



PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA UNIVERSITARIAS. UNA MIRADA DESDE UN GRUPO DE DISCUSIÓN DE DOCENTES¹

Recibido: septiembre 24 de 2014 / **Revisado:** junio 11 de 2015 / **Aceptado:** junio 16 de 2015
Por: **Juan David Zambrano Valencia², Beyddy Muñoz Loaiza³ y Rubiel Medina Quintero⁴**

Para citar este artículo /To reference this article /Para citar este artigo

Zambrano, J., Muñoz, B. & Medina, R. (enero-junio 2015). Prácticas de Lectura y Escritura Universitarias. Una mirada desde un grupo de discusión de docentes. *Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, VI (1), 45-58. doi: <http://dx.doi.org/10.15658/CESMAG15.05060104>

RESUMEN

En el artículo se traza una lectura descriptivo-analítico-interpretativa de un grupo de discusión, cuyo propósito fue dialogar en torno a las prácticas de lectura y escritura en la universidad. El grupo de discusión se llevó a cabo en 2010 con docentes de la Universidad del Quindío en el contexto de la investigación nacional *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Tal lectura se apoya en el pensamiento teórico-técnico sobre el *grupo de discusión* de García, Ibáñez y Alvira (2000), en el *modelo constructivo-integrativo de comprensión lectora* de Walter Kintsch (1996) y en el *modelo cognitivo de producción escrita* de John R. Hayes y Linda Flower (1980). Una de las principales conclusiones evidenciadas en el Grupo de discusión, fue que algunos de los propósitos de los profesores, sobre las prácticas de lectura y escritura, se focalizan en dinamizar los procesos de aprendizaje de los contenidos disciplinares, acrecentar la base léxica de los estudiantes, hacerlos partícipes de la vida académica y superar, en diversos casos, problemas de comprensión y producción textual de varios niveles.

Palabras clave: Grupos de discusión, prácticas de escritura, prácticas de lectura, textos académicos disciplinares.

¹ El artículo es producto de la investigación *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*, avalada y financiada por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), con el código PREOO439015708.

² Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío. Especialista en la Enseñanza de la Literatura. Licenciado en Español y Literatura. Docente del programa de Licenciatura en Español y Literatura, Universidad del Quindío. Integrante del Grupo de Investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa), registro en Colciencias COL0048563, categoría B. Correo electrónico: boreasdvn@yahoo.com. jd zambrano@uni quindio.edu.co

³ Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío. Licenciada en Español y Literatura. Docente del programa de Licenciatura en Español y Literatura, Universidad del Quindío. Integrante del Grupo de Investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa), registro en Colciencias COL0048563, categoría B. Correo electrónico: beyddy@gmail.com. bmunoz@uni quindio.edu.co

⁴ Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío. Especialista en la Enseñanza de la Literatura. Licenciado en Español y Literatura. Docente del programa de Licenciatura en Español y Literatura, Universidad del Quindío. Integrante del Grupo de Investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa), registro en Colciencias COL0048563, categoría B. Correo electrónico: planetarioxd@gmail.com. rmolina@uni quindio.edu.co



UNIVERSITY PRACTICES OF READING AND WRITING. A LOOK SINCE A GROUP OF TEACHER DISCUSSION

ABSTRACT

The article draws a reading descriptive–analytic–interpretive of a discussion group, whose purpose was to talk about the practices of reading and writing in university. The discussion group was conducted in 2010 with teachers from the University of Quindío in the context of the national research. *¿For what it reads and writes in the Colombian university?, A contribution to the consolidation of the country's academic culture.* Such reading is supported by the theoretical-technical thinking on the discussion group of Garcia, Ibanez and Alvira (2000), on the constructive-integrative model of reading comprehension of Walter Kintsch (1996), and in the cognitive model of production written of John. R. Hayes and Linda Flower (1980). One of the main conclusions evidenced in the discussion group, was that some of the purposes of the teachers, on the practices of reading and writing, focus on activate the learning processes from disciplinary contents, increase lexical base of students, make them part of academic life and overcome, in several cases, problems of comprehension and textual production of various levels.

Key words: groups of discussion, writing practices, reading practices, academic texts disciplinary.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA UNIVERSITÁRIAS. UMA VISTA DESDE UM GRUPO DE DISCUSSÃO DE PROFESSORES

RESUMO

No artigo se traça uma leitura descritivo-analítico-interpretativa de um grupo de discussão, cujo objetivo era falar sobre as práticas de leitura e escrita na universidade. O grupo de discussão foi realizado em 2010 com os professores da Universidade de Quindio, no âmbito da investigação nacional *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país.* Esta leitura é apoiada pelo pensamento teórico e técnico sobre o *grupo de discussão* de Gracia, Ibáñez e Alvira (2000), no *modelo construtivo-integrativo de compreensão de leitura* por Walter Kintsch (1996) e no *modelo cognitivo de produção escrita* por John R. Hayes e Linda Flower (1980). Uma das principais conclusões evidenciadas no grupo de discussão foi que alguns dos propósitos dos professores, sobre as práticas de leitura e escrita, centram-se em dinamizar os processos de aprendizagem dos conteúdos disciplinares, aumentando a base lexical dos alunos, torná-los parte da vida acadêmica e superar, em vários casos, problemas de compreensão e produção textual de diversos níveis.

Palavras-chave: grupos de discussão, práticas de escrita, práticas de leitura, textos acadêmicos disciplinares.



INTRODUCCIÓN

García, Ibáñez y Alvira (2000, p. 292) aseguran que “interpretar es la captación de un sentido oculto: escuchar a la realidad como si la realidad hablara. Analizar es descomponer el sentido en sus componentes sin sentido: silenciar la realidad (porque no dice nada)”. La comprensión de los datos de un grupo de discusión supone, entonces, dos niveles de lectura: uno interpretativo y otro analítico. En el primero, la lectura se apoya en la intuición, los datos se leen desde la percepción del preceptor –quien dirige el grupo de discusión–, se aventuran hipótesis de interpretación desde una lectura subjetiva (lo que escuchó, lo que vio, lo que encontró). En el segundo nivel de lectura, se objetiva la intuición, en otras palabras, se confrontan los resultados del nivel interpretativo con lo que expresaron los participantes del grupo de discusión, y con algunos presupuestos teóricos, a fin de evaluar su validez y sus alcances en una suerte de labor retrospectiva; es decir, se analizan los datos del grupo de discusión.

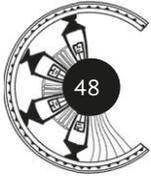
El artículo, entonces, tiene por objeto describir, interpretar y analizar los datos de un grupo de discusión (en adelante GD) realizado el primer semestre de 2010, con cinco profesores de diversos programas académicos de la Universidad del Quindío.

Inicialmente, se expondrá la ruta metodológica seguida para desarrollar el GD de docentes. Más adelante se da lugar a la descripción e interpretación de los datos obtenidos en el grupo, para llegar al análisis de dichos datos, a la luz del modelo de procesamiento interactivo para la comprensión textual de Kintsch (1996) y del modelo de composición escrita de Hayes y Flower (1980). Al final, se espera que los resultados de este GD, permitan tejer un contrastaste –tácito– con las preguntas centrales de esta investigación, citadas en el próximo ítem.

Descripción general de la investigación

La relevancia de la lectura y la escritura en la universidad es indiscutible. Formarse en estas consiste, en gran parte, en estar en condiciones de comprender, interpretar y producir textos propios de los dominios disciplinares y profesionales específicos; es decir, leer y escribir en una disciplina determinada. Por ello, El Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología y Administración (Colciencias) aprueba, en el 2008, la investigación ya mencionada que da origen al presente artículo, en la cual participaron 17 universidades de Colombia⁵, entre

⁵ Pontificia Universidad Javeriana, Universidad del Valle, Universidad del Quindío, Pontificia Universidad Javeriana Cali, Unidad Central Valle del Cauca, Universidad del Pacífico, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Ibagué, Fundación Universitaria Monserrate, Universidad del Cauca, Universidad de Córdoba, Universidad Autónoma de Occidente, Universidad Católica de Risaralda, Universidad de La Amazonia, Universidad de Antioquia, Universidad del Atlántico, Universidad de Caldas.



ellas la Universidad del Quindío⁶. La investigación se enmarcó bajo los siguientes presupuestos:

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. En este sentido, 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, de sus características socioculturales y sus trayectorias académicas, están marcadas de modo fuerte por elementos como ¿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?

Desde esta problemática se plantea la siguiente hipótesis: los modos de leer y escribir de los estudiantes son un efecto de las condiciones pedagógicas y didácticas que la universidad promueve, así como del tipo de demandas que plantea. Dichos modos de leer y escribir están determinados por otros factores de orden sociocultural que es necesario reconocer. Esta hipótesis permite explorar la idea de cultura académica que subyace a las prácticas de lectura y escritura en la universidad, es decir, caracterizar la cultura académica desde las prácticas de lectura y escritura, con el fin de derivar orientaciones para el fortalecimiento de dicha cultura en la universidad colombiana. (Pérez & Rincón, 2008, p. 38).

Este proyecto se valió especialmente de descripción e interpretación, y se basó en información documental, datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa. La población estuvo constituida por docentes y estudiantes universitarios de pregrado

que hacen parte de diferentes programas académicos ofrecidos por un grupo de universidades del país, con variadas características: diversidad de regiones, tipo de universidades (privadas y públicas) y tamaño de las mismas.

De otro lado, el estudio se organizó mediante las seis siguientes fases:

Fase 0: de validación de la metodología a través del juicio de pares académicos internacionales -Anna Camps, Paula Carlino y Luiz Percival Leme Britto-.

Fase I: de recolección de información y primer análisis.

Fase II: de identificación y caracterización de *prácticas destacadas*.

Fase III: de conformación de grupos de discusión y entrevistas en profundidad.

Fase IV: de elección y sistematización de algunos casos de *prácticas destacadas*.

Fase V: de elaboración de directrices de política de lectura y escritura para la universidad colombiana.

Por su parte, el objetivo general fue: "Describir, caracterizar, analizar e interpretar las prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana, con el fin de proponer unas orientaciones de política al respecto" (Pérez & Rincón, 2008, p. 66). Los objetivos específicos fueron: 1. Definir una perspectiva teórica y una matriz de criterios para el análisis de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura académicas en la universidad, en relación particular con configuraciones didácticas; 2. Identificar, categorizar, analizar e interpretar las prácticas de lectura y escritura académicas existentes en la universidad colombiana; 3. Reconstruir, describir e interpretar algunas prácticas relevantes: "prácticas destacadas"; 4. Producir unas directrices de política de lectura y escritura para la universidad colombiana, de cara a promover una cultura académica que aporte al

⁶ Con código 483 de la Vicerrectoría de Investigaciones de esta casa de estudio), con el grupo de investigación DiLeMa, Grupo de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa), del Programa de Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad del Quindío, aprobado por Colciencias en Categoría B.



desarrollo científico del país; 5. Realizar aportes para la consolidación de una cultura académica en la universidad colombiana.

Descripción del Grupo de Discusión (GD)

Para la conformación del grupo de discusión, se tuvieron en cuenta los siguientes factores que los docentes debían cumplir:

- Revisión de los resultados de las encuestas⁷, ello demarcaba a los profesores más mencionados por los estudiantes en los campos del saber en los que se aplicaron las mismas.

- Recolección de comentarios de estudiantes –ante todo destacados– acerca de docentes que, según su criterio y conocimiento, realizan prácticas significativas de lectura y escritura en el contexto de las asignaturas.

- Recolección de comentarios de docentes sobre profesores que, según su criterio y conocimiento, desarrollan prácticas destacadas de lectura y escritura en el contexto de las asignaturas.

- Apoyo en la experticia y conocimientos del grupo de investigadores de la Universidad del Quindío (integrantes del proyecto), respecto de docentes de diversos campos disciplinares cuyas intervenciones de aula movilizan prácticas destacadas de lectura y escritura.

Con base en el panorama ofrecido por estos cuatro momentos-espacios, se escogieron a los docentes cuyos nombres se reiteraron más, y cuya inclusión, en dichos intervalos de búsqueda, fue

mejor justificada. La que sigue es la ficha técnica del grupo conformado:

- Grupo de discusión: Docentes.
- Universidad: Quindío.
- Ciudad: Armenia.
- Lugar en que se realizó el GD: Sala de juntas de la Decanatura de la Facultad de Educación, Universidad del Quindío.
- Fecha: 19 de mayo de 2010.
- Duración: 92 minutos.

De otro lado, el GD estuvo compuesto por tres profesores y dos profesoras: dos de ellos de la Facultad de Educación, un profesor del Licenciatura en Matemáticas y una docente de Licenciatura en Biología y Educación Ambiental; un profesor de la Facultad de Ciencias Básicas y Tecnologías, programa de Física; y dos docentes de la Facultad de Ciencias Humanas y Bellas Artes, ambos del programa de Filosofía.

¿Cómo se describió, procesó y analizó la información?

Se contó con información audiovisual (registro en audio y en video) y textual (transcripción del GD). Además, se pensaron, básicamente, dos categorías de análisis: las *prácticas de lectura académica* y las *prácticas de escritura académica*.

Inicialmente, se realizaron apuntes, en un trabajo individual y colectivo, de las posturas más destacadas –para el equipo– de los participantes del GD. Acto seguido, se solicitó al preceptor que realizara una lectura interpretativa-analítica del grupo de discusión; luego, se identificaron, jerarquizaron y agruparon los temas, los intereses y motivaciones, las opiniones y contra-opiniones de los docentes. A partir de lo anterior, se propusieron las dos categorías de análisis referidas arriba.

⁷ Instrumento usado en la investigación para encuestar a estudiantes de múltiples ámbitos disciplinares de las diecisiete instituciones educativas participantes, acerca de las prácticas de lectura y escritura académicas de la universidad. La encuesta se aplicó a una muestra representativa de alumnos de cada universidad, en total se encuestaron 3719 estudiantes. Para el caso de la Universidad del Quindío, el instrumento se aplicó a 128 estudiantes de diversos programas académicos: Licenciatura en Matemáticas (Facultad de Educación), Filosofía y Trabajo Social (Facultad de Ciencias Humanas y Bellas Artes), Contaduría Pública (Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas), Física (Facultad de Ciencias Básicas y Tecnologías) e Ingeniería Civil (Facultad de Ingeniería).



Posteriormente, se interpretaron las opiniones y posturas de los docentes a la luz de ambas categorías, desde una lectura subjetiva; después se describieron y relataron las intervenciones más destacadas de los docentes; luego se confrontaron las interpretaciones con las opiniones de los profesores y con dos presupuestos conceptuales para determinar la validez y pertinencia de las mismas, en el marco de las prácticas de lectura académica, el modelo *Constructivo-integrativo de comprensión lectora* de Walter Kintsch (1996), y en el contexto de las prácticas de escritura académica, el modelo *Cognitivo de producción escrita* de John R. Hayes y Linda Flower (1980). Todo ello, a fin de analizar los datos y objetivar la intuición. También se confrontaron los resultados parciales con las preguntas de la investigación.

El análisis se entregó a un par académico institucional, experto en lectura y escritura académicas, con la idea de que lo revisara y comentara. Con apoyo en los aportes del par, se concluyó el análisis del GD de profesores.

Descripción e interpretación de los datos del GD

El contenido de este punto es fruto de una lectura subjetiva de las opiniones de los docentes, alimentada por la descripción y exposición de sus voces; esto es, lo más relevante que dijeron dentro del hilo secuencial de la discusión. Para su comprensión, conviene tener en cuenta que cada letra corresponde al programa académico al cual pertenece cada docente. Lo anterior está discriminado con las convenciones que siguen: Filosofía uno = F1; Filosofía dos = F2; Licenciatura en Biología y Educación Ambiental = B; Licenciatura en Matemáticas = M; y Física = Fs. La misma convención se mantiene a lo largo del texto.

Sobre la lectura

Es interesante que los docentes reconozcan las prácticas de lectura y escritura, como acciones fundamentales dentro del aula. Todo parte de la

lectura de textos, ya que el discurso del docente sin el acompañamiento de textos teóricos, por ejemplo, no es fuente suficiente de credibilidad para los estudiantes (F1). Esta fuente es la que se lleva al aula con el fin de que se construyan los conceptos más relevantes por medio de la identificación, contextualización y reconocimiento (F2) de los contenidos que se trabajan en una asignatura, y desde los que parten las opiniones o apreciaciones de los estudiantes, puesto que el texto –para los docentes participantes– sirve para reflexionar sobre el quehacer profesional (el de los actores de aula) en el marco de lo que su disciplina requiere.

Enseguida se exponen varias de las respuestas de los docentes frente a algunas preguntas del preceptor.

¿Con qué propósitos (leer para qué) los estudiantes leen los textos que ustedes les entregan?

F1: Es imposible organizar, fundamentar y guiar las clases sólo con los planteamientos del docente, pues no es el criterio de credibilidad en la formación del conocimiento... la rigurosidad o la legitimidad de ese discurso está en el texto... es más, uno no le pide leer a un estudiante universitario un texto que no esté validado por una comunidad académica.

F2: Identificar, contextualizar y reconocer conceptos importantes de la asignatura (Ética): “Para la toma de decisiones es complicado, porque, a veces, se debe hacer una reconstrucción del texto para que los estudiantes lo comprendan”. Por otra parte, no se efectúan “preguntas literales del texto, sino preguntas que interroguen por la importancia de lo leído: ¿qué cree usted al respecto? ¿por qué es importante?”.

B: “La lectura es el ejercicio básico para construir y llegar a la aplicación. Hace falta, además, la motivación del docente para que los intereses de los estudiantes crezcan”.

M: “El texto tiene unos conceptos generales que el estudiante debe llevar al contexto que necesite... Esa abstracción es difícil y no muy clara para ellos”.



¿Qué tipo de texto es el que utiliza con más frecuencia? ¿qué se pide leer al estudiante?

Aquí los docentes coincidieron en que los textos que se utilizan con mayor frecuencia, son los expositivo-explicativos (artículos científicos e informes de laboratorio y de campo) y argumentativos (ensayo)⁸.

Es evidente, pues, que los profesores asignan lecturas a sus estudiantes, a fin de que construyan el conocimiento de su área, en un diálogo palpable e implícito entre el discurso del docente y el de los textos que les dan de leer. El primero, entonces, se sustenta en los textos que ofrece, por cuanto éstos comportan: historia y validez epistemológica, conceptualización de autores reconocidos en el ámbito académico y fundamentos precisos desde la disciplina misma.

Al tiempo, la lectura comprensiva es clave para potenciar la toma de decisiones, y la orientación del docente es vital para enseñar a los estudiantes a usar –en contextos específicos– los hallazgos de los textos leídos.

Sobre la escritura

En este sentido, las opiniones de los profesores en relación con los propósitos funcionales de la lectura académica, distinguen –aspecto de suma importancia– la oralidad de la escritura:

Un proceso juicioso de argumentación se ve en la escritura... Es muy distinta la construcción que se hace de los argumentos cuando se verbalizan, que cuando se escriben. De tal manera, no se limitan a la conversación de la clase, sino que pueden permitir la construcción de otros procesos (F1).

De ahí la superioridad de los discursos y textos escritos frente a los discursos y textos orales, pues “los escritos son producto del aprendizaje” (F1).

Los profesores, de otro lado, refieren la función de la lectura y la escritura en una suerte de simbiosis académica precisa, que indica que la lectura es el proceso inicial de la asignatura y la escritura es el que lo finaliza (F1), a más de que se “aprende a escribir, si se aprende a leer” (F2). Sin embargo, los estudiantes evaden la responsabilidad que supone escribir en el contexto de la cultura académica, así como escribir para ser leído, por cuanto, entre otras razones, “bajan” de internet los textos, copian los escritos de sus compañeros –con las mismas faltas ortográficas–, escriben tal como hablan, sus escritos no manifiestan rasgos aceptables de cohesión y coherencia, las ideas no son claras. Esto, de acuerdo con tales profesores, deviene de las grietas del sistema educativo y de la escasa motivación del profesorado hacia las prácticas constantes y de calidad de lectura y escritura propias y ajenas.

A continuación se presentan distintas respuestas de los docentes, sobre algunas preguntas del preceptor.

¿Con qué propósito los estudiantes escriben?

F1: “En investigación se exige que la redacción sea pulcra, pues, por muy buena que sea, su idea de anteproyecto no es concebible que esté mal escrito”.

B: “Los escritos son producto del aprendizaje”.

Fs: Es importante el lenguaje en la comunicación, ya que la forma de expresarse debe ser propia del área de conocimiento. El estudiante debe enriquecer su vocabulario, y tanto la lectura como la escritura ofrecen esa posibilidad... Es preocupante que muchas veces [los estudiantes] ni siquiera hacen el esfuerzo de escribir, así sea mal.

Por otra parte, los procesos iniciales de escolaridad “deben ser clave para que el estudiante potencie su capacidad lectora y escritora”.

⁸ Ello se repite cuando se les interroga por los textos que con más frecuencia piden escribir a sus estudiantes.



Conclusiones parciales desde la voz de los docentes

Se pide a los estudiantes leer para reconocer conceptos útiles para la toma de decisiones en el marco de la ética, o para reconocer el conocimiento en el campo de la epistemología (F2). La mayoría de los textos leídos en cualquier programa académico, tienen una base científica; la rigurosidad –histórica, teórica, social– está contenida en ellos. Por tanto, lo teórico de cada disciplina pervive en los textos, no en otra parte (F1).

El sentido del texto no se encuentra en el documento, éste se devela cuando el lector lo comprende. El sentido es una construcción entre el texto y el lector como estudiante; “yo no les hago preguntas [literales] del texto, sino preguntas de caso que los pongan en situación, que les permita usar hipotéticamente el concepto aprehendido” (F2). “La lectura es el ejercicio de conceptualizar y de apropiarse del conocimiento para aplicarlo. Habría que preguntarnos, eso sí, cuál es el interés particular del estudiante, que le permita determinar su motivación hacia la lectura” (B).

“Mi experiencia después de 22 años en la Universidad del Quindío, es que el estudiante no sabe leer; tiene sólo niveles de lectura básicos. Además, saber leer y escribir es una constante que se mejora durante toda la vida” (Fs).

El estudiante no es capaz de abstraer la teoría y llevarla a un contexto específico. Nosotros, en matemáticas, les ofrecemos a los estudiantes conceptos generales, de tal suerte que se puedan apropiarse de aquellos y los puedan poner en práctica en cualquier situación o contexto. Yo les digo a los estudiantes que no pueden escribir un ensayo, sin antes haber leído. En ese orden de ideas, hago un acompañamiento: ‘busque la idea global y pégueme las otras, escriba todo lo que se le venga a la cabeza. Haga un esquema’. Luego realizo una revisión parcial del texto... También hacemos simulacros de construcción de ensayos en el aula. Se sigue un proceso hasta llegar a un producto final. (M).

Frente a los objetivos de escritura, el profesor F1 sustentó, que un proceso juicioso de argumentación va en la escritura –que se distingue de lo meramente verbal: oral–.

Para mí la escritura es el punto final del curso, mientras que la lectura es el punto de partida. En ese marco, he encontrado que los estudiantes evaden escribir; luego prefieren descargar de internet, imprimir y entregar. Yo no les pido ensayos, sino una bitácora: les solicito que al final de cada clase escriban un párrafo de lo que se abordó en ella; de tal modo puedo hacer un seguimiento de la escritura y garantizo que el estudiante lo haga. Al final del curso me entregan un escrito narrativo, que no sólo debe ser una unión de párrafos, sino un texto con sentido, con un hilo conductor, con coherencia y cohesión (F1).

El testimonio del docente F2, es el siguiente:

Yo exijo que un texto esté bien redactado en *Investigación*; tal situación no sucede en *Ética*⁹, asignatura en la que les solicito a los estudiantes que hagan una reflexión, la rigurosidad de la escritura formal disminuye (F2).

En tanto el docente B comentó así su experiencia:

La escritura es producto del aprendizaje. La investigación formativa debe ser transversal a todos los espacios: en Biología trabajamos con proyectos de aula en torno al proyecto de grado –la escritura es un elemento recurrente–. En algunos semestres los estudiantes hacen reseñas, en otros, síntesis sobre lecturas realizadas. Así se va complejizando lo que se solicita escribir. Con ello se pretende que el estudiante escriba a lo largo de su carrera, en cada semestre, en un proceso continuo. Se busca que la escritura se convierta en el ejercicio de aprendizaje básico de cada uno de nuestros estudiantes (B).

⁹ Las palabras en cursiva representan dos de las asignaturas orientadas por este docente.



El docente M argumentó:

Si van a bajar de internet, háganlo bien: citen. Yo les llevo un modelo de plagio para mostrarles a los estudiantes, qué no deben hacer. La escritura formal (superficie) no se puede separar del contenido. Las competencias de escritura deben estar ligadas a la disciplina (forma y contenido). Es necesario que los estudiantes sepan escribir diversos tipos de textos –géneros discursivos– (M).

El problema de la escritura está adherido al problema de la lectura:

Dime qué tanto lees y te diré que tan bien escribes. Si yo no leo no puedo escribir. La escritura es totalmente necesaria en cualquier ámbito. Algo muy importante es el lenguaje que se usa. Los estudiantes, en toda asignatura, deben enriquecer el lenguaje. El uso del lenguaje se determina por el contexto. Cada disciplina exige un lenguaje distinto. Yo reconozco un abogado por su lenguaje; reconozco un médico por su lenguaje, al igual que a un ingeniero. Cuando yo soy pobre en el uso de la dicción –lenguaje–, soy pobre en el uso del pensamiento. Aquella es una situación crítica desde el punto de vista del rendimiento académico (Fs).

El profesor F2, también sostuvo:

Para garantizar la escritura auténtica, este semestre les propuse una serie de talleres basados en casos en los que aplicarían su experiencia. Yo les solicito textos escritos no tan complejos como ensayos, con el propósito previo y para eludir la copia. Muchas veces, el hecho de que los estudiantes no escriban, es más que incapacidad, es pura pereza mental. Los estudiantes no revisan lo que escriben antes de entregarlo (F2).

Y, finalmente, el docente B indicó:

En todas las disciplinas es necesario acompañar la lectura y la escritura de los estudiantes, porque ellos no llegan siendo expertos a nuestra disciplina. La idea es que aprendan a leer nuestras disciplinas y a escribir en ellas. Considero, inclusive, que debe

haber un cambio administrativo, porque muchas veces el sistema nos aplasta (B).

Conclusiones parciales desde la voz de los escritores del análisis

El profesor B, vale la pena resaltarlo, ante la pregunta ¿para qué leen sus estudiantes? responde a partir de la relación entre teoría y práctica, y, más adelante, complementa su postura desde una concepción más amplia: “se trata de percibir el concepto en la vida cotidiana, en su ejercicio diario.

El profesor F2 plantea, entre otros aspectos, que sus estudiantes leen para construir el conocimiento, pero no especifica los mecanismos que hacen posible el rastreo de dicha construcción. ¿Probablemente un fenómeno de tal naturaleza puede ponerse de relieve, sin que el proceso mismo de lectura permita a los estudiantes o a los profesores -de cualquier región del conocimiento- percatarse de ello?

El docente M señala que la construcción de ensayos por parte de sus estudiantes, respeta una lógica que él modela en clase y que luego les pide reproducir. En otras palabras, solicita que construyan el ensayo, una vez les muestra cómo. Con el ensayo construido, procede a revisar aciertos y desaciertos, lo cual es de mucha utilidad en los procesos de escritura ensayística; sin embargo ¿podría decirse que el estudiante se encuentra acompañado antes y después de escribir, pero no durante?

Respecto de la escritura, Hayes y Flower (1980) reconocen tres aspectos inherentes al proceso de redacción: el contexto de la tarea (1), los conocimientos conceptuales, situacionales y retóricos (2) y los procesos de escritura (3). Tal parece, que el docente M no contempla el tercer aspecto, relacionado, especialmente, con la planeación, la revisión y la edición (estrategias metacognitivas esenciales en los procesos de redacción académica), pues son los que le dan la posibilidad, al autor, de hacerse consciente del



proceso mismo de escritura. La *planeación*, le permite programar las fases de escritura; la *revisión*, vigilar y fiscalizar el desarrollo de cada fase, para saber cuándo hacer pausas, avanzar o regresar; y la *edición*, superar problemas detectados, cualificar el texto en sus diferentes niveles, y consolidar su versión final.

El docente F1, con respecto a las prácticas de escritura, afirma que la lectura es el punto de partida y la escritura el de llegada. Una perspectiva similar a esta sería, tal vez, la del docente B, quien califica la escritura como "el producto del aprendizaje". Con base en ambos enfoques ¿podría presumirse que la escritura es un fin en sí misma?

La posición del profesor Fs, en igual sentido, reevalúa el canje texto escrito-calificación. Igualmente, su propuesta de aceptar el trabajo sólo cuando éste es el resultado de un proceso que él mismo acompañó, es altamente viable, entre otras razones, porque tiende a reducir la presión de la nota.

Los profesores F1 y F2 ahondan en el problema del sistema de la lengua, en contraste con los demás participantes del GD, a pesar de que no indican cuándo sí y cuándo no evaluar los aspectos formales del texto ¿Acaso los criterios para tomar esta decisión, se encuentran sujetos de manera más o menos arbitraria a las circunstancias de producción? Por otra parte, los mismos docentes optan por evitar la solicitud de producciones escritas complejas –ensayos–, en vista de la experiencia que se refleja desde sus propias prácticas de aula.

Finalmente, de un lado ¿es posible suponer que tanto las labores de comprensión como de producción textual, se encuentran guiadas por propósitos, no siempre materializables en prácticas concretas, que vayan más allá de los espacios académicos descritos por los profesores? y, de otro ¿se puede pensar que los docentes se muestran interesados en potenciar dichos procesos en relación con sus clases y sus efectos posteriores en las prácticas de lectura y escritura en la vida académica de sus alumnos?

Análisis de los datos del grupo de discusión

De acuerdo con la introducción, este análisis procura objetivar la intuición mediante el contraste de las opiniones de los docentes con dos presupuestos teóricos: los principios de Kintsch (1996) en el campo de la lectura, y la visión de Hayes y Flower (1980) en el terreno de la escritura.

Prácticas de lectura

Los docentes concluyeron que la lectura es obligatoria para los estudiantes, ya que:

Es imposible organizar, fundamentar y guiar las clases sólo con los planteamientos del docente, pues no es criterio de credibilidad en la formación del conocimiento... La rigurosidad o la legitimidad de ese discurso, está en el texto... es más, uno no da a leer a un estudiante un texto que no esté validado por una comunidad académica (F1).

En consecuencia, es claro que los profesores planifican, dentro de su diseño curricular, una experiencia constante con la lectura de textos académicos pertenecientes a su disciplina, lo que refuerza y afirma conceptos básicos de su área.

Por otro lado, el profesor M resalta que: "el texto tiene unos conceptos generales para que el estudiante los lleve al contexto que necesite; [pero] esa abstracción es difícil y no muy claro para ellos"; por ejemplo, en ciertas ocasiones es necesario realizar "una reconstrucción del texto para que los estudiantes comprendan" (F2). En este escenario, el docente debe hacer una transposición didáctica (Chevallard, 1991) con miras a la efectividad de los contenidos en las labores académicas y obligaciones intelectuales de sus estudiantes. Resulta preciso el reconocimiento de los docentes de este tipo de actividades –en la lectura–, así como la detección de dificultades de los estudiantes y la relevancia de la lectura en el quehacer académico.

Es posible suponer que los docentes, de manera inconsciente, emplean –al menos en parte– el modelo de procesamiento interactivo para la com-



preensión textual de Walter Kintsch (1996), quien propone que la construcción e integración de los nuevos conocimientos, se da de manera cíclica o secuencial, y como resultado de la naturaleza interactiva del procesamiento entre el texto que va a ser comprendido y los saberes previos del lector. De ese modo, surgen o se reacomodan los esquemas -unidades conceptuales-, se relacionan entre sí y se ordenan en el pensamiento de una forma organizada para economizar esfuerzos cognitivos.

Para los docentes de este GD, el proceso de lectura se convierte en la herramienta con la que complementan y reafirman lo visto en clase (explicación del profesor) y, a su vez, en el arsenal mental que poseen para la toma de decisiones en casos concretos (comprensión y producción textual), relativos a su área específica de estudio. Ello también quiere decir, según el contraste de estas prácticas de lectura con el modelo de Kintsch, que se hace uso de la *memoria de trabajo* y de la *memoria de largo plazo* o *larga duración*, como sistemas que posibilitan el almacenamiento y la organización de los conocimientos que se utilizarán cuando sean requeridos. Recordemos que Kintsch (1996) considera la primera memoria como el procesador central o la parte activa de la memoria de largo plazo; y, a esta última, como el sistema en el que se acopian y ordenan los conocimientos episódicos, semánticos, declarativos y procedimentales. Su modelo de lectura supone, pues, la *construcción* de los sentidos del texto y su *integración* a las estructuras mentales del lector.

Con ello en mente y de acuerdo con lo visto en el GD, los docentes se preocupan por el aprendizaje de sus estudiantes, por que construyan sentido al leer, de modo que aprehendan y recuperen (recuerden) la información integrada a su memoria de largo plazo al ser requerida; por ejemplo, para la lectura –y escritura– de textos académicos en los que sea necesario resolver problemas concretos y afrontar situaciones puntuales: lectura –y escritura– de informes, de artículos científicos, de ensayos, de proyectos de investigación y de trabajos de grado.

Prácticas de escritura

El campo de la escritura trasluce ciertas cercanías y distanciamientos con lo mencionado anteriormente. Primero se expresarán las relaciones de paridad.

Los docentes señalan un contraste entre decir los pensamientos con palabras enunciadas a través de la oralidad y decirlas con palabras escritas. El profesor B profiere que: “hay diferencia entre reflexión y opinión [participación en clase], en tanto un proceso juicioso de argumentación se ve en la escritura”. Es distinta la construcción que se suele hacer de los argumentos al verbalizarlos, que al escribirlos, ya que no se limitan a la conversación de la clase, sino que posibilitan la configuración de otros procesos.

Esta línea de pensamiento se suma a lo que Hayes y Flower (1980) han propuesto en su modelo de composición escrita. En él resaltan la importancia de la planificación y la revisión en el acto de escribir, sin dejar de lado el contexto en el que se produce el texto. De cierta manera, los profesores llevan a la práctica acciones propias de identificación y concienciación de sus estudiantes. Este último aspecto justifica el empleo y reconocimiento de diversas tipologías y géneros discursivos usados en la vida académica, que demandan mayor o menor preeminencia.

También resulta significativo, escuchar las opiniones de los docentes respecto del lenguaje empleado por sus estudiantes en la composición de textos: “Es importante el lenguaje en la comunicación [puesto que] la forma de expresarse debe ser propia del área de conocimiento... el estudiante debe enriquecer su vocabulario” (Fs).

A propósito de las relaciones de disparidad, los profesores aseguran que observan falencias en el ejercicio escritural de sus alumnos: “Los estudiantes evaden la escritura” (F1). Por su parte, F2 asevera que esta conducta “más que incapacidad es pereza mental”.



Gracias a lo antes dicho, es posible afirmar que algunos docentes no centran su atención en el *proceso* —ni la *progresión*— de la escritura y, por ende, se evalúa el resultado, el producto final; hecho que dificulta la detección de retrocesos, avances y bloqueos propios de las prácticas de producción de textos académicos. Ello riñe con concepciones aceptadas y difundidas en el ámbito universitario, que comprenden la escritura como *proceso*, en las que el acto de escribir se traduce en una “actividad compleja y multidimensional que requiere del desarrollo de procesos cognitivos y, por lo tanto, de estrategias cognitivas y metacognitivas que revelen y demuestren los pasos intermedios que tienen lugar durante el mismo” (Camargo, Uribe & Caro, 2011, p. 179).

CONCLUSIONES

Los docentes de este GD, piden a sus estudiantes que lean y escriban géneros que responden a los discursos disciplinares propios de sus programas académicos (textos expositivo-explicativos: artículos de investigación e informes de laboratorio y de campo; y argumentativos: ensayos). Además, los propósitos que sostienen las prácticas de lectura y escritura se corresponden con estos intereses: dinamizar los procesos de aprendizaje de los contenidos disciplinares, acrecentar la base léxica de los estudiantes, hacerlos partícipes de la vida académica y superar, en diversos casos, problemas de comprensión y producción textual de varios niveles. Los docentes, después de todo, reconocen las prácticas de lectura y escritura como acciones fundamentales dentro del aula. Esta perspectiva, que se relaciona con los usos de la lectura y la escritura en la universidad, dialoga con una de las conclusiones nacionales de la presente investigación:

Todo parte de la lectura de textos, por ejemplo, el discurso del docente sin el acompañamiento de textos teóricos, no es fuente suficiente de credibilidad para los estudiantes. La lectura de textos se propone en el aula con el fin de que se construyan los conceptos más relevantes por medio de la iden-

tificación, contextualización y reconocimiento de los contenidos que se trabajan en una asignatura. De estos se generan las opiniones o apreciaciones de los estudiantes, puesto que el texto ... sirve para reflexionar sobre el quehacer profesional (el de los actores de aula) en el marco de lo que su disciplina requiere (Pérez & Rincón, 2013, p. 196).

Además, según algunos docentes, la lectura es un medio de conexión con esferas superiores de conocimiento y, por tanto, es indispensable para aproximarse a los orígenes de las disciplinas y las ciencias, a las estructuras que las articulan internamente, a sus interconexiones y diálogos con otros discursos y a sus avances teóricos, metodológicos y técnicos; mientras que la escritura, sostienen otros profesores, debe trascender el aula de clases. Algunos docentes trazan metas de escrituras sólidas: escribir para publicar y escribir para investigar. Leer y escribir en la universidad, por ende, es decisivo para abrir los horizontes intelectuales e intervenir en la escena académica con eficacia, tanto por parte de quienes desempeñan el rol de aprendices, los estudiantes, como del lado de quienes cumplen la función de formar, los profesores, “ya que el medio académico no sólo requiere de la enunciación y desarrollo de saberes, sino de la lectura crítica de aquellos y de la configuración de argumentos que faciliten sostener los conocimientos que se enuncian y desarrollan” (Zambrano, 2015, p. 114).

Todavía más, hablar por escrito “consiste en tratar de compartir con un interlocutor opiniones o representaciones relativas a un tema determinado, es querer provocar o aumentar la adhesión de un oyente o de un auditorio más amplio, a las tesis que uno presenta para su asentimiento” (Adam, 1995, p. 9), lo cual resulta importante en la Universidad, por su carácter de espacio generador de ideas que se oponen, complementan o establecen puentes; por la necesidad de formar seres humanos capaces de opinar y defender sus puntos de vista; básicamente, porque la sociedad requiere de individuos con habilidades para cimentar reflexiones y defenderlas y, en caso tal, aceptar que existen otras ideas que pueden superar las suyas



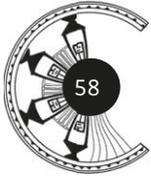
y, en efecto, ser capaces de admitir la diferencia, a más de reconocer al otro como interlocutor válido (ética de la comunicación).

De otro lado, es factible afirmar que los estudiantes no reciben acompañamiento antes, durante y después de los procesos de lectura y escritura de textos, a pesar de que los docentes creen lo contrario. Varios ofrecen consignas de lectura y escritura, a más de formular los propósitos de tales actividades. Otros revisan una versión del texto que se escribe, a fin de favorecer la construcción de la versión final; acompañan dicha revisión con comentarios y asesorías, pero no con observaciones ni guías continuas y pormenorizadas del proceso, que den cuenta de los pasos dados por los estudiantes y de las estrategias adoptadas para agenciar su ejercicio escritural. Sólo un profesor, de acuerdo con sus palabras, sigue de principio a fin la actividad de escritura de sus alumnos, porque considera el *proceso* como el andamiaje determinante para la composición de productos de calidad (publicables, según menciona). De ahí, el valor de observar las prácticas de lectura y escritura en el ámbito universitario:

Desde el concepto de alfabetización académica, que implica comprender que los modos de leer y escribir son específicos de cada ámbito del saber y que implican un trabajo intencional de parte de los docentes... En este sentido coincidimos en que

una función fundamental de la universidad es construir modos rigurosos de lectura y escritura propios de las diferentes profesiones y campos disciplinares. De esta forma, es importante señalar que la adquisición de la lengua, la lectura y la escritura no terminan en la universidad. Por el contrario, la diversidad de temas, tipos de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe, plantean siempre, en quien se inicia en ellos, nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y escribir (Carlino, 2005, p. 14).

Finalmente, conviene decir que resulta necesario llevar al salón de clases, actividades orientadas a desarrollar en el estudiantado *estrategias cognitivas* que les permitan dialogar con distintos tipos de texto, interpretar, argumentar, proponer, al igual que integrar la información nueva con la ya conocida, en una representación situacional coherente, por un lado; e impulsar *estrategias metacognitivas* que los conduzcan a asumir el control y la regulación de sus propios procesos de lectura y escritura, por otro. De esta manera, quizás, los estudiantes podrán ser lectores y escritores autónomos: analíticos, prácticos, creativos, capaces de reconocer y participar en el enriquecimiento de su nivel formativo, de intervenir en la vida académica y las dinámicas universitarias, laborales y sociales, a más de concebir la comprensión y producción de textos, como actos comunicativos auténticos y actividades para *ejercer poder*.



REFERENCIAS

- Adam, J. M. (abril, 1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 9-22.
- Camargo, Z.; Uribe, G. & Caro, M. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Optigraf S. A.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (trad. Claudia Gilman). Argentina: Aique.
- García, M.; Ibáñez, J. & Alvira, F. (comps.). (2000). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. En L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Kintsch, W. (1996). El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración. En A. editor (Ed.), *Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 69-138). Buenos Aires: A.I.A. Lectura y Vida.
- Pérez, M. & Rincón, G. (2008) *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país* [Proyecto de investigación]. Bogotá: Colciencias.
- Pérez, M. & Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la Universidad Colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Zambrano, J. (2015). *Enseñanza para la argumentación científica. Una propuesta didáctica dirigida a profesores del programa de Biología de la Universidad del Quindío* [Tesis de Maestría]. Universidad del Quindío, Armenia.