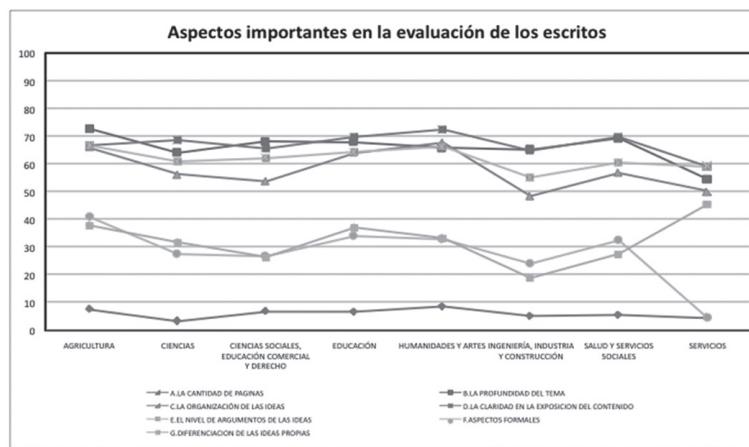
En cuanto a los aspectos más relevantes para la evaluación de las tareas escritas por parte del profesor, desde el criterio del estudiante (pregunta 22) se obtuvo algo consecuente con lo que se hace frente a los textos. Así, en la UPN un 75% corresponde a la claridad en la exposición del contenido; un 70.93%, al nivel de argumentación de las ideas presentadas; 65.70%, a la profundidad del tema; 61.63%, la organización de las ideas; 38.95%, en la diferenciación de las ideas propias frente a las de los autores consultados; 32.56%, en evaluar los aspectos formales (presentación, normas Icontec, APA, ortografía, puntuación, etc.); y un 8.14% considera que en su escrito se valora la cantidad de páginas.

Las tendencias a considerar que los profesores privilegian el contenido sobre la forma en los textos escritos de los estudiantes se mantiene, tanto en el conjunto de las universidades como en una lectura por áreas de conocimiento, como lo ilustran las gráficas 11 y 12.

Gráfica 11. Resultados generales



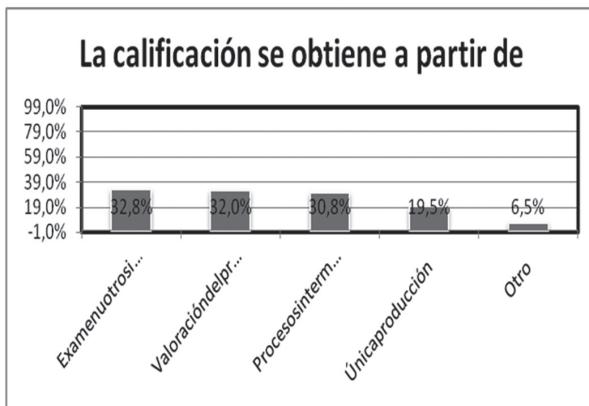
Gráfica 12. Resultados áreas de Conocimiento



b) En el análisis de los Syllabus se buscó el tipo de evaluación de acuerdo con el rol predominante del estudiante, de los pares o del profesor –autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación– y de acuerdo con la concepción de lectura y escritura como procesos o como productos. Asimismo, se indagó por el cómo se valoran estos procesos y cómo se derivan de allí las calificaciones. Al respecto se pueden exponer las siguientes cifras:

La opción de evaluación de lectura como proceso se encontró en un 50%; como producto, en un 11.1%; y mediante el resultado a través de un instrumento de evaluación (examen), un 11.1%. Para la escritura se encontró que la opción de evaluación de como proceso escritural se da en un 44.4%, como un producto final en un 11.1% y como resultado de un instrumento concreto de evaluación o de un examen en un 16.7%. Vinculada a esta pregunta se indagó por el cómo se obtienen las notas o calificaciones en estos cursos y se halló que la calificación a partir de la valoración conjunta del proceso lector o es-

Gráfica 13. Resultados generales en los syllabus



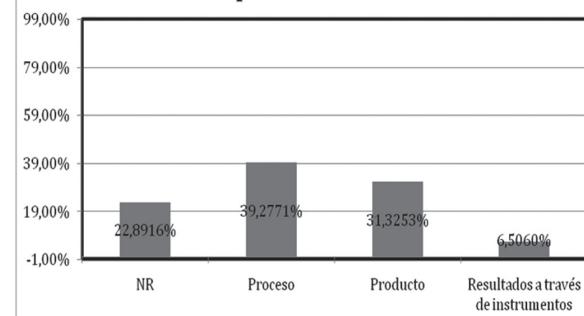
critural obtiene un 66,7%, la calificación a través de productos intermedios se da en un 22,2%, a través de una única producción o trabajo se da en un 5,6% y a través de un examen o de otro instrumento tiene una frecuencia de 44,4%, de manera más o menos consecuente con los resultados inmediatamente anteriores. Respecto de los syllabus de otras carreras de educación se encuentra también el más alto porcentaje en la valoración conjunta del proceso, un 51,1%, y un porcentaje similar en la valoración los productos intermedios, un 21,9%; la opción de una única producción corresponde al 8,0% y a través de un instrumento se da en un 23,4%.

Para la media general, los porcentajes de frecuencia son más disímiles en comparación con las carreras de Educación, pues se obtiene un promedio constante en todos los ítems, lo cual se torna más o menos coherente con lo hallado en el tipo de evaluación en lectura y en escritura (Gráfica 13). En el conjunto de la muestra de syllabus de todas las universidades, aunque se halla un porcentaje importante de escritura y lectura como procesos, también hay un porcentaje significativo que no explicita cómo se concibe este tipo de evaluación (ver gráficas 14 y 15)¹⁹.

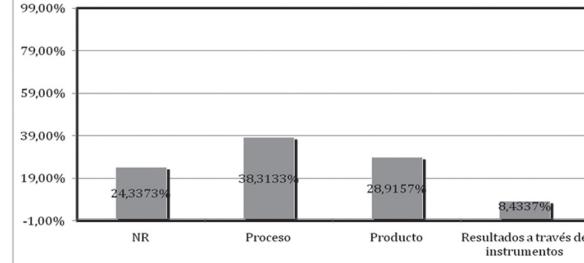
19 Es de anotar aquí que en estos syllabus el enfoque de enseñanza sólo se hace explícito en un 26% para la muestra general y un 11% para el caso de lo hallado en la UPN. En cuanto a la perspectiva de aprendizaje sucede algo similar, pues se explicita sólo en un 22% en el conjunto y un 11,1% para el caso de la UPN. En las carreras de educación la ausencia de este aspecto en los syllabus es similar. Ello puede ser un efecto de lo dispuesto en la estructura general de este tipo de programas en los cuales lo relevante son los aspectos temáticos, los objetivos, la metodología, la evaluación y la bibliografía. En algunos casos se solicita justificación pero es poco frecuente encontrar un acápite que dé cuenta de la perspectiva pedagógica que orienta el curso, que no es equivalente a las estrategias metodológicas y tiende a confundirse con este apartado. Ello puede tomarse como una constante tanto en los programas de curso (syllabus) de la UPN como para la muestra general.

Gráficas 14 y 15 . Resultados generales en los syllabus

Evaluación predominante escritura



Evaluación predominante lectura



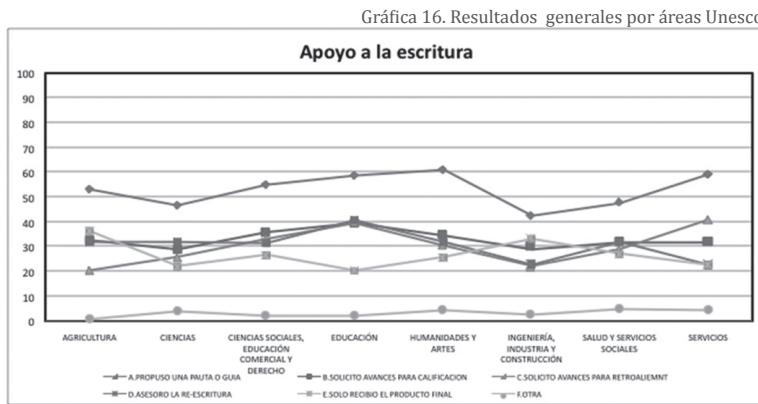
Finalmente, dentro de los tipos de evaluación que predominan en estos cursos en la UPN se halló que la autoevaluación se da en un 44.4% (frente a un 29,2% general), la coevaluación en un 38.9% (frente a un 29,9%) y la heteroevaluación en un 94.4% (frente a un 79,8%).

c) En cuanto a lo dispuesto explícitamente en los Documentos de política institucional se encuentra que el mecanismo de legitimación del trabajo de grado (informe escrito) exigido en el reglamento estudiantil se da a través de lectores internos: "El trabajo de grado será evaluador por un jurado compuesto por dos (2) profesores de la comunidad académica, asignados por el departamento y el director de proyecto de grado" (art. 29). Los criterios de valoración y legitimación se establecen al interior de los departamentos y proyectos curriculares (Art. 28, párrafo 1). Para el caso del encuentro anual de Semilleros de la ARUP, las ponencias se evalúan por parte de profesores de las universidades participantes del convenio. Asimismo, para la elección de los monitores de investigación el ensayo exigido es valorado por los profesores que agencian el proyecto de investigación y los productos finales del plan de trabajo estipulados, de acuerdo con lo exigido en cada proyecto, se constituye en también un asunto discrecional de cada coordinador y de su equipo.

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

a) De acuerdo con la encuesta, al preguntar por el tipo apoyo que ofreció el profesor se obtuvo en la UPN: Propuso una pauta o guía que permitiera planificar el escrito 59.88%, frente a un 51.99%; asesoró la reescritura 43.02%, frente a un 31.81%; solicitó avances del escrito para su retroalimentación, independiente de que fuera o no calificado, 40.12%, frente a 30.43%; solicitó avances del escrito para su calificación 38.95%, frente al 34.08%; sólo recibió el producto final para su calificación 21.51%, frente al mismo 21.51%; Otra ¿cuál? obtuvo un 4.65% y se refiere particularmente en la UPN al concepto de tutorías y discusión en clase a través de mesas redondas. La gráfica 16 permite ilustrar las tendencias por áreas Unesco.

b) En los syllabus la información para responder esta pregunta se obtiene a partir de la lectura global de los cursos y de los datos obtenidos en el registro de propósitos, estrategias metodológicas diseñadas, tipos de evaluación de la lectura y la escritura y estrategias evaluativas. Así, el propósito de estos cursos en general consiste en mejorar la lectura y la escritura en la universidad, lo cual implícitamente significa que tales cursos están planteados como un apoyo inicial –en su conjunto hacen parte del ciclo de fundamentación de las licenciaturas– a los procesos lectores y escritores de los estudiantes que inician su formación profesional.



De otra parte, se obtiene en la UPN, que la tutoría –el apoyo sobre los procesos de comprensión y producción escritural de los estudiantes– se constituye en una estrategia metodológica frecuente con un 22.2%. La revisión de borradores que se identifica

como estrategia evaluativa en un 11.1% podría leerse también como un apoyo implícito a la producción escritural de los estudiantes. Finalmente, en los cursos predomina la concepción de escritura y de lectura en tanto procesos lo cual agencia una postura pedagógica de asesoría y acompañamiento a tales procesos.

c) Finalmente, en los Documentos de política institucional, al tenor de la línea de indagación que hemos sostenido a través del Reglamento Estudiantil, se establece un director del trabajo de grado, lo cual supone una tutoría que está reglamentada sólo durante dos semestres académicos (art. 28, parágrafo 2).

5. Conclusiones y discusión de resultados

5.1. Cultura académica y prácticas de lectura y escritura en la formación pedagógica

Si situamos las preguntas en función de la cultura académica que se instituye mediante las prácticas de lectura y escritura –en el marco de la formación profesional docente– podemos señalar, a partir de lo informado por la encuesta, que no se observan diferencias significativas entre lo que se pide leer y escribir y los tipos de textos más leídos y escritos por parte de los estudiantes de la UPN y en general de las carreras de Educación, en contraste con las demás áreas de conocimiento. Se mantiene constante el hecho de que los mayores porcentajes estén ubicados precisamente en aquellas fuentes de saber más institucionalizadas en la formación universitaria: la lectura de libros o capítulos propios de la carrera y los libros de consulta general.

No obstante, llama la atención que la lectura de artículos científicos y los informes de investigación no sea tan relevante en el conjunto de estas carreras de Educación ni en la UPN, aunque sea aquí algo más significativa frente a la misma área. En especial si se tiene en cuenta que la formación investigativa exigida y promovida en este campo profesional docente pasa por la familiarización con este tipo de textos, considerados “científicos”

porque dan cuenta de los desarrollos epistémicos, teóricos y metodológicos de un área especializada de conocimiento y, además, porque en su configuración enunciativa marcan las pautas de este tipo de escritura. Ello podría estar atravesado, en principio,

por aquello que se considera “científico” por parte de los estudiantes. En ese mismo sentido, las frecuencias aumentan justamente en las carreras que forman áreas que tradicionalmente han sido denominadas como “ciencias duras” y decrecen en Educación, Ciencias Sociales y Humanidades, consideradas en contraste como “ciencias blandas”.

Sin embargo, se ha de señalar también cómo estos resultados tienden a corroborar parte de los hallazgos de un reciente estudio hecho en los programas de Licenciatura de la Facultad de Educación de la UPN donde se indagó por las estrategias que propician los docentes y a las cuales recurren los estudiantes para comprender textos en la Universidad (Cañón F; Mancera B. y Ruiz R., 2010). Dentro de sus conclusiones, las autoras llaman la atención sobre el hecho de que la lectura de artículos provenientes de las revistas académicas y científicas, en tanto que fuentes confiables del saber institucionalizado, sea mínima o prácticamente nula²⁰.

En cuanto a la escritura, los “apuntes de clase” que resaltan en el panorama global de las demás universidades, ocupan un segundo lugar en la UPN con una diferencia de 2,9 puntos. Entre tanto, textos como ensayos, resúmenes, reseñas e informes de lectura son más significativos en su frecuencia en esta formación pedagógica que en la formación de otros campos profesionales y áreas de conocimiento, pero se mantienen constantes como tipologías exigidas en el conjunto de la educación superior. Así, los denominados “textos académicos” se utilizan en función de la enseñanza y el aprendizaje y corroboran su lugar en el proceso de apropiación de los saberes en la universidad.

20 Este llamado de atención es central aquí si se tiene en cuenta que la tradición investigativa de la UPN se corresponde justamente con la tradición lograda en sus revistas académicas: Pedagogía y Saberes; Folios; Nodos y Nudos; Revista Colombiana de Educación; Tecné, Episteme y didaxis, TED; Pensamiento, Palabra y Obra; Bio-grafía. Al respecto, la conclusión de las autoras es contundente: “Si la producción académica de los docentes investigadores depositada en revistas no se reconoce por los docentes mismos como fuente ‘confiable’ del saber institucionalizado, se crea un gran número de interrogantes frente a la razón misma de la escritura y de las publicaciones en la educación superior. Pareciera que, como ocurre con los trabajos de grado, cumplir con las exigencias de publicación en revistas indexadas simplemente reposará en los anaquelés de gloriosas bibliotecas a la espera de un despistado lector” (2010, p. 137)

"El hecho de que la lectura sea inicialmente un asunto de carácter individual y fuera del aula de clase, se torna en una práctica bastante usual en la universidad; práctica que puede ser interrogada a la luz de las posibilidades pedagógicas ofrecidas por el trabajo de comprensión de los textos *in situ*."

Ahora bien, la relevancia hallada en estos “apuntes de clase”, tanto en su lectura como en su escritura –altamente significativo en las 17 universidades–, se relaciona de manera directa con el desarrollo de las asignaturas y con una configuración didáctica en las clases universitarias: el profesor, por lo usual, expone las temáticas, los estudiantes toman nota del objeto sobre el que se discurre. No obstante, esta tendencia generalizada mostraría, por un lado, que el “discurso oral” del profesor sigue siendo central para los estudiantes

a la hora de comprender y apropiarse de ese saber comunicado, pero, por otro, que esta práctica escritural de “reproducción fiel del discurso docente” se vincula con aquello que va a ser evaluado. Ello coincide justamente con el propósito de lectura más frecuente tanto en Educación como en las demás áreas Unesco: “leer para responder preguntas al profesor”.

Si se asume que las prácticas escriturales y sus efectos en los dominios cognitivos de un campo de saber tienen que ver con el tipo de texto producido, se podría afirmar que esta forma de “escritura” privilegiada –la transcripción– no es justamente la que más potencializa la estructuración del conocimiento. La función epistémica allí es limitada: más que producción de ideas y organización discursiva, existe una reproducción fragmentada de lo expuesto; es decir, en rigor, no hay escritura. Al respecto, queda una gran cantidad de inquietudes por el acontecer de esta práctica de exposición-reproducción del discurso en el aula que caracteriza, entre otros, la cultura académica de nuestras universidades que tiende, como se observa, a la heteronomía²¹.

Otra característica relevante de nuestra cultura académica en la formación profesional docente –pero también para el conjunto de las carreras como lo ilustran los datos– se relaciona con el hecho de que la lectura de textos se constituye en una práctica

21 Algunas de estas inquietudes, traducidas en preguntas que podrían ser objeto de investigación, son: ¿las notas de clase se constituyen en el punto de partida para la producción escritural?, ¿se vuelve sobre esas notas para aprender más acerca del tema?, ¿tienen, en realidad, un papel determinante en los procesos evaluativos?, ¿cómo y por qué se institucionaliza esta práctica?, ¿se ha de reconocer como una exigencia tácita o explícita de los profesores?, ¿qué tan activo es el papel del estudiante en la recuperación de la información?, ¿qué mecanismos y estrategias se usan para esta “toma de apuntes en clase”?

realizada de manera predominante "fuera del aula de clase". Ello también coincide con las actividades más usuales frente a los textos leídos: la discusión oral y grupal en clase, la exploración a través de preguntas y las exposiciones. Aspectos todos que suponen una preparación previa por parte del estudiante. ¿Qué pueden indicar tales prácticas? Varias hipótesis pueden ponerse en juego: que se considere al estudiante el responsable directo del trabajo de interpretación de los textos propuestos y, en consecuencia, se da por hecho la apropiación y comprensión de lo leído –se viene a clase a discutir o exponer-. También que, quizás, prime la idea de que "leer en clase" ocupa un tiempo que sería más valioso de invertir en discutir acerca de lo leído o en formular y responder preguntas con base en el texto. Es posible, finalmente, que los profesores piensen en ampliar y explicar otros aspectos de orden temático que no se hallan en los textos propuestos.

En cualquier caso, el hecho de que la lectura sea inicialmente un asunto de carácter individual y fuera del aula de clase, se torna en una práctica bastante usual en la universidad; práctica que puede ser interrogada a la luz de las posibilidades pedagógicas ofrecidas por el trabajo de comprensión de los textos *in situ*: El acompañamiento del lector experto –el profesor– al lector iniciado –los estudiantes– a través de la contextualización del texto y del autor en función de los propósitos interpretativos, la ampliación de las fuentes que el texto convoca, la ubicación de las tesis e informaciones relevantes, la interrogación de lo leído, etc., pueden reconocerse como actividades que, a la manera de andamiaje, coadyuvan en la tarea de los estudiantes de hallar en los textos aquello que los profesores esperan que ellos encuentren.

Recordemos que la lectura, en tanto proceso de interpretación, exige algo más que una competencia lingüística o un saber "decodificar" por parte de quien lee. De acuerdo con Eco (1987) implica también la activación de una enciclopedia cultural y de ciertas presuposiciones para actuarizar lo no manifiesto en la superficie textual. Así, todo texto sugiere un "lector modelo"; lo supone en las condiciones generativas de producción, pero también lo instituye en el proceso interpretativo. Por esta razón, los "lectores modelos" de los textos académicos y científicos serían inicialmente los profesores, dado el dominio en el campo de conocimiento en el que estos textos se inscriben y dado, también, el dominio

retórico y discursivo que implica el "saber enseñar" una disciplina o un área temática de la misma.

En cuanto a la escritura, aunque lo más frecuente sea escribir para ser leído por el profesor fuera de la clase –lo cual vincula de nuevo esta actividad con la evaluación– se hace también frecuente que el estudiante-autor lea sus propios escritos, oralmente, en el aula. Ello demuestra que, aun cuando la escritura tenga un carácter individual y privado –en el momento de la producción–, también ha adquirido en nuestra cultura académica una función social y comunicativa importante, de ahí su carácter público: se escribe para ser leído por otros o para leer ante los otros. Asimismo, el tipo de textos exigidos para escribir –resúmenes, reseñas, ensayos– y su lectura y valoración por parte del profesor –que, de acuerdo con los estudiantes, está centrado más en la estructura profunda que en la superficial– dan cuenta de la relevancia de su función epistémica; es decir, de su lugar en el proceso de asimilación y construcción del conocimiento.

Por otra parte, las prácticas lectoras y escriturales que se agencian en la formación inicial de docentes en la UPN sí da cuenta de diferencias en los propósitos previstos, en algunas de las actividades que se privilegian y en el tipo de textos más exigidos. Así, los textos de análisis-síntesis, como el resumen y la reseña, y los textos de naturaleza argumentativa, como el ensayo, son los más destacados en la producción

escritural de estudiantes que se forman como maestros. Ello supone –según se corrobora por la información hablada– el privilegio de actividades como la identificación de macroestructuras en los textos y la toma de postura frente a los mismos. Supone, también, el predominio de las estrategias argumentativas por encima de otras estrategias retóricas en nuestra cultura académica²².

Frente a los apoyos que reciben los estudiantes, en contraste con la muestra general y según áreas

"Aun cuando la escritura tenga un carácter individual y privado –en el momento de la producción–, también ha adquirido en nuestra cultura académica una función social y comunicativa importante, de ahí su carácter público: se escribe para ser leído por otros o para leer ante los otros".

22 No obstante que el ensayo sea el tipo de texto más exigido y, por lo tanto, el más producido abre un sinnúmero de interrogantes que ni la encuesta ni el estudio en su conjunto alcanzan a responder: ¿en qué momentos del desarrollo temático de la asignatura se exigen este tipo de texto?, ¿por qué?, ¿qué razones pedagógicas movilizan la elección de este género discursivo?, ¿cuáles son las indicaciones y las consignas de elaboración?, ¿qué es "ensayar" para el estudiante?, ¿qué entiende el profesor por un 'ensayo'?, ¿qué estrategias activan los estudiantes para responder a la tarea?, ¿qué estrategias proveen los docentes para su desarrollo?

Unesco, se evidencia que asesorar la escritura y solicitar reescrituras en las asignaturas se hace más frecuente en la UPN y en general en las carreras de Educación (ver tendencias gráfica 16). Ello indica que los profesores del campo de la educación y la pedagogía, efectivamente, tienen mayor conocimiento didáctico de la escritura, de su enseñanza y su aprendizaje y de su función epistémica, respecto de los profesores universitarios que forman para otras profesiones.

Finalmente, los datos muestran cómo emergen en el campo de la formación profesional docente algunas producciones características del mismo, y que no estuvieron contempladas en la encuesta general. La escritura de diarios de campo, para el caso de la práctica pedagógica, o la lectura de documentos como las investigaciones escolares o los proyectos educativos institucionales –PEI– muestra una especificidad propia de la disciplina pedagógica y corrobora la tesis de Becher (2001) en relación con las particularidades de los tipos de textos que se producen o se leen de acuerdo con la comunidad disciplinar, profesional y científica a la que se ingresa.

A su vez, textos mencionados para el caso de la producción escrita, como las partituras, los datasheet o las novelas u obras universales, empiezan también a mostrar que, si bien los estudiantes se forman como profesores, el área de especialización abre el horizonte de las especificidades en la comprensión y producción de ciertos géneros discursivos propios del campo de desempeño en la educación: Licenciados en música, en Electrónica y Diseño tecnológico, en Español/Inglés, para el ejemplo que nos ocupa²³.

5.2. Enseñar a leer y escribir en la Universidad: entre las ‘competencias genéricas’ y su especificidad en las disciplinas

En el conjunto de las licenciaturas de la UPN es posible encontrar, por lo menos, uno o dos cursos de lengua en cada plan de estudios. Ello obedece, en primera instancia, a una respuesta al “ambiente comu-

nativo” que, por estatuto académico, es obligatorio de fomentar en todos los programas académicos de pregrado. En los syllabus de estos cursos se destaca el carácter de “proceso” otorgada tanto a la lectura como a la escritura, lo cual se reitera en términos discursivos como parte de sus enfoques teóricos. También se desataca el hecho de que en las metodologías de trabajo sea más frecuente encontrar un escenario de clase a manera de Taller, que una ‘clase magistral’, la cual obtiene altas frecuencias tanto en las demás carreras de Educación como en el conjunto de la muestra.

No obstante, en términos de denominaciones, de tipologías textuales trabajadas, de contenidos y de ubicación en los planes curriculares, entre otros, los syllabus o cursos de lengua ofrecidos en la UPN para la formación profesional docente no muestran otras diferencias relevantes respecto de los cursos ofrecidos para otras carreras profesionales²⁴. Esto podría ser un indicativo de que la lectura y la escritura no tienen una especificidad a la hora de situarse, como prácticas particulares o como actividades constitutivas de la formación docente y que las políticas institucionales no van más allá de incluirlos como parte del ambiente comunicativo de los programas.

De otra parte, un dato generalizado obtenido de la encuesta y que se puede contrastar con los cursos de lengua en la UPN y los del área de Educación, junto con el conjunto de los ofrecidos en las demás carreras universitarias de la muestra, es el hecho de que los estudiantes hayan referenciado como la mejor experiencia de lectura o escritura aquéllas que han tenido lugar en el marco de una asignatura propiamente

"El hecho de que estos cursos de lengua estén situados en los primeros semestres comporta, además, una concepción de lectura y de escritura como parte de unas competencias genéricas que se 'afianzan' con unos cursos en el primer año de universidad o permiten resolver algunas deficiencias que presentarían los estudiantes a su ingreso a la misma".

23 Sólo en pregrado la UPN ofrece 20 licenciaturas en 5 unidades académico-administrativas: Facultad de Ciencia y Tecnología, Facultad de Educación, Facultad de Humanidades, Facultad de Bellas Artes y Facultad de Educación Física.

profesional: un 71,80% eligió una asignatura, frente a un 9,1% que eligió un curso de lengua²⁵.

En principio este hecho permite corroborar que las prácticas de lectura y escritura más relevantes para los estudiantes están directamente ligadas a las áreas específicas del saber disciplinar. Es decir, una vez los estudiantes han adquirido cierto dominio temático y conceptual de aquello para lo cual se forman, leer y escribir adquiere mayor significado. Además de que su esfuerzo y dedicación mayoritariamente están concentrados en estos campos de formación especializada, que hacen parte del ciclo de profundización de su plan de estudios, en contraste con los cursos de lengua que forman parte de los ciclos de fundamentación general.

El hecho de que estos cursos de lengua estén situados en los primeros semestres comporta, además, una concepción de lectura y de escritura como parte de unas competencias genéricas que se 'afianzan' con unos cursos en el primer año de universidad o permiten resolver algunas deficiencias que presentarían los estudiantes a su ingreso a la misma. En cualquier caso, ante la percepción de que estos cursos no ofrecen para los estudiantes experiencias lo suficientemente significativas en el leer y el escribir, se abre un escenario de debate en relación con su ubicación en los planes de estudio, el número de cursos ofrecidos y, por supuesto, las concepciones y los enfoques pedagógicos y didácticos que agencian en el proyecto mismo de la formación profesional.

En este contexto, vale la pena traer la discusión que se dio en el mundo angloparlante con el denominado movimiento "Escribir a través del Currículum" –Writing across the curriculum-. Justamente como alternativa a estos cursos de lengua o de composición en las carreras profesionales, este enfoque defendió la hipótesis de que la escritura era un método para pensar y por ello no podía abordarse al margen del campo de estudio que el estudiante había elegido; en consecuencia, tenía que centrarse en la formación de los conceptos y modos de comunicación propios de la tradición en una disciplina (Cfr. Carlino, 2004, p. 3)²⁶.

25 Sección 3 de la encuesta: Experiencia Académica en lectura y escritura que resalta.

26 En el trabajo citado se hace referencia a cursos de Lengua en general o de Enseñanza de la Composición. De acuerdo con la autora (citando a Moghtader), sólo en Estados Unidos el 95% de 1670 colleges y universidades tienen uno o más cursos de esta naturaleza en los inicios de las carreras. La cifra exacta en las universidades colombianas no se tiene, pero sabemos que hacen parte de la mayoría de planes de estudio. Sólo en el conjunto de las 17 universidades participantes se recogió un total de 415 programas que tienen que ver con este tipo de cursos. De éstos, el 75.4% se ocupa de la lectura, el 85.5%

No obstante, el modo de resolver la disyuntiva planteada entre leer y escribir como competencias genéricas o leer y escribir en las disciplinas en los casos que referencia Carlino –en su estudio de tres experiencias de escritura a través del currículo en tres universidades norteamericanas– no pasó necesariamente en todas ellas por la eliminación de estos cursos en el primer o segundo año. Por el contrario, se reconoció la incorporación de otros cursos de escritura intensiva en las disciplinas y la implementación de estrategias como el acompañamiento tutorial tanto de expertos en la disciplina como de compañeros de escritura en las materias (estudiantes de semestres avanzados o en formación postgrupal), así como un fuerte énfasis en la revisión y reescrituras de los textos a través de Centros de Escritura creados para tal fin (2004, pp. 3-11)²⁷.

Por supuesto, tales experiencias suponen una política institucional y una infraestructura que implica la creación y la financiación de espacios dedicados al trabajo interdisciplinario entre profesores de lengua y profesores de las disciplinas, cursos de apoyo a la enseñanza en los que se reflexiona acerca de "enseñar a escribir" y en relación con las tareas de escritura que promueven el aprendizaje. Supone, también, políticas de reducción del número de estudiantes por curso y un largo etcétera que nos daría para llegar a la conclusión de que el ejemplo no cuenta, puesto que no es aplicable a nuestro contexto universitario. No obstante, como experiencias pedagógicas y académicas que han reflexionado acerca de este asunto problemático de la escritura en la universidad, de acuerdo con la autora consideramos que vale la pena referirlas en tanto "en el campo educativo, así como en toda ciencia y en toda técnica, sólo se puede avanzar si se tiene en cuenta qué han hecho otros previamente" (Carlino, 2004, p. 11).

Ahora bien, "Escribir a través del Curriculum", además de exigir unas condiciones particulares de infraestructura y unos dispositivos pedagógicos para mejorar la producción escritural de los estudiantes, nos plantea a su vez dos problemas para el caso que nos ocupa: primero, no se hace mención a la lectura en cuanto tal, ni a la lectura de otros tipos de géneros textuales que hacen parte de la formación general y que en muchos planes de estudio de carreras univer-

de la escritura y el 22.9% de los saberes propios del campo disciplinar. Un análisis más detallado de este tipo de cursos lo realizó el equipo de la universidad Javeriana –Barrios M. Milena, Bermúdez, G. Mónica y Zuluaga O. Zulma– como parte del análisis de una de las fuentes de información.

27 La Universidad Pontificia Javeriana de Cali ha replicado parte de este modelo a través de su Centro de Escritura Javeriano. Cfr. [en línea] <http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co/>

sitarias se denomina como ‘formación humanística’; en ese sentido, la lectura de obras literarias, de ensayos o de obras de autores clásicos del pensamiento, o de textos informativos o periodísticos, entre otros ejemplos, queda aquí relegada o supeditada a que haga parte del “interés” en la formación específica disciplinar.

Este énfasis de la escritura en las disciplinas comporta una posición que Tolchinsky (1990) ha identificado como una versión psicológica de la escritura, la cual enfatiza en su lugar como potenciadora de las capacidades cognitivas de los sujetos. Tal énfasis cognitivista o “científico”, según la autora, se constituye sólo en un componente de una noción más abarcadora de la alfabetización o la “literacidad” que incluye o debería incluir, también, aquéllas funciones del orden de lo práctico –leemos para situarnos y participar como ciudadanos en una comunidad– o del orden de lo estético, cuyas funciones del lenguaje escrito rebasan lo cognitivo y lo pragmático y nos introduce en sus funciones retóricas y poéticas.

Esta autora se refiere a la necesidad de incorporar en la escuela estos tres componentes: lo práctico, es decir “lo útil”; lo científico, es decir “lo correcto”; y lo literario, es decir, “lo bello”. Ello podría también aplicarse a la formación profesional y, en particular, a la formación inicial de docentes en la universidad, si asumimos que aprender y enseñar a leer y escribir no es un asunto que les concierne sólo a los profesores en las etapas iniciales de la escolaridad o a los profesores que desarrollan cursos de lengua en los primeros semestres. Se trata, entonces, de una apertura a funciones distintas del lenguaje escrito y no a su restricción a unos ámbitos particulares o disciplinares.

El segundo problema que plantea esta concepción consiste en que un profesor experto en la disciplina, y que escribe textos propios de la misma, no necesariamente “sabe enseñar” a sus estudiantes a escribir. Ello implica un saber pedagógico y didáctico que pasa por una formación en el campo teórico de la lectura, la escritura y la comunicación. Se reitera, entonces, la necesaria confluencia del trabajo interdisciplinario a la hora de enfrentar esta tarea de formar a los estudiantes como escritores. Valga señalar aquí que el caso que estudiamos en la UPN como experiencia destacada de lectura y escritura, “Pre-impresos estudiantes”, nos muestra

precisamente estas posibilidades pedagógicas que puede ofrecer un profesor experto en Comunicación y Lenguaje a un estudiante que desea escribir un texto de su disciplina, en este caso estudiantes que se forman como futuros profesores de Ciencias²⁸.

La posibilidad de que esta experiencia sirva de soporte y pre-texto para incentivar la escritura en el conjunto de las demás licenciaturas, y que ello pueda constituir un proyecto editorial alternativo para todos los estudiantes que se forman como profesionales de la educación, hace parte de la discusión que en relación con las políticas de lectura y escritura es necesario promover en la UPN, que por autonomía se reconoce como la ‘educadora de educadores’. Asimismo, queda pendiente generar a partir de estos hallazgos una discusión académica en relación con el enseñar y el aprender a leer y escribir de los estudiantes, como parte de la actividad pedagógica que concierne a todos los profesores a través de sus diferentes cátedras, y, el aporte específico que los especialistas en el área del Lenguaje puedan hacer a la misma.

Finalmente, este proyecto Pre-impresos nos plantea no sólo la dimensión epistémica de la escritura, sino también su función comunicativa del saber. Los

textos que producen los estudiantes adquieren un carácter disciplinar, de divulgación científica; es decir, se trata de poner al alcance de otros –público en general y/o pares académicos– los temas y conceptos propios de la Ciencia, pero no son exclusivamente textos didácticos o pensados para la escuela. Aquí las fronteras entre el saber disciplinar y el saber pedagógico o la formación en las disciplinas y la formación pedagógica que se ofrece en la UPN se pone en evidencia y se puede incluso problematizar: ¿qué tipo de textos conciernen a la profesión?, ¿se corresponden estos textos con la disciplina a enseñar?, ¿con la disciplina “pura”?, ¿perteneцен a géneros discursivos diferenciados?, ¿el saber pedagógico in-

"Valga señalar aquí que el caso que estudiamos en la UPN como experiencia destacada de lectura y escritura, 'Pre-impresos estudiantes', nos muestra precisamente estas posibilidades pedagógicas que puede ofrecer un profesor experto en Comunicación y Lenguaje a un estudiante que desea escribir un texto de su disciplina, en este caso estudiantes que se forman como futuros profesores de Ciencias."

28 El profesor Juan Carlos Bustos lidera en la UPN este proyecto. Pre-impresos consiste en un proyecto editorial de la Facultad de Ciencia y Tecnología que se viene desarrollando desde el 2004. La experiencia, además de evidenciar estrategias didácticas que permiten formar como lector y escritor a un futuro profesor de Ciencias, demuestra lo significativo que resulta ser para los estudiantes realizar un proyecto de escritura que termina en una publicación real.

cluye el saber disciplinar? o ¿constituyen campos diferenciados?

5.3. Aprender a leer y escribir en la Universidad para ser profesor/profesora de...

En su gran mayoría, los propósitos que guían la actividad de lectura en las asignaturas pasan por la apropiación de los contenidos propios de la disciplina o de la profesión. De igual manera, los syllabus o curso de lengua, además de estar orientados a la cualificación de la lectura y la escritura en la universidad, establecen un vínculo con la posibilidad de comprender contenidos y textos disciplinarios y de producir los textos propios de la profesión.

Aquí cabe preguntarse por esa línea divisoria –que adelantamos como interrogantes en el acápite anterior– entre la formación en la disciplina y la formación en la profesión, en tanto que un licenciado se reconoce como un profesional especialista en educación y pedagogía y, a su vez, como un especialista en la enseñanza de un saber disciplinado –que pasarían por lo que se denomina “recontextualización pedagógica” o “transposición didáctica”– para el caso de las licenciaturas en áreas propias de los saberes escolarizados. El campo de formación profesional es, entonces, de naturaleza multi o interdisciplinaria, más que disciplinaria.

Así, de un lado, en los planes de estudio de las licenciaturas de la UPN están los discursos que introducen lo concerniente a los ámbitos educativo y pedagógico –Historia de la educación, Epistemología de la Pedagogía, Contexto normativo, Corrientes pedagógicas, Teorías y modelos pedagógicos, Pedagogía y Didáctica, Pedagogía y conocimiento, Desarrollo cognitivo y aprendizaje, entre otros²⁹– y, de otro, se encuentran aquellos espacios académicos que se ofrecen de acuerdo con la especificidad de las disciplinas que se estudian para ser enseñadas –Biología, Español, Música, Educación Física, Ciencias Sociales, Filosofía, Química, etc.–. En algunos de estos planes

"La formación inicial docente pasa entonces en la universidad, por la apropiación de una cultura académica; pero ésta implica, a su vez, la apropiación de una determinada cultura pedagógica. Asimismo, se puede afirmar que solo en los ámbitos de desempeño profesional específicos, nuestros estudiantes además de pertenecer al gremio magisterial, comienzan, como profesores de un área escolar, a hacer parte de otras comunidades disciplinarias y científicas. En el vértice de esta formación y enculturación –académica, disciplinar y pedagógica– están las prácticas de lectura y escritura que agenciamos como docentes universitarios ."

se introducen didácticas propias de las áreas en este ambiente de formación pedagógica.

La formación inicial docente pasa entonces en la universidad, por la apropiación de una cultura académica; pero ésta implica, a su vez, la apropiación de una determinada cultura pedagógica. Asimismo, se puede afirmar que solo en los ámbitos de desempeño profesional específicos, nuestros estudiantes además de pertenecer al gremio magisterial, comienzan, como profesores de un área escolar, a hacer parte de otras comunidades disciplinarias y científicas. En el vértice de esta formación y enculturación –académica, disciplinar y pedagógica– están las prácticas de lectura y escritura que agenciamos como docentes universitarios y, por ello, no podemos seguir diciendo: “en tono de resignación, que ‘los estudiantes ya no leen’ o que ‘el nivel baja de año en año’, [pues] es, en efecto, una manera de eludir el preguntarse por qué es así y de esquivar las correspondientes consecuencias pedagógicas” (Bourdieu & Passeron, 1994, p. 102).

Traer una cita de Bourdieu en el cierre de un reporte de una investigación, en el cual lo menos que se tuvo en cuenta fue la posición social y cultural de los sujetos³⁰, puede no sólo sonar paradójico sino también inconsecuente. A pesar de este riesgo y sabedores de que esta posición de clase es determinante en la incorporación de lo social en lo subjetivo y que aquello que no se logra por razón de la herencia cultural requiere de un mayor esfuerzo intelectual –además de una actitud más laboriosa–³¹ nos atrevemos precisamente a afirmar que ello no nos exime de las responsabilidades pedagógicas que tenemos. Por el contrario, las sitúa en su justo lugar en tanto nos permite reconocer algunas de las condiciones que hacen posible que el sujeto adquiera, apropie y construya una cultura determinada. Así, y para cerrar

30 Especialmente si observamos las condiciones socioeconómicas de gran parte de los estudiantes que se forman como futuros profesores en la Universidad Pedagógica Nacional –universidad de carácter estatal y pública–.

31 En nuestra línea, la incorporación de prácticas lectoras y escritoras como parte de un *habitus* propio de un profesional de la educación, de un docente.

29 Se han retomado sólo algunos nombres de los cursos que se ofrecen el “ambiente de formación pedagógica” de diferentes planes de estudio de las licenciaturas.

con las palabras textuales de Bourdieu y de Passeron (1994), diremos en tono de “deber ser”, pero también en tono de posibilidad, en lo que concierne a nuestra acción pedagógica, que:

La pedagogía racional está por inventar; y no debe, en modo alguno, ser confundida con las pedagogías actualmente en uso, las cuales, no apoyándose en otros supuestos que los psicológicos, sirven de hecho a un sistema que ignora y quiere ignorar las diferencias sociales [...]

La pedagogía realmente racional debe basarse en un análisis de los costos relativos de las diferentes formas de enseñanza (clases prácticas, seminarios, grupos de trabajo) y de las diversas formas de acción pedagógica del profesor (del simple consejo téc-

nico a la dirección efectiva de los trabajos de los estudiantes); debe considerar el contenido de la enseñanza o los fines profesionales de la formación y, examinando los diversos tipos de relación pedagógica no debe olvidar su rendimiento diferencial según el origen social de los estudiantes. En cualquier caso, debe estar subordinada a los conocimientos que ha de tener de la desigualdad cultural socialmente condicionada y a la decisión de reducir aquella desigualdad. Por ejemplo, la más olvidada, ordinariamente, de todas las funciones profesionales es, sin duda, la de organizar continuamente el ejercicio escolar como actividad orientada a la adquisición lo más completa y rápida posible de las técnicas intelectuales y materiales del trabajo intelectual (pp. 108-109).

Bibliografía

- Becher, T. (2001), *Tribus y territorios académicos. La investigación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.
- Bourdieu P. y Passeron J.C. (1994), *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, Labor.
- Carlino, P. (2004), “Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad”, en: *Lectura y Vida*, 25/1, pp. 16-27, Buenos Aires.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Cañón, L., Mancera B. y Ruiz R (2010). “La lectura de textos académicos en la formación universitaria de docentes: entre supuestos y estrategias” en *Pedagogía y Saberes*, núm. 33 (julio-diciembre), 127-137, Bogotá.
- Eco, U. (1987), *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen.
- García, V. N. O. (2008), “Lectura, escritura, cultura académica y formación de docentes” en *Nodos y Nudos*, 28/3, 81-89, Bogotá.
- Ibañez, J. (2003), *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid, Siglo XXI.
- Jurado V. F.(2001), “Lenguaje, competencias comunicativas y didácticas: Un estado de la cuestión”, en: *Estados del*
- Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia*, tomo I, Bogotá, Colciencias-Socolpe.
- Mockus, A. et al. (1997), *Las fronteras de la escuela*, Bogotá, Magisterio, pp. 63-74.
- Narváez, A. (2005), “¿Qué entender por cultura?”, en: *Sujeto, cultura y dinámica social*, Colombia, Antrophos.
- Tolchinsky, L. (1990), “Lo práctico, lo científico y lo literario. Tres componentes en la noción de ‘alfabetismo’”, en: *Comunicación, lenguaje y educación*, 6/ 53-62, [en línea], disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126194>, recuperado: noviembre de 2010.
- Uribe-Álvarez, G. & Camargo-Martínez, Z. (2011), “Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana”, en: *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 317-341.
- Documentos Institucionales:
- Universidad Pedagógica Nacional. Acuerdo 035 de 2006, Reglamento Académico.
- Universidad Pedagógica Nacional. Acuerdo N° 025 de 2007, Reglamento Estudiantil de pregrado.
- Universidad Pedagógica Nacional. Acuerdo 038 de 2004. Sistema de incentivos y distinciones para estudiantes.

