

Tensiones entre discursos de estudiantes y profesores universitarios sobre la lectura y la escritura

Tensions Between Discourses of University Students
and Lecturers about Reading and Writing

As tensões entre discursos de estudantes e professores
universitários sobre a leitura e a escritura

Código SICI 2027-2731(201212)31:61<126:TEDEPU>2.0.CO;2-X

Recibido: Marzo 30 de 2012

Aceptado: Junio 13 de 2012

Submission Date: March 30th, 2012

Acceptance Date: June 13th, 2012

Origen del artículo

Este artículo es resultado de la investigación *¿Para qué se lee y se escribe en las universidades de Colombia? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*, que se llevó a cabo entre febrero de 2009 y junio de 2011. El estudio contó con la financiación de Colciencias y 17 universidades colombianas, bajo la coordinación de los profesores Mauricio Pérez, de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, y Gloria Rincón, de la Universidad del Valle. Participaron en ella 17 grupos de investigación de universidades públicas y privadas del país, que, de manera coordinada y concertada, recolectaron y analizaron la información proveniente de todas las fuentes. Los resultados aquí expuestos corresponden a una parte de lo investigado en la Pontificia Universidad Javeriana, sede Cali.

VIOLETA MOLINA NATERA

Magíster en Lingüística y Español. Profesora asistente de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Directora del Centro de Escritura Javeriano. Miembro del grupo de investigación 'Procesos y Medios de Comunicación', en la línea 'Comunicación y Educación'. Correspondencia: Pontificia Universidad Javeriana, Calle 18 No. 118-250, Cali. **Correo electrónico:** vmolina@javerianacali.edu.co.

Resumen

El presente artículo expone los resultados de una investigación interinstitucional sobre las prácticas de lectura y escritura en las universidades de Colombia. Específicamente, se presentan los grupos de discusión de estudiantes y profesores de una universidad en torno a sus concepciones sobre estas prácticas. La metodología fue construida conjuntamente por los investigadores de las diferentes universidades, basándose en la propuesta de Jesús Ibáñez. Estos resultados muestran los diferentes enfoques de estudiantes y profesores sobre la lectura y la escritura, y su preocupación por la problemática multidimensional que identifican. Se sostiene la necesidad de tener en cuenta estas concepciones en cualquier tipo de intervención sobre lectura y escritura que se plantee en las universidades, ya sea en el aula o en el ámbito de políticas institucionales o estatales.

Palabras clave: Lectura, escritura, educación superior, grupo de discusión, análisis del discurso.

Descriptores: Lectura y escritura – Análisis del discurso – Comunicación escrita.

Abstract

The article presents the results of a research project which sought to investigate reading and writing practices in Colombian universities. The methodological approach was built jointly by researchers from different universities based on a proposal by Jesus Ibañez. Through discussion groups, conceptions of these practices by students and lecturers from one university, as well as their concerns about the multidimensional problems identified, were gathered. The article argues the need to consider these views concerning any kind of intervention by universities, institutions or the State with regard to reading and writing in the classroom.

Keywords: Reading, Writing, Higher Education, Discussion Group, Discourse Analysis.

Search Tags: Writing and reading – Discourse analysis – Written communication.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa interinstitucional sobre as práticas de leitura e escrita nas universidades da Colômbia. Especificamente, apresentam-se grupos de discussão de estudantes e professores de uma universidade ao redor das suas concepções sobre estas práticas. A metodologia foi construída em conjunto por pesquisadores das diferentes universidades, com base na proposta de Jesus Ibáñez. Estes resultados mostram as diferentes abordagens dos estudantes e professores sobre a leitura e a escrita, e sua preocupação para a problemática multidimensional que identificaram. Argumenta-se a necessidade de levar em conta estas concepções em qualquer tipo de intervenção sobre leitura e escrita a surgir nas universidades, tanto na sala de aula ou no campo de políticas institucionais ou estatais.

Palavras-chave: Leitura, escrita, ensino superior, grupo de discussão, análise do discurso.

Search Tags: Leitura e Escrita – Análise do discurso – Comunicação escrita.

Tensiones entre discursos de estudiantes y profesores universitarios sobre la lectura y la escritura

El contexto existencial del discurso del grupo de discusión (la situación de discurso) es un proceso de producción. El discurso del grupo es el producto de una producción, no de una recolección: en el discurso queda memoria de las huellas de ese proceso. Y no hay ningún modo de evitarlo: no hay técnica inocente, no es posible que el discurso pase por el contexto de existencia como “un rayo de sol pasa por un cristal sin romperlo ni mancharlo” (y que por cierto, deja huellas, aunque difíciles de captar).
(Ibáñez, 2003, p. 261)

Introducción

La construcción de conocimiento en la educación superior está mediada por procesos de lectura y escritura que son intrínsecos a todas las disciplinas. Dichos procesos no solo transcurren en el aula de clases, sino que se dan, más o menos regulados, en otros escenarios y con distintas motivaciones. Generalmente, corresponden a tareas asignadas por los profesores, mediadas por algún proceso evaluativo, que, a su vez, se constituye en la principal motivación para el cumplimiento de los estudiantes. Esta situación es asumida y aceptada por los dos actores involucrados: profesores y estudiantes, aunque ambos tengan críticas frente a la manera como se dan estos procesos. De esta forma, los profesores solicitan leer y escribir para evaluar, y los estudiantes leen y escriben para ser evaluados.

La anterior situación suscita muchas críticas, pero, al parecer, existe una especie de “contrato implícito” entre profesores y estudiantes que favorece el ciclo mencionado anteriormente en la mayoría de cursos de educación superior. En medio de este “contrato” existe un actor que toma las decisiones, establece las reglas de juego y asigna las actividades. Cazden (1991) establece que el discurso¹ en clase tiene las siguientes características: se configura principalmente por medio de preguntas que buscan estimular el pensamiento; sigue la estructura del andamiaje de Bruner, en la cual el maestro al principio aporta la mayor parte de apoyo instruccional y gradualmente va dejando que el estudiante aporte hasta que es capaz de hacerlo solo; y se constituye como reconceptualización de las nociones que tienen los estudiantes. En consecuencia, existe una mayor dominancia de los roles discursivos por parte del profesor en el aula de clases.

Pero esta dominancia no solo ocurre en el aula; también fuera de ella las apreciaciones, juicios y críticas de los profesores son las que tienen valor por encima de los imaginarios y experiencias que puedan narrar los estudiantes. Así, cuando los profesores dicen “los estudiantes no leen ni escriben” se asume como certeza, e implícitamente se consideraría que los profesores sí lo hacen para constituirse en el modelo de rol. A su vez, cuando los estudiantes dicen “los profesores no nos enseñan”, se asume como una justificación a una evaluación deficiente

que ellos responsabilizan en sus profesores. Estas concepciones están enmarcadas dentro del *análisis crítico del discurso*, en el sentido de que son producidas y reproducidas en el texto y en el habla, y se enfocan “en los grupos e instituciones dominantes y en la forma en la que estos crean y mantienen la desigualdad social por medio de la comunicación y el uso de la lengua” (Van Dijk, 2004, p. 8). De igual forma, se tiene en cuenta cómo los grupos dominados se oponen y resisten a dicha dominación por medio del discurso.

Este artículo contrasta las perspectivas de estudiantes y profesores de una universidad de Colombia, en el marco de una investigación que se llevó a cabo entre 2008 y 2011 con 17 universidades de este país. Dicha investigación buscaba caracterizar, analizar e interpretar las prácticas académicas de lectura y escritura en los programas de pregrado del país, para lo cual se valió de encuestas a estudiantes, análisis de los programas de los cursos que se ocupan de la lectura y la escritura, análisis de documentos de política institucional, estudios de caso y grupos de discusión de estudiantes y profesores². Cada universidad desarrolló su investigación con las fuentes de información mencionadas, y luego los resultados se consolidaron en un informe nacional entregado a Colciencias, que fue el ente financiador del estudio. Los resultados que aquí se presentan corresponden a dos grupos de discusión de la Pontificia Universidad Javeriana

de Cali, realizados con estudiantes y profesores por separado.

Previa realización de los grupos de discusión, la investigación contaba con los resultados de una encuesta nacional a estudiantes, que evidenciaban sus concepciones en relación con la lectura y escritura en la universidad³. Estos resultados mostraban que las prácticas de lectura y escritura académicas se suscitan principalmente en el contexto de las asignaturas, las cuales, aunque los programas de los cursos analizados digan lo contrario, son más de tipo magistral. Lo anterior se sustenta en que los discursos considerados más válidos para el aprendizaje son los discursos de los profesores, por encima de los textos académicos y artículos científicos, y son la base sobre la cual se estudia para responder a las evaluaciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, era necesario obtener más información de la fuente directa, que, en este caso, se trataba de los estudiantes, pero además era necesario obtener la visión de los profesores para contrastar las percepciones de ambos grupos. Con estos puntos de vista, se podría intentar responder las preguntas de la investigación: ¿qué se pide leer y escribir al estudiante?, ¿para qué se pide leer y escribir en la universidad?, ¿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 la escritura de textos?

Estas preguntas requerían profundizar en el análisis considerando los diferentes contextos y actores involucrados en las situaciones de lectura y escritura en las universidades. Probablemente, muchas de las respuestas se encuentran de manera fragmentada en trabajos de investigación de tipo descriptivo que se han hecho en el país (por ejemplo, Ochoa & Aragón 2004; Carvajal, 2008; Choís & Santacruz, 2010; Gómez, 2011; Moreno, Ayala, Vázquez & Díaz, 2011; Castañeda, Henao & Londoño, 2011), pero hasta ese momento el equipo investigador no había encontrado una investigación que intentara responder todas estas preguntas⁴. Aunque los resultados que aquí se presentarán corresponden a los grupos de discusión de una universidad, en su interpretación se matizarán con algunos de los hallazgos a escala nacional. Así, las concepciones que se expondrán pretenden no solo analizar las percepciones de estudiantes y profesores, sino, también, establecer un diálogo entre ambas partes para intentar proponer consensos que favorezcan la construcción de conocimiento y la formación de profesionales críticos.

Metodología

La perspectiva sociológica de Jesús Ibáñez

Al igual que con las demás fuentes de información, la metodología se concertó y pautó para todos los grupos de las universidades participantes. Para construir la metodología que se trabajaría en los grupos de discusión, se siguió principalmente la propuesta de Jesús Ibáñez, que en su momento era nueva para las 17 instituciones. Previamente se habían estudiado las ventajas y desventajas de los grupos focales y los grupos de discusión, pero se eligió la última metodología pues permite reproducir las relaciones de poder y representaciones presentes en la realidad.

Los aportes de la sociología crítica de Ibáñez (2003) se distanciaron del uso que los grupos focales tenían para estudios de mercadeo, ya que los consideraba utilitarios de la “sociedad de

consumo”, al igual que otras técnicas, como las encuestas. Enfatizando en la dimensión intersubjetiva de la sociología, Ibáñez (1985) incluye al observador como parte de la construcción observacional generada en los grupos de discusión. En cuanto toda situación de grupo es una situación discursiva: “lo que alguien dice en determinadas condiciones de enunciación, se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia, como el objeto, en suma de las ciencias sociales. En toda habla se articulan el orden social y la subjetividad” (Canales & Peinado, 2003, p. 289). Uno de los puntos más llamativos de esta técnica es que el investigador (sujeto cognoscente y a la vez sujeto conocido) debe hacerse un lugar como sujeto en la técnica y reflexionar sobre ella, al tiempo que el sujeto conocido recupera su voz y su contexto para ser fuente clave de conocimiento (Vasilachis, 2007). Esta perspectiva se aleja de la posición objetivista de la investigación tradicional y le otorga al investigador un papel central como alguien implicado en lo que investiga, desde sus ideologías, intereses, expectativas e intuiciones, y no como un “externo” que de forma “aséptica” toma la información para organizarla, procesarla y analizarla, para desde allí “generar conocimiento”.

Criterios de selección

Teniendo en cuenta estas consideraciones epistemológicas, se establecieron criterios para la selección de los actuantes. En el caso de los profesores, se propuso que, en lo posible, se tuviera una distribución equitativa de hombres y mujeres; que se contara con profesores con formación pedagógica (licenciados o con maestrías en educación) y sin ella; que enseñaran en ciclos básicos y de profundización; que hubieran sido destacados por los estudiantes en las encuestas como profesores de asignaturas en las que tuvieron experiencias significativas en relación con la lectura y escritura⁵, incluyendo uno o dos de las asignaturas del campo de la lectura y la escritura; que fueran representativos de las áreas de conocimiento de las encuestas⁶; y, finalmente, que estuvieran dispuestos a participar.

Para el grupo de los estudiantes se siguió la recomendación de la asesora Paula Carlino, en el sentido de contar con estudiantes que tuvieran buen desempeño académico y que pudieran expresarse críticamente sobre los supuestos, concepciones y acciones que se derivan de las prácticas de lectura y escritura; así mismo, se buscaba contar con representantes de las áreas de conocimiento de la Unesco; equilibrar la participación de hombres y mujeres; y, por último, que cursaran todo el rango de semestres. En ambos casos estos requisitos buscaban representar a todos los grupos, para que los actantes reprodujeran mediante su discurso relaciones relevantes y, de esta forma, las concepciones expresadas mostraran perspectivas variadas.

Procedimiento

Posterior a la definición de los requisitos de participación, se elaboró una guía teórico-metodológica para sintetizar las premisas epistemológicas de los grupos de discusión y unificar la situación de apertura y marco referencial.

La configuración de los grupos se estableció como lo muestra la tabla 1. Se contó con diez estudiantes, convocados por medio de correo electrónico, con posterior confirmación. Por su parte, el grupo de profesores fue de once, los cuales se convocaron por medio de correo electrónico y visitas a sus lugares de trabajo.

Tabla 1. Configuración de los grupos de discusión

Facultad	Estudiantes	Profesores
Ingeniería	4	2
Humanidades y Ciencias Sociales	5	7
Ciencias Económicas y Administrativas	1	1
Ciencias de la Salud	0	1
Total de participantes	10	11

La duración de los grupos de discusión dependió de la dinámica que generaron los participantes. En el caso de los estudiantes, fue 1 hora y 35 minutos, y con los profesores, 2 horas. Esta técnica le confiere un lugar importante a la distribución topológica, de manera que cuando los asistentes llegaran ya encontrarán la mesa y las sillas asignadas. Según Ibáñez, “la mesa (más o menos circular) y las sillas (más o menos confortables) son los elementos rectores de esa disposición” (2003, p. 287). Las sillas se organizaron alrededor de una mesa rectangular que proporcionaba a los actantes la seguridad de tener algo al frente mediando las relaciones que tejían entre ellos. Los actantes podían escoger su espacio para desplegar el imaginario del grupo como espacio de libertad. Así mismo, los lugares asignados para los grupos fueron espacios institucionales para reuniones, de manera que el lugar también tuviera un significado, en este caso, de neutralidad.

En el grupo de discusión, el elemento más importante es el discurso, configurador de las relaciones entre los actantes. Por ello es importante el registro de la expresión verbal y los elementos prosódicos. El grupo de estudiantes fue el primero en realizarse, en abril de 2010, y se registró en audio. Para el grupo de profesores, en diciembre de ese mismo año, se utilizó registro de video para contar adicionalmente con la información proxémica.

Ahora bien, para escoger al preceptor se decidió que todas las universidades tendrían a los investigadores ejerciendo este rol. En la perspectiva de Ibáñez, el investigador es la medida de su propia investigación, pues cuenta con experiencia investigativa, reflexiva y teórica sobre su campo. En el grupo de discusión, otro investigador, o incluso el preceptor, comenzaba a interpretar los datos por medio de apuntes de lo ocurrido. Estos apuntes, que formaron parte del análisis posterior, incluían fecha, nombre, rol académico, ubicación topográfica en el grupo, algunos elementos no verbales (posturas, miradas, silencios, sonrisas de aprobación, expresiones de desaprobación, etc.) y otros aspectos relevantes. La preceptora de los

grupos de discusión de la universidad en cuestión tomó notas en su observación, al tiempo que provocaba el discurso.

En los grupos de discusión el discurso fue provocado, no con preguntas, sino por medio de una situación explícita por parte del preceptor. Específicamente, se entregó a cada actuante las gráficas de algunos de los resultados de la encuesta de estudiantes (apéndice). El planteamiento fue preguntar la opinión en relación con los resultados que tenían al frente. Se pretendió, en términos de Ibáñez, “provocar positivamente la catálisis de la discusión, deshaciendo bloqueos o nudos que la inhiban” (1985). Se presumió, también, un carácter “neutral” al actuar como escucha e intérprete del discurso, reformulando o interpretando lo expresado por los actuantes. Estas dos estrategias buscaban la participación del grupo y la discusión del tema.

La finalización de los grupos estuvo determinada por la orientación que los actuantes dieron al discurso. Ellos establecieron este “consenso”, leído por el preceptor, quien a su vez lo oficializó.

Análisis de los datos

El análisis de grupos de discusión implica, en términos de Krueger (1991), entrar al discurso de los otros como un extraño y luego buscar identificaciones, distanciarse de ellas y así, hasta obtener los primeros esbozos concluyentes de análisis. La primera parte del análisis comenzó al momento de finalizar el grupo de discusión, como lo sugieren Krueger (1991), Callejo (2001) y Llopis (2004). En cada sesión de preanálisis se verificó la grabación y se tomaron algunas notas adicionales. Las grabaciones fueron transcritas por un grupo de sociólogos especialistas en el manejo de datos cualitativos. Estas transcripciones fueron contrastadas con las grabaciones, para evocar el discurso y las intencionalidades que lo propiciaron, con el fin de evitar errores en la transcripción e identificar a las personas con sus intervenciones. Aquí nuevamente Ibáñez plantea que el investigador es el centro del análisis, pues la interpretación

parte de sus intereses, expectativas e intuiciones. Con esta apreciación concuerda Krueger (1991), cuando plantea que es preferible que el analista sea el preceptor o, al menos, su observador.

Se contrastaron los resúmenes tomados en las sesiones con las transcripciones para buscar tendencias y líneas de opinión. Se hicieron varias lecturas de las transcripciones que permitieron que emergieran categorías de análisis, que se identificaron con un código cromático. Las categorías encontradas fueron:

- La lectura en los estudiantes.
- Los profesores y la lectura.
- La escritura en los estudiantes.
- Los profesores y la escritura.

Adicionalmente, en el grupo de discusión de profesores se encontró una categoría de propuestas que ellos formularon espontáneamente.

En la perspectiva de Ibáñez, cuando se habla de categorías de análisis no se está tomando el sentido generalizado de la investigación cualitativa, sino que se identificó el flujo de la conversación, las posiciones clave y los ejes de tensión. No se trata de descomponer el discurso en unidades para agrupar y generar las categorías, sino de establecer la estructura de la discusión, buscando las posiciones en disputa, los tópicos que generaron polémica y los argumentos de las diferentes posiciones.

Posteriormente, se hicieron varias lecturas de las transcripciones para identificar los textos que representarían cada categoría. En estas lecturas se completaron algunas expresiones incompletas, tratando de contextualizar lo que allí se decía. Una vez identificados los fragmentos de cada categoría, se señalaron comentarios de interés, que podrían ilustrar los discursos. Cabe mencionar que los elementos que se presentarán en los resultados corresponden a temáticas reiteradas en las que hubo respaldo, acuerdos o coincidencias. Los puntos que no contaban con respaldo generalizado y que más bien correspondían a opiniones personales o a casos específicos se dejaron de lado.

Resultados

Los resultados se presentarán organizados en las cuatro categorías de análisis, teniendo en cuenta lo expresado en ellas por estudiantes y profesores. Las categorías propuestas por los profesores no se tendrán en cuenta, debido a que no se encontraron en los estudiantes y no se podría establecer una interlocución entre ambos, como se hace con las otras.

La lectura en los estudiantes

Esta categoría muestra las prácticas de los estudiantes que están relacionadas con lectura académica. Los estudiantes le dan un valor a la toma de apuntes como un elemento que favorece el aprendizaje autónomo fuera del aula. Para ellos, tanto los apuntes de clases, como los que se elaboran a partir de los textos son básicos para el aprendizaje. Consideran que lo que más se lee y lo que realmente cuenta a la hora de una evaluación son los apuntes, propios o de los compañeros, lo que evidencia que existen formas de lectura no reconocidas en los contextos académicos. Por parte de los profesores no hubo alusión a este tema.

En cuanto a la lectura de artículos científicos, los estudiantes manifiestan no sentirse preparados para abordarlos. Su percepción es que estos son textos complejos, cuya lectura no es orientada por los profesores, sino que simplemente se asume como una tarea obligatoria. Lo anterior corrobora los resultados de la encuesta a estudiantes, en los que se observaba que la lectura de artículos científicos no es una habilidad que se promueva en las prácticas universitarias; al parecer, se fomenta la lectura de otro tipo de textos. Los profesores se identifican con esta postura y se refieren a que:

La entrada a un texto no está mediada por un proceso previo, digamos de acondicionamiento o por lo menos de... de que en el modelo educativo le estamos diciendo con qué herramientas trabajar determinado autor o con qué herramientas aproximarse a un texto y los estamos enviando así, de una al texto y entonces se están estrellando.⁷

Por otra parte, se encontró en los estudiantes una conciencia sobre las diferencias en las tareas que se demandan de un semestre a otro, por ejemplo: “en los primeros semestres uno nunca utiliza libros de consulta [...] pero a medida que avanza de semestre ya las cosas cambian”. Esto no solo tiene que ver con los tipos de texto, sino también con lo que tienen que hacer con esos textos, pues además reconocen diferencias en los modos de representar el conocimiento en las disciplinas. Por su parte, los profesores se quejan de que los estudiantes no entienden lo que leen, “¡no comprenden!”, y lo achacan a la falta de acercamiento a otros textos, como los literarios, y a la falta de educación clásica, como la que ellos tuvieron.

Ahora bien, para referirse a lo que leen para responder a sus tareas académicas, los estudiantes mencionan que lo que más leen son páginas web, aunque “algunas explicaciones no siempre van a encontrarse en páginas web y toca acudir a los libros”. Ellos acuerdan una especie de secuencia que siguen a la hora de investigar: “Lo primero que uno hace es ver los apuntes [...] entonces uno acude a los materiales elaborados por el profesor [...] luego vamos a la web que es lo más rápido [...] luego si no pues entonces libros, capítulos de libros [...]”. Esta secuencia se sigue o se salta según los propósitos de la tarea y —concuerdan los estudiantes— según el profesor. Los profesores, al respecto, dicen que “los estudiantes no leen”, “no saben leer”, “no entienden lo que leen” y “no se gozan la lectura”. Sin embargo, hacen una reflexión sobre la diferencia generacional y su incidencia en estos procesos:

Tenemos que buscar un punto medio porque está claro que ellos no van a tener el rigor, ni lo han tenido, que tuvimos nosotros en nuestra formación. Entonces, pretender que ellos aprendan como a nosotros nos enseñaron, primero pues ellos vienen de un medio muy diferente del que nosotros venimos y [...] es como ver cómo dialogamos ¿no?

Adicionalmente, los estudiantes expresan que leen pocos textos elaborados por el profesor,

lo que tal vez estaría indicando que quienes se ocupan de la docencia no se ocupan de la escritura. Al parecer, los estudiantes reconocen que los talleres, diapositivas y materiales de clase no son textos de estudio, en relación con un resultado de la encuesta que se les mostró (apéndice). Por su parte, los profesores lo ven como una oportunidad y mencionan que:

El que materiales elaborados por el profesor tengan tan alto índice, me parece que eso es una oportunidad. Eso significa que [...] tenemos una responsabilidad muy alta porque nos están leyendo. Y si nos están leyendo, nosotros somos los propiciadores de la motivación para la lectura, pero... pero entonces para propiciar la lectura tenemos que escribir bien.

El último punto por señalar en este aspecto tiene que ver con la motivación de la lectura, en el sentido de que se lee para obtener una calificación. Los estudiantes hacen una crítica al sistema educativo diciendo que “estudiar es para la nota, porque no alcanzas a estudiar esto y a entenderlo completamente”. Critican sobre todo las imposiciones de los tiempos y los contenidos que se deben cubrir en esos plazos, razón por la cual la evaluación que se hace sea para dar cuenta de contenidos y no de aprendizajes. En contraste, los profesores dicen que los estudiantes solo leen por la nota y no tienen un verdadero interés por lo que se les pide leer. Plantean también una crítica al modelo educativo: “Es la fotografía de lo que él dice; un modelo instruccionalista [...] O sea, yo leo... para que me evalúen, para presentar trabajos, no para aprender, no para el gozo, no para... e... disfrutarlo, para saborearlo, sino que yo sencillamente, e... el tema de la lectura, y la escritura después van enfocadas hacia ese modelo instruccionalista”.

La lectura y los profesores

En este aspecto se analiza cómo los profesores, a partir de sus prácticas pedagógicas, inciden en

los procesos de lectura de los estudiantes. Para empezar, hay un desacuerdo generalizado en los estudiantes sobre las condiciones con que cuentan para abordar los textos y que, al parecer, se desconocen por parte de los docentes: “los profesores lo ponen a investigar a uno y uno puede leer de libros o revistas, pero a veces el contenido es muy especializado para lo que nos están pidiendo”. Esto indicaría que muchos profesores no solo desconocerían estas condiciones, sino también las características de los textos, los modos de organización textual que, en muchos casos, no son adecuados para el nivel de pregrado. Sobre este punto, los profesores admiten que a veces no estipulan límites claros en relación con las tareas y que deberían enfocarse más en el aprendizaje. “Debemos matar ese concepto de partido, aquí no se trata de ganar sino de aprender. Llevar a esa cultura del aprendizaje y del goce del aprendizaje es lo que tal vez no sabemos”.

En cuanto a las estrategias que usan los profesores para fomentar la lectura, los estudiantes se sorprenden por el resultado de las estadísticas sobre la lectura de materiales elaborados por el profesor: “ellos casi no hacen eso, más bien son las diapositivas de clase y las guías o talleres”. Por parte de los profesores existe la concepción de que “nosotros no nos sometemos al escarnio propio, digámosle así, a que nuestro texto como profesor esté permanentemente discutido, criticado, mejorado”. De igual forma, los estudiantes se expresan acerca de las evaluaciones diciendo que encuentran muchos errores y poca claridad sobre lo que esperan que respondan, y eso los afecta en sus calificaciones. Por otro lado, los profesores se refieren a la evaluación derivada de la lectura, manifestando que a veces no saben cómo hacerla porque notas muy altas significan que todo va muy bien, pero las notas muy bajas (tal vez más realistas) desmotivan el logro de los objetivos. Además, no existe un concepto unificado sobre la evaluación ni la forma en que se está evaluando a los estudiantes.

En ambos actores surge el tema de las diapositivas de clase como un elemento crucial para

el estudio. Por parte de los estudiantes, la disponibilidad de las diapositivas es clave para decidir si toman apuntes o no, lo que muestra que estos apuntes se limitan, en muchos casos, a transcribir las diapositivas y no a un proceso de síntesis del conocimiento. A veces el profesor usa sus diapositivas como un guion de clase, lo cual las hace más atractivas para los estudiantes; en otros casos, realmente contienen lo más importante de la clase. Por parte de los profesores, la visión es distinta. Para ellos, los estudiantes solo leen las diapositivas de clase por comodidad y por no profundizar más sobre los contenidos en los textos que aparecen en la bibliografía del programa del curso.

El último aspecto que se presenta tiene que ver con la mirada que hacen los estudiantes sobre las evaluaciones. “Los profesores deberían decidir que los parciales se hacen cuando se concluya un tema y no en los tiempos de la universidad [...] a veces son demasiados parciales en poco tiempo y no hay tiempo de leer y estudiar todo”. Este comentario, acogido por los participantes, muestra cómo perciben que el horario de exámenes debería depender del cubrimiento o no de los temas, porque además deben estudiar para muchos exámenes al mismo tiempo para cumplir una programación. Algunos profesores, por otra parte, se refirieron a que no se suele llevar un proceso en la clase en el que haya un verdadero acompañamiento. En parte, esto puede deberse —argumentan— a que no saben si están avanzando en la forma de leer que tienen los estudiantes, y probablemente no manejen sus mismas competencias lectoras.

La escritura en los estudiantes

Esta categoría presenta las apreciaciones sobre las prácticas de escritura académica en los estudiantes. Por parte de los estudiantes hubo un interés marcado por el tema de las referencias bibliográficas. Manifiestan que “uno puede copiar fácilmente las referencias de la web, así no las haya consultado [...] Las referencias es lo último que se hace”. Reiteran que esto se debe a las facilidades que tiene buscar fuentes en la web frente a hacerlo en la

biblioteca. En muchos casos refieren que lo único que necesitan es la dirección URL para copiarla, y lo hacen porque no acostumbran ir anotando las referencias consultadas para sus textos, sino que lo hacen al último minuto. Esto muestra la falta de planeación de los textos académicos y el escaso acompañamiento que reciben en el proceso de escritura.

Otro aspecto que se señala en relación con las referencias es que debería ser un acto de honestidad y responsabilidad, y no se deberían anotar por anotar. Por ello, señalan que es importante que se convierta en un hábito, y no solo por la calificación, aunque también expresan que en muchos casos los profesores no le prestan atención a esto en sus revisiones. Por esta razón, no sería necesario anotar exactamente las referencias consultadas, “lo importante es poner cualquier referencia”; sin embargo, resaltan el valor de la ética en este ejercicio. Lo conciben como un tema de derechos de autor: “Las referencias bibliográficas tienen un trasfondo más grande que son los derechos de autor. Deberían explicarnos qué son los derechos de autor y la lógica de por qué debemos citar”. Consideran necesario entender que esto es un delito y que en un futuro, si siguen tomando información sin citarla, podría haber consecuencias complejas.

Los profesores retoman este tema para quejarse de que los estudiantes no saben citar. “No tienen ética”. Se menciona que no hay un paradigma para saber si la escritura está bien o mal, en el sentido más amplio de las referencias bibliográficas. “Diga el punto de referencia y eso se construye colectivamente, sino seguiremos siendo islas, cada quien con su propia metodología y cada universidad con sus propias reglas y cada carrera con sus propias reglas”. Algunos sostienen que las normas se han convertido en algo tedioso, y con que los estudiantes citen el sitio de donde obtuvieron la información es suficiente, lo importante realmente está en que haya una buena escritura: “para mí eso es como el ritual de la escritura, confundir la escritura con el rito de la norma y eso puede generar más resistencias todavía, porque no hay goce”.

Algunos estudiantes se refieren a que en asignaturas relacionadas con escritura, ciertos profesores que tienen experiencia en este campo les han dado modelos de sus propias prácticas. De la misma forma, una profesora del área de enseñanza de escritura se refiere a que en esas asignaturas se trabajan tipologías como resúmenes, ensayos, mapas conceptuales, pero en las demás asignaturas no se pide con rigor todo lo que los estudiantes aprenden a hacer, entonces este aprendizaje se pierde.

A diferencia de la queja frecuente de los profesores en relación con que los estudiantes no leen ni escriben, ellos dicen que sí tienen que escribir muchos trabajos en la universidad. Algunos refieren que tienen que escribir en promedio tres textos por semana, y otros mencionan lo mucho que tienen que redactar en ciertos exámenes escritos. Como tipo de texto, predomina entre los estudiantes el informe, en sus distintas variedades. Otros se refieren de manera genérica a los “textos” que tienen que presentar. Los profesores, por su parte, centran ampliamente su discusión sobre la escritura de los estudiantes en el problema de la ortografía, que catalogan como pésima. Igualmente, se refieren a las fallas en la puntuación y en el uso de conectores. Además, mencionan que no hay un proceso previo que medie la escritura.

Sea cual sea el tipo de escrito que se elabore, siempre se hace con un fin académico: la calificación. “La nota está metida, no directamente pero sí al final, porque uno escribe para estudiar y para sacar buena nota”. En algunos casos esto podría tomarse como una forma de limitar el sentido epistemológico de la escritura, pero para los estudiantes es una manera legítima de motivarse para escribir, así no haya una calificación directamente derivada de estos textos. Los profesores, por otro lado, ven esto como una limitación, pues la nota se convierte en el fin último y no el aprendizaje “no saben para qué escriben”.

Como último aspecto por analizar en este apartado surge una reflexión sobre la importancia de que las carreras enseñen a leer y a escribir con lenguajes propios de las disciplinas. “Lo que uno debe es aprender a escribir para la vida profesio-

nal”. Y en esto concuerdan algunos profesores cuando aluden que está bien que lean el periódico y literatura, o que escriban ensayos, pero no es suficiente. “A mí me gustaría personalmente que la gente leyera mucha literatura, a mí me gusta leerla, pero es que ¿eso es lo que necesita todo el mundo? [...] pero si eso no le colabora para su contexto, pues se va a ir de la universidad”. En ese sentido —concuerdan ambos grupos—, es necesario preparar mejor a los estudiantes con actividades que tengan relación con la vida laboral, sin que esto lleve a que la enseñanza pierda el sentido reflexivo, investigativo y crítico.

La escritura y los profesores

Esta categoría alude a las apreciaciones sobre cómo los docentes influyen en la escritura académica. Por parte de los estudiantes, se centraron en las referencias bibliográficas. Manifiestan que “los profesores piden referencias, pero no se toman el trabajo de buscar qué hay ahí, si esa información que uno puso es confiable, y por eso hacen que el trabajo sea más fácil en cuanto a la búsqueda de información”. Su principal queja está en la falta de retroalimentación que obtienen al respecto, pues esto debe verificarse al calificar los trabajos o durante el proceso de investigación. Admiten que “es muy difícil pedirle a un profesor que se siente a investigar sobre cada una de las referencias”, pero cuestionan si esa falta de revisión se deba a que los docentes no saben cómo referenciar. Hay una crítica sentida sobre la exigencia de sus profesores para que cumplan con algo que no se les enseña: “Se castiga, se penaliza si no se escribe al menos una referencia, pero no tenemos los elementos para hacerlo”.

Ahora bien, por parte de los profesores se alude a la brecha que existe entre ellos y los estudiantes en los temas de escritura, sin que ambos busquen un punto intermedio. En este sentido, se plantea la reflexión sobre la responsabilidad que a ellos les corresponde: “es que nosotros somos responsables de esto que ellos están viviendo, nosotros tenemos mucha responsabilidad [...] la cosa no es solamente desde ese lugar, es desde

nuestra responsabilidad, y es bastante más alta de la que queremos asumir”. Además, se argumenta la necesidad de formar a los profesores para que enseñen y evalúen estas competencias, que desarrollen guías para que los estudiantes se apropien del conocimiento por medio de la escritura, teniendo en cuenta las diferencias generacionales y los modos de aprender de los estudiantes.

Discusión

Claramente se evidencian divergencias en las concepciones de estudiantes y profesores alrededor de la lectura y la escritura. Mientras que los estudiantes analizan el problema tocando aspectos que involucran crítica a sus docentes y reflexión sobre sus propias prácticas, en los profesores la crítica a las prácticas de los estudiantes está mucho más presente, y la reflexión sobre sus propias responsabilidades es mucho menor. Sin embargo, ambos concuerdan en la preocupación por una problemática multidimensional.

Se evidenció la valoración significativa que tienen los estudiantes de la toma de apuntes para el aprendizaje. Buena parte de esta valoración correspondería a que es considerada una fuente de información muy completa, en cuanto registra y legitima el discurso del profesor, y esto tendría su explicación en que la mayoría de estos últimos buscan en las evaluaciones que los estudiantes estén de acuerdo o reproduzcan su propio discurso. Contrariamente, en las intervenciones de los profesores únicamente se hace alusión al tema de los apuntes para criticar que los estudiantes solo escriben las diapositivas. Al parecer, este tipo de escritura, y posterior lectura, no es tenido en cuenta en las configuraciones didácticas de los docentes, lo cual estaría desaprovechando un recurso que podría contribuir con el aprendizaje de las disciplinas, si las miradas de ambos estuvieran de acuerdo al respecto. Por esto, es necesario que se adelanten investigaciones con el fin de profundizar sobre la práctica de toma de apuntes y su relación con la construcción del conocimiento.

Hay consenso en que el sistema educativo interfiere en los procesos de lectura y estudio, pues

no permite los tiempos suficientes para desarrollar los contenidos y luego exigir que los estudiantes den cuenta de ellos. Los profesores reflexionan sobre el papel de la evaluación y las exigencias que se hacen para evaluar, ya sea en tiempos, uso de recursos tecnológicos o consideraciones metodológicas y epistemológicas en las que no hay acuerdo. Estas evaluaciones son el factor central que motiva y media los procesos de lectura y escritura, y deberían ser los profesores, y no la universidad, los que decidan cuándo y cómo evaluarlo, con el fin de que no haya sobrecarga de trabajo en tiempos específicos.

Existe una ruta investigativa que siguen los estudiantes para buscar información académica, la cual tiene un orden dado principalmente por la facilidad de acceso y la credibilidad que ofrecen los textos. Sin embargo, los profesores desconocen esta ruta, y en su mayoría critican la falta de competencia en el manejo de información, que, al parecer, tampoco contribuyen a desarrollar en sus aulas. Esta ruta podría ser tomada en cuenta para las diferentes tareas académicas, de acuerdo con su nivel de complejidad. Es probable, también, que muchos profesores no tengan suficientes competencias en el manejo de información. Sin embargo, este es un tema poco revelado por ellos, porque se asume como una condición básica para su ejercicio docente. De aquí surge la importancia de adelantar investigaciones que indaguen por las competencias de lectura y escritura de los profesores, con el fin de establecer qué aspectos merecen reflexión y acompañamiento por parte de las instituciones para que los docentes desarrollen y fomenten estas competencias.

Por otra parte, se encontró que los profesores no suelen elaborar textos teóricos ni suministrarlos como modelos para los estudiantes. Los materiales que se elaboran para leer, en su mayoría son las diapositivas y los talleres o guías de actividades. Aquí se reconoce una oportunidad que podría integrar a los profesores y estudiantes alrededor de la motivación de la escritura, en el caso de los primeros, y de la lectura, para los segundos. Esto supone, nuevamente, la necesidad de una reflexión profunda en las instituciones sobre el sentido que

se les está dando a la lectura y la escritura en la formación profesional.

Un aspecto que es transversal en estos hallazgos es que los profesores desconocen el nivel de complejidad de los textos que asignan, así como el grado de comprensión de los estudiantes. Es llamativo el caso de los artículos científicos, que algunos profesores prefieren reservar para ser leídos en posgrados. Cuando se asigna la lectura de artículos no hay un acompañamiento que contribuya a la construcción de comunidades discursivas disciplinares, y los estudiantes deben llenar los vacíos conceptuales o dejarlos sin resolver. Es probable que los profesores no tengan estas prácticas, porque no cuentan con estrategias didácticas para fomentar el aprendizaje por medio de la lectura y la escritura, razón que deberían considerar las instituciones para desarrollar procesos de formación docente.

Existe una gran preocupación por el uso de referencias bibliográficas en los escritos académicos, pues los estudiantes no saben cómo citar correctamente y los profesores tampoco les enseñan a hacerlo. Se penaliza, pero no se enseña. Es necesario construir unos acuerdos sobre la exigencia en relación con las normas de referenciación y las estrategias y responsables de su enseñanza. Usualmente, muchas instituciones dejan esto en mano de unos pocos encargados (profesores de escritura, psicoorientadores, departamento de lenguas, etc.); sin embargo, se requiere que los docentes se involucren durante el proceso de escritura y ofrezcan retroalimentación antes de la entrega final de los trabajos.

Otra preocupación se relaciona con la falta de orientación para aprender las formas de escribir propias de las disciplinas. La responsabilidad de enseñar a escribir los textos propios de la disciplina no puede ser de los cursos iniciales de lectura y escritura académica, y luego abandonada en el resto de la formación, sino que debe ser asumida por los profesionales que tienen el conocimiento y la experiencia con estos textos. Para ello, se podrían diseñar acciones para que los profesores de las diferentes disciplinas desarrollen estrategias didácticas

en compañía de los profesores especializados en la enseñanza de los textos, y así suplir en buena parte esta necesidad.

Los estudiantes no se refieren a las dificultades en la escritura relacionadas con los aspectos formales (ortografía, puntuación, gramática, etc.), porque tal vez no lo sienten como algo que incida en la calidad de los textos. Tampoco mencionan el papel de los profesores en la orientación de estos aspectos formales, lo cual evidencia que estos temas requieren mayor atención. Por parte de los docentes, este punto es reiteradamente central en la discusión y muestra que para muchos la escritura debe cumplir unas normas de corrección que deben prevalecer sobre los procesos de construcción de conocimiento. Probablemente esto se deba al desconocimiento de metodologías que construyan conocimiento por medio de la lectura y la escritura, y se entienda que la buena escritura únicamente es sinónimo de corrección estilística. Al igual que con las referencias bibliográficas, este es un aspecto que se penaliza, pero no se orienta, porque se asume como tarea de otros o de nadie.

Si la crítica es tan reiterada en este tema, entonces es necesario definir acciones estratégicas para superar las dificultades, sin que ello implique dejar el problema en manos de otros. No obstante, no se puede dejar de lado el potencial epistémico de la escritura como mediadora en la construcción del conocimiento y descuidar aspectos textuales que pueden tener relación con las disciplinas.

Cabe aclarar que los resultados que se presentaron corresponden a lo expresado por un grupo de estudiantes y profesores de una universidad, porque, aunque se tienen resultados de todas las universidades, es difícil establecer categorías a partir de discursos en situaciones distintas. Sin embargo, sus perspectivas son similares a las de las otras universidades, sin importar que se abordaran tópicos distintos, lo que hace que estos resultados puedan generalizarse al grueso de las concepciones de estudiantes y profesores universitarios, con las debidas particularidades.

Con lo anterior, se evidencia la necesidad de generar procesos de formación que transformen las

prácticas pedagógicas de los profesores, encaminadas al desarrollo de las competencias de lectura y escritura de textos propios de las disciplinas. Por supuesto, todas las propuestas académicas que busquen incidir en el desarrollo de estas competencias deben tener en cuenta las concepciones de profesores y estudiantes, pues usualmente la voz que se reconoce es la de los primeros. Es tarea

del Estado y de las instituciones plantearse tales transformaciones en el ámbito de políticas, pero también es igualmente importante que se susciten en los espacios pedagógicos por excelencia: las aulas. Allí es justamente donde se requiere un espacio de diálogo en el que ambos actores reconozcan sus puntos de vista y construyan las transformaciones que espera la sociedad.

Referencias

- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2004). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Canales, M., & Peinado, A. (2003). Grupos de discusión. En J. D. Herrera, *Metodología de la investigación* (págs. 287-316). Bogotá: Cinde.
- Cartolari, M., & Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Revista Internacional en Investigación en Educación*, 4(7), 67-86.
- Carvajal, G. (2008). *Lecturas y escrituras juveniles. Entre el placer, el conformismo y la desobediencia*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Castañeda, L. S., Henao, J. I., & Londoño, D. A. (2011). *Niveles de literacidad en tres universidades del Valle de Aburrá. La lectura y escritura como criterios de calidad de la educación superior*. Barranquilla: VI Congreso Internacional Cátedra Unesco.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Chois, P., & Santacruz, M. (2010). Prácticas de lectura y escritura académicas en el programa académico de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca. *Revista Facultad Ciencias de la Salud*, 12(3), 50-62.
- Gómez, O. (2011). *Actos pedagógicos y estrategias mediadoras de rendimiento académico para fortalecer competencias de lectura y escritura de los estudiantes del programa de Contabilidad Financiera de las Unidades Tecnológicas de Santander. La lectura y la escritura como criterios de calidad en la educación*. Barranquilla: VI Congreso Internacional Cátedra Unesco.
- Ibáñez, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. 5.^a edición. Madrid: Siglo XXI.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.
- Llopis, R. (2004). *El grupo de discusión. Manual de aplicación para la investigación social, comercial y comunicativa*. Madrid: Editorial ESIC.
- Moreno, J. A., Ayala, R., Vázquez, C. A., & Díaz, J. C. (2011). *Evaluación de niveles de lectura en el contexto de la educación superior. La lectura y escritura como criterios de calidad en la educación*. Barranquilla: VI Congreso Internacional Cátedra Unesco.
- Ochoa, S., & Aragón, L. (2004). La alfabetización en la universidad y su relación con las estrategias de aprendizaje y enseñanza. *Pensamiento Psicológico* 2(2), 9-39.
- Van Dijk, T. (2004). Discurso y Dominación. *Grandes Conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas*, 4, 5-28.
- Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

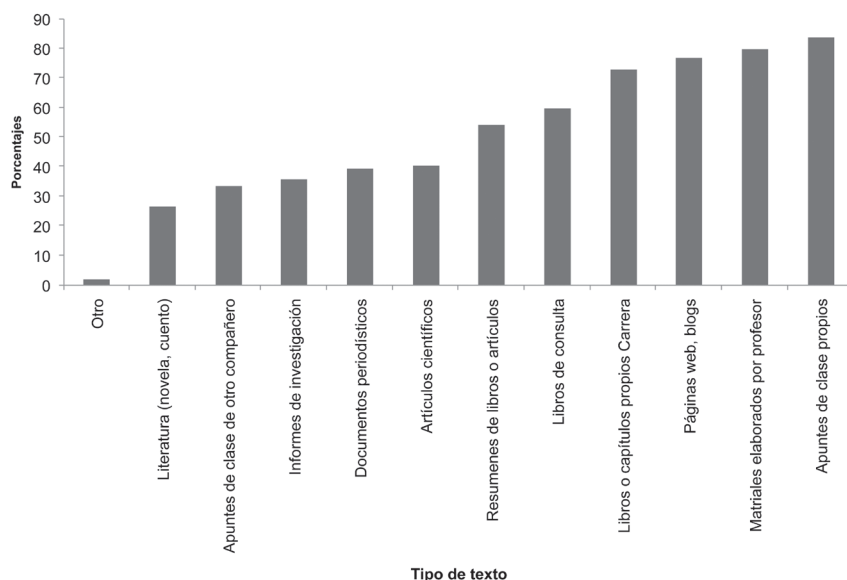
Notas

1. Se asume el discurso como una práctica social, es decir, como una forma de acción entre las personas que se produce a partir del uso lingüístico contextualizado oral o escrito (Calsamiglia & Tusón, 2004). En este sentido, el discurso es parte de la vida social y a la vez es un instrumento que crea la vida social, en este caso, en el aula.
2. Para obtener la información se encuestaron 3.719 estudiantes. En relación con el análisis de cursos, se trabajó con 415 programas de cursos que tradicionalmente se ocupan de la lectura y la escritura (comunicación oral y escrita, comprensión y producción de textos, lectura y escritura académica, entre otras denominaciones), pero también se incluyeron asignaturas específicas de las carreras que declaran desarrollar la lectura y la escritura (por ejemplo, Metodología de la Investigación, Argumentación Jurídica, Fundamentos de Contabilidad, Introducción a la Ingeniería, por mencionar algunas). En cuanto a los estudios de caso, se escogieron 20 prácticas "destacadas" de lectura y escritura, lo cual incluía asignaturas mencionadas por los estudiantes en las encuestas, pero también programas específicos de las universidades, como centros de escritura, programas de formación docente y en literatura. Los grupos de discusión, la técnica que se presenta aquí, en total contó con 17 grupos de estudiantes y 20 de profesores.
3. Se presentan estos conceptos en relación con la construcción del conocimiento, a diferencia de otros tipos de lectura y escritura, por ejemplo, con fines de recreación o de información. La lectura y la escritura en la universidad se entienden como actividades epistémicas que buscan, por un lado, transformar el conocimiento en el sentido de reelaborarlo, y, por otro, confrontar y relacionar los conocimientos previos con las demandas de la tarea (Cartolari & Carlino, 2011).
4. Esto concuerda con la opinión de los asesores de la investigación Paula Carlino, de Argentina; Ana Camps, de España, y Luiz Percival Leme Britto, de Brasil. Todos coincidieron en que no conocían una investigación que pretendiera abarcar un problema tan complejo a través de todas las fuentes de información utilizadas por este estudio.
5. En la encuesta a estudiantes se indagó por profesores con los que hubieran tenido las experiencias más significativas en lectura y escritura.
6. Para el análisis de las encuestas se tomaron como categorías las áreas de conocimiento de la UNESCO para las ciencias y disciplinas (nomenclatura internacional de la Unesco para los campos de ciencia y tecnología).
7. Con el fin de no generar prejuicio a partir de las características de los informantes de los grupos de discusión, se decidió mantener su anonimato y únicamente se aclarará cuando se refiere a discursos de profesores o a discursos de estudiantes.

Apéndice

Instrumento utilizado como situación de apertura para los grupos de discusión

1. Textos más leídos por los estudiantes en las universidades



Tipos de texto	Aplica	Frecuencia	Porcentaje
Otro	Sí	72	1,94
Literatura (novela, cuento)	Sí	988	26,57
Apuntes de clase de otro compañero	Sí	1237	33,27
Informes de investigación	Sí	1329	35,74
Documentos periodísticos	Sí	1459	39,23
Artículos científicos	Sí	1504	40,45
Resúmenes de libros o artículos	Sí	2008	53,99
Libros de consulta	Sí	2227	59,88
Libros o capítulos propios de la carrera	Sí	2707	72,79
Páginas web, blogs	Sí	2857	76,82
Materiales elaborados por el profesor	Sí	2967	79,78
Apuntes de clase propios	Sí	3112	83,68

2. Propósitos para los que escriben los estudiantes en la universidad

Propósitos de la escritura	Aplica	Frecuencia	Porcentaje
Otros	Sí	135	3,63
Escribir artículos para ser publicados	Sí	440	11,84
Redactar ponencias	Sí	616	16,56
Elaborar una relatoría	Sí	889	23,92
Diseñar un proyecto	Sí	1787	48,06
Elaborar notas personales	Sí	2487	66,87
Presentar informes	Sí	2888	77,66
Responder a una evaluación escrita	Sí	2982	80,18
Elaborar escritos para una exposición	Sí	3112	83,68

3. Usos de la escritura en la universidad

Usos de la escritura	Aplica	Frecuencia	Porcentaje
Otra	Sí	109	2,93
Para aprender y reflexionar sobre el uso del lenguaje escrito	Sí	1602	43,09
Para aportar conocimiento a los campos de saber científico o profesional	Sí	2068	55,64
Para que los profesores evalúen a los alumnos	Sí	2196	59,05
Para discutir y participar en escenarios académicos	Sí	2207	59,36
Para que los estudiantes aprendan los contenidos de las clases	Sí	2357	63,38
Para que los estudiantes aprendan a realizar el tipo de escritos que utilizarán como profesionales	Sí	2631	70,74%