

I
0112

Mauricio Pérez Abril
Gloria Rincón Bonilla
(coords.)

¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?

*Un aporte a la consolidación
de la cultura académica del país*



Libertad y Orden

Departamento Administrativo de
Ciencia, Tecnología e Innovación
Colciencias

República de Colombia



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país / coordinadores Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón Bonilla. -- 1a ed. -- Bogotá : Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2013.

308 p. ; 24 cm.

ISBN: 978-958-716-628-6

1. COMPRENSIÓN DE LECTURA - EDUCACIÓN SUPERIOR - COLOMBIA 2. REDACCIÓN DE ESCRITOS TÉCNICOS 3. DESARROLLO DE LA LECTURA - COLOMBIA 4. PROMOCIÓN DE LA LECTURA - COLOMBIA 5. INVESTIGACIÓN SOBRE LA LECTURA - COLOMBIA - ESTUDIO DE CASOS 6. EDUCACIÓN SUPERIOR - INVESTIGACIONES - COLOMBIA I. Pérez Abril, Mauricio, Coor. II. Rincón Bonilla, Gloria, Coor. III. Pontificia Universidad Javeriana IV. COLCIENCIAS

CDD 378.170281 ed. 21

Catalogación en la publicación - Pontificia Universidad Javeriana. Biblioteca Alfonso Borrero Cabal, S.J.

dff.

Mayo 14 / 2013



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá



Departamento Administrativo de
Ciencia, Tecnología e Innovación
Colciencias
Libertad y Orden
República de Colombia

Reservados todos los derechos

© Pontificia Universidad Javeriana

© Mauricio Pérez Abril, Gloria Rincón Bonilla

Primera edición: Bogotá, D. C.

Mayo de 2013

ISBN: 978-958-716-628-6

Número de ejemplares: 900

Impreso y hecho en Colombia

Printed and made in Colombia

Pontificia Universidad Javeriana,

Facultad de Educación. Carrera 7 N.º 40-76

Edificio 25. Piso 4. Teléfono: 3208320 ext. 2637

<http://puj-portal.javeriana.edu.co>

Bogotá, D. C.

Cuidado de la edición:

Catalina Roa Casas

Diseño y montaje de cubierta:

Oscar Arcos

Ilustración de cubierta:

Pablo Pérez Suárez

Diseño de páginas interiores:

Margoth C. de Olivos

Corrección de estilo:

Olga Lucía López-Gutiérrez

Diagramación:

Margoth C. de Olivos

Impresión: Javegraf

La investigación de la que se deriva esta obra fue desarrollada y financiada por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias y diecisiete universidades: Universidad de la Amazonia, Universidad de Antioquia, Universidad del Atlántico, Universidad Autónoma de Occidente, Universidad de Caldas, Universidad Católica de Pereira, Universidad del Cauca, Unidad Central del Valle, Universidad de Córdoba, Universidad de Ibagué, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Fundación Universitaria Monserrate, Universidad del Pacífico, Universidad del Quindío, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Valle.

El contenido de esta obra no compromete el pensamiento institucional de la Pontificia Universidad Javeriana, corresponde al derecho de expresión de los autores. Todos los derechos reservados. Puede reproducirse libremente para fines no comerciales.

0112



Contenido

Sobre este libro y este proyecto 13

*Investigar las prácticas de lectura y escritura en la universidad:
la necesidad de un cambio de perspectiva*

A modo de presentación de la investigación 21

Capítulo 1

Introducción 27

Antecedentes 30

El problema 37

Ruta metodológica 41

Fase 0. Validación y discusión de la metodología por juicio
de pares 42

Fase 1. Recolección y análisis de información documental 46

Fase 2. Segunda caracterización desde la voz
de los estudiantes a partir de las encuestas 53

Fase 3. Grupos de discusión y entrevistas a profundidad
para ahondar en el análisis colectivo de las tendencias
halladas 60

De la Epistemología del sujeto cognoscente a la
Epistemología del sujeto conocido 61

La perspectiva de grupos de discusión de Jesús Ibáñez 63

Fase 4. Estudios de casos sobre prácticas destacadas e
identificación de los rasgos que las caracterizan 67

Criterios para la selección de los casos 68

Fase 5. Exploración de las orientaciones de política
institucional de lectura y escritura 70

Capítulo 2

Conceptos básicos.....	71
Cultura académica: mediaciones hacia la construcción de un eje desde las prácticas de un grupo de investigadores.....	71
Introducción	71
La cultura académica: una mirada sobre la estabilidad de las tradiciones y la idealización de las prácticas	73
La dimensión pedagógica de la cultura académica, desde la lectura y la escritura.....	75
La didáctica de la lectura y la escritura académica en la universidad: una aproximación conceptual	79
Introducción	79
La didáctica como disciplina social.....	80
El sistema didáctico y la transposición didáctica desde los aportes de la tradición francesa.....	84
La noción de configuración didáctica	88
Didáctica de la lectura y la escritura en la universidad	90
Prácticas de lectura y escritura	96
Introducción	96
El concepto de práctica:.....	97
La lectura y la escritura como prácticas socioculturales.....	104
Prácticas de lectura y escritura en el contexto académico universitario	116
Aproximación al concepto de “buenas prácticas académicas”	126

Capítulo 3

Prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: estado de tendencias	131
Algunas tendencias desde la mirada de los estudiantes: la encuesta	132
¿Qué leen los estudiantes colombianos?	132
La lectura en inglés se toma las aulas universitarias	136

Los libros: ¿insustituibles en la formación profesional?.....	136
¿Qué leen y con qué propósitos lo hacen los universitarios colombianos?	141
Variedad de propósitos para la lectura de textos académicos en la universidad colombiana	142
Lo que se hace con lo que se lee	145
¿Qué escriben los universitarios colombianos?.....	148
¿Para qué actividades escriben los universitarios colombianos?	150
¿Con qué propósitos se escribe?.....	152
Usos de la escritura en la universidad.....	154
¿Qué ocurre con lo que se lee y se escribe?.....	155
Mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de lectura y escritura en la universidad	158
Apoyos que reciben los estudiantes antes, durante y después la escritura de textos.....	160
¿Quién lee los documentos que los estudiantes escriben? ..	161
Balance de los resultados de la encuesta.....	164
Posibles tendencias en los cursos que ofertan las universidades	172
La lectura y la escritura como competencias genéricas y básicas	172
Configuraciones y sentidos de la didáctica de la lectura y la escritura en la universidad	173
Estrategias metodológicas	174
Perspectiva de enseñanza y aprendizaje	174
Tipos y estrategias de evaluación	175
La enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad: entre las tareas escolares y las demandas discursivas del campo del saber.....	176
¿Qué dicen las políticas institucionales en torno a la lectura y la escritura?	177
Lo encontrado	177

Capítulo 4

Discursos sobre la lectura y la escritura: los grupos de discusión	181
Presentación	181
Los GD realizados.....	182
Los GD de los investigadores.....	182
Ruta metodológica y decisiones para el análisis de los GD de investigadores	183
Los GD de estudiantes y profesores	184
Ruta metodológica y decisiones para el análisis	184
Los resultados del análisis.....	188
Sobre los GD de los investigadores	188
Condiciones en que llegan los estudiantes a la universidad y lo que esta hace al respecto	188
Leer y escribir en la universidad: ¿una competencia genérica o una especificidad disciplinar? Una dicotomía aparente.....	189
Sobre el sentido del leer y el escribir en la universidad	190
Comunidades de práctica/comunidades discursivas....	190
Sobre los GD de estudiantes y profesores.....	193
¿Qué se les pide leer y escribir a los estudiantes?	193
¿Para qué se pide leer y escribir?	195
¿Cómo se lee y se escribe?	201
¿Leer y escribir: habilidades generales o prácticas específicas y disciplinares?	203
¿Por qué se lee y se escribe de estos modos dominantes?	206
Experiencias para intentar transformar esa realidad...	212
Balance general. A manera de evaluación	215

Capítulo 5

Los estudios de caso: prácticas destacadas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad	225
Proceso metodológico seguido para el metaanálisis: construcción de categorías y subcategorías	230

Momento 1. Primera formulación de descriptores.....	230
Momento 2. Agrupación de los descriptores y primera conformación de las categorías	233
Momento 3. Categorización	237
Momento 4. Construcción del balance	239
Hallazgos por categoría	241
Categoría 1. Reconocimiento de la experiencia	241
Categoría 2. Propósitos de la experiencia.....	243
Categoría 3. Relaciones e interacciones	246
Categoría 4. Modalidades de organización del trabajo y el tiempo didáctico.....	253
Categoría 5. Aspectos microdidácticos	256
Categoría 6. Concepciones y funciones de la lectura y la escritura.....	259
Categoría 7. Leer y escribir para investigar	266
Categoría 8. Lectura y escritura en la disciplina	268
Rasgos que caracterizan las prácticas destacadas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad	271
Conclusiones	277
Bibliografía	283
Anexo 1. Estadística descriptiva	293
Anexo 2. Encuesta	297

Sobre este libro y este proyecto

Esta publicación presenta a la comunidad académica los resultados del proyecto de investigación interinstitucional: *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. La investigación se desarrolló formalmente entre 2009 y 2011, pero se diseñó y gestionó desde 2008 y durante 2012 se trabajó en la preparación de este libro. Fue financiada por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias y diecisiete universidades: Universidad de la Amazonia, Universidad de Antioquia, Universidad del Atlántico, Universidad Autónoma de Occidente, Universidad de Caldas, Universidad Católica de Pereira, Universidad del Cauca, Unidad Central del Valle, Universidad de Córdoba, Universidad de Ibagué, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Fundación Universitaria Monserrate, Universidad del Pacífico, Universidad del Quindío, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Valle.

El convenio interinstitucional para el desarrollo del proyecto estuvo a cargo de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. La investigación fue coordinada por los profesores Mauricio Pérez Abril, de la Facultad de Educación de esta universidad y Gloria Rincón Bonilla, de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. El proyecto contó con la asesoría e interlocución de Anna Camps, de la Universidad Autónoma de Barcelona; Paula Carlino, del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET, de Argentina y la Universidad de Buenos Aires; y Luiz Percival Leme Britto, de la Universidad do Oeste do Pará, Brasil. Para el componente estadístico se contó con la asesoría de Carlos Pardo Adames y John Jairo Rivera Trujillo.

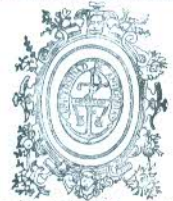
Para el desarrollo del proyecto se consolidó un equipo conformado por diecisiete grupos de investigadores del mismo número de universidades. Durante los tres años se realizaron jornadas académicas periódicas y presenciales, además del trabajo virtual permanente, para discutir colectivamente las condiciones de inicio, tomar decisiones teóricas y metodológicas y analizar los avances y resultados. Un elemento clave que permitió consolidar esta comunidad de investigadores lo constituye el hecho de que muchos pertenecemos a la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, RedLenguaje, espacio en el cual desde hace más de una década se reflexiona sobre el lugar de la lectura y la escritura en la universidad, y sobre la política pública e institucional al respecto.

El propósito central de la investigación fue caracterizar las prácticas de lectura y escritura dominantes en la universidad colombiana. Se trató de un estudio descriptivo e interpretativo basado en datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa. Se analizaron diecisiete universidades, con diferentes características de tamaño (número de estudiantes y número de programas), ubicación geográfica y naturaleza (pública o privada). El estudio se realizó con un enfoque mixto, de carácter descriptivo e interpretativo que articuló datos cualitativos y cuantitativos. Se trabajó sobre cinco fuentes complementarias de información: a) una encuesta a estudiantes; para esto se diseñó un instrumento de 22 preguntas, se realizó un muestreo aleatorio estratificado y la muestra quedó constituida por 3.715 estudiantes de las diecisiete universidades. Para realizar el muestreo, los programas se unieron según las agrupaciones planteadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, con el fin de contar con dos niveles de representatividad: por agrupación de programas en cada universidad, y por grupo de universidades (nivel nacional – las diecisiete universidades). b) Los programas de los cursos que las universidades ofrecen como apoyo para los procesos de lectura y escritura; para esto se analizaron 415 programas diferentes de cursos de lectura y escritura ofertados por las universidades durante los años 2008 y 2009 (análisis documental y análisis de contenido). c) Documentos de

política institucional sobre lectura y escritura académica. d) Grupos de discusión; se realizaron diecisiete con estudiantes, diecisiete con docentes y nueve con investigadores. e) Dieciséis estudios de casos de prácticas destacadas de docentes: uno por universidad, excepto en una de ellas.

Dada la magnitud de este proyecto, el número de investigadores e instituciones involucrados, y especialmente por el carácter colectivo y colaborativo de esta investigación, la producción de datos, resultados, análisis e interpretaciones y la escritura de los textos que hacen parte de este libro, se realizaron a varias manos, en conjunto entre investigadores de las diferentes universidades. Por lo anterior, se decidió que el libro en su conjunto fuese presentado como una producción colectiva, algo atípico en la producción académica, pero que da cuenta de la naturaleza de la investigación realizada.

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación
Centro de Documentación
Ceded

Esta obra es una producción colectiva en cuya elaboración participaron docentes de 17 grupos de investigación, de 17 universidades de Colombia. Se vincularon estudiantes de pregrado, semilleros de investigación y estudiantes de maestría. Se contó con asesores internacionales, expertos en estadística y con equipos de apoyo para aspectos técnicos de la investigación. La dirección del proyecto estuvo a cargo de Mauricio Pérez Abril del grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Pontificia Universidad Javeriana y Gloria Rincón Bonilla de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.

Autoría

Guillermina Rojas-Noriega
Hermínsul Jiménez-Mahecha
*Grupo de investigación Desarrollo
Institucional Integrado*
**Universidad de la Amazonia,
Florencia**

Gloria Inés Yepes-Correa
*Licenciatura en Humanidades y Lengua
Castellana*
Mauricio Múnera-Gómez
Carlos Andrés Parra-Mosquera
*Grupo de investigación Somos Palabra:
Formación y Contextos*
Félix Rafael Berrouet
Grupo de investigación Unipluriversidad
Facultad de Educación
Universidad de Antioquia, Medellín

Alfonso Rodríguez-Manzano
Armando Martínez-Gutiérrez
Facultad de Ciencias Humanas
*Grupo de investigación literaria del
Caribe Gilkarí*
Elcira Solano-Benavides
Facultad de Ciencias Económicas
*Grupo de investigación Economía de la
Educación*

Luisa del Villar-Herrera
Estudiante de doctorado, docente
investigadora de la Institución
Educativa Dolores María Ucrós
**Universidad del Atlántico,
Barranquilla**

Sonia Cadena-Castillo
Elizabeth Narváez-Cardona
*Grupo de investigación en Educación
Línea Pedagogía y Didáctica de la
Lectura y la Escritura en la Educación
Superior*
**Universidad Autónoma de
Occidente, Cali**

María Verónica Arias
Claudia Liliana Agudelo-Montoya
Jorge Hernán Valencia-Agudelo
*Grupo de investigación LENGULIT
Línea de investigación Lingüística
aplicada*
Universidad de Caldas, Manizales

Diana Patricia de Castro-Daza
Rosa María Niño-Gutiérrez
*Grupo de investigación Cognición,
Educación y Formación*
**Universidad Católica de Pereira,
Pereira**

Pilar Mirely Choís-Lenis
Constanza Edy Sandoval-Paz
*Grupo de investigación Lectura y
Escritura*
Universidad del Cauca, Popayán

Martha C. Giraldo M.
*Grupo de investigación Educación y
currículo*
Línea Educación, Pedagogía y Didáctica
**Unidad Central del Valle del Cauca,
Tuluá**

Rudy Doria-Correa
Alder Pérez-Córdoba
Arnaldo Peinado-Méndez
Grupo de investigación CymTed-L
Universidad de Córdoba, Montería

Gina Quintero-Aldana
Grupo de investigación Eulogos
Universidad de Ibagué, Ibagué

Milena Barrios-Martínez
Mónica María Bermúdez-Grajales
Mauricio Pérez-Abril
Ángela Vargas-González
Zulma Patricia Zuluaga-Ocampo
*Grupo de investigación Pedagogías de la
Lectura y la Escritura*
**Pontificia Universidad Javeriana,
Bogotá**

Violeta Molina-Natera
*Grupo de investigación Procesos y Medios
de Comunicación*
Línea Comunicación y Educación
**Pontificia Universidad Javeriana,
Cali**

Fanny Blandón-Ramírez
Patricia Moreno-Fernández
Olga Lucía Sevilla
Sonia Rincón-Rodríguez
*Grupo de investigación Grupo de
Estudios en Cognición, Lectura, Escritura
y Oralidad, GECLEO*
**Fundación Universitaria Monserrate,
Bogotá**

César Augusto Orobio-Zuñiga
Angélica Quiñones-Meneses
Grupo Educación, Juventud y Región
**Universidad del Pacífico,
Buenaventura**

Nylza Offir García-Vera
Facultad de Educación
Universidad Pedagógica Nacional
*Grupo de investigación Educación
Superior, Conocimiento y Globalización*
**Universidad Pedagógica Nacional,
Bogotá**

Zahyra Camargo-Martínez
Graciela Uribe-Álvarez
Juan David Zambrano-Valencia
Beyddy Muñoz-Loaiza
Rubiel Medina-Quintero
*Grupo de investigación Didáctica de
la Lengua Materna y la Literatura
(DiLeMa)*
Universidad del Quindío, Armenia

Gloria Rincón-Bonilla
John Saúl Gil
Facultad de Humanidades, Escuela de
Ciencias del Lenguaje
*Grupo de investigación Textualidad y
Cognición, GITECLE*
Universidad del Valle, Cali

Asesores internacionales

Paula Carlino, **CONICET y Universidad de Buenos Aires, Argentina**

Anna Camps, **Universidad Autónoma de Barcelona, España**

Luiz Percival Leme Britto, **Universidad do Oeste do Pará, Brasil**

Asesoría en estadística

Carlos Pardo-Adames
John Jairo Rivera-Trujillo
Universidad Católica de Colombia

Otras participaciones

Participaron en la etapa de diseño y discusión inicial del proyecto:

Camilo Vargas-Pardo y Myriam Liz Loren Aponte-Moreno, **Fundación Universitaria Monserrate, Bogotá**

María Elena Ramírez, **Pontificia Universidad Javeriana, Cali**

Néstor Iván Mejía, **Universidad de Caldas, Manizales**

María Nancy Ortiz, *Grupo de investigación Somos Palabra: Formación y Contextos* Facultad de Educación, **Universidad de Antioquia, Medellín**

Jhoana Marín-González y Brenda Valencia-Rivera, licenciadas en Lenguas Extranjeras de la **Universidad del Valle, Cali**, participaron en el estudio sobre espacios alternos

Luis Carlos Castillo, **Universidad del Valle, Cali**

María Alejandra Restrepo y Andrés Morales realizaron un estudio en el **Politécnico Grancolombiano, Bogotá**, como parte del pilotaje de la metodología de la investigación

Luz Stella Ramírez, **Pontificia Universidad Javeriana, Cali**

Apoyos técnicos, análisis estadísticos y asistentes de investigación

Jorge Contreras-Lazzo
José Miguel Correa
Valery Rodríguez
Édgar Férez S.
Universidad del Atlántico, Barranquilla

César Peláez-Vidal, estudiante de Comunicación Social - Periodismo
Sofía Guerrero-Cifuentes, estudiante de Comunicación Publicitaria

Juan Pablo Moreno-Aguilar,
estudiante de Comunicación
Publicitaria

Juan Felipe Quintero, estudiante de
Comunicación Publicitaria
Facultad de Comunicación Social
**Universidad Autónoma de
Occidente, Cali**

Gina Paola Moreno-García
Luz Carolina Bedoya
Alexander Arenas-Barco
Uriel Fernando Barrios-Osorio
Jehimy Alejandra Gualtero-Bravo
Claudia Marcela Orozco-Marín
*Semillero de investigación Prácticas de
Lectura y Escritura*
Universidad de Caldas, Manizales

Alex Silgado-Ramos
Universidad de Córdoba, Montería

Paola Castro
**Pontificia Universidad Javeriana,
Bogotá**

Gloria Patricia Bustamante, ingeniería
industrial
Jaime Mayoral, ingeniería electrónica
**Pontificia Universidad Javeriana,
Cali**

Angélica Cardona-Pérez
Alejandra Duque-Romero
Grupo de investigación Eulogos
Universidad de Ibagué, Ibagué

Marcela Cano-Areiza
Carlos Federico Augusto Valencia-
Murillo
Carlos Alberto Ramírez-Noreña

Mónica Yulieth Estacio-Romero
David Gutiérrez-Hernández
Andrea Gálvez-Correa
Roberto Andrés Urrea-Muñoz
Lady Yohanna Villabona-Osorio
*Semillero de investigación del grupo de
investigación Cognición, Educación y
Formación*

**Universidad Católica de Pereira,
Pereira**

*Semillero de investigación Lenguaje y
Didáctica*
Facultad de Educación
**Unidad Central del Valle del Cauca,
Tuluá**

Angie Natalia Rodríguez
Vivian Charlot Bernal
Luisa Fernanda Muñoz
Maryissel Urrea-Castrillón
Magda Viviana García
*Grupo de investigación Didáctica de
la Lengua Materna y la Literatura
(DiLeMa)*
Universidad del Quindío, Armenia

Luis Fernando Chaves, grabaciones y
procesamientos audiovisuales
Imagine Producción, Bogotá

Angélica María Mostacilla-Pérez,
asistente de análisis estadístico
Julio César Chamorro-Arciniegas,
transcripciones
Universidad del Valle, Cali

Patricia Rodríguez y Dora Isabel
Jiménez
DPT Transcripciones, Bogotá

*Investigar las prácticas de lectura y escritura en la universidad: la necesidad de un cambio de perspectiva**

A modo de presentación de la investigación

Paula Carlino

Quiero destacar algunos elementos que considero relevantes de la investigación que se presenta en este libro. Me baso en la experiencia vivida como interlocutora del equipo de investigación. Me refiero a las interacciones tanto presenciales como virtuales que tuve con el equipo entre 2008 y 2012, en las jornadas de discusión sobre los aspectos metodológicos y en los análisis de avances de resultados que fui conociendo. Igualmente, me baso en la lectura de los documentos finales de la investigación y de algunos artículos. Me parecen destacados varios aspectos de este complejo proyecto. Veamos.

La trascendencia del proyecto. Es absolutamente inusual. No conozco ningún proyecto que logre reunir diecisiete equipos de investigación, con un mismo propósito y que indague desde un enfoque teórico compartido, en diecisiete universidades. Esa posibilidad de trabajo colectivo en sí misma es valiosa. El proceso seguido por este equipo se expone en uno de los artículos derivados del proyecto y es interesante prestar atención a ese proceso. Esta experiencia muestra que en Colombia es posible que los académicos se pongan de acuerdo, guiados por un objetivo compartido. Organizarse, realizar largas sesiones colectivas de debate, lograr decidir conjuntamente, buscar apoyo y financiación, coordinar el trabajo realizado en regiones diversas, todo esto es un gran logro. Es decir, hay una

* Esta presentación se elaboró a partir de la selección de temas abordados por Paula Carlino, en el marco de una conversación con Elizabeth Narváez, Gloria Rincón y Mauricio Pérez-Abril, a propósito de la edición de este libro. Se publica con algunas marcas de oralidad, mitigadas en parte por la edición y revisión de la autora.

admirable solidaridad académica; esto es muy valioso y muy *sui generis*. En lugar de competir entre equipos, o de desperdigar esfuerzos, aquí se construyó en colaboración.

La perspectiva didáctica. Diré algo personal que me suscita este estudio: me gusta, porque evoca algunas de las nociones a las que estamos recurriendo en nuestro equipo argentino. La presente investigación comenzó a pensar los fenómenos como empezamos a hacerlo también dentro del GICEOLEM¹. Mi sensación es como si, a pesar de la distancia geográfica, nos hubiéramos cruzado en nuestras historias de formación pasadas. Seguramente, hemos tenido algunos recorridos conceptuales similares, más amplios que los específicamente empleados en el análisis de los datos de este estudio. Es probable que hayamos abrevado en autores comunes, lo cual nos ha permitido pensar lo que ocurre en la educación superior desde marcos epistémicos afines. Me he sentido identificada con el principio teórico y conceptual que soporta la investigación: la perspectiva didáctica. Esa idea de interrogar a la universidad desde las preguntas sobre las prácticas de enseñanza y sobre las condiciones que generamos en las aulas para que las prácticas de lectura y escritura sean lo que son. Esta mirada exige no buscar las explicaciones desde el déficit del estudiante o desde los factores socioculturales, externos a lo que se hace en las clases. Ya hay muchos estudios desde la óptica del déficit y, en cambio, está pendiente indagar lo que la universidad y sus profesores hacen o pueden hacer desde todas las asignaturas para ayudar a que sus estudiantes logren avanzar en su formación. Además, es muy diferente la utilidad de un estudio que enfoca lo que hacen o dejan de hacer las instituciones encargadas de la formación superior, en contraste con los enfoques que depositan en los alumnos y en sus procedencias socioculturales la responsabilidad por lo que no saben. La educación que no se da hoy puede empezar a darse mañana; en cambio, seguir diagnosticando

1 Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>

las falencias de los alumnos solo lleva a que las instituciones educativas y los profesores se desresponsabilicen de su origen. Como hace tiempo distinguimos, despreocuparse o preocuparse no lleva a buen puerto. El camino es ocuparse y, entonces, las investigaciones que enfocan la enseñanza (lo que ocurre en las aulas) apuntan a su corazón.

En este sentido, la perspectiva didáctica —sus categorías de análisis, la clase de datos que recoge y los modos de investigar— aporta elementos para comprender y transformar lo que ocurre en nuestras universidades, aunque sabemos que la palabra “didáctica” no es siempre vista con buenos ojos en el ámbito universitario. De hecho, a veces se utiliza la idea de didáctica desde el sentido común, como algo que incumbe solo a la educación básica o como sinónimo de enseñanza sin más. Y entonces cabe aclarar que apreciar el enfoque didáctico presente en este estudio es, por el contrario, valorar que se considere la lectura y la escritura en las asignaturas no solo enfocando a los alumnos sino al sistema didáctico, que incluye a los alumnos pero que los excede: las relaciones entre el saber enseñar (prácticas de lectura, escritura y estudio en cada materia), la acción docente y el aprendizaje. Seguramente, esta opción por la didáctica tiene qué ver con la trayectoria de los integrantes del grupo de investigación que realizó este proyecto, ya que parte del equipo proviene del campo de la investigación en didáctica del lenguaje. Varios de sus integrantes se han ocupado de formar docentes y de estudiar prácticas situadas de enseñanza en los demás niveles del sistema educativo.

Esta perspectiva didáctica posibilita —y tal vez exige— que en el futuro cercano desarrollemos investigaciones sobre las situaciones didácticas que se configuran en la universidad latinoamericana, que permitan precisar qué se hace en las aulas. Necesitamos comprender las prácticas de enseñanza en detalle, los tipos de interacciones que ocurren, las intervenciones de los profesores que favorecen (u obstaculizan) que los alumnos lean y comprendan lo leído, las acciones docentes que llevan a que los estudiantes escriban para aprender, y no solo para ser evaluados en las asignaturas, las mediaciones del profesor para que sus estudiantes aprendan a escribir como se les requiere. Necesitamos describir cuáles

son los tiempos que se dedican en clase a discutir colectivamente lo leído y lo escrito, las consignas dadas, la forma de entrelazar lectura, escritura, contenido disciplinar y comprensiones de los alumnos, cómo el docente regula las tareas en torno de lo escrito, etc. Es decir, necesitamos avanzar hacia investigaciones muy puntuales sobre las prácticas de enseñanza. Sobre todo, necesitamos diseñar, poner en funcionamiento en el aula, observar, registrar, analizar, evaluar, reajustar, volver a probar, reanalizar y publicar propuestas didácticas de trabajo con la lectura y la escritura durante la formación superior, que den muestra de que leer y escribir promueve el aprendizaje.

La diversidad metodológica. Destaco el diseño metodológico de la investigación. Emplear fuentes diversas (encuestas, *syllabus* de cursos, grupos de discusión, documentos de política institucional...) aporta solidez a los resultados. Haber incluido a los investigadores mismos como fuente de información —que, de hecho, son docentes universitarios e investigadores que están tratando de incluir escritura en sus clases— e incluir sus voces, me parece que fue muy acertado y está argumentado en forma muy interesante en una de las publicaciones del equipo. Así mismo, la diversidad de enfoques para los análisis de los datos, entre lo cualitativo y lo cuantitativo, operando de modo complementario, consolida los resultados. Lograr una construcción coherente a partir de esta diversidad metodológica es complejo y es un logro de este estudio.

Los resultados. El solo hecho de poder describir lo que ocurre con las prácticas de lectura y de escritura, la cultura académica, la vida institucional, en una muestra de diecisiete universidades colombianas, y contar con datos empíricos al respecto, ya tiene un gran valor. Poner en relación esos datos con determinados marcos teóricos provee una descripción interpretativa, lo cual es ya es un enorme aporte para saber cuál es el estado del asunto y poder visualizar transformaciones posibles para las universidades.

Por ejemplo, frente al resultado del predominio de los cursos generales de lectura y escritura y a la interpretación que cuestiona lo que se hace en algunos de ellos (aquellos que proponen ejercitar parcelas del

lenguaje en vez de ejercer prácticas de lectura y escritura situadas), algo habrá que proponer y habrá que estudiar luego su funcionamiento en el aula. Igualmente, frente a la prevalencia de tareas de lectura y escritura orientadas hacia demostrar el aprendizaje en situaciones de evaluación y a la escasez de prácticas letradas de uso del conocimiento que trascienda el control. Estos resultados exigen proponer líneas de acción de la política institucional o transformaciones curriculares. Pero, sobre todo, los resultados de esta investigación permiten repensar las prácticas docentes, las funciones y sentidos de lo que se hace con la lectura y la escritura en la universidad. Frente al hallazgo de que es infrecuente el uso epistémico de la escritura y es mayoritario su uso con fines evaluativos habrá que pensar y luego investigar de qué modos es posible ir cambiando el panorama.

Aportes para el ámbito latinoamericano. Desde el ámbito argentino en el que trabajo, a un grupo como el nuestro, conformado por quince investigadores de tres universidades, este estudio le aporta en muchos aspectos. Por nombrar un elemento, coincidimos en búsquedas epistemológicas, en la exploración de marcos conceptuales sólidos desde los cuales investigar sobre las prácticas académicas. Y nos aporta, por ejemplo, la teorización que este estudio ha hecho sobre las “buenas prácticas”, que estamos discutiendo en nuestro grupo y no termina de convencernos. Ahora encontramos que en el estudio que acá se presenta se realizó un desarrollo conceptual importante y se acordó abordar las “prácticas destacadas”, en vez de las “buenas prácticas”. Es interesante la conceptualización a la que han llegado sobre prácticas destacadas, pues tensiona nuestra discusión argentina. Parece que estamos en búsquedas similares, aunque por vías distintas. Pero lo clave es que coincidimos en la decisión de analizar prácticas que se destacan, para aprender de ellas, como una posibilidad de construir conocimientos.

Haber incluido el enfoque de la didáctica para analizar lo que ocurre con la lectura y la escritura en las aulas universitarias constituye otro valioso aporte a los estudios latinoamericanos sobre el tema. Además de la fortaleza intrínseca ya comentada de este enfoque, nutrirse de la tradición de la didáctica francesa, de las aportaciones de Delia Lerner y de los

estudios de Anna Camps —la otra interlocutora clave de este proyecto— resulta muy potente para avanzar en la investigación en nuestra región. Es novedoso que este enfoque se emplee en la educación superior y, sin duda, va a ser muy productivo. Así mismo, si pensamos en un contexto más internacional, es decir, fuera de Latinoamérica, este mismo marco de la didáctica, como posicionamiento teórico y metodológico para investigar la enseñanza en el ámbito universitario, tampoco es muy conocido en Estados Unidos, Inglaterra o Australia. Incluso, la palabra “didáctica” en inglés es poco empleada, porque tiene una connotación muy distinta. Así que conjugar la perspectiva didáctica con las aportaciones anglosajonas de escribir a través del currículum y escribir en las disciplinas podría ser una interesante contribución latinoamericana a la bibliografía internacional. Y esta investigación lleva una de las delanteras.

Finalmente, cabe señalar que un estudio de esta magnitud constituye un referente para la región y un punto de partida para nuevas investigaciones, pues la riqueza de los hallazgos y de la perspectiva asumida aporta un conocimiento con base en el cual seguir construyendo. Así mismo, la cantidad y calidad de información aún no procesada de este mismo estudio podrán servir en el futuro para nuevos análisis y nuevas publicaciones.

Paula Carlino

Buenos Aires, 21 de marzo de 2013

Capítulo 1 Introducción

La relevancia de la lectura y la escritura en la universidad es indiscutible. Leer y escribir, además de ser prácticas propias de la cultura académica universitaria, son condiciones básicas del desarrollo de un país, al menos por dos razones. Por una parte, por medio de la lectura y la escritura se producen y socializan las actividades académicas y científicas. Por tanto, un país con débiles niveles de lectura y escritura no construye las condiciones básicas para producir saber ni para consolidar una cultura académica. Por otra parte, el funcionamiento de la vida democrática y de la vida social —en general— está mediado por la lectura y la escritura. Actividades centrales de una democracia, que hacen parte de las relaciones de los ciudadanos con el Estado y con las instituciones —como votar, exigir un derecho y participar en el análisis de un plan de gobierno— son prácticas mediadas por la lectura y la escritura. Por lo anterior, un trabajo sostenido para garantizar altos niveles de lectura, escritura, análisis y argumentación se justifica por tratarse de condiciones del desarrollo de un país y del funcionamiento de la democracia. Es muy difícil entender un proyecto de nación por fuera del dominio de estas herramientas básicas.

En este marco, es viable pensar que la crisis de la producción académica y científica está estrechamente relacionada con la crisis de la lectura y la escritura, pues la academia y la investigación se desarrollan, fundamentalmente, por medio de la cultura escrita. Este encuadre posibilita una vía de análisis del lugar que ocupa Colombia en los índices internacionales de productividad científica y académica, pues aunque en la última década el país ha avanzado en producción científica, sigue ocupando un lugar menor. Si bien esta situación es entendible desde nuestras condiciones de contexto, se requiere investigar qué ocurre con la cultura académica y

las prácticas de lectura y escritura que se dan en nuestras universidades, como uno de los campos para construir comprensiones al respecto.

Veamos las cifras de productividad científica de América Latina y el Caribe durante el período 1996-2007, arrojadas por un estudio reciente (Santa & Herrero, 2010), basado en una de las fuentes más relevantes al respecto: Scopus, la base de datos de Elsevier:¹

Como se observa, en 2007, Colombia generó el 0,1 % de la productividad científica mundial y el 3,3 % de Latinoamérica y el Caribe.

Esta preocupación por la productividad científica, ligada a las posibilidades de desarrollo de un país, se vincula al dominio de la lectura y la escritura especializadas. Adicional a esto, la formación de los profesionales en la educación superior está marcada de modo fuerte por las dinámicas de lectura y escritura propias de las disciplinas específicas. Es indudable que formarse en la universidad consiste, en gran parte, en estar en condiciones de comprender, interpretar y producir los textos que son propios del campo disciplinar y profesional específico, es decir, leer y escribir en una disciplina.

Estas son algunas de las coordenadas en las que se sitúa y se justifica realizar una investigación como la que aquí presentamos, que busca aportar elementos que permitan caracterizar y comprender lo que ocurre con las prácticas académicas de lectura y escritura en la universidad en Colombia.

En el presente libro, queremos comunicar el proceso investigativo seguido en este proyecto financiado por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias y desarrollado por un grupo de diecisiete universidades. Este proyecto inició su ejecución el 11 de febrero de 2009 y culminó el 10 de agosto de 2011.

1 Scopus es una base de datos de referencias bibliográficas y citas. Contiene 18.000 revistas internacionales con referencias citadas desde 1996. <http://www.scopus.com/home.url>

Tabla 1
Productividad científica de América Latina y el Caribe durante el periodo 1996-2007

	Ndoc	% LAC	% mundo	1996	% LAC 1996	% mundo 1996	2007	% LAC 2007	% mundo 2007	TVMA
Brasil	195.541	45,98	1,20	8495	38,95	0,76	26369	50,87	1,59	11,06
México	82.230	19,34	0,50	4347	19,93	0,39	8994	17,35	0,54	7,07
Argentina	64.380	15,14	0,40	3940	18,07	0,35	6731	12,99	0,41	5,07
Chile	30.866	7,26	0,19	1676	7,68	0,15	4052	7,82	0,24	8,74
Venezuela	15.257	3,59	0,09	981	4,50	0,99	1391	2,68	0,08	3,68
Colombia	11.068	2,60	0,07	506	2,32	0,05	1709	3,30	0,10	12,27
Cuba	10.052	2,36	0,06	505	2,32	0,05	1152	2,22	0,07	10,13
Puerto Rico	5.825	1,37	0,04	454	2,08	0,04	588	1,13	0,04	3,28
Uruguay	4.750	1,12	0,03	254	1,16	0,02	564	1,09	0,03	7,77
Perú	3.661	0,86	0,02	163	0,75	0,01	545	1,05	0,03	13,40

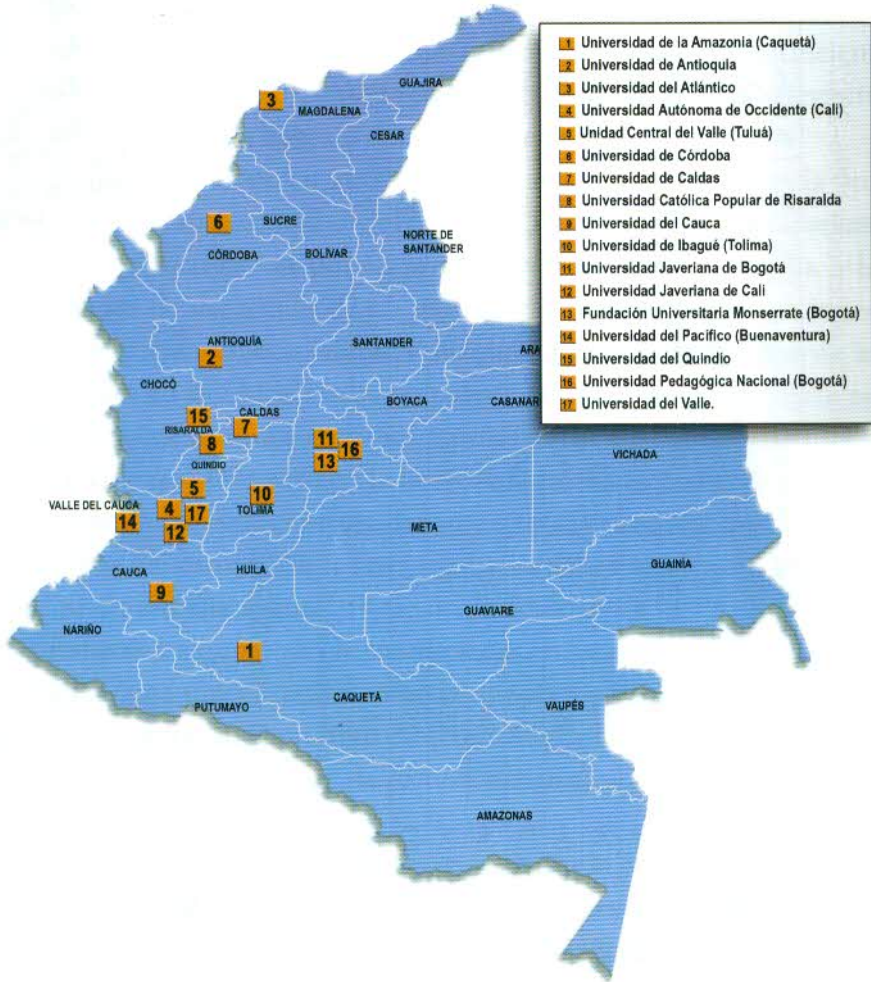
Ndoc = Número total de documentos; Tvm = tasa de variación media anual;

%LAC/%Mundo = peso de la producción nacional en el total regional/Mundial

Fuente: Samaly Santa & Víctor Herrero, 2010.

¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?

Imagen 1
Universidades participantes en la investigación



*Investigación: ¿Para qué se lee y escribe en la universidad colombiana?
Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país
Ubicación de las universidades participantes*

Fuente: elaboración propia.

ANTECEDENTES

Como detallaremos más adelante, en la tradición investigativa de nuestro país muy pocas investigaciones intentan comprender los factores peda-

gógicos y didácticos que explican los modos de leer y escribir de los universitarios, como lo señaló un estado de arte reciente sobre investigación en educación en Colombia, adelantado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES; Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias; Sociedad Colombiana de Pedagogía, SOCOLPE (Henaó & Castro, 2000). La situación en Latinoamérica es similar (Carlino, 2004b). La tendencia dominante ha consistido, básicamente, en comprender el fenómeno desde el análisis de los procesos cognitivos de los estudiantes o de factores asociados a la lectura y a la escritura. Estos estudios analizan el déficit lector en el estudiante o pretenden explicar los modos de leer y escribir, así como los intereses y expectativas al respecto, desde factores de orden sociocultural que determinan la trayectoria lectora de los sujetos. Es decir, se explica el fenómeno desde otro déficit del estudiante: el déficit sociocultural (Baquero, Albarello, Ameztoy, Corrado, Eizaguirre, Goñi, Rímoli & Zulberti, 1996). También se busca explicar las dificultades en los modos de leer y escribir desde las interferencias que el auge de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) puede estar causando (Wray & Lewis, 2005).

Una síntesis del rastreo bibliográfico y documental de las investigaciones llevadas a cabo en Colombia por profesores de universidades públicas o privadas, en torno a las estrategias de comprensión y producción de textos académicos que desarrollan sus estudiantes, permite aproximarse a las concepciones acerca de las prácticas académicas de lectura y escritura que han dominado en la universidad colombiana.

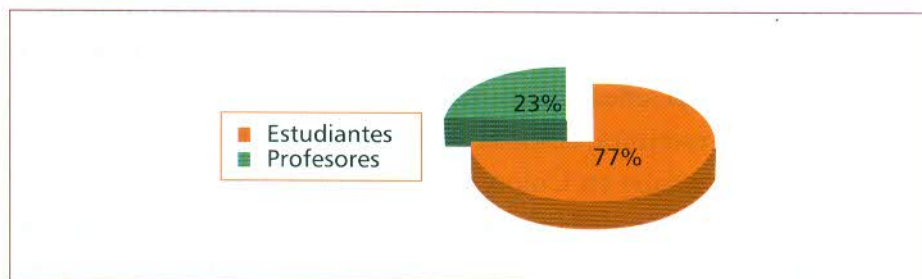
La muestra definida para el análisis documental estuvo compuesta por cuarenta investigaciones, seleccionadas entre más de ochenta propuestas que hacen parte de la reflexión sistemática sobre la enseñanza del lenguaje, de la lectura y la escritura, desde la óptica de los procesos de formación docente llevados a cabo en Colombia desde 1994, por la Red Nacional para la Transformación de la Formación de Docentes en Lenguaje y de otros grupos. La selección tuvo como foco el nivel universitario y los siguientes parámetros: 1) temática, 2) institución, 3) población sujeto,

4) situación problemática, 5) reconocimiento de los marcos teóricos de referencia y explicitación de la metodología y 6) presentación de resultados.

El análisis efectuado nos permitió comprobar la relevancia que ha adquirido esta problemática en los planes de estudio de las diversas carreras y posgrados. En segundo lugar, podemos afirmar que un número importante de investigaciones del contexto nacional han aportado evidencias de que los estudiantes del ámbito universitario presentan diversos tipos de dificultades en la comprensión y producción textual. Este dato contribuye a justificar la investigación que estamos presentando. De hecho, las investigaciones analizadas nos permitieron establecer los siguientes resultados que, aunque no constituyen parámetros, sí son reveladores de la problemática enunciada y muestran el interés de los docentes por coadyuvar al mejor hacer de los estudiantes en el proceso de comprensión y producción textual:

1. La *población objeto de análisis* está predominantemente conformada por los estudiantes en una proporción del 77%, y se centra en sus déficits. De igual manera, se expone como causa de las carencias encontradas en los modos de leer y escribir de los universitarios, factores de orden cognitivo o sociocultural e interferencias ocasionadas por el auge de las tecnologías de la información y la comunicación. En un porcentaje mucho menor (23%), se focaliza a los profesores, como autores y motivadores de prácticas adecuadas y responsables de un mejor aprendizaje.

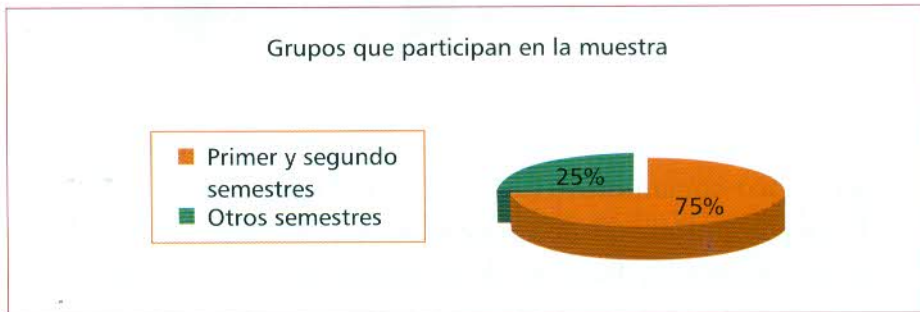
Gráfico 1
Población a la que se dirigen las investigaciones



Fuente: elaboración propia.

2. Los *grupos que participan en la muestra* pertenecen a los dos primeros semestres en una proporción significativa (75%). Esto pone en evidencia el énfasis en la lectura y la escritura de textos no especializados, debido a que las asignaturas de esos semestres son comúnmente denominadas “básicas”. Por esta razón, en estas experiencias que aluden a un solo curso inicial, no es posible que los estudiantes desarrollen todas las competencias necesarias para comprender y producir los textos propios de su carrera universitaria. El otro 25% está repartido en los demás semestres.

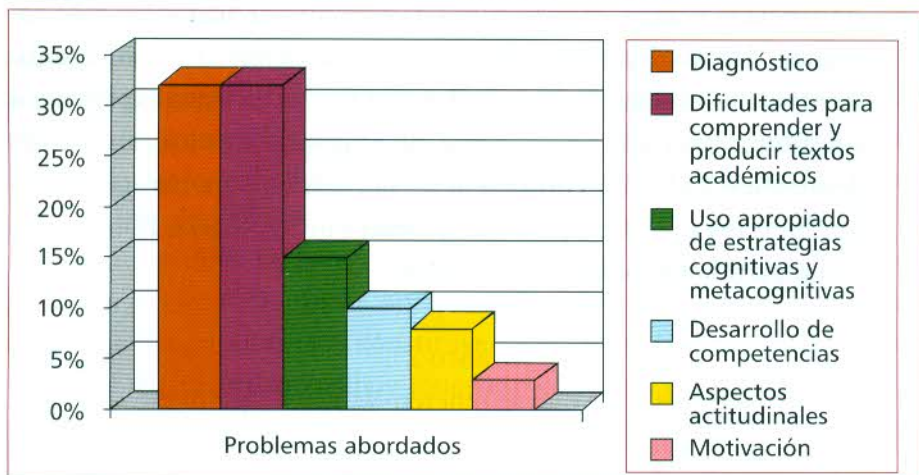
Gráfico 2
Semestres a los que se refieren las investigaciones



Fuente: elaboración propia.

3. Las *problemáticas* que los investigadores enuncian con mayor fuerza se centran en los siguientes tópicos: con el mismo porcentaje 32% el diagnóstico sobre el estado de los procesos lectores y escritores y las dificultades que presentan los estudiantes del ámbito universitario para comprender y producir textos académicos. Le siguen en su orden, la preocupación por el uso apropiado de estrategias cognitivas y metacognitivas (15%), el desarrollo de competencias (10%), los aspectos actitudinales (8%) y la motivación (3%).
4. Las *perspectivas teóricas* que predominan en los informes de investigación se refieren al enfoque lingüístico textual y al análisis del discurso con un porcentaje del 60%; le siguen el enfoque sociocultural (10%);

Gráfico 3
Problemas que se abordan en las investigaciones



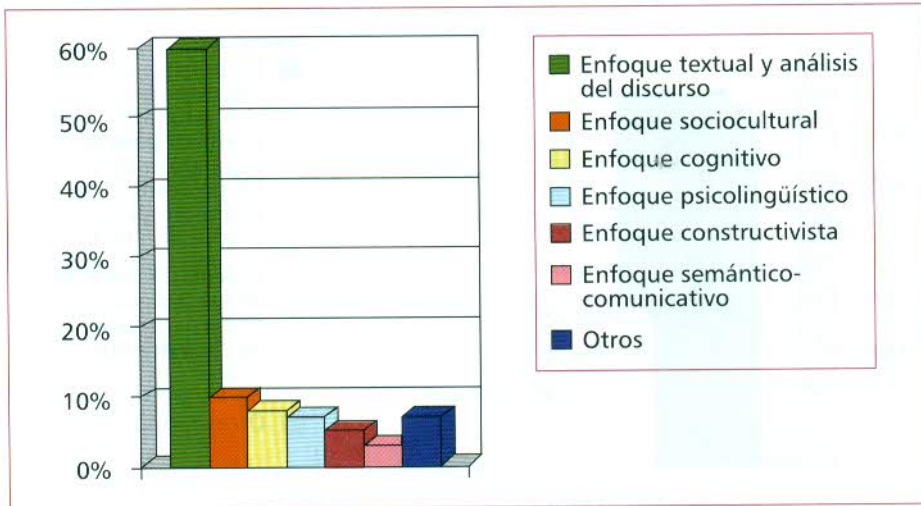
Fuente: elaboración propia.

el cognitivo (8%); el psicolingüístico (7%); el constructivista (5%); el semántico-comunicativo (3%) y otros enfoques (7%).

Estos porcentajes evidencian que se buscan soluciones en el desarrollo de la competencia discursiva de los estudiantes y se dejan de lado los aspectos culturales, psicológicos y de políticas institucionales, así como los factores pedagógicos y didácticos que explican los modos de leer y escribir de nuestros universitarios.

5. Las *metodologías* revelan que los investigadores utilizaron con mayor fuerza una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas, y los modelos de investigación observacional, participativa e interpretativa. En este sentido, se muestran valiosos avances: los profesores —además de cuantificar el fenómeno— intentan explicarlo y, por tanto, ofrecen algunas soluciones.

Gráfico 4
Perspectivas teóricas más empleadas



Fuente: elaboración propia.

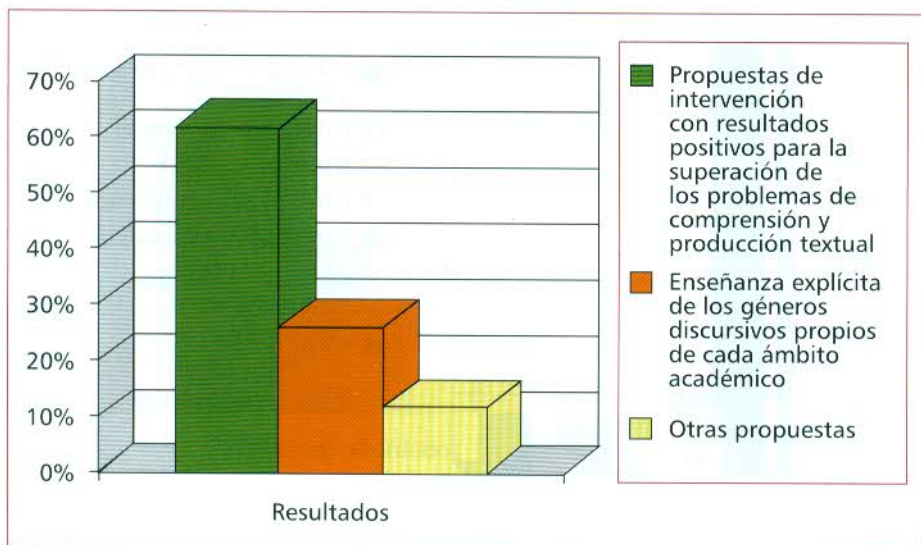
6. Los *resultados* enuncian variadas perspectivas, entre ellas, la obligatoriedad de pensar los programas desde las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento (Carlino, 2002a) con un porcentaje del 62%. Es decir, se busca que el mejoramiento de las competencias para comprender y producir textos no sea solo una preocupación de los profesores de lenguaje, sino que se entienda que su desarrollo está directamente relacionado con el del pensamiento y, por ende, con el aprendizaje en todas las disciplinas. Por otra parte, la enseñanza explícita de los géneros discursivos propios de cada ámbito académico ocupó el 26%, lo que se articula con una perspectiva académica del uso de la lengua. Otras propuestas constituyeron el 12%.

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación
Centro de Documentación
Ceded

Gráfico 5
Tipos de propuestas



Fuente: elaboración propia.

7. Las *reflexiones finales* que suscitan las investigaciones analizadas en esta muestra son:

- Los investigadores reconocen que tanto estudiantes como docentes suponen que el aprendizaje de la escritura es preocupación de otros niveles educativos anteriores al universitario.
- La existencia de la creencia de que quien aprende a escribir, podrá hacerlo en cualquier situación.
- Pocos trabajos que ubiquen el centro de investigación en los profesores.
- Ausencia de estudios sobre otros aspectos (percepción, atención, papel del conocimiento previo, esquemas) que inciden en el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras.
- Escasa presencia de cuestiones ligadas al rendimiento académico y de trabajos relacionados con la motivación, las expectativas y los intereses de los estudiantes.

Como se observa en este análisis de los antecedentes revisados, la característica común de este tipo de trabajos es que buscan explicaciones a los problemas de lectura y escritura en el estudiante, en sus capacidades o en su historia académica y familiar, o en el contexto, no en el tipo de demandas de lectura o escritura que hace la universidad, ni en los dispositivos didácticos y pedagógicos que configura y promueve.

Por el contrario, tal como configuramos el problema en esta investigación —asunto que expondremos en el siguiente apartado—, pensamos que desde los dispositivos pedagógicos y didácticos que las universidades promueven —explícita o tácitamente— se causan ciertas prácticas lectoras y escritoras, ciertos modos de leer y escribir y, en última instancia, se promueve un tipo de cultura académica.

EL PROBLEMA

En nuestro contexto, señalar las deficiencias de los estudiantes universitarios en cuanto a la lectura y la escritura es un lugar común y una queja recurrente de los docentes universitarios. Por lo general, se considera que hay un alto desinterés por los libros, la lectura y la escritura rigurosa. Como ya señalamos, la explicación a esta problemática se busca, por un lado, desde las críticas a la escuela básica y media que no logran resolver el problema de la formación de lectores y escritores competentes y, por otro, desde los factores relacionados con la procedencia familiar y sociocultural que, al parecer, determinan de modo fuerte los modos de leer y escribir de los estudiantes y, en general, sus capacidades académicas.

En relación con la primera explicación, si se acepta que la alfabetización es un proceso permanente que va desde la infancia a la edad adulta y que está marcado por constantes retos relacionados con los tipos de textos con los que no hemos tenido experiencia previa (Ferreiro, 1997), se comprende que la formación universitaria constituye un espacio escolar diferente a los que le preceden en cuanto es más específico y profesionalizante. En este sentido, las prácticas de lectura y escritura que allí se exigen son también específicas y, en muchos casos, nuevas para los

estudiantes que ingresan a la universidad. Mientras que en la educación básica y media, los estudiantes leen textos hechos para aprender (manuales o textos escolares) y lo que se les pide la mayoría de las veces es “dar cuenta de lo que leyeron”, en la formación profesional universitaria los estudiantes se tienen que enfrentar con diversos géneros (por ejemplo, el tecnológico, el científico y el jurídico), que contienen textos organizados en modos predominantemente expositivos y argumentativos, con temáticas especializadas, la mayoría de gran complejidad, que requieren mayores grados de abstracción. Por razones como esta, si bien se reconoce que no se pueden desconocer los aportes que brindan los niveles escolares anteriores a la universidad, hoy ha ido ganando consenso la idea de emprender diferentes procesos de alfabetización académica (Carlino, 2002a), de socialización académica (Lea & Creme, 2000) o, en fin, de hacer posible la inserción de los aprendices en las comunidades discursivas específicas de las disciplinas.

En relación con la segunda explicación, aparecen estudios que señalan la imposibilidad de la escuela de suplir las fallas derivadas de la procedencia familiar y sociocultural (Lahire, 1998). En este sentido, los datos arrojados por los estudios nacionales e internacionales sobre factores asociados al logro cognitivo y las investigaciones sobre eficacia escolar son contundentes, pues señalan que el peso de los factores socioculturales y familiares determina el éxito académico entre 60 y 70%, aproximadamente (Cano, 1997). Esto significa que la escuela solo puede afectar el 35 o 40% del aprendizaje. Una primera interpretación de estos elementos puede conducir a un determinismo paralizante que se puede formular así: la escuela no puede suplir las fallas de la sociedad (Bernstein, 1983). Si bien el debate sobre el efecto del sistema educativo en la formación de lectores y escritores está abierto, las investigaciones realizadas en Colombia hasta el momento son aún incipientes como para contar con alguna claridad.

Desde otra perspectiva se suelen señalar algunas interferencias entre la lectura y la escritura universitarias y otros portadores de información (internet, televisión, cine...), que sumadas a los intereses temáticos y las expectativas de vida de los estudiantes, por asuntos ajenos a los libros,

la cultura y la academia, desvirtúan el interés por la lectura y la escritura (Lévy, 1999) y hacen más compleja aún la tarea de analizar las prácticas de lectura y escritura en la universidad.

Otro aspecto del ámbito universitario que configura la problemática a la que nos estamos refiriendo son los resultados de los ECAES 2004 y 2005 y de SABER PRO 2011-2012² que señalan serios problemas en los modos de leer de los estudiantes universitarios. Si bien en algunos programas los alumnos demuestran mayores fortalezas en lectura que en otros, en general en el ámbito nacional los resultados no son los esperables. Resulta sugerente, por ejemplo, que ciertos programas como medicina, economía e ingeniería obtengan resultados más altos en lectura que algunos de ciencias sociales y humanas. Al parecer, hay correlaciones entre las características de los saberes propios de las diferentes disciplinas y los modos de leer. Por otra parte, podría ocurrir que esos programas cuenten con orientaciones pedagógicas y didácticas sistemáticas respecto al desarrollo de la competencia lectora de sus estudiantes. Esto sin dejar de lado elementos ligados al estatus de las profesiones que atraen estudiantes con niveles académicos diferenciales.

Desde una perspectiva más general, es necesario reconocer que las prácticas de lectura y escritura que se dan en la universidad se relacionan de modo directo con el tipo de cultura académica que en ella circula. Dicho de otro modo, la universidad promueve cierto tipo de cultura académica y configura cierto tipo de representaciones sobre lo que significa formar un profesional hoy, y esos elementos inciden en las acciones y prácticas de lectura y escritura que allí se promueven.

En este marco, construimos nuestro problema de investigación desde la siguiente hipótesis: el tipo de prácticas académicas que promueve la universidad y que se concreta en las prácticas pedagógicas y didácticas de sus docentes, produce ciertos modos de leer y escribir en los estudiantes,

2 ECAES, exámenes de estado de calidad de la educación superior, son los exámenes de egreso de la educación superior que deben presentar los estudiantes que egresan de los programas de pregrado en Colombia. Saber Pro es la nueva denominación de los ECAES.

y esto se relaciona de modo directo con cierto tipo de cultura académica. Desde esta óptica, los modos de leer y escribir de los estudiantes universitarios son pues, en gran medida, un efecto de las condiciones pedagógicas y didácticas que la universidad promueve, y del tipo de demandas que plantea. Desde esta hipótesis se puede comprender por qué un estudiante se compromete de diversas maneras con asignaturas y docentes diferentes, por qué un estudiante produce académicamente mejores resultados con un docente que con otro. Los estudiantes no tienen un modo estable de leer y escribir, sino que cuentan con múltiples mecanismos que se configuran y actualizan en atención a los requerimientos de cada docente. Dicho en otras palabras, podríamos pensar que un sujeto universitario cuenta con mecanismos flexibles que ajusta a los requerimientos disciplinares, estratégicos y de supervivencia académica.

En concreto, esta investigación abordó el siguiente problema: la universidad promueve ciertos modos de leer y escribir, ciertas prácticas de lectura y escritura, en atención a un tipo de cultura académica que intenta favorecer. Detrás de estas prácticas es posible leer esa idea de cultura académica que circula. Esas prácticas, además de estar determinadas por las capacidades lectoras y escritoras de los estudiantes, por sus características socioculturales y sus trayectorias académicas, están marcadas, de modo fuerte, por las prácticas académicas de lectura y escritura que se propician en la formación universitaria. Nos preguntamos entonces: ¿cuáles son las características y las condiciones de posibilidad de las prácticas académicas de lectura y escritura en la universidad colombiana?, ¿cuáles de estas prácticas son valoradas positivamente por los estudiantes?, ¿cómo se explica la presencia de esas prácticas en algunos contextos universitarios? En relación con las prácticas de enseñanza, estos interrogantes incluyen otros como los siguientes: ¿qué se pide leer al estudiante?, ¿para qué se pide leer y escribir?, ¿qué se hace con lo que se lee y se escribe?, ¿cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de lectura y escritura en la universidad?, ¿qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de textos?

RUTA METODOLÓGICA

Esta investigación tuvo como propósito principal 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. Para ello, realizamos una investigación cualitativa de tipo descriptivo interpretativo, basada en información y datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa, cuya característica central fue su opción plurimetodológica y multifuentes. Optamos por una perspectiva en la cual la diversidad de métodos y de fuentes se considera como alternativa para abordar el objeto, desde la complementariedad entre métodos, como el lugar de configuración del objeto de estudio (Bourdieu & Wacquant, 1995). Esta postura implica, además, que el objeto no se termina de construir ni de acotar hasta cuando la investigación finaliza.

Desarrollamos el proceso a través de las cinco fases que a continuación enumeramos:

Tabla 2
Fases del proyecto y meses de desarrollo

Número	Actividad	Meses
Fase 0	<i>Validación y discusión de la metodología por juicio de pares.</i> Se organizó un foro virtual de discusión con dos expertos nacionales, con experiencia en este tipo de investigaciones. En este espacio, discutimos aspectos relacionados con el tipo de información, las técnicas requeridas y la perspectiva epistemológica.	1-2
Fase 1	<i>Recolección y análisis de información documental.</i> En cada universidad se recogió y analizó la información documental relacionada con las políticas institucionales sobre lectura, escritura y cultura académica, así como los programas de los cursos que se ofrecen al respecto. Se realizaron un primer análisis y una primera caracterización en cuanto a tendencias y enfoques.	2-6

(Continúa)

Número	Actividad	Meses
Fase 2	<i>Segunda caracterización desde la voz de los estudiantes, a partir de las encuestas.</i> En cada universidad se realizó un muestreo intencional (muestreo de programas) para definir los programas académicos que serían estudiados, a partir de la aplicación de una encuesta a los estudiantes que contenía tres preguntas abiertas en las que se les pidió indicar una experiencia universitaria que consideraran había incidido positivamente en sus desempeños como lectores y productores de textos.	6-11
Fase 3	<i>Grupos de discusión y entrevistas a profundidad para abondar en el análisis colectivo de las tendencias halladas.</i> A partir de la información recogida en la fase 2, se organizaron grupos de discusión con profesores y estudiantes de las diversas áreas de saber, con el fin de profundizar en el análisis colectivo de las tendencias halladas, para ajustar las descripciones e interpretaciones. También se desarrollaron cinco grupos de discusión entre los investigadores.	11-14
Fase 4	<i>Estudios de casos sobre prácticas destacadas e identificación de los rasgos que las caracterizan.</i> Se realizaron entre uno y dos estudios de caso por universidad para hacer una aproximación a algunas de las experiencias identificadas como destacadas. Como resultado de esta fase, se obtuvo un documento descriptivo e interpretativo de cada caso.	14-21
Fase 5	<i>Exploración de las orientaciones de política institucional de lectura y escritura.</i> Con los resultados obtenidos en la investigación, se preparó un documento de directrices de política de lectura y escritura para la universidad colombiana que será discutido con algunos directivos universitarios y entidades relacionadas con la toma de decisiones sobre la cultura académica en la educación superior.	21-24

Fuente: elaboración propia.

A continuación, detallamos las fases y explicamos las actividades realizadas en cada una de ellas.

Fase 0. Validación y discusión de la metodología por juicio de pares

Esta fase correspondió a un momento inicial del proyecto que, por acuerdo entre los grupos de investigación de las diecisiete universidades,

inició antes de la aprobación oficial del proyecto por parte de Colciencias. Para ello, realizamos dos reuniones en el año 2008, en junio y diciembre, en la Universidad Católica Popular de Risaralda, ubicada en la ciudad de Pereira. Estas reuniones aportaron al ajuste del plan metodológico y a la búsqueda de claridades conceptuales que permitieron el acercamiento a un lenguaje común por parte de los diferentes investigadores.

Además, en la reunión de diciembre del año 2008, organizamos un encuentro virtual por Skype con la experta argentina Paula Carlino, asesora del proyecto, quien aportó claridades conceptuales y metodológicas para el desarrollo de la investigación. Este diálogo derivó en los siguientes acuerdos:

- Explorar también la voz de algunos maestros, y no solo la de los estudiantes, de manera que se pudieran abordar interpretaciones explicativas a las tendencias que encontraríamos con los diversos instrumentos propuestos (análisis de los programas de los cursos, políticas institucionales y encuestas a estudiantes).
- Tener en cuenta el desarrollo de grupos de discusión para lograr una mayor aproximación a la lectura interpretativa de las acciones, supuestos y concepciones que sustentarían las experiencias pedagógicas que se identificarían como “casos destacados”.
- Teorizar sobre el concepto de “buena práctica”, no solo desde los resultados o efectos que esta tiene, sino también desde su desarrollo y las implicaciones en la configuración de las prácticas.
- Se sugiere la búsqueda de explicaciones que los docentes dan al trabajo o no de la lectura y la escritura en sus prácticas, ya que el reconocimiento de estos imaginarios permitirá la transformación de las prácticas y el esbozo de las directrices de política.

Para esta misma reunión, se llevó a cabo la primera asesoría virtual con el experto colombiano en estadística Carlos Pardo, quien realizó aportes en relación con el trabajo para la selección de una muestra esta-

dística de estudiantes, con el propósito de que fuera representativa para cada una de las universidades y para el total de ellas. Así, se tomaron las siguientes decisiones:

- El muestreo sería representativo en cuatro niveles: para el total de las universidades, para cada una de estas y por áreas UNESCO,³ tanto en el nivel general como por universidad.
- La población para la selección de la muestra correspondería a aquellos estudiantes que hubieran cursado más de la mitad de la carrera, ya fuera en semestres o en número de créditos, pues por el tiempo transcurrido en sus estudios podrían dar cuenta de las prácticas vividas durante su carrera y en la universidad misma (el muestreo respondió a las características y necesidades de cada una de las universidades).

Posterior a la aprobación del proyecto, realizamos al menos siete reuniones con los expertos con el propósito de responder a inquietudes específicas del proceso investigativo o de validar las primeras lecturas de los resultados.

La primera reunión correspondió a la búsqueda de aclaraciones, por parte del estadístico, sobre la selección de la muestra, la aplicación de las encuestas, el apoyo al pilotaje de este instrumento y la cualificación de los ítems (preguntas), para lograr que la estructura y las opciones de respuesta fueran más precisas.

La segunda reunión se llevó a cabo en junio de 2009 y tuvo como propósito la primera entrega de resultados descriptivos de la encuesta, la explicación de los diferentes niveles de interpretación para el análisis de datos cuantitativos y la revisión y validación del instrumento para

3 Debido a que la organización académico-administrativa de las universidades en Colombia es muy diversa, se acogió la clasificación UNESCO que se compone de las siguientes áreas: educación; humanidades y artes; ciencias sociales, educación comercial y derecho; ciencias; ingeniería, industria y construcción; salud y servicios sociales; y recreación.

el análisis de los cursos. En este caso, recibimos asesoría de dos estadísticos que trabajan en el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES:⁴ Carlos Pardo-Adames y John Jairo Rivera-Trujillo.

Adicionalmente, establecimos contacto con Luiz Percival Leme Britto, profesor de la Universidad de Sorocaba, Brasil, que no había sido contemplado en el proyecto inicialmente. Este experto en prácticas de lectura y escritura en la cultura académica universitaria, manifestó su disposición para entablar un diálogo constante que permitió la retroalimentación del proyecto desde el punto de vista metodológico y en la discusión de los resultados.

Así, para el mes de septiembre de 2009, efectuamos una reunión conjunta en un aula virtual, a la que tuvimos acceso los docentes de las universidades participantes mediante la Plataforma Elluminate, de la Pontificia Universidad Javeriana. En esta sesión, estuvieron presentes los expertos Anna Camps, de Universidad de Barcelona y Luiz Percival Leme Britto, que brindaron sus aportes en relación con los resultados de las interpretaciones de los cursos y de las encuestas y plantearon sus puntos de vista en relación con las perspectivas teóricas que sustentan el estudio y sobre las proyecciones en términos de producción intelectual, en el marco del proyecto.

En diciembre del año 2009, se realizó una nueva asesoría con los expertos en estadística, que validaron las interpretaciones que de los resultados descriptivos estábamos haciendo y presentaron un primer avance sobre el análisis multivariado de las encuestas a partir de procesamientos como el Rasch y el ACP (análisis de componentes principales).

En abril de 2010, llevamos a cabo una reunión con Carlos Pardo y John Jairo Rivera para analizar la posibilidad de leer los resultados desde los datos obtenidos por medio del ACP; allí se determinó la necesidad de profundizar en los análisis descriptivos y no necesariamente recurrir al análisis multivariado por cuanto este, por basarse en una ponderación de

4 Esta institución se ocupa en el país de la evaluación de la calidad educativa.

las opciones de respuesta, ubicaba algunas prácticas como mejores que otras, sin dar respuesta a una descripción del estado de las prácticas en las universidades (ver anexo 1: estadística descriptiva).

En octubre de 2010, realizamos el Simposio Internacional *Cultura académica y prácticas de lectura y escritura en la universidad: entre el aula y las determinaciones políticas*, que contó con la asistencia de Anna Camps, Paula Carlino y Luiz Percival Leme Britto. Allí expusimos y discutimos los avances de resultados obtenidos para cada una de las fuentes de información.

Como puede notarse, a lo largo de la investigación establecimos diversos mecanismos de comunicación, presenciales y virtuales, que posibilitaron el trabajo en colaboración. Los presenciales, mediante reuniones nacionales y regionales, sirvieron para la construcción de los acuerdos sobre las actividades de los equipos, la conformación de otros interuniversitarios y la construcción de documentos teóricos y metodológicos que guiaron el proceso. De manera adicional, contamos con un contacto virtual permanente, por medio de comunicaciones vía correo electrónico, video conferencias vía Skype y el uso de la plataforma BSCW (Basic Support for Cooperative Work), una aplicación informática que facilitó el almacenamiento y la organización de los datos, de manera que estuvieran disponibles para todos los investigadores, a la vez que permitió la creación de foros para la discusión conjunta de los procedimientos y las interpretaciones.

Este tipo de comunicaciones hizo posible, entre otras cosas, la construcción colegiada de la encuesta, el acuerdo sobre ítems para los instrumentos y la definición del uso tanto de los grupos de discusión como de los estudios de caso.

Fase 1. Recolección y análisis de información documental

En las reuniones anteriormente mencionadas, determinamos que, de acuerdo con los planteamientos del proyecto aprobado, tomaríamos como fuentes de información las políticas institucionales y los programas de los cursos. De manera adicional, y en consistencia con el avance conceptual

en relación con la cultura académica, haríamos un rastreo de los espacios académicos no institucionales, relacionados con lectura y escritura, existentes en las universidades, para describir sus características y ponerlas en relación con los demás hallazgos de la investigación.

Para las fuentes mencionadas, decidimos que la técnica de análisis más apropiada era el análisis de contenido. En esta línea, procedimos a la lectura de un porcentaje de los documentos de política y programas de los cursos, para determinar categorías emergentes que pudiéramos rastrear en las distintas universidades.

Tomamos la información acerca de las políticas institucionales sobre lectura y escritura de diversas fuentes. Los miembros o equipos coinvestigadores de cada universidad se encargaron de recopilar y revisar los documentos oficiales que expusieran las políticas de su institución. Se entendió por documentos de política aquellos que tenían como marco las leyes colombianas y que eran legitimados por los órganos de gobierno en cada universidad, así que recopilamos actos institucionales, como el estatuto de la universidad, el estatuto de profesores, el estatuto estudiantil, el estatuto de investigación, el proyecto educativo institucional, los lineamientos y las resoluciones académicas, entre otros documentos. Para completar este inventario, al que llegamos poco a poco, hubo necesidad de consultar los sitios web de las universidades, hacer solicitudes a las directivas mediante cartas o revisar las actas de las instancias directivas (consejos superiores o académicos, por ejemplo).

En un primer momento del proceso, la información recopilada fue registrada en el programa Access, en el instrumento *Registro de documentos de políticas de lectura y escritura en la universidad*. Su propósito fundamental era recoger la información de identificación de los documentos, es decir, cuáles se pueden considerar políticas, qué dependencias los expiden, a qué hacen referencia en términos generales, etcétera. Su diligenciamiento consistió en digitar, con un código para cada universidad, el título, el tipo de documento, la dependencia que lo producía, el objeto de este, el número y la fecha de expedición.

¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?

Imagen 2 Instrumento para el registro de los documentos de política institucional

The image shows a screenshot of a web application window titled "frm_Documento". The main heading is "¿PARA QUÉ SE LEE Y SE ESCRIBE EN LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA?". Below this is a sub-heading "REGISTRO DE DOCUMENTOS DE POLITICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD". The form contains 12 numbered fields:

- Código_Documento: 001
- Universidad: [Dropdown]
- Ciudad: [Dropdown]
- Título: [Text]
- Tipo Documento: [Dropdown]
- Numero: [Text]
- Fecha: [Text]
- Dependencia: [Dropdown]
- Aprobado por: [Text]
- Cargo de quien aprueba: [Dropdown]
- Proposito del Documento: Definir una política curricular
- Ambito: General
- Definir una política académica institucional: [Dropdown]
- Definir una política curricular: [Dropdown]
- Indicar el lugar de los procesos de lectura...: [Dropdown]
- Contenido: [Text]

At the bottom, there is a status bar showing "Records: 14 of 1" and a search field.

Fuente: elaboración propia.

Luego de varios intentos de análisis, discusiones y deliberaciones, concluimos que el instrumento no era suficiente, entre otras razones, por la diversidad de características de los documentos o, incluso, porque en algunas universidades no fue posible hallarlos. Por lo anterior, decidimos

que cada equipo, además de registrar los documentos en el instrumento, realizara una síntesis de lo encontrado y, con las citas pertinentes de cada uno de los documentos obtenidos, hiciera un metaanálisis para recoger las tendencias encontradas.

La información resultante fue en general escasa y difícil de manejar. La cantidad de documentos que tuvimos que consultar fue voluminosa en unas instituciones, muy escasa en otras y ausente en algunas. Debido a que, como mostraremos, las políticas sobre este tema no son explícitas, hubo que rastrearlas en los diversos documentos institucionales. De todos modos, esos datos recogidos nos dieron una tendencia clara en cuanto a las políticas institucionales sobre la lectura y la escritura en la educación superior en Colombia.

Programas de cursos: optamos por el estudio de los programas o “syllabus” de los cursos que se ocupan de lectura y escritura, pues considerábamos que estos nos permitirían identificar las propuestas explícitas de los docentes y las instituciones en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura, así como los sentidos que estas cobran en la formación universitaria. De igual forma, porque en los programas de los cursos es posible reconocer las principales tendencias y orientaciones al respecto.

En esta línea, decidimos estudiar los programas de dos tipos de cursos: aquellos que se ocupan de la lectura y la escritura como el principal objeto de estudio (cursos de lengua) y aquellos que, ocupándose de la enseñanza de un campo de saber particular, aluden de manera explícita al trabajo con la lectura y la escritura como parte de sus propósitos. Estos cursos fueron identificados buscando en los catálogos en línea y en cartas dirigidas a los decanos y directores de carrera y departamento, en las que les solicitamos referenciar aquellos cursos que cumplieran los criterios enunciados.

Luego de una primera lectura e identificación de categorías, realizamos reuniones para validar y consolidar las categorías de análisis y los descriptores que podrían caracterizarlas. Así, llevamos a cabo lecturas sucesivas de los documentos, ajustamos los criterios de codificación y verificamos la posibilidad de observar las categorías planteadas.

Cotejamos cada elemento elegido como parte de la estructura de análisis contra la información de los documentos. Esta estructura de análisis compuesta por categorías, rasgos y descriptores, una vez depurada y piloteada, fue la base para el diseño de un formulario en ACCESS acompañado de un instructivo para su diligenciamiento que orientaba al investigador en aspectos técnicos y conceptuales para la comprensión de las categorías, con el fin de poder regresar sobre los *syllabus*, para describir y procesar de manera estable cada una de ellas y reducir el sesgo propio de los análisis puramente cuantitativos. Este tipo de procesamiento de datos implicó el análisis cualitativo de los programas de los cursos para identificar e interpretar la presencia o ausencia de los descriptores identificados en cada categoría.

El instrumento que diseñamos contó con espacios que permitieron la recuperación de fragmentos textuales de los documentos para cada una de las categorías y la posibilidad de agregar los descriptores que no hubieran sido contemplados, de manera que no se sesgó la información con la mirada de nosotros los investigadores, sino que se intentó, en lo posible, ser fiel al contenido de los programas de los cursos y de los documentos de política.

La ventaja del diseño del formulario en ACCESS es la viabilidad para el ingreso y almacenamiento de la información, la organización pertinente y estructurada en una matriz de datos de alta compatibilidad (con software para el procesamiento de datos como Excel y SPSS) y fácil acceso, que hace parte del paquete de Microsoft Office. Otra ventaja del uso de este instrumento consiste en la disminución del error de digitación, ya que el instrumento se construyó con opciones cerradas que el investigador desplegaba en una lista para seleccionar la o las opciones (descriptores) más pertinentes, para cada rasgo.

Imagen 3

Formulario para el análisis de los programas de los cursos

¿Para qué se lee y se escribe en la Universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica país.

10. El curso es obligatorio Especifique si el curso es: Cuál:

11. El curso se ocupa de: Lectura Escritura Oralidad Aprendizaje del lenguaje y los textos Saberes disciplinares

12. El curso está destinado a: cuál destinatario:

13. El curso se ofrece a manera de: Cuál:

14. Estrategias metodológicas: Ninguna Laboratorio Trabajo por proyectos Debate Tutoría Simposio Foro virtual Foro presencial
 Panel Coloquio Conversatorio Blog Exposiciones estudiantiles Mesa redonda Taller Seminario
 Ciclo de conferencias Clase magistral Entrevista Estudios de casos Otro Cuál:

15. El curso pretende que los estudiantes logren: Suplir deficiencias de los niveles anteriores Mejorar los procesos de lectura universitaria
 Mejorar los procesos de escritura universitaria Comprender contenidos y textos disciplinares Producir los textos propios de la profesión
 Desarrollar estrategias metacognitivas Comprender las características de la lengua escrita Desarrollar el pensamiento crítico
 Apoyar procesos investigativos Aprender aspectos formales de la lengua Fortalecer los procesos orales Otra Cuál:

Qué se escribe

16. Qué se escribe: Ninguno Anteproyecto Artículo Columna periodística Comentario Crónica Cuentos Editorial Ensayo Examen
 Guión teatral Informe Informe de laboratorio Informes de lectura Informe científico y técnico Monografía Noticias Novela
 Poema Protocolo Proyectos RAE Relatoria Reportaje Reseña Reseña crítica Reseña descriptiva Resumen
 Tesis Trabajo de Grado Otro Cuál:

17. La evaluación predominante es sobre: cuáles instrumentos:

Qué se lee

18. Qué se lee: Ninguno Artículo Columna periodística Comentario Crónica Cuento Editorial Ensayo Examen Guión teatral
 Informe Informe de laboratorio Informes de lectura Noticia Novela Poema Protocolo Proyectos RAE

Fuente: elaboración propia

Este instrumento sirvió para el procesamiento de 415 programas de cursos, distribuidos así:

Tabla 3
Cantidad de programas de cursos analizados

Universidad	Número	(%)
Fundación Universitaria Monserrate	90	21.687
Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá	60	14.458
Pontificia Universidad Javeriana, Cali	22	5.301
Unidad Central del Valle	16	3.855
Universidad Autónoma de Occidente	5	1.205
Universidad Católica Popular de Risaralda	7	1.687
Universidad de Amazonia	17	4.096

(Continúa)

Universidad	Número	(%)
Universidad de Antioquia	23	5.542
Universidad de Atlántico	19	4.578
Universidad de Caldas	19	4.578
Universidad de Cauca	15	3.614
Universidad de Córdoba	1	0.241
Universidad de Ibagué	7	1.687
Universidad de Quindío	22	5.301
Universidad del Pacífico	3	0.723
Universidad del Valle	71	17.108
Universidad Pedagógica Nacional	18	4.337
Total	415	100

Fuente: elaboración propia

Estos cursos corresponden a la totalidad de documentos relacionados de manera explícita con las prácticas de lectura y escritura.

Así, los equipos de las universidades participantes procedieron a la lectura de los programas y al diligenciamiento del formulario, lo que dio como resultado 17 matrices de datos, una por universidad, que dan cuenta de los rasgos presentes en los cursos. Compilamos y depuramos estas matrices⁵ para generar, a partir de ellas, gráficos y tablas descriptivos que dieran cuenta de la frecuencia de aparición de cada elemento en los cursos. Estos procedimientos hicieron posible el hallazgo de regularidades en cada universidad y para el total de ellas.

Es preciso aclarar que los trámites realizados para la identificación de los cursos tomaron forma en función de las características de cada universidad, aunque ejecutamos, al menos, los dos procesos antes descritos y la búsqueda en las mallas curriculares de los programas existentes en las universidades.

5 La depuración consiste en revisar la matriz de datos en su conjunto para identificar casos perdidos o inconsistencias que pudieran afectar el análisis de la información. En caso de que esta información no pueda recuperarse, esos registros son eliminados.

De manera adicional, diseñamos un formato independiente para registrar las particularidades en la identificación de los cursos y el diligenciamiento del formulario, con el fin de encontrar aquellas regularidades y diferencias que nos pudieran guiar en la identificación de la cultura académica universitaria.

Finalmente, construimos una base de datos y generamos resultados descriptivos para cada una de las preguntas. Este procesamiento se llevó a cabo haciendo uso de la estadística descriptiva.

Además del estudio de los programas de cursos, decidimos analizar aquellos otros espacios no institucionales, no curriculares, que se ocupaban de la lectura y la escritura. Para el análisis de estos espacios, acudimos a una estrategia diferente, basada en la técnica de estudio de caso, que fue desarrollada, a manera de pilotaje, en la Universidad del Valle con el propósito de establecer parámetros comunes que pudieran guiar el análisis en las otras universidades. No obstante, por limitaciones de tiempo, este procedimiento no se llevó a cabo en todas las universidades.

En paralelo, y desde cuando se emprendió el trabajo de la Fase 0, dimos inicio a la construcción del *Estado del arte* que giró en torno a tres categorías centrales en la investigación: *La cultura académica*, *La lectura y la escritura como prácticas* y *La didáctica*. Para esto, constituimos grupos interuniversitarios y realizamos la búsqueda de libros, artículos y memorias de simposios, seminarios y otros eventos, con el propósito de establecer el estado de la discusión teórica al respecto, entre los años 2000 y 2008, tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

Fase 2. Segunda caracterización desde la voz de los estudiantes a partir de las encuestas

En el marco de las discusiones metodológicas ya explicadas en la Fase 0, comprendimos la importancia de caracterizar las prácticas a partir de la voz de los estudiantes, al tener en cuenta que nuestro propósito era contar con una visión general de lo que estaba ocurriendo en las universidades. Para esto, determinamos que la encuesta sería el instrumento más pertinente, pues permitía abordar un número más amplio de sujetos e indagar a la vez sobre varios factores.

La construcción de la encuesta se desarrolló en dos momentos. El primero estuvo a cargo de un subgrupo de universidades que se encargó de la revisión de varias encuestas asociadas con esta temática, para determinar las posibles preguntas que la conformarían. Allí se decidió utilizar como base una encuesta diseñada en 2007 por el grupo Pedagogías de la lectura y la escritura, de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Esta encuesta fue revisada y complementada para ser puesta en discusión por cada uno de los equipos de las universidades, quienes, por intermedio del coordinador de equipo, consolidaron sus aportes y participaron en aproximadamente seis sesiones virtuales (por vías como Skype, Elluminate, MSN, etc.), que permitieron la depuración y la reestructuración de los ítems (preguntas) y de la encuesta en general, tanto en su estructura y redacción, como en su contenido y alcances.

Así, aunque inicialmente nuestro interés era indagar sobre el capital cultural del estudiante, sus intereses y su relación personal con la lectura y la escritura, más adelante determinamos que no era pertinente recuperar este tipo de información, sino que era preciso centrarnos en las demandas que los docentes y las universidades hacían a los estudiantes, de acuerdo con el objetivo de la investigación. También aclaramos que la encuesta constituía tan solo una de las fuentes de información del proyecto y que, por tanto, no se podía esperar que esta respondiera todas las preguntas que teníamos ni abarcara todas las variables y escenarios posibles.

El segundo momento consistió en el pilotaje del instrumento. Cada una de las universidades aplicó la encuesta a estudiantes con características similares a las de la población que se esperaba respondiera el instrumento final, es decir, estudiantes de diferentes carreras que hubiesen cursado más de la mitad de su programa académico. Esto permitió realizar una primera observación del comportamiento de las respuestas en cada pregunta. Además, tomamos notas y estimamos el tiempo de respuesta y la dificultad de comprensión de algunos ítems, para lo cual nos apoyamos en preguntas a los estudiantes sobre la claridad del instrumento. Pusimos en común estos registros en una de las reuniones nacionales, con el propósito de tomar decisiones que llevaron a la construcción final de la encuesta (anexo 2).

La estructura final de la encuesta contó con cuatro apartados básicos:

1. Datos generales de los estudiantes: nombre, correo, semestre o número de créditos cursados, programa académico, edad, género, etc.
2. Preguntas con opción múltiple que indagaron —de acuerdo con la propia experiencia en la universidad en la que se encuentran— sobre la presencia de la lectura y la escritura en actividades académicas.
3. Preguntas abiertas en las que se solicitó el nombre del profesor y de la asignatura que recordaban como su mejor experiencia relacionada con la lectura y la escritura. Esta información permitió identificar algunas de las prácticas destacadas que más tarde fueron analizadas y sistematizadas.
4. Preguntas con opción múltiple que indagaron por la presencia y las características de las prácticas de lectura y escritura en el marco de asignatura referida en el apartado 3.

La aplicación de las encuestas respondió a criterios como los mencionados en la fase 0 (representatividad para cada una de las universidades y agrupaciones UNESCO). Así, una vez determinadas la cantidad y las características de la muestra, establecimos comunicación con los directores de las facultades de las universidades, por medio de una carta estándar construida con este fin, en la que solicitábamos un espacio para el diligenciamiento de la encuesta por parte de los estudiantes, en el marco de la clase de alguna asignatura, para asegurarnos de que los estudiantes la respondieran y de que este proceso tuviera un aval institucional.

Enviamos las encuestas de todas las universidades por correo certificado a la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Con la ayuda de una empresa de digitación, las encuestas se tabularon y compilaron en una matriz de datos de Excel, de la cual generamos los principales resultados para el total de las universidades y para cada una de ellas. El proceso al que fueron sometidas las encuestas se explica con más detalle en el anexo 1 sobre estadística descriptiva.

Las encuestas fueron aplicadas a un total de 3.715 estudiantes, distribuidos así:

Tabla 4
Muestreo correspondiente a la encuesta a estudiantes

Institución	Grupo amplio UNESCO							Total N
	Educación	Humanidades y artes	Ciencias sociales, educación comercial y derecho	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y servicios sociales	
Fundación Monserrate	11		12				44	67
Pontificia Universidad Javeriana – Cali			111		51			162
Unidad Central del Valle del Cauca	9		44		15		45	113
Universidad Autónoma de Occidente		48	36		13			97
Universidad Católica Popular de Risaralda	8	23	60		18			109
Universidad de Antioquia	59	6	151	27	28	32	25	328
Universidad de Caldas	95	46	28	49	76	86	96	476

(Continúa)

Institución	Grupo amplio UNESCO							Total N	
	Educación	Humanidades y artes	Ciencias sociales, educación comercial y derecho	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y servicios sociales		Servicios
Universidad de Córdoba	70		15	25	70	8	81		269
Universidad de Ibagué			76		52				128
Universidad de la Amazonia	10	9	92	37	15		63		226
Universidad del Atlántico	84	16	63	30	68		49		310
Universidad del Cauca	24	33	58	11	48		34		208
Universidad del Pacífico			28		25	6			59
Universidad del Quindío	8	8	54	8	24		26		128
Universidad del Valle	93	36	117	28	55		134	13	476
Universidad Pedagógica	172								172

(Continúa)

Institución	Grupo amplio UNESCO							Total N	
	Educación	Humanidades y artes	Ciencias sociales, educación comercial y derecho	Ciencias	Ingeniería, industria y construcción	Agricultura	Salud y servicios sociales		Servicios
Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá	37	29	122	27	81		82	9	387
Total	680	254	1067	242	639	132	679	22	3715

Fuente: elaboración propia.

Para la interpretación de estos datos, organizamos grupos interuniversitarios, en los que asumimos la escritura de los primeros resultados por grupos de preguntas. Al mismo tiempo, los equipos de cada universidad se encargaban del análisis de los resultados de su propia universidad, que se concretaron en informes. Luego, analizamos estos informes de manera transversal para dar respuesta a las preguntas de la investigación y las pusimos en relación con otras fuentes, por ejemplo, con el análisis de los programas de los cursos.

Algo importante para anotar en esta fase fue la interpretación de los resultados desde los cruces realizados por áreas de saber. Esto nos permitió observar la postura de las universidades frente a la formación de profesionales en cada campo disciplinar.

Adicional a esta interpretación, basada en la estadística descriptiva, llevamos a cabo el procesamiento de la encuesta con el modelo Rasch (Teoría de respuesta al ítem), que permite indagar si los ítems de la encuesta (preguntas) se comportan de manera adecuada en relación con la población que la diligencia. Este procedimiento permite observar, en términos generales, desde mediciones probabilísticas, si el instrumento es consistente y si cada uno de sus ítems tiene una construcción clara para el encuestado. La aplicación de este modelo a los datos de la encuesta determinó que esta, como instrumento, tenía altos índices de validez y confiabilidad, pues el comportamiento de las respuestas era el esperado.

Fase 3. Grupos de discusión y entrevistas a profundidad para ahondar en el análisis colectivo de las tendencias halladas

Como parte de las discusiones y decisiones epistemológicas y metodológicas, realizamos búsquedas bibliográficas que permitieron hacer un contraste entre las limitaciones y alcances de dos perspectivas de investigación cualitativa: los grupos de discusión (desde la perspectiva de Jesús Ibáñez-Alonso, 1986) y los grupos focales. Encontramos que la técnica más pertinente en función de los propósitos de nuestra investigación era la de los grupos de discusión (en adelante, GD), por cuanto esta perspectiva brinda la posibilidad de rastrear los discursos y las representaciones

colectivas existentes sobre el fenómeno social que se desea estudiar. Tomamos la decisión de trabajar grupos de discusión con dos funciones diferentes: a) tomarnos nosotros mismos, los 17 grupos de investigación, como fuente de la investigación para explorar los discursos que sobre cultura académica, didáctica, lectura y escritura circulan en estas 17 universidades; y b) realizar grupos de discusión de estudiantes y de docentes en cada universidad, para contar con información que permitiera ampliar las interpretaciones de los resultados de cada universidad.

De la Epistemología del sujeto cognoscente a la Epistemología del sujeto conocido⁶

La decisión de optar por los grupos de discusión como alternativa metodológica, se tomó luego de análisis colectivos y discusiones documentadas preparadas por los diferentes grupos. Discutimos y acogimos en especial los planteamientos de Irene Vasilachis (2007), sobre la epistemología del sujeto conocido. La autora establece distinciones entre una epistemología del sujeto cognoscente y una epistemología del sujeto conocido que, en la tradición de la investigación, suelen permanecer aisladas. La *epistemología del sujeto cognoscente* se centra en un sujeto con fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos, con un lugar espacial y temporal definido que aborda a otro sujeto que quiere conocer y el contexto en el que se encuentra. Visto así, el sujeto cognoscente se considera primordial y debe tomar distancia del sujeto que conoce para asegurar la “objetividad”. Por su parte, la *epistemología del sujeto conocido*, propuesta por la autora, plantea la necesidad de recuperar la voz y las condiciones de contexto del sujeto conocido, con el propósito de que se constituya en fuente clave de conocimiento.

Las características más sobresalientes de la Epistemología del sujeto conocido son: a) la validez del conocimiento que se logra “cuanto

6 Este aparte se basa en la reseña sobre la perspectiva de Irene Vasilachis, elaborada por Catalina Roa-Casas, del grupo de investigación Pedagogías de la lectura y la escritura, de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

menos se tergiversen las acciones, los sentimientos, los significados, los valores, las interpretaciones, las evaluaciones, en fin, la identidad del sujeto conocido” (Vasilachis, 2007, p. 52). b) La capacidad de conocer teniendo en cuenta que el foco no se debe poner sobre el conocimiento que se produce, sino sobre la procedencia de ese conocimiento, es decir, en las condiciones y características en las que tuvo lugar. c) Las formas de conocer, en este elemento se plantea la interacción cognitiva, se reconoce que el sujeto cognoscente y el sujeto conocido recurren a representaciones que caracterizan al otro con quien dialoga. Así, la relación que entre estos se establezca está determinada por las concepciones que tienen uno del otro. De esta manera, se busca que haya un principio de igualdad y entre este más se logre menores serán los límites de la interacción cognitiva. En la línea de lo anterior, el sujeto conocido debe reconocerse no solo como proveedor de datos útiles, sino que se parte de la idea de que la producción de conocimiento tiene lugar en interacción con el sujeto cognoscente. Esta es una de las principales diferencias entre una epistemología y otra. d) Alcance del conocimiento, se refiere a las decisiones que recaen sobre el investigador pues es quien decide qué datos son útiles, para qué le son útiles y cómo los analiza. Y e) desarrollo del conocimiento: resignificar el lugar del sujeto conocido implica reconocer que el conocimiento se da en la identificación mutua entre los dos sujetos (conocido y cognoscente): “cada uno transforma su identidad al incorporar a ese otro que es esencialmente idéntico a él y existencialmente otro, diverso de él” (Vasilachis, 2007, p. 56).

Una vez tomamos la decisión de trabajar con grupos de discusión y a partir de estas discusiones relacionadas con la opción de incluirnos nosotros (sujetos a la vez cognoscentes y conocidos) como fuente clave de la investigación, decidimos explorar esta alternativa. Para este fin, abordamos colectivamente, con la guía de un equipo que lideró este componente, el estudio de la perspectiva epistemológica de Jesús Ibáñez, perspectiva teórica y metodológicamente densa. Las discusiones en el orden conceptual enriquecieron mucho la investigación y, a la vez, se convirtieron en un espacio valioso de formación conjunta. Igualmente, las experimentaciones

en el orden de lo metodológico nos dieron pistas clave para avanzar en los diseños de los grupos de discusión en las universidades.

La perspectiva de grupos de discusión de Jesús Ibáñez

En esta perspectiva, el investigador asume una función-sujeto: él es el lugar en donde la información se transduce en significación (y en sentido). En las perspectivas empirista y formalista, el investigador es una “ecuación personal”, un rozamiento, un ruido que hay que reducir: la información y el sentido no se comunican (Ibáñez, 1986).

De manera muy esquemática, podríamos decir que un grupo de discusión es un mecanismo de producción de discursos organizados y estructurados por un investigador que explora un fenómeno social específico. El GD opera desde criterios como la tensión entre homogeneidad/heterogeneidad: los sujetos invitados (entre 6 y 8) se mueven en un campo temático/problemático común; tienen intereses y expectativas frente a ese fenómeno; a su vez, proceden de lugares discursivos, ideológicos e institucionales diferentes. Los sujetos son invitados a conversar porque sus discursos representan una posición (un *topos*) que puede interactuar, deliberar, entrar en relación con otra posición (otro *topos*).

La organización de la puesta en escena del GD obedece de modo directo y explícito a los intereses del investigador que, en el mejor de los casos, opera como preceptor y guía de la discusión, es decir, está totalmente implicado. El investigador configura la situación de intercambio verbal (y no verbal) con el propósito de cotejar hipótesis interpretativas que ha construido en su proyecto académico de indagación, de investigación. Su interés central consiste en diseñar un mecanismo para producir discursos que soporten o cuestionen sus sospechas. Así, el GD opera como una “máquina” de producción de discursos en atención a un plan trazado por el investigador.

En esta perspectiva, el investigador, como sujeto que cuenta con un recorrido en un campo particular, pues ha investigado, reflexionado, problematizado y teorizado sobre el fenómeno que está estudiando, se

considera autorizado para proponer una ruta de análisis, una hipótesis que guíe su exploración. Él mismo es la medida de su propia investigación.

Como se observa, esta perspectiva tensiona de modo radical la posición objetivista en la investigación y le asigna un papel central al sujeto investigador como vía de construcción de la legitimidad necesaria en cualquier proyecto: se busca esa legitimidad en la explicitación de las posiciones y decisiones del investigador, y no necesaria ni exclusivamente en la “objetividad” del instrumento o del mecanismo de análisis de los datos. En esta perspectiva, se considera que cualquier método, procedimiento o técnica están cargados ideológicamente y, por tanto, se requiere explicitar desde qué criterio se eligen, se diseñan, se excluyen unos u otros instrumentos y desde qué matriz teórica se producen.

Desde los planteamientos de Ibáñez, en la investigación mediante GD, el investigador está implicado e involucrado en aquello que investiga. No se trata de alguien “externo” que toma información de modo “aséptico”, la organiza, la procesa, la analiza y de allí genera un “conocimiento”. Sino que se plantea una línea de continuidad entre el sujeto que investiga y aquello que investiga. La información hace parte de él. De cierta manera, siguiendo al autor, diríamos que el investigador es un productor de aquello que luego interpreta o, en otras palabras, al producir sus datos, interpreta. De modo más concreto: dada su implicación en el fenómeno estudiado, el investigador que participa en el GD formaliza sus intuiciones (la palabra “intuición” en el autor tiene una connotación particular) en el transcurrir de la conversación/interpretación, de la que él es a su vez gestor, productor e intérprete. Sus intuiciones les dan forma a los contenidos del discurso que se produce.

El sujeto investigador —en este caso el miembro del grupo de discusión (que se organiza en una investigación específica) que tiene función de analista (puede ser el preceptor o un miembro del equipo investigador que estuvo en el GD con función de “interpretación”)— es el centro del análisis. Desde sus trayectorias, sus intereses, sus expectativas y sus intuiciones, se realiza la operación interpretativa básica (al menos

una primera interpretación). Por lo anterior, la interpretación no podría, en principio, ser realizada por alguien externo al GD.

De otro lado, Ibáñez plantea que el sujeto que interpreta lo ocurrido en el GD se juega sus hipótesis y sus apuestas interpretativas “en caliente”. Desde su participación (cognitivamente activa —en presencia— o al ver la filmación, o escuchar la grabación *a posteriori*), va identificando los hilos de la discusión y las posiciones (representaciones) que circulan en la discusión. El sujeto que interpreta está allí porque tiene intereses y expectativas de análisis, y ha recorrido un camino explorando la problemática que está investigando. Desde estas ideas, podríamos afirmar que en la perspectiva de Ibáñez, el investigador está autorizado para interpretar desde sus posiciones, trayectorias y recorridos en el campo que está investigando. El autor habla de una radicalización del sujeto investigador como el centro de la producción de conocimiento en la investigación social.

La labor interpretativa se ocupa, pues, de identificar —en el flujo de la conversación (discusión)— cuáles son las posiciones clave y los ejes de tensión que circulan. Como se observa, no se trata de capturar (describir) de manera exhaustiva todo lo que se dijo en el GD, no se trata de un “análisis del contenido”. No se trata de descomponer la información en unidades para agrupar y generar categorías de análisis desde los datos. Las categorías de análisis, en esta perspectiva epistémica, son apuestas del investigador. La tarea interpretativa consiste, más bien, en la identificación de la estructura de la discusión (estructura de la conversación). Estaríamos cerca de preguntas como: ¿cuáles son las posiciones en disputa?, ¿cuáles son los tópicos centrales que generan polémica?, ¿cuáles son los argumentos de las diferentes posiciones? En este sentido, se trata más bien de generar un esquema de ese sistema de posiciones y reconocer los argumentos que las soportan.

Luego de las discusiones teóricas y las experimentaciones metodológicas, cada universidad realizó sus grupos de discusión y los análisis correspondientes. Para esto se preparó un documento guía a la vez teórico y metodológico.

Los dos tipos de grupo de discusión que efectuamos fueron:

- *Grupo de discusión entre los investigadores del estudio:* teniendo en consideración que todos los miembros del grupo de investigación tenemos relación con el contexto de estudio, es decir, estamos inmersos en la cultura académica de las universidades, decidimos recuperar nuestras apreciaciones frente a las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en nuestras instituciones, nuestra relación con los campos de formación disciplinar y la impresión que tenemos frente a los hallazgos preliminares de la investigación. Así, en diciembre de 2009, llevamos a cabo cinco grupos de discusión en los que los participamos todos los investigadores de los equipos de las 17 universidades. Estos grupos de discusión fueron transcritos y analizados para ser retomados en las interpretaciones generales de resultados.
- *Grupo de discusión con docentes y estudiantes de las universidades* (uno para cada grupo poblacional). Como el propósito principal del análisis de esta fuente consistía en la visualización e interpretación de las prácticas en función de los campos de formación disciplinar, determinamos la importancia de que asistiera un estudiante o docente por cada área UNESCO, por lo que los grupos estuvieron conformados por entre 8 y 10 sujetos. Como antes señalamos, para llevar a cabo estos grupos de discusión, escribimos un documento explicativo que constituyó la pauta para efectuarlos, generamos así condiciones de realización similares en las universidades y logramos que en todos los casos se planteara la misma situación de apertura.

Los grupos anteriormente descritos fueron transcritos por un único equipo de sociólogos expertos en análisis de datos cualitativos. Los GD de docentes y estudiantes se enviaron a cada una de las universidades para su interpretación, y los desarrollados entre investigadores fueron analizados por un equipo interinstitucional que se encargó de observar las distintas posturas, las semejanzas, las diferencias y las tensiones, en relación con los hallazgos de la investigación y las lecturas que los investigadores realizaron de estos.

Fase 4. Estudios de casos sobre prácticas destacadas e identificación de los rasgos que las caracterizan

Con el propósito de construir saberes derivados de las prácticas existentes en las universidades del país, bajo los supuestos de que es posible tomar la práctica como fuente de saber y de que hay una epistemología de la práctica que puede reconocerse como fuente de conocimiento (Schön, 1992), en este proyecto le apostamos a estudiar experiencias docentes que se destacaran por ser espacios en los que leer y escribir fueran prácticas vividas por los estudiantes como experiencias formativas importantes. Para seleccionar las experiencias, definimos una matriz de criterios relacionada con la trayectoria de la misma en el tiempo, la solidez conceptual, el nivel de reflexión adelantada por los docentes que la lideran, el reconocimiento por parte de los pares como experiencia destacada y la existencia de elaboraciones escritas que conceptualicen sobre esta; el criterio central fue que la experiencia fuera identificada por los estudiantes como una práctica destacada. El concepto “destacada” en esta investigación es más un efecto del estudio que una noción previa, pues precisamente el interés de la investigación consistía en identificar cuáles eran algunos rasgos que caracterizaban las prácticas que en las universidades son reconocidas como destacadas.

Metodológicamente, procedimos así: a) realizamos una relectura del estado de arte y de los conceptos clave de la investigación, con el fin de discutir los criterios de selección de las experiencias y los tópicos de análisis, b) decidimos como opción metodológica “los estudios de casos” debido, entre otras razones, a que permite la comprensión del fenómeno social estudiado desde diversidad de fuentes y desde las condiciones concretas de su existencia, igualmente porque permite, desde la interacción directa con los contextos, comprender su complejidad (Stake, 1999; Flyvbjerg, 2005; Yin, 2004) y, c) acordamos una estructura de tópicos comunes, mínimos y una guía para el análisis, con el fin de abordarlos en el estudio de cada uno de los casos.

Criterios para la selección de los casos

Los criterios que tuvimos en cuenta para seleccionar los estudios de casos fueron:

- Garantizar que la experiencia contara con una trayectoria verificable, esto significa que se pueda evidenciar que no se trataba de una experiencia coyuntural que se hubiese implementado, por ejemplo, en una sola ocasión. Para verificar este criterio, se debió acudir a otras fuentes.
- Que fuera reconocida por sus pares (docentes) como una práctica destacada.
- Que contara con materiales que permitieran su sistematización: documentación, registros audiovisuales, fotográficos, textuales, testimonios, etcétera.
- Que contara con escritos de reflexión, ponencias, publicaciones referidas a la práctica, etcétera.
- Que contara con una apuesta conceptualmente consistente.
- Que, preferiblemente, si se trataba de una asignatura, se estuviera llevando a cabo con estudiantes que ya hubiesen cursado la mitad del programa (de quinta matrícula en adelante).

Con base en esos criterios, se seleccionaron 21 casos. En una de las universidades no se logró identificar ni un caso que los cumpliera.

Una vez contamos con los casos seleccionados, definimos una estructura común de análisis y unos tópicos que debíamos abordar en las 17 universidades. Estos tópicos fueron:

Sobre el nivel general de la experiencia:

- ¿Cuál es la historia y la trayectoria de la experiencia?
- ¿Qué transformaciones en el tiempo ha tenido la propuesta?
- ¿Qué transformaciones conceptuales y de enfoque ha tenido la propuesta?

- ¿Cómo funciona actualmente la experiencia en su estructura: interacciones, temáticas, problemáticas, roles, metodologías, tiempos, productos académicos?
- ¿Qué roles e interacciones desempeñan estudiantes y docentes?
- ¿Cómo se concibe la evaluación y cómo se desarrollan los procesos evaluativos?
- ¿Cuál es el sentido de la experiencia, más allá de los aspectos estrictamente didácticos o disciplinares? ¿Hay una orientación política o una pregunta por la formación en un sentido más amplio?

Sobre lectura y escritura:

- ¿Cuál es el concepto de lectura y/o escritura que subyace a la propuesta?
- ¿Cómo operan las prácticas de lectura y de escritura?
- ¿Cuáles son las situaciones didácticas que se promueven?
- ¿Cuál es el enfoque de lectura y/o escritura?
- ¿Qué tipos de textos se trabajan?
- ¿Cuáles son los productos (parciales y finales) que se esperan tanto para la lectura como para la escritura?
- ¿Cuál es la función que se otorga a la lectura y la escritura en la formación de los profesionales?
- La lectura y la escritura ¿son “un medio para”, un “fin de aprendizaje” o se trata de unas “competencias genéricas”?
- ¿De qué manera se relacionan la lectura y la escritura con la disciplina específica?

Sobre los sujetos:

- ¿Cuáles son las características de los estudiantes y sus relaciones con la lectura y la escritura?
- ¿Cuáles son las relaciones con la lectura y la escritura de los docentes?
- ¿Cuál es el campo temático y disciplinar de los docentes vinculados a la experiencia?

Luego de que cada una de las universidades llevó a cabo la descripción del caso, para lo cual se realizaron reuniones virtuales de seguimiento y discusión de avances, procedimos a realizar un metaanálisis transversal para identificar los rasgos de las prácticas destacadas, que presentaremos en el capítulo 5.

Fase 5. Exploración de las orientaciones de política institucional de lectura y escritura

A partir de todo el análisis realizado en el desarrollo de esta investigación, escribimos un documento que recoge, además de las tendencias halladas en las universidades para las prácticas de lectura y escritura, una síntesis de aquellos resultados que consideramos relevantes para la discusión con las universidades y las autoridades relacionadas con el asunto de la cultura académica en el país. Esto con el fin de que los hallazgos de esta investigación puedan tener alguna utilidad práctica en las deliberaciones que se vinculan con la toma de decisiones dentro de las universidades.

Este documento de orientaciones de política será discutido con la Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN; el Viceministerio de Educación Superior; el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES y las directivas de las universidades participantes en el proyecto.



Capítulo 2 Conceptos básicos

En este capítulo, presentamos las elaboraciones construidas durante el proceso de investigación sobre los tres grandes ejes conceptuales de la investigación: *cultura académica*, *didáctica de la lengua* y *prácticas de lectura y escritura*. La elaboración de estas conceptualizaciones fue liderada por subgrupos en los cuales, después de diferentes búsquedas y discusiones, se llegó a un relativo consenso respecto a la comprensión de cada eje. De forma paralela, en diferentes oportunidades como las reuniones nacionales, los avances fueron socializados y discutidos con todos los investigadores, de manera que el grupo responsable de cada eje contó con diferentes puntos de vista desde los cuales reelaborar y ajustar la conceptualización. Así, este texto representa la posición desde la que estos ejes fueron asumidos por el colectivo interinstitucional durante el proceso investigativo.

CULTURA ACADÉMICA: MEDIACIONES HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN EJE DESDE LAS PRÁCTICAS DE UN GRUPO DE INVESTIGADORES

Introducción

El abordaje del eje conceptual *cultura académica* constituyó una fuente de múltiples discusiones, diálogos y ejercicios de lectura y escritura en los que se sintetizaron los aportes de los 17 grupos de las universidades participantes en el proyecto de investigación. En este proceso se hizo evidente una brecha entre lo que se decía sobre la cultura académica y las formas de realización de esta en el campo universitario, porque este eje se mueve en la frontera de dos lógicas distintas: teoría y práctica.

La elaboración conjunta del eje *cultura académica* permitió el diálogo de los grupos entre sí, con sus trayectorias conceptuales, metodológicas y epistemológicas, y de estos con las preguntas del proyecto. Por ello, se incluyen aquí los distintos aportes que intentan recoger los modos de interpretación y abordaje del eje cultura académica, lo cual genera nuevas preguntas y abre posibilidades para futuras investigaciones.

En principio, el proyecto de investigación planteó esta hipótesis: “la universidad promueve ciertos modos de leer y escribir, ciertas prácticas de lectura y escritura, en atención a un tipo de cultura académica que intenta favorecer. Detrás de estas prácticas, es posible leer la idea de cultura académica que circula en nuestro país. Esas prácticas, además de estar determinadas por las capacidades lectoras y escritoras de los estudiantes, por sus características socioculturales y sus trayectorias académicas, están marcadas de modo fuerte por las prácticas académicas de lectura y escritura que se propician en la formación universitaria”.¹

En esa perspectiva, inicialmente se acogió el concepto de *cultura académica* propuesto por Antanas Mockus, Carlos A. Hernández, José Granés, Jorge Charum y María Clemencia Castro (1995). Estos autores la definen como ‘idealización’ en función de la imbricación de cuatro fuentes de conocimiento: la discusión racional, la tradición escrita, el cálculo y el diseño posibilitados por el uso de la escritura y otros procedimientos de representación simbólica, y la acción orientada y organizada racionalmente como en el caso de la experimentación científica. Más adelante, se incorporó en las discusiones otra dimensión de la cultura académica que, en la perspectiva de Carlos Augusto Hernández y Juliana López-Carrascal (2002), ampliaría las cuatro anteriores ligadas a la codificación alfabética y al uso de la escritura. La nueva dimensión era la *voluntad de saber*, asociada a la noción de ‘disciplina’, entendida como una disposición para asumir las exigencias del trabajo académico.

1 Sistema Integral de Gestión de Proyectos, Colciencias. Proyecto: ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país [CódigoPREOO439015708].

De esta manera, el concepto empezó a operar como un escenario ideal en términos de la abstracción teórica de estas fuentes de conocimiento, pero, a la vez, como un escenario de tensiones y reconfiguraciones a partir de las prácticas pedagógicas universitarias. Por esta razón, en lo que sigue, el abordaje teórico-conceptual se centra en estos dos ámbitos: en primer lugar, la estabilidad de las tradiciones y la idealización de las prácticas y, en segundo lugar, la dimensión pedagógica de la cultura académica a partir de las prácticas de lectura y de escritura en el contexto universitario.

La cultura académica: una mirada sobre la estabilidad de las tradiciones y la idealización de las prácticas

Para empezar, es indispensable precisar algunas concepciones de *cultura* como categoría general, a partir de las cuales se reconstruyó una noción particular de cultura académica. Terry Eagleton (2001) recorre históricamente el concepto de cultura y, apoyado en los trabajos de Raymond Williams, debate algunos de sus significados y describe el recorrido de sus posibles sentidos modernos básicos. El primero tiene que ver con su significado próximo a la civilidad, que luego, en el siglo XVIII, se vuelve más o menos sinónimo de civilización, entendida como un proceso de progreso espiritual, intelectual y material. De este modo, en los albores de la modernidad, la cultura aparece bien como una huella del pasado o bien como una anticipación del futuro, lo que la vincula al orden premoderno y moderno y le permite ocupar un nivel básico en la vida social.

Hasta mediados del siglo XX, la representación más generalizada ha sido la metáfora de la cultura como *objeto*. Se concibe como un *corpus*, una trama, un sistema, una estructura, una amalgama, una colección de objetos, de valores, de normas. Un patrimonio resultado de una acumulación que va de mano en mano o de mente en mente y que se puede heredar, imitar, reproducir o invertir. Si bien esta metáfora subsiste, a lo largo del siglo XX se produjeron importantes transformaciones o *deslizamientos* desde el problema de la emisión hacia el problema de la recepción de la cultura, desde la transmisión a la adquisición y reconstrucción, desde

la imposición a la negociación, y desde el privilegio de la Cultura (en singular y con mayúscula) a la consideración de las culturas relevantes (en plural y con minúscula) (Díaz-Rada & Velasco, 1996).

En otra perspectiva, el concepto de cultura (Narváez, 2005) se comprende como producción simbólica y como práctica. Como *producción simbólica*, implica un componente de orden mental —conocimientos, valores, sensibilidades—, un código y un componente físico —conjunto de significantes y expresiones—. Como práctica, se materializa producto de las relaciones entre el trabajo, el poder, la producción y la reproducción. Precisamente, en este campo, se producen nuevos saberes o nuevos productos culturales (Narváez, 2005).

Esta doble dimensión de la cultura, como producción simbólica y como práctica, permitiría entender su carácter estable por los códigos que están en juego y por la tradición heredada que se transmite, se comunica o se entrega a otros; pero también su carácter variable, dado que son las prácticas las que dan existencia material a la cultura y generan las posibilidades de enriquecerla o de modificarla.

En esta línea, se comprende el carácter ideal y estable de la cultura académica desde el privilegio del código escrito y la presencia de prácticas de lectura y escritura que permiten su existencia material y su transmisión. Del mismo modo, se reconoce su carácter variante en la medida en que se vincula efectivamente con quienes agencian y materializan en la práctica esa cultura. Concebir desde esta última perspectiva la noción de cultura académica, es decir, en el escenario de las interacciones, se complejiza más por las relaciones de saber-poder y los juegos de verdad presentes en la diversidad de discursos, prácticas y escenarios cotidianos del campo universitario. Pensemos en escenarios como las aulas de clase, los laboratorios, los talleres, los auditorios, los eventos académicos, las páginas *web* y en prácticas discursivas instituidas en la universidad como publicar, evaluar, explicar, glosar, citar, calificar, concursar, investigar y discutir, entre otras.

En el centro de los escenarios y las prácticas estaría lo que Tony Becher (2001) denomina el *alma del mundo académico*, es decir, la comu-

nicación, principalmente, escrita. Este autor afirma que “la comunicación, al dar forma y sustancia a los enlaces entre las formas y las comunidades del conocimiento, es la fuerza que une lo sociológico y lo epistemológico” (p. 108). En ese cruce entre lo epistémico y lo social, se sitúa un abordaje problemático de la cultura académica en la universidad, que atiende a las prácticas de lectura y de escritura que desde allí se agencian.

La dimensión pedagógica de la cultura académica, desde la lectura y la escritura

Esta mirada sobre la cultura académica, como cultura, permite reconocer que en las prácticas de lectura y escritura se materializan relaciones de saber-poder-verdad, como podría evidenciarse en tensiones que están presentes en la formación universitaria a manera de ambivalencia u oposiciones: estudio versus trabajo; práctica pedagógica versus práctica científica; formación versus instrucción; producto versus proceso; géneros reproductivos versus géneros productivos.

Esas relaciones de saber-poder-verdad aluden a mecanismos de institucionalización de diverso orden. Por ahora, interesa anotar que operan en la invisibilización, desplazamiento o subvaloración de otras prácticas de lectura y escritura no oficiales o con escaso nivel de reconocimiento. Nos referimos, por ejemplo, a lo concerniente a minorías étnicas en el ámbito universitario, al reconocimiento que se le otorga a la producción desarrollada en universidades de provincia, y a las diferenciaciones que se establecen entre comunidades académicas.

Una situación que puede ilustrar lo anterior es, precisamente, la valoración que cada unidad académica de las universidades da al saber y al discurso pedagógico-didáctico y el valor diferenciado entre algunos escritos académicos en la universidad, como los artículos científicos frente a otros como los ensayos, las disertaciones, las exposiciones o la sistematización de experiencias.

En relación con este aspecto es oportuno precisar las nociones de *comunidad académica* y *prácticas de aula*. Por un lado, podemos entender las comunidades académicas como comunidades discursivas, con intereses

comunes y mecanismos de intercomunicación, participación/exclusión y retroalimentación entre los miembros. En estas, se usan diversos géneros para el logro de los objetivos, se adquiere un léxico específico y se van asumiendo un grado adecuado de contenidos relevantes y de experiencia discursiva (Swales, 1990). En estas comunidades se definen también unas formas de lectura: “los usos legítimos del libro, unos modos de leer, unos instrumentos y unos procedimientos de interpretación” (Guglielmo Cavallo & Roger Chartier, 1998, p. 13 citados por Carlino, 2004a).

Por otro lado, el abordaje de las prácticas de aula de los profesores implica aceptar nuevas formas de almacenamiento de la información —por cuenta de las TIC— y la irrupción en estas comunidades de otros profesionales no investigadores e, incluso, no académicos. Ello significa la emergencia de otro tipo de lenguajes, medios de acceso a la información y prácticas comunicativas en el ámbito universitario. Lo anterior interroga la visión canónica de la cultura académica que responde a la estabilización de las tradiciones y a una mirada estandarizada e idealizada de sus prácticas de realización.² En particular, se da protagonismo a la escritura y a ciertas manifestaciones de esta en la construcción y divulgación del conocimiento científico en la universidad. No obstante, se reconoce la coexistencia de esta tradición con otras menos “visibles” u oficiales que operan como prácticas instituyentes de esta cultura académica.

En función de la complejidad de este panorama y de las preguntas del proyecto, se considera aquí la dimensión pedagógica como el lugar

2 Conviene considerar aquí las elaboraciones de Luiz Percival Leme Britto (2003) en cuanto a la configuración de la universidad masificada de hoy. El autor plantea la existencia de modelos diversificados de universidad en los que es posible identificar dos polos: uno clásico de élite y otro de enseñanza superior de las masas. En la convivencia de estos dos modelos, la producción de conocimiento queda restringida a pocas universidades y la cultura académica pierde su carácter paradigmático. Así mismo, aludiendo a la educación superior, retoma el concepto de ‘campo’ de Pierre Bourdieu para ilustrar las interacciones entre agentes internos (profesores, estudiantes, investigadores, directivos, etc.) y externos (empresa, Estado, organismos internacionales, etc.) y sus efectos en la cultura escrita y en su apropiación por parte de los estudiantes universitarios.

conceptual, epistemológico y metodológico, desde el cual se genera el interés por la cultura académica y por las formas de reproducir-producir-resistir esas relaciones de saber-poder-verdad esbozadas. Esta precisión parte de reconocer que hay dos tareas institucionales en las que la lectura y la escritura estructuran y son estructuradas en escenarios académicos relacionados: de un lado, en la generación y la divulgación del conocimiento científico y, de otro, con la formación de profesionales y de investigadores. En la primera se destaca la publicación como práctica relacionada con la generación y la divulgación del conocimiento científico. En la segunda tarea se destacan diversas prácticas asociadas al ingreso en el mundo académico universitario, dirigidas a la formación de investigadores mediante la escritura de sus trabajos de grado, cuyos propósitos formativos se orientan a la aclaración del pensamiento, la divulgación del conocimiento y la revisión de pares.

Este encuadre permite delimitar, sin restringir, el énfasis del acercamiento a las prácticas de lectura y escritura, para reconocer sus entrecruzamientos con otras dimensiones, por ejemplo, en la socialización del conocimiento que construyen profesores y estudiantes en el aula y fuera de ella.

Sugerir una lectura de las prácticas pedagógicas en el contexto complejo de la cultura académica implica una concepción amplia de lo pedagógico, de lo didáctico y de las prácticas de lectura y escritura. Estos conceptos operan como lentes que sirven para potenciar una mirada didáctica que se resista a discursos centrados en lo cognitivo, lo normativo, lo técnico, lo administrativo y lo instrumental. Esta opción se avizora, de diferentes maneras, en los planteamientos de Luiz Percival Leme Britto (2003), Tony Becher (2001) y Paula Carlino (2003a, 2005). Esta última autora señala, por ejemplo, la presencia de ese asunto invisible pero determinante en la alfabetización académica cuando sostiene que “es el carácter implícito —tanto del conocimiento contenido en los textos como de las prácticas lectoras, que los docentes consideran naturales (y no culturales)— lo que plantea obstáculos al desempeño de muchos estudiantes” (p. 70).

Para Carlino, se trata de un fenómeno explícito e intencional relacionado con el aprendizaje de las formas canónicas y estandarizadas de la escritura en la universidad. Para Mary A. Lea & Phyllis Creme (2000) se denomina *literacia académica* y es una línea de investigación que, al ocuparse de la escritura del estudiante universitario, se ubica en los estudios culturales de esta para visibilizar la diversidad de prácticas de lectura y escritura entre profesores y estudiantes y reconocer la existencia de formas no canónicas o estandarizadas. Al respecto, Paula Carlino (2003c) indica la necesidad de que los maestros expliciten lo implícito y señala que para ello requieren el apoyo de sus instituciones, pues se trata de un proceso no natural que implica profundos cambios en la cultura docente e institucional. Lo implícito no se limita a la enunciación de procedimientos ni a la verbalización de procesos cognitivos y estrategias por parte de los profesores expertos de cada disciplina, sino que, además, tiene qué ver con relaciones de saber-poder-verdad situadas cultural e históricamente.

En cuanto a la dimensión pedagógica de la cultura académica, una pregunta crucial se refiere a los sentidos que le atribuyen los profesores universitarios a la formación pedagógica y didáctica. En esta línea, Beatriz Milicic, Vicente Sanjosé, Graciela Utges y Bernardino Salinas (2007) investigaron de qué manera las concepciones profesionales afectan las concepciones didácticas de los docentes de física. Los resultados indican que los físicos consideran que para ser docentes se requieren habilidades innatas y que lo único que hay que ser es un buen actor, un sujeto que logre entusiasmar a sus discípulos. Consideran, además, que para ser un buen docente solo se requiere ser un buen profesional y conciben la docencia como un estancamiento. Estos investigadores contrastaron estas concepciones con las de un grupo de físicos que se desempeñan como docentes en la facultad de ingeniería, para los cuales el conocimiento tecnológico prima sobre el teórico y el interés se centra en el conocimiento científico al servicio de la solución de problemas y la satisfacción de las necesidades. Las conclusiones indican que la cultura profesional tiene una fuerte influencia en las prácticas académicas y didácticas, dado que hay una gran similitud entre las concepciones docentes y las profesionales.

De este modo, la cultura académica se va instituyendo en contextos condicionados por prácticas sociodiscursivas que garantizan la identidad y la pertenencia a una determinada comunidad académica o profesional y que, en consecuencia, han sido interiorizadas voluntaria e involuntariamente por estudiantes y profesores. En este caso, los profesores agencian la cultura académica propia de su campo disciplinar o profesional y los estudiantes ingresan a este, al modificar su identidad por medio de distintas manifestaciones de apropiación en las que la lectura y la escritura tienen un lugar preponderante.

En ese sentido, antes de asumir esta dimensión pedagógica desde la idea *per se* de que hay dificultades al leer o al escribir entendidas como deficiencias o desmotivaciones personales, se considera que los estudiantes son ‘forasteros’ o ‘novatos’ en tales prácticas, debido a la complejidad de las formas discursivas de las comunidades académicas y profesionales que encuentran en su ingreso a la universidad. En este escenario, los profesores son los agentes o poseedores de esa cultura que poseen como miembros activos de una comunidad disciplinar, entretanto, los estudiantes o ‘inmigrantes’ llegan a enfrentar y a apropiarse esa cultura para integrarse en una comunidad en principio ajena para ellos. Entonces, lo que se requiere para empezar es lo que Paula Carlino (2005) denomina en plural: “la necesaria bienvenida a las culturas académicas”. Una actitud distinta de acogida al forastero, por parte de los profesores universitarios hacia sus estudiantes.

LA DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Introducción

Esta conceptualización expone la perspectiva de didáctica que construimos en el proceso de investigación. Este concepto constituye un eje central de interés en la medida en que se analizan prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. Se expone, en primer lugar, un encuadre general de la didáctica como disciplina social cuyo objeto

lo constituyen las prácticas de enseñanza, principalmente, desde los planteamientos de Alicia Rosalía Wigdorovitz de Camilloni (2001) y Edith Litwin (1997, 2008). En segundo lugar, se presenta el desarrollo de algunas categorías centrales en esta disciplina como el sistema didáctico y la transposición didáctica, desde los aportes de la tradición francesa, y la noción de configuración didáctica, planteada por Litwin (1997). Finalmente, se expone el enfoque que se asume en relación con la didáctica de la lectura y la escritura en la universidad, en particular.

La didáctica como disciplina social

La aproximación a la didáctica como disciplina parte de una perspectiva que toma distancia de: a) la connotación instrumental que suele circular en nuestro contexto, b) su determinación exclusiva de los objetos de conocimiento, c) su consideración como campo de aplicación de saberes provenientes de otros campos disciplinares: la psicología, la sociología, las ciencias del lenguaje, la comunicación y d) su aparente “neutralidad” en relación con determinaciones del contexto y del ámbito político e ideológico. En este orden de ideas, la discusión y revisión crítica reciente sobre el estatus de la didáctica, como proceso de reflexión e investigación (Litwin, 1997; Camps, 2003), señala algunas tensiones centrales relevantes para el campo de la enseñanza.

De manera breve, estas tensiones son:

- a. **Primera tensión.** En la discusión actual sobre didáctica, se postula su doble función y su doble carácter (Litwin, 1997; Camps, 2003). De un lado, hay consenso sobre la consideración de la didáctica como disciplina teórica que pretende describir, comprender, explicar e interpretar las prácticas o situaciones de enseñanza y de aprendizaje, como prácticas sociales marcadas políticamente y determinadas por los campos disciplinares. De otro lado, se reconoce el carácter propositivo de la didáctica en la medida en que busca generar alternativas consistentes para orientar las prácticas de enseñanza. Desde los planteamientos de Anna Camps (2004), el objeto

de la didáctica y, por tanto, su campo de investigación específico se fundamentan en el estudio de los complejos y dinámicos procesos de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de comprender, interpretar, elaborar conocimiento sistemático para poder así intervenir en las situaciones problemáticas. La comprensión de los procesos se orienta, entonces, a la transformación de la práctica.

Así como el uso del término *didáctica* varía según las épocas y las lenguas, su campo de aplicación cambia en función de los contextos. Jean-Paul Bronckart y Bernard Schneuwly (1996) sostienen que en el desarrollo histórico del concepto de didáctica, el ámbito de aplicación constituyó un elemento esencial para la precisión de su definición como conjunto de problemas relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en una situación escolar. En este sentido, Camilloni (2001) afirma que la didáctica no solo especifica la forma en que los alumnos aprenden o los docentes enseñan, sino que da cuenta de cómo se debe enseñar; es decir, reconstruye el objeto de la didáctica y le asigna carácter de ciencia social. En este marco, la teoría didáctica es una encrucijada en la que confluyen diferentes aportes que deben ser leídos desde el objeto de la didáctica: los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

- b. **Segunda tensión.** La revisión crítica actual sobre la didáctica señala que es insostenible la idea de la estandarización de los procesos de enseñanza y, en este sentido, considera ingenua la posibilidad de transferir de manera mecánica una experiencia. Estas ideas se construyen desde el reconocimiento de que una situación didáctica toma forma en atención a las decisiones del sujeto que la configura, las condiciones del contexto y el sistema de representaciones e imaginarios que circulan en la cultura. Del mismo modo, están presentes diversas fuerzas que convergen en la configuración de una situación didáctica: políticas educativas, prácticas de resistencia, diversas posiciones sobre los saberes y sentidos que se otorgan al acto de enseñar, entre otras. Como se observa, la enseñanza configura un proceso complejo, multicausado y con una carga política e ideológica muy

fuerte. Al respecto, Paulo Freire (1997) afirmaba que educar es, ante todo, un acto político. Por tanto, queda en cuestión aquella agenda de la didáctica orientada al diseño de alternativas instrumentales, “puras”, a prueba de diversidad de contextos y docentes.

La explicación, la descripción y el diseño de propuestas didácticas se piensan desde la complejidad de sus condiciones de producción y en función de las determinaciones de su puesta en escena. Así, la didáctica, como disciplina teórica y de intervención, se ve afectada por múltiples factores y, en consecuencia, adquiere un carácter humilde y, a la vez, más complejo que aquel que tuvo en sus orígenes. Como hemos visto, se cuestiona la postura que hace referencia al carácter universalizante, prescriptivo e instrumental de la didáctica. No obstante, aunque las prácticas de enseñanza no sean estandarizables ni transferibles mecánicamente— no se renuncia a la búsqueda de criterios, estructuras y principios generales orientadores de estas. Estos elementos pueden y deben ser analizados, discutidos y reconstruidos de manera crítica por los docentes, en atención a las condiciones del contexto y al tipo de proyecto institucional, académico, político y personal.

Nótese que esta perspectiva resalta el carácter situado y político de la didáctica y la inscribe en un proyecto más amplio de generación de marcos de referencia teóricos y prácticos que ayudan a la transformación de las prácticas de enseñanza. Así, se toma distancia de la versión instrumental de la didáctica concebida como un campo de aplicación o un ejercicio condicionado por el dominio de un saber estrictamente técnico. En este sentido, se considera que la renovación de la didáctica puede verse como un proyecto académico y político que parte del reconocimiento y el estudio riguroso de las condiciones situadas de la labor de enseñar.

- c. **Tercera tensión.** En la discusión actual sobre didáctica de la lengua, se reconoce que su objeto se ha ido especificando en la medida en que se distancia de otras disciplinas como orientadoras de su quehacer y de sus fundamentos, como sucedía, por ejemplo, con la

lingüística y la psicología. Como sabemos, los avances de la psicología en la producción de importantes respuestas a las preguntas por el aprendizaje —sin indagar de manera particular por la enseñanza— impregnaron la didáctica de forma tan directa que se llegó a concebir como una disciplina que se interrogaba, fundamentalmente, por el aprendizaje y cuyo campo de aplicación eran los hallazgos de la psicología. Algo similar ocurrió con los desarrollos de las ciencias del lenguaje, en la medida en que el criterio de organización de la enseñanza fue determinado por la evolución y la estructura conceptual de esta disciplina. Para Joaquim Dolz, Roxane Gagnon y Santiago Mosquera (2009, p. 118-119):

La primera cuestión que se plantea es la búsqueda de una definición consensuada del término didáctica de las lenguas. Tal concepto aborda acepciones diferentes según el punto de vista adoptado. Se sitúa a la vez en el campo de la teoría y en el de la práctica, escolar y extraescolar, transponiendo y solicitando objetos de distintas ciencias constituidas —lingüística, psicología, sociología, historia, etc.— (Bronckart & Chiss, 2002a), por lo que la didáctica de las lenguas se afianza en una pluralidad (Legros, 2004). Su eficacia depende tanto de su capacidad para generar nuevos conocimientos, como de la búsqueda de soluciones a problemas sociales y educativos. Los saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas se abordan a partir de posturas plurales (Schubauer-Leoni & Dolz, 2004): la del profesor, encargado de transformar y adaptar los objetos de enseñanza de manera que favorezca el desarrollo lingüístico de sus alumnos; la del formador, responsable de los saberes profesionales de los profesores; la de los expertos, encargados de analizar los problemas de la enseñanza; y, finalmente, la de los investigadores, responsables del avance en la producción científica, que, paradójicamente, estabilizan los acervos y suscitan nuevas cuestiones. Esta pluralidad de puntos de vista y de posturas explica las dificultades ligadas a la institucionalización universitaria de la didáctica de las lenguas.

En síntesis, la didáctica de la lengua como disciplina supone y requiere la elaboración de un sistema conceptual y la reflexión sobre las relaciones que conserva con las disciplinas que han contribuido a su conformación.

El sistema didáctico y la transposición didáctica desde los aportes de la tradición francesa

El estudio de la didáctica ha tenido gran relevancia en el ámbito francés. Ejemplo de esto son los trabajos de Michel Verret, Yves Chevallard, Guy Brousseau, que se complementan con la preocupación por la cualificación de las prácticas en las aulas evidente en investigadores como André Petitjean, Jean-Paul Bronckart, Jean-Michel Adam, Michel Charolles, Yves Reuter, Bernard Combettes, Claudine García-Debanc, Jean-François Halté, Danielle Coltier y Caroline Masseron, entre otros. Desde la perspectiva de Jean-Paul Bronckart e Itziar Plazaola (2007), la didáctica es una disciplina que traza un espacio de problemas de extensión variable. De un lado, en un sentido restringido, puede aplicarse a las actividades que se realizan en el ámbito académico y a los problemas que allí se plantean para enseñar. De otro lado, en términos amplios, se refiere al conjunto de fenómenos relacionados con la formación y la enseñanza. Así, la didáctica busca analizar cómo son presentados y aprendidos los contenidos en situaciones concretas de clase. De modo que se pregunta por aspectos como ¿a quién?, ¿qué objetos o contenidos enseñar?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿con qué métodos?, ¿en vista de qué resultados? Como señalan Jean-Paul Bronckart y Bernard Schneuwly, “la didáctica tiene como terreno de aplicación el conjunto de los problemas relativos a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en vigor, en situación escolar” (1996, p. 62).

La *transposición didáctica* constituye una categoría fundamental y transversal a tales interrogantes. Según Yves Chevallard (1991), este concepto supone, de una parte, el debate en torno a la didáctica general y, de otra, construir unas bases sólidas para el desarrollo de las didácticas específicas. Partiendo de algunos problemas concretos de la enseñanza de las matemáticas, este autor realiza una contribución a la docencia que recupera la importancia de los contenidos disciplinares para la educación, en una obra que se convierte en referencia básica para la didáctica de esta época. La transposición didáctica permite tomar conciencia de la distancia que hay entre el objeto de conocimiento que existe fuera del ámbito escolar —saber sabio— y el objeto realmente enseñado —saber

enseñado—, fenómeno que afecta todos los conocimientos que se destinan para ser enseñados y aprendidos. En palabras de Chevallard:

Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar [...]. Un contenido de saber que ha sido designado como saber enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (1991, p. 45).

Según Chevallard, esa distancia entre estos dos saberes debe manejarse con cuidado. El saber enseñado debe ser suficientemente cercano al saber sabio para no provocar la desautorización de los científicos. Igualmente, debe alejarse de la banalización que muchas veces proporciona la escuela. Una distancia inadecuada entre el saber sabio y el saber enseñado pondría en cuestión la legitimidad del proyecto de enseñanza al disminuir su valor o establecer como riesgo el que lo enseñado quede obsoleto frente a la sociedad y en desacuerdo con el saber no escolarizado.

De manera complementaria, este autor relaciona la didáctica con los tres polos del triángulo o sistema didáctico: el objeto de enseñanza, los profesores y los alumnos. El primer polo se refiere al objeto de enseñanza y su correspondiente transposición didáctica. Esto significa que el supuesto básico de la transposición comprende las sucesivas transformaciones (rupturas, replanteamientos) que se producen en el conocimiento desde que se elabora por la comunidad científica hasta que se institucionaliza como conocimiento escolar.

La transposición didáctica involucra un conjunto de mediaciones en las que es posible identificar dos niveles sucesivos: 1) el proceso de selección y designación de ciertos aspectos del saber científico como contenidos susceptibles de formar parte del currículo académico y, 2) las transformaciones que sufre ese saber seleccionado para convertirse en objeto de enseñanza y aprendizaje, es decir, en conocimiento para enseñar

y, luego, en conocimiento enseñado. En otros términos, hay transposición didáctica porque el funcionamiento didáctico del saber es distinto del funcionamiento teórico. Se trata de dos niveles de saber interrelacionados pero no superpuestos.

Concretamente, el término transposición didáctica tiene su origen en la obra de Michel Verret (1975) *Le temps des études*. En esta, el autor plantea que: “Toda práctica de enseñanza de un objeto presupone la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza. Esta transformación implica que la división del trabajo ha autonomizado el proceso de transmisión del saber respecto del proceso de aplicación y ha constituido para cada práctica, una práctica distinta de aprendizaje” (p. 140). Las propuestas de Verret establecieron los cimientos de la didáctica de las matemáticas, casi simultáneamente desarrollada por Chevallard (1991).

En relación con los presupuestos anteriores, Jean-Paul Bronckart e Itziar Plazaola (2007) proponen ahondar en tres temas alrededor de la noción de transposición. En primer lugar, el análisis el estatuto de referencias teóricas —saberes, conocimientos, nociones—, como fuente del proceso o de los procesos de transposición; la naturaleza de las interacciones entre disciplinas científicas de referencia y la didáctica de las asignaturas particulares. En segundo lugar, la problemática de la transmisión-apropiación de los saberes. Y, en tercer lugar, la transposición de la conceptualización, al comparar el estatuto de los objetos de saber en textos científicos y en los manuales para la enseñanza. De hecho, la idea de la transposición didáctica ha supuesto, en los últimos años, un proceso de clarificación renovadora que muestra con toda precisión cómo el saber que se enseña en la escuela procede de una modificación cualitativa del saber académico, que llega a desnaturalizarse con el fin de que sea comprendido por el estudiante. Hasta aquí, las referencias al primer polo del triángulo didáctico.

El segundo polo concierne a los profesores, agentes del sistema didáctico y responsables de las transformaciones didácticas de los saberes seleccionados. Estos saberes están sobredeterminados por la formación

y la experiencia del maestro, por los textos o manuales que utilice y por las formas de interacción en clase, que dependen del tipo de estudiantes y del *contrato didáctico* implícito y explícito que se establece entre las dos partes. Se reconoce, además, como lo plantea Bernard Schneuwly (2002), que los docentes son moldeados por factores internos y externos. Entre los internos, se advierte la presencia de un profesional que, en su acción y en sus prácticas, muestra las huellas de su pasado como alumno; y en los externos se encuentran la visión de su área de conocimiento y los modos en que la teoriza. No obstante, lo que se percibe y teoriza no está ligado necesariamente con lo que se hace. Para hallar esa interrelación se debería responder a cuestiones como las siguientes: ¿cuáles son los objetos elaborados en las interacciones en clase?, ¿cómo se construye el objeto de saber en el intercambio entre estudiante y profesor?, ¿cómo las resistencias de los alumnos son tomadas en cuenta o no en la intervención del docente?, ¿cómo las representaciones del profesor sobre su área de saber repercuten en la manera de tratarla?, ¿cuáles son, generalmente, los dispositivos para transformar el conocimiento de los estudiantes?

En síntesis, en el sistema didáctico se resalta la figura del profesor como mediador del proceso pedagógico y de la interacción lector-conocimientos (textos), en los cuales se involucra. Este proceso se caracteriza por su flexibilidad, el ascenso en espiral y la estructuración y reestructuración de actividades conducentes al logro de unas metas y propósitos previstos. Por consiguiente, la manera en que el maestro presente las estrategias, las tareas y las actividades determinará en buena medida las posibles interpretaciones a las que lleguen sus estudiantes y el grado de amplitud y profundización en la construcción de sentidos y de conocimiento al que puedan acceder.

El tercer polo del triángulo didáctico se relaciona con los estudiantes. Chevallard no se refiere a los efectos de la transposición didáctica en la apropiación de conocimientos; sin embargo, es importante evaluar los resultados que dicha transposición produce en los estudiantes. Lo anterior parte del reconocimiento de que las nociones que provienen de los conocimientos científicos cohabitan con los conocimientos espontáneos;

por tanto, es preciso ejercer una vigilancia epistemológica que examine los movimientos de transposición a lo largo de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, proceso que parte de los saberes sabios a los saberes objeto de enseñanza, continúa con los saberes enseñados y finaliza con los conocimientos realmente aprehendidos.

La noción de configuración didáctica

Edith Litwin (1997, pp. 97-98) especifica la noción de configuración didáctica en los siguientes términos:

Es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Todo ello evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento, con lo cual se distinguen claramente de aquellas configuraciones no didácticas, que implican solo la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos del aprender del alumno.

Esta noción se reconoce como un constructo interpretativo alternativo para el análisis de las prácticas de enseñanza de ciencias sociales en la universidad y surge en el desarrollo de un trabajo orientado a la identificación de clases cuyas estructuras didácticas favorecieran la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. Este trabajo permite reconocer que una determinada configuración didáctica da cuenta de las características de un docente y constituye la expresión del dominio, del contenido y de la manera en que adelanta su práctica. Además, pone en evidencia las características propias del abordaje de un campo disciplinar

determinado, pues las prácticas de enseñanza toman forma en función de la naturaleza del saber a partir del cual se desarrollan.

Litwin (1997) explica que en las configuraciones didácticas, el profesor organiza la enseñanza en un especial entramado que involucra procesos reflexivos de profesores o estudiantes, prácticas metacognitivas, rupturas con los saberes cotidianos o referencias epistemológicas, entre otros. Con base en estos y otros aspectos, la autora identificó durante su investigación ocho configuraciones en la clase universitaria; sin embargo, reconoce que es posible encontrar otras y que también suele darse el entrecruzamiento entre algunas de ellas. Además, afirma que en todas las configuraciones inscritas en la buena enseñanza “la práctica trasciende el mismo campo porque da cuenta de una construcción social en un aquí y ahora, en un docente preocupado porque todos los procesos comprensivos que genera se enmarquen en una práctica social democrática” (p. 138).

Además de lo anterior, Edith Litwin plantea la necesidad de continuar la búsqueda y el análisis de las prácticas de enseñanza de los distintos campos disciplinares para encontrar otras recurrencias que contribuyan a definir de modo sustantivo buenas configuraciones; entendidas estas como aquellas favorecedoras de comprensiones genuinas, de la asunción democrática de roles, del respeto por el otro y por la diferencia, del pensamiento pluralista y de la construcción social del conocimiento. Esto implica una reflexión constante sobre las prácticas de enseñanza para revisar las diversas maneras de llevarlas a cabo, en lo que respecta a los modos como el docente las organiza, ejecuta e inscribe en los entornos institucionales.

En este sentido, las prácticas de enseñanza, sus circunstancias factuales, sus emergencias conceptuales y epistemológicas, sometidas a la reflexión y a la abstracción generan las nociones y conceptos que conforman la configuración didáctica. Lo anterior solo es posible si el docente asume la responsabilidad de abordar su trabajo de un modo reflexivo, en el que cada experiencia y rasgo particular sea susceptible de convertirse en terreno para la abstracción y la conceptualización como espacios de enriquecimiento de sus propias prácticas y las de otros.

Didáctica de la lectura y la escritura en la universidad

La lectura y la escritura, en especial en el ámbito de la educación superior, han generado en las últimas décadas un amplio desarrollo investigativo desde diferentes campos disciplinares, como la lingüística, la semiótica, la psicología, la antropología, la sociología, la literatura, la filosofía, la pedagogía y la didáctica, entre otros. Lo anterior ha posibilitado el surgimiento de nuevas perspectivas teóricas y metodológicas que sugieren la necesidad de efectuar cambios en las concepciones y prácticas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura para lograr condiciones superiores de alfabetización académica. En particular, y conforme a los intereses de la investigación, hacemos un recorrido por diferentes desarrollos conceptuales que consideramos pertinentes en relación con este objeto: *Alfabetización, Escribir a través del currículum, Culturas académicas, Alfabetizaciones académicas, Nuevos estudios sobre culturas escritas y Literacidad*.

En un sentido amplio, y de acuerdo con lo señalado en el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, la alfabetización se plantea:

Más que como una finalidad en sí misma [...] una manera de preparar al hombre para un papel social, cívico y económico que va más allá de los límites de una tarea rudimentaria de alfabetización que consista simplemente en enseñar a leer y a escribir. El proceso mismo del aprendizaje de la lectoescritura ha de convertirse en una oportunidad para adquirir información que pueda ser utilizada inmediatamente para mejorar los niveles de vida: la lectura y la escritura no han de conducir tan solo a un saber general elemental, sino a una mayor participación en la vida civil y a una mejor comprensión del mundo que nos rodea, abriendo el camino, finalmente al conocimiento humano básico (citado por Colomer & Camps, 1999, p. 17).

En respuesta a la crisis de la alfabetización, según Juana Marinkovich-Ravena y Pilar Morán-Ramírez (1998), surge a finales de los sesenta en Gran Bretaña el movimiento *Lenguaje a través del currículum* (LAC) y, posteriormente, el denominado *Escritura a través del currículum* (WAC). El movimiento WAC pasa de Inglaterra a Estados Unidos a mediados

de la década de los setenta y su trayectoria permite esbozar algunas consideraciones teóricas que le subyacen. Como señalan Marinkovich y Morán (1998), retomando las ideas de Susan McLeod, se producen dos variantes de la teoría y práctica del WAC: una *escribir para aprender* y otra *escribir en las disciplinas*. Estos dos enfoques, designados como *cognitivo* y *retórico*, respectivamente, coexisten en la mayoría de los programas de composición escrita. De este modo, a pesar de descansar en supuestos epistemológicos diferentes, se reconoce que ambos enfoques pretenden alcanzar una misma meta: la acomodación de los estudiantes a varias disciplinas del discurso académico, por medio del texto escrito. En este sentido, Paula Carlino señala (2007, p. 4):

Paralelamente a esta evolución, surgen dos movimientos pedagógicos, que se extienden en buena parte de las universidades norteamericanas: “escribir a través del currículum” —surgido en los 70 en Inglaterra y con mayor fuerza en Estados Unidos en la década siguiente— (Bazerman *et al.*, 2005) y, más tarde, “escribir en las disciplinas” (Hillard & Harris, 2003; Monroe, 2003). Ambos propician integrar la enseñanza de la escritura en todas las materias: el primero como una herramienta para ayudar a pensar los contenidos conceptuales (“escribir para aprender”, Nelson 2001) y el segundo, como un modo de enseñar las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento —aprender a escribir—.

Este movimiento, según Carlino (2002b), se sustenta en la idea de que los estudiantes aprenden en la medida en que se involucran de manera activa en cada asignatura y se apropian del contenido que estudian cuando escriben acerca de esta, a la vez que comprenden las dinámicas propias de cada campo disciplinar. Estas corrientes “escribir a través del currículum” y “escribir en las disciplinas” se han desarrollado, particularmente, en Estados Unidos por investigadores como Fredric Bogel y Keith Hjortshoj, 1984; Michael Carter, Carolyn Miller y Ann Penrose, 1998; Katherine K. Gottschalk, 1997; Mary Gilliland, 1997; Mary Harper, Lee Talley y David Thurn, 1999; Thomas L. Hilgers, Ann Shea Bayer, Monica Stitt-Bergh y Megumi Taniguchi, 1995; Thomas Hilgers, Edna Lardizábal-Hussey

y Monica Stitt-Bergh, 1999; Keith Hjortshoj, 2001; David R. Russell, 1990 (citados por Carlino, 2004d).

Según Carlino (2004d), estas investigaciones ponen en evidencia dos razones para defender la tesis de que es necesario ocuparse de cómo los alumnos leen y escriben los contenidos de una materia: 1) una disciplina se concibe como espacio discursivo, retórico y conceptual; desde esta perspectiva, se parte de la premisa de que los estudiantes solo asimilan lo enseñado en la medida en que se involucran activamente en los temas de cada materia y 2) leer y escribir son instrumentos clave para adueñarse de las nociones de un campo de estudio. Asevera la autora que escribir permite internalizar los patrones comunicacionales específicos de cada disciplina y que aprender en la universidad es ir incorporándose a la cultura escrita de un campo de estudio.

Los nuevos estudios sobre culturas escritas se han desarrollado en el Reino Unido con investigadores como Mary L. Lea y Phyllis Creme (2000); Roz Ivanic, 1997; Mary L. Lea, 1998; Theresa M. Lillis, 2001; Brian Street, 1999, entre otros, y han sido analizados por Paula Carlino (2004d) en una investigación en la que la autora empleó un método contrastivo con el fin de estudiar las culturas académicas en varios aspectos: representaciones y prácticas institucionales en torno a los estudiantes en el grado universitario; supervisión y elaboración de las tesis en el posgrado y, finalmente, las relaciones entre estos estudios. En esencia, se considera relevante el hecho de conocer lo que hacen otras instituciones y docentes como un camino para encontrar alternativas posibles frente a la responsabilidad compartida en cómo se lee y se escribe en la universidad (Carlino, 2004b).

Una vez revisados los conceptos anteriores, se resalta que en el ámbito universitario el fomento de la alfabetización académica viene adquiriendo un gran impulso por las relaciones intrínsecas que esta tiene con el éxito o fracaso académico y por su articulación con las políticas institucionales y estatales de aseguramiento de la calidad. En términos de Carlino (2005), la alfabetización académica se asume como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura

discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p. 13). Como hemos visto, el término hace alusión a la dinámica por la cual se llega a hacer parte de una comunidad cuando se han apropiado sus maneras de pensar por medio de ciertas convenciones del discurso. Así, en la alfabetización académica se evidencian dos significados: uno sincrónico, que hace alusión a las prácticas y representaciones características de una determinada comunidad, y otro diacrónico, que atañe al modo mediante el cual se logra ingresar como miembro de esta. Según la autora, los dos significados están contenidos en el término inglés *Literacy*, que se traduce como ‘alfabetización’.

La fuerza del concepto de *alfabetización académica* “radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir —de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento— no son iguales en todos los ámbitos” (Carlino, 2003b, p. 410). En efecto, en el ámbito de la educación superior el conocimiento es heterogéneo, con programas académicos muy diversos. Además, se trata de un espacio privilegiado en donde se produce, se difunde y circula el conocimiento. En consecuencia, como lo explica Carlino (2003b), tres son las razones por las cuales la representación más generalizada acerca de la enseñanza de la alfabetización académica exige integrarla en cada asignatura:

Porque existe una relación muchas veces indisociable entre pensamiento y lenguaje escrito; porque ciertas estrategias de estudio, que involucran la lectura y la escritura, son dependientes del contexto y no logran ser transferidas si se aprenden por fuera del abordaje de ciertos contenidos específicos. Por último, es necesario que cada docente se haga cargo de enseñar las prácticas discursivas propias de su dominio si quiere ayudar a sus alumnos a ingresar en su cultura, es decir, en sus modos de pensamiento y géneros textuales instituidos (p. 414).

Las investigaciones realizadas desde la corriente de *Alfabetizaciones académicas* se han desarrollado en Australia, entre otros, por los siguientes investigadores: Janis Bailey e Iris Vardi, 1999; June Bode, 2001;

Patricia Cartwright y Lynne Noone, 2000; Denise Chalmers y Richard Fuller, 1996; Kate Chanock, 2001; Alisa Percy y Jan Skillen, 2000; Jan Skillen y Mary Jane Mahony, 1997; Jan Skillen, Margaret Merten, Neil Trivett y Alisa Percy, 1998; Joanna Tapper, 1999; Mario Zadnik y Alex Radloff, 1995 (citados por Carlino, 2004d).

Hacia finales del siglo XX, surge el concepto de literacidad para referirse a las investigaciones y las teorías sobre la escritura que adoptan una perspectiva sociocultural. El concepto de literacidad, según Daniel Cassany (2005), comprende todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz de los géneros escritos en una comunidad:

Abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc. Para referirse a este concepto, se utilizan muchos términos: alfabetización/cultura escrita (Emilia Ferreiro), literacia/lectura/escriuralidad (Puerto Rico, Congreso de la International Reading Association en 2005), literacidad, etc. En inglés se usa universalmente el término *literacy*. En otros idiomas tienen otras opciones: *lettrisme* en francés o *letramento* en portugués. La propuesta de usar el término *literacidad* en español ha recibido el apoyo de varios autores recientemente a ambos lados del Atlántico: Ames (2002), Zabala (2002), Marí (2004) (p.1).

En definitiva, desde estos estudios y desde la perspectiva sociocultural en su conjunto, se entiende que la *literacidad* es la suma de un proceso psicológico que utiliza unidades lingüísticas en forma de producto social y cultural. Un texto concierne a la invención social e histórica de un grupo humano y adopta formas que son diferentes en cada momento y lugar y que evolucionan al mismo tiempo que la comunidad. Entre las principales corrientes, Cassany enuncia las siguientes: análisis de género, nuevos estudios, retórica contrastiva, competencia sociocultural y aprendizaje de L2 (citando a Kramsch, 1993; Miquel, 2004), literacidad electrónica (citando a Herring, 2001; Yus, 2001; Shetzer y Warschauer, 2000; Snyder *et al.*, 1998) y literacidad crítica (citando a Siegel y Fernández, 2000; Freebody y Luke, 1990; Luke, 1999).

Por último, Paula Carlino propone otro modelo para encarar la enseñanza, contrario al modelo didáctico habitual que entiende la docencia como “decir a los estudiantes lo que sabemos sobre un tema” (2005, p. 13) y omite enseñar saberes valiosos como los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio. Estos modos se vinculan con las formas de leer y de escribir que se han desarrollado dentro de la comunidad académica a la cual se pertenece. En el modelo que Carlino propone, con base en los planteamientos de Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (1992), que los docentes, además de expresar lo que saben, adelantan propuestas para que los estudiantes reconstruyan el sistema de conceptos y estrategias de un campo de estudio, mediante la participación en las prácticas de lectura, escritura y razonamiento propias de cada campo.

En síntesis, los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura suponen unos agentes activos: profesor y estudiantes que —por su participación conjunta en una diversidad de operaciones cognitivas, socioculturales y académicas— llegan a apropiarse de conocimiento nuevo. De modo que no solo aprenden contenidos específicos, sino, además se apropian, en el caso concreto que investigamos, de los modos de leer y escribir en el ámbito académico. Estos procesos no pueden concebirse, entonces, como la transmisión de saberes o de conceptos teóricos elaborados por otros, sino como el desarrollo estratégico de una serie de actividades, demostraciones y prácticas significativas relacionadas con el campo del saber específico al que pertenecen los estudiantes, para que no se conviertan en simples “repetidores”, sino que movilicen los procesos de comprensión y producción textual necesarios para la construcción de conocimiento en sus respectivas disciplinas.

El proceso de aprendizaje, por su parte, tiene qué ver con los cambios cognitivos y de comportamiento que resultan de la participación activa e intencional de los estudiantes en la construcción de conocimiento y de sentido. En estos procesos, los estudiantes crean modelos propios determinados por las relaciones significativas que establecen entre lo nuevo del

texto y lo que ya conocen, lo cual no siempre coincide con lo pretendido por el profesor. Los estudiantes, además, terminan por llegar, en mayor o menor grado de conciencia, a sus propias conclusiones acerca de lo que se les enseña, de su propósito, pertinencia y utilidad e infieren el sentido de lo aprendido y de todo el proceso pedagógico. Asumir los procesos de enseñanza y de aprendizaje de esta manera presupone, como es evidente, cierta intencionalidad y disposición de profesores y estudiantes para interactuar permanentemente entre sí y con el conocimiento por medio de los textos, con el fin de comprender las complejas relaciones y procesos que intervienen en el acto de enseñar.

PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA

Introducción

En este apartado se realiza un análisis del eje conceptual de prácticas de lectura y escritura en relación con los ejes de didáctica y cultura académica. Su abordaje se hace en cuatro partes: en la primera se examina el concepto de práctica desde las propuestas planteadas por los filósofos clásicos hasta llegar a las propuestas contemporáneas del término. En la segunda, se hace un análisis de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales. La disertación inicia con la pregunta acerca del campo de conocimiento que debería explorar las prácticas de lectura y escritura como su objeto de estudio. Luego, se hacen aproximaciones complementarias desde la formulación de una necesaria perspectiva interdisciplinar. En la tercera parte, se retoma el aspecto de las prácticas de lectura y escritura en el ámbito académico universitario para estudiar como tópico central la caracterización de estas en el contexto académico universitario. Desde la concepción de la universidad como un entorno específico en el que conviven comunidades académicas, se caracteriza la alfabetización académica. Desde esta posición teórica, se asumen las particularidades de las prácticas de lectura y escritura en las disciplinas que tienen un lugar en desarrollo de las funciones universitarias de docencia, investigación y proyección social.

La cuarta parte presenta una introducción a las prácticas académicas e investigativas y al concepto de “buena práctica”. Aunque su abordaje ha sido motivo de preocupación desde cuando se plantearon las primeras discusiones sobre los procesos de enseñanza y ha variado históricamente desde las diversas posiciones que han asumido sobre ella los grandes pedagogos, en el debate contemporáneo todavía se inscribe en la agenda de la didáctica (Litwin, 1997) como uno de sus grandes retos. Al respecto, se aportan algunos elementos que pueden contribuir a su discusión.

El concepto de práctica

En esta parte, se desarrollan algunos aspectos desde los cuales es posible delimitar el concepto de “práctica”: primero, desde la etimología de la palabra; segundo, desde referentes filosóficos a partir de ideas planteadas por Aristóteles, Immanuel Kant, Friedrich Hegel y Karl Marx y; tercero desde las posibilidades de interpretación más contemporáneas a la luz del contraste entre representaciones y formas de actuación de las personas en contextos sociohistóricos.

En su versión latina *practicus* y su antecedente griego *praktikos*, la etimología de la palabra remite, por oposición a lo teórico o ideal del pensamiento, a la condición de realización, de hacer acciones en el mundo tangible o real, de llevar la expresión humana a una condición de factibilidad, de producir objetos o hechos. Desde los orígenes de la filosofía occidental, la oposición teoría-práctica representa una constante que aflora bajo diferentes manifestaciones a lo largo de más de dos milenios de tradición escrita que ha tratado de explicar las formas de relación entre el hombre, la sociedad y la naturaleza.

Más allá de la noción etimológica del término, la tradición filosófica occidental reconoce a Aristóteles como uno de los puntos de referencia para una comprensión más rigurosa del término práctico/a. En la *Ética a Nicómaco* (1970), luego de la discusión entre verdad y opinión (*doxa*) como base del conocimiento, Aristóteles planteó los problemas del actuar humano frente a la *polis*, la vida individual y el mundo material, para

lo cual recomendó la búsqueda de la justa razón en cuyo apoyo introdujo las nociones del *entendimiento* y el *apetito* que impulsan a los hombres.

Además, Aristóteles señaló tres formas diferentes de manifestación del ánimo humano. En primer lugar, puso a la *teoría* que, desde la contemplación, lleva a las personas a producir el conocimiento sobre los casos generales, la *ciencia*. En tercer lugar, puso a la *poiesis*, correspondiente a las artes entendidas como las maneras en que los hombres pueden crear objetos que no son naturales y no responden a una condición de necesidad o utilidad. En relación con las artes se entiende el término *tecné* como actividad técnica o forma de actuación para alcanzar determinados fines externos, los objetos. El mismo Aristóteles diferenció entre las artes en las que hay un predominio de la razón, por ejemplo, en el caso de quien proyecta un edificio; y en el hacer propio del artífice que produce un objeto, por ejemplo, en la acción de los artesanos.

En el lugar intermedio entre la *teoría* y la *poiesis*, Aristóteles ubicó la praxis que se caracteriza por basarse en la prudencia, cuya denominación en griego era *frónesis*. Esta constituye una virtud, de un lado, porque es diferente de las artes en la medida en que no planea ni trata de producir ningún objeto material, sino que actúa sobre elementos diversos; no pone en orden los elementos para hacer una obra, sino que guía la actuación concreta de las personas para alcanzar determinados fines. De otro lado, porque se diferencia de la ciencia en la medida en que su acción se mueve en el ámbito del entendimiento, pero, en especial, en el campo de la opinión en el que las cosas podrían ser de diversa manera a como las entendemos; además, se aplica a hechos y a cosas particulares, no al nivel de la generalidad propia de la ciencia.

En consecuencia, la *frónesis* constituye una forma de entendimiento práctico que, conforme a la razón, trata los bienes y los males de los hombres y su forma de actuar en virtud de ellos, en relación con las demás personas. *Práctico*, en sentido aristotélico, es lo que se refiere a la acción y a la vida, en un sentido excelente, a la buena acción o a la "vida buena". Para precisar los ámbitos de acción de la *frónesis*, Aristóteles considera las diferencias entre los negocios particulares de las personas y los

negocios generales, siendo los primeros vinculados a la vida doméstica (estudiados desde la economía) y los segundos a la vida social más amplia (estudiados desde la política y la ética).

Las ideas planteadas por Aristóteles acerca del sentido de “práctica” muestran su fuerza en la medida en que, varios siglos después, sus puntos de vista son retomados y reelaborados por Immanuel Kant, desde una nueva perspectiva ligada a los fundamentos epistemológicos de las ciencias modernas. En su *Crítica de la razón pura*, Kant estableció la auto-limitación del conocimiento racional a la experiencia y esto se manifiesta en la separación definitiva de la fe, el sentimiento o cualquier otro tipo de actividad práctica o estética como raíces del conocimiento racional. Así, se establece uno de los ejes fundamentales del aporte kantiano a la modernidad: los criterios con los cuales la razón juzga sus límites pero también sus alcances, en cuanto al conocimiento.

Pero la obra de Kant asumió también, más allá de la pregunta por los límites del conocimiento, la pregunta sobre el cómo actúan los seres humanos, que dio lugar a la *Crítica a la razón práctica*. Kant reconoce que el hombre no solo es razón, sino que también es inclinaciones (amor, odio, posesión, desinterés, etc.), voluntad, necesidad de tomar decisiones y actuar. De este modo, Kant establece su segundo aporte a la filosofía moderna desde la introducción de la categoría *libertad* que será un factor determinante en la constitución de las instituciones jurídicas de los nacientes estados burgueses, de la acción moral individual y colectiva, bajo la noción del contrato. Dice Kant:

Nadie me puede obligar a ser feliz según su propio criterio de felicidad (tal como se imagina el bienestar de otros hombres), sino que cada cual debe buscar esa condición por el camino que se le ocurre, siempre que al aspirar a semejante fin no perjudique la libertad de los demás, para lograr así que su libertad coexista con la de los otros, según una posible ley universal (es decir, con el derecho de los demás) (citado por Rossi, 2000, p. 195).

El ámbito de la razón práctica kantiana no es lo que se conoce en términos racionales limitados por la conciencia de la experiencia, sino el

espacio del orden moral en el que las realidades humanas se discuten y deciden con base en la tensión entre el deber de actuar y las inclinaciones del hombre. Sin lugar a dudas, este espacio de ejercicio de la libertad kantiana recuerda el sentido de la prudencia aristotélica. En el ejercicio de la libertad, en el plano del orden moral, la tensión entre la inclinación individual y el deber plantea las opciones que llevan a acciones morales centradas en el individuo, acciones moralmente neutras y acciones en las cuales la razón práctica se somete, por propia elección y de manera libre, al orden del deber moral.

Para Kant, esta última opción constituye un acto moralmente bueno porque se procede de acuerdo con el deber sin seguir ninguna inclinación y se acata el imperativo categórico que se expresa en la pauta de actuar de manera que la acción asumida fuese la norma con la cual todos los demás actuarían por su propia elección. Este ejercicio de la libertad más íntimamente subjetiva —nacido de la buena voluntad y libre de toda tendencia individual— establece la paradójica conexión entre la voluntad individual y su posibilidad de universalidad, como lo postuló el idealismo alemán (Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Schelling y Friedrich Hegel).

Hegel se distancia de la razón práctica de Kant por cuanto considera el imperativo categórico defectuoso por su formalismo, su universalismo y su imposibilidad de realización de la moralidad. En oposición a Kant, Hegel plantea que la acción moral se le presenta al hombre como un entorno del cual no puede sustraerse y en el cual ejercer la libertad como reflexión individual resulta ser la excepción. En esta línea, propone que ejercer la moralidad significa vivir según las costumbres y las condiciones contextuales de una sociedad o un territorio específicos que se constituyen en manifestaciones de su concepto de espíritu objetivo. Dice Hegel:

Moralidad significa vivir según las costumbres de la tierra de uno. En lo que conforma las costumbres de un país, en lo que es el ordenamiento jurídico de un país, en lo que es la constitución política de un país, en todo ello existe un determinado espíritu, que sin embargo no se refleja adecuadamente en conciencia subjetiva individual alguna. En esa medida, el tal efecto es en efecto el espíritu objetivo, un espíritu que abarca a todos, sin que ninguno de nosotros posea frente a él una libertad superior (citado por Ramírez, 2007, p. 172).

La inclusión del concepto de *espíritu objetivo* como una forma de referirse a la cultura que rodea a los individuos establece, de forma consistente, un punto de oposición al concepto de espíritu subjetivo e individual sobre el cual se había desarrollado la reflexión filosófica durante los siglos XVII y XVIII, desde René Descartes hasta Immanuel Kant.

Así, el aporte de Hegel a la filosofía de la cultura y a la fundamentación del concepto de práctica pasa por haber instaurado la oposición entre *espíritu objetivo* y *espíritu subjetivo*. Sobre esta dialéctica, explica —aunque desde una visión idealista— cómo se desarrolla el proceso de formación espiritual del individuo en el marco de sus relaciones con las concreciones del espíritu objetivo que lo rodean. De esta manera, para Hegel, el individuo se constituye como espíritu subjetivo, no solo para la acción moral, sino como ser espiritual en sí, en la medida en que se apropia de la cultura —que es espíritu objetivo— como el medio por el cual puede realizar el extrañamiento de su condición natural. En oposición al sentido de libertad propuesto por la moral kantiana, Hegel plantea que la libertad humana no se realiza en el espacio vacío de una conciencia individual y aislada, sino en el marco de una comunidad, una sociedad, una cultura concreta que, para Hegel, son manifestaciones del espíritu objetivo.

Es muy conocida la afirmación de que los trabajos de Karl Marx y Friedrich Engels para fundamentar la concepción del materialismo histórico pusieron a Hegel sobre sus pies. Esto puede ilustrarse en el planteamiento de la oposición espíritu subjetivo/espíritu objetivo, postulada por Hegel, pero sobre las bases del desarrollo histórico de la sociedad y del hombre. De esta manera, la conciencia individual o espíritu subjetivo resulta ser un derivado de las relaciones sociales y materiales que, en gran parte, lo configuran. Dice Marx, en la *Sexta tesis contra Feuerbach* para refutar la supuesta esencia religiosa de cada individuo: “Pero la esencia del hombre no es una abstracción inherente a cada individuo particular. La verdadera naturaleza del hombre es el conjunto de sus relaciones sociales” (Canals, 1990, p. 20). Y por supuesto, en la

base de esas relaciones sociales Marx pone la relación fundamental del hombre frente al mundo material para transformarlo en respuesta a sus necesidades sociales e históricas.

Desde mediados del siglo XIX y durante el siglo XX, el desarrollo de las ciencias sociales y humanas en campos disciplinares que se delimitan y reordenan de manera constante para responder a las necesidades de sociedades altamente especializadas, incorpora el espíritu general de tensión entre las formas de existencia social y cultural de esas mismas actividades y los medios institucionales, recursos y tipos de actividad específica por medio de los cuales los individuos se apropian de esos recursos y se convierten en expertos de esos campos de conocimiento y de actuación.

En este sentido, pueden verse las conexiones y diferencias específicas entre: 1) los avances de la escuela psicológica soviética, por medio de los trabajos de Lev Vigotsky y sus discípulos, para dar un contenido de carácter histórico materialista a la formación de las funciones psicológicas superiores. 2) Los avances de la lingüística funcional que se pueden ilustrar, por ejemplo, en los estudios de Mijail Bajtin para fundamentar una concepción dialéctica de los usos sociales de los discursos o, en la tradición europea, los trabajos de Roman Jakobson y los de la Escuela de Praga (Lemke, 1997, p. 196). 3) Los avances en la sociología, por ejemplo, la perspectiva de Pierre Bourdieu y su teoría de los tipos de capital, la existencia de los campos sociales de producción material y simbólica y el concepto de *habitus*. 4) Los estudios de las ciencias del lenguaje que superan las visiones estructuralista y psicolingüística de los procesos culturales para incorporar una visión sociocultural de las actividades mediadas por artefactos semióticos como los textos y los discursos (Wertsch, 1993). Y 5) los planteamientos de pedagogías y didácticas desarrolladoras en las cuales se actúa a partir del principio de interdependencia entre el proceso de desarrollo de las funciones psicológicas de las personas y la selección de recursos y acciones proporcionados socialmente para alcanzar esos desarrollos individuales (Wells, 2001).

Se reconocen otras perspectivas críticas del marxismo, como las de Louis Althusser, Antonio Gramsci y Pierre Bourdieu, entre otros, que han nutrido nuevos campos de investigación social en los cuales conceptos como los de actividad, acción y práctica resultan muy pertinentes. Uno de esos campos disciplinarios corresponde a la semiótica social, entendida como teoría integradora de diversas aproximaciones modernas que confluyen en el estudio de los procesos mediante los cuales las personas elaboran el significado social y la acción social mediante el uso de sistemas semióticos —gráficos, gestuales, alfabéticos, discursivos, etc.—. Entre los antecedentes teóricos de la semiótica social están la lingüística funcional más allá de la visión estructuralista, la semiótica formal, los trabajos de antropología cultural y etnografías de la comunicación, los aportes de la sociología en sus especificaciones a contextos institucionales e, incluso, elementos derivados de la fenomenología.

La semiótica social se plantea como una teoría que estudia el problema de cómo las personas elaboran significados y actúan en virtud de estos por medio de acciones sociales como hablar, escribir, gesticular, dibujar, etc. Acciones que cobran sentido, por un lado, en el marco de la vida social de una comunidad y, por otro, en el marco de los saberes, convenciones y usos específicos que esa comunidad reconoce como significativos. En este sentido,

Cada comunidad tiene sus propias *prácticas* (por ejemplo, semióticas) de elaborar significados. Por medio de ellas, los integrantes de una comunidad realizan acciones que son significativas para los otros miembros de la misma y constituyen patrones de acción que se repiten muchas veces. [...] Las prácticas semióticas son acciones que tienen sentido en una comunidad; las formas de acción pueden ser discursos, gestos, dibujos, construcciones, etc. Las prácticas semióticas son los elementos fundamentales de la teoría de la semiótica social (Lemke, 1997, p. 199).

Las anteriores consideraciones, hechas desde una aproximación del concepto de práctica, pueden ser útiles en la elección de opciones teóricas para determinar los propósitos, criterios conceptuales, recursos,

formas de actuación y criterios de evaluación desde los cuales las personas pueden participar en una labor investigativa como la relacionada con el porqué y el para qué del enriquecimiento de la vida académica universitaria desde los usos de la lengua escrita, pues desde el ejercicio de estas prácticas semióticas participamos, de forma significativa, de la vida de esta comunidad.

La lectura y la escritura como prácticas socioculturales

En el año 2001, cuando Emilia Ferreiro prologaba el libro *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, escrito por Delia Lerner, se preguntaba “¿cuál es la ciencia que se ocupa de la conceptualización de las prácticas de lectura y escritura?” (2001, p. 12). Varios años después, la pregunta sigue vigente. En respuesta, Ferreiro asume como opciones posibles los trabajos de historiadores como Roger Chartier y Armando Petrucci y alude a otras potenciales fuentes de apoyo como la sociología y la antropología de la lectura y la escritura.

La indagación de cómo se han dado las prácticas de la lectura y la escritura a lo largo del tiempo y en distintas culturas muestra una diversidad de manifestaciones que, para el caso de la lectura, llevaron al investigador Robert Darnton a señalar que “las diferencias parece que no tienen fin, ya que la lectura no es una simple habilidad, sino una manera de elaborar significado. Que tendrá que variar entre culturas. Sería extravagante esperar encontrar una fórmula capaz de dar fe de todas estas variantes” (citado por Solé, 2001, p. 16).

Sin ir más allá de los límites de la cultura occidental, las prácticas de lectura en Europa (siglos XVI y XVII) se desarrollaban de forma diferente a como las conocemos hoy. En esos siglos, la lectura estaba ligada a los usos religiosos, era una experiencia oral pública y los textos se escuchaban y se contestaban, en muchos casos, en un latín que la mayoría no comprendía. Desde la Edad Media hasta inicios del siglo XIX, se leían pocos libros y, generalmente, pasaban de una generación a otra por esta vía.

Con los progresivos cambios en las concepciones del hombre, la naturaleza y el poder de la cultura que inciden en la transformación

de la concepción de la lectura como una relación silenciosa del lector con el texto, la lectura intensiva cambia en algunos grupos sociales y se convierte en otra lectura calificada de extensiva que se caracteriza por “la posibilidad de extraer información, cribarla, clasificarla e interpretarla. El objetivo es conocer precisamente lo que es poco conocido y se parte de una desconfianza que conduce más a examinar que a creer, más a interpretar que a reverenciar, más a construir que a copiar” (Solé, 2001, p. 19).

Esta perspectiva de las prácticas de lectura, que ha ganado espacio como parte de la vida académica y de los ámbitos de investigación, se ha tratado de difundir mediante la universalización de la escolarización. En ella como consigna central se considera que el papel activo del lector representa una condición institucional de consenso relativamente nueva en la cultura de Occidente.

En cuanto a las prácticas de escritura, los historiadores han reconstruido las formas de vida de las sociedades urbanas primitivas y sedentarias, procesos económicos de la acumulación de excedentes agrícolas y estructuras sociales jerarquizadas con relaciones de propiedad, herencia de bienes y, compra y venta de productos. En entornos como estos, por ejemplo, en las ciudades mesopotámicas “había que llevar las cuentas de todo lo que entraba en los almacenes centralizados de los templos, y también de todo lo que salía para el abastecimiento de una población, cada vez más numerosa, que vivía bajo regímenes jerarquizados” (Tusón, 1997, pp. 17-18). Para cumplir estas funciones, existía el escriba que era una persona especial porque su conocimiento tenía el carácter de privilegio (no era de dominio público), se transmitía de forma restringida de padres a hijos varones, su aprendizaje duraba años (para aprender, por ejemplo, los miles de signos ideográficos de la escritura china o los misterios de la escritura cuneiforme, en Babilonia) y le representaba su condición de sacerdote y funcionario del Estado. Esta condición especial del escriba se acepta como inherente a los estados teológico-militares de la antigüedad, en Babilonia y en Egipto; o al aparato burocrático del Estado, como en China.

Junto al establecimiento de los estados contables de bienes de las sociedades que lograron su jerarquización social a partir de la acumulación de excedentes de la producción agrícola, la escritura, en distintas sociedades de la antigüedad, representa un valor sagrado por su vinculación a otras funciones como: a) la interpretación de códigos administrativos de la sociedad que se constituyen, en muchos casos, en vertimientos legales de códigos religiosos; b) la relación de mitos fundacionales de la sociedad y; c) la narración de las hazañas de los reyes.

Las representaciones sobre la manera como la escritura afectaría a los seres humanos también son diversas. Platón, en la segunda mitad del siglo IV antes de Cristo, ya enunciaba que tendría efectos negativos en los seres humanos. En el *Fedro*, uno de sus diálogos de madurez, escrito cerca del año 370 antes de Cristo (Morla & García, 2007), pone a Sócrates como personaje del diálogo a afirmar cuatro aspectos de la escritura que, en la síntesis elaborada por Walter J. Ong, se presentan en los siguientes términos:

[...] primero [...] es inhumana al pretender establecer fuera del pensamiento lo que en realidad solo puede existir dentro de él. [...] En segundo lugar, [...] la escritura destruye la memoria. Los que la utilicen se harán olvidadizos al depender de un recurso exterior por lo que les falta en recursos internos. La escritura debilita el pensamiento. [...] En tercer lugar, un texto escrito no produce respuestas. Si uno le pide a una persona que explique sus palabras, es posible obtener una respuesta; si uno se lo pide a un texto, no se recibe nada a cambio, salvo las mismas palabras, a menudo estúpidas, que provocaron la pregunta en un principio. En cuarto lugar, [...] la palabra escrita no puede defenderse como es capaz de hacerlo la palabra hablada natural (1994, p. 82).

A pesar de la antigüedad que representa este antecedente sobre la escritura y sus efectos en la mente de los hombres (en una perspectiva que hoy sigue siendo motivo de polémica), habrá que esperar más de veinte siglos para encontrar avances significativos en relación con los estudios sobre la escritura y la lectura, en campos especializados que, por su visión analítica, han fragmentado la complejidad de esas prácticas.

Desde una concepción más contemporánea, la lectura y la escritura se entienden como actividades complejas en las que los seres humanos actúan en conexión con y por mediación de artefactos semióticos —los textos— que son, a su vez, producto y objeto de una actividad compleja previamente ocurrida. La condición de complejidad atribuida a las actividades de lectura y escritura supone la resistencia del fenómeno a ser reducido a una de sus dimensiones y, por ende, representa una dificultad para su entendimiento. En otras palabras, “una cosa es más compleja entre más difícil sea de comprender” (Thérien, 2005, p. 43), razón por la cual, no es posible reducir la diversidad de aspectos de tales “objetos” a una sola mirada, a una sola observación que agote todas sus aristas.

En concordancia con la diversidad de miradas disciplinarias sobre la lectura y la escritura elaboradas, en especial, durante los dos últimos siglos, es posible aceptar la validez de afirmaciones desde distintas perspectivas: histórica, psicológica, sociológica, antropológica, económica y lingüística, entre otras, que pueden funcionar de manera complementaria entre sí.

Desde una perspectiva histórica, por ejemplo, resulta claro que “el lenguaje escrito es un producto de la historia cultural y no un resultado de la evolución biológica” (Anderson & Teale, 1986, p. 272). Esto es posible, porque se acepta que la cultura escrita es una característica solo atribuible a la especie humana y al desarrollo de sus capacidades intelectuales objetivadas en artefactos simbólicos y abstractos, como los sistemas de notación alfabéticos. Su aparición está ligada a necesidades específicas del ser humano, entre las cuales se destaca compartir con otras personas en otros tiempos y espacios y su herencia de ideas y conocimientos.

A esta consideración etiológica de la cultura escrita, que la vincula a la historia cultural de las sociedades, se suma la condición de dependencia relativa de los usos del lenguaje escrito, según el grado de desarrollo y las instituciones propias de cada sociedad. Desde la perspectiva que nos brinda la sociología sobre la lectura y la escritura, estas prácticas deben analizarse en relación con los patrones culturales o sistemas de acción

establecidos en una sociedad determinada. En esta línea, si se acepta a la sociedad como un complejo sistema de subsistemas funcionales, entonces, la lengua escrita puede verse como un sistema semiótico que interactúa con otros (económico, financiero, jurídico, religioso, educativo) para responder a las necesidades sociales e individuales generadas por el desarrollo de la sociedad. Es posible considerar las interrelaciones entre diversos sistemas de tal forma que, por ejemplo, pueden observarse las conexiones entre las actividades económicas, los avances tecnológicos, las tecnologías de la escritura y la especialización mutua de estos sistemas de actividad, con grados de desarrollo diferentes en distintas sociedades (ver usos de la escritura en las ciudades mesopotámicas, en Jesús Tusón, 1997 pp. 17-18 o en las sociedades modernas, Charles Bazerman, 2008, p. 3).

Desde una perspectiva psicológica, reconociendo la evolución de esta disciplina en sus distintas etapas de auge teórico (positivismo, pragmatismo, conductismo, cognitivismo, etc.), se han formulado concepciones acerca de la lectura y la escritura. Por ejemplo, para 1908, el profesor estadounidense Edmund Huey reconocía la complejidad psicológica de la lectura como búsqueda de significado y como proceso de elaboración (o construcción) desarrollado por el lector (Goodman, 1986, p. 13). Sin embargo, los desarrollos de las siguientes décadas en la sociedad estadounidense asumieron una perspectiva diferente que se orientaba a la aplicación de métodos para avanzar en la lectura inicial, la producción de materiales graduados, el uso de vocabulario controlado, el desarrollo jerarquizado de habilidades y la aplicación de test que constituyen una tecnología dirigida a universalizar la escolarización de la lectura.

Los desarrollos de la psicología buscaban discutir las concepciones pragmáticas y, principalmente, la mirada conductista de la personalidad y su consecuente aplicación en los principios de la tecnología educativa y el diseño instruccional. Estas búsquedas permitieron abrir nuevos enfoques en la concepción de las prácticas de lectura y escritura. Al respecto, se resaltan los trabajos que se hicieron en el marco de la psicología cogni-

tiva que se ocupa del estudio de otras funciones psicológicas más allá de la memoria, la cibernética; y los trabajos de Jack Goody e Ignace Gelb, desde otro campo disciplinar, sobre las prácticas de lectura y escritura y del dominio alfabético (literacia) como objeto de estudio.

En la perspectiva psicolingüística, se destacan los trabajos de Frank Smith y Kenneth Goodman que abordan las relaciones entre pensamiento y lenguaje, en particular, la conexión entre los avances de los procesos psicológicos vinculados a cómo conoce el hombre y el papel de los elementos lingüísticos en ese proceso. Goodman asume la psicolingüística como un puente para comprender el proceso de lectura como un juego de adivinanzas, de búsqueda de configuración semántica flexible, cíclico y con distintas etapas. Un proceso único en el cual el lector aplica estrategias de muestreo, predicción, inferencia y evaluación para controlar su forma de actuación y lograr una lectura efectiva (que produzca sentido) y eficiente (en cuanto al tiempo, energía y esfuerzo invertido en ella). Los ciclos del proceso lector implican una etapa óptica, otra perceptiva, una sintáctica y otra semántica. Esta última es la más relevante en la medida en que representa la categoría englobante en la cual el hombre se relaciona con significado consigo mismo, con las demás personas y con el mundo circundante.

Parte de los aportes de la psicología cognitiva y los planteamientos psicolingüísticos sobre la lectura fueron recogidos por el investigador estadounidense David Pearson en un famoso artículo en el que planteó la revolución de la comprensión (Knuth & Jones, 1991) y formuló parte de los derroteros que han guiado la enseñanza de la comprensión de lectura en los últimos treinta años.

La complementariedad de algunas de las miradas disciplinarias antes referidas sobre la lectura y la escritura permite concebir estos procesos semióticos como prácticas socioculturales complejas y puede fundamentarse, también, en la teoría sociohistórica y cultural del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Este enfoque fue postulado por el psicólogo ruso Lev Vigotsky y por sus alumnos que desarrollaron la teoría de la actividad.

Desde esta teoría, se comprende el sentido y el valor de la lectura y la escritura como formas especializadas de actividad humana. Al considerarlas como actividades humanas, las prácticas de lectura y escritura se entienden y cobran sentido desde las condiciones sociales y culturales específicas del contexto en que se utilice el lenguaje escrito: “la lectura y la escritura son tareas que implican el uso de una tecnología particular y la aplicación de sistemas particulares de conocimiento en situaciones determinadas para la obtención de metas específicas” (Anderson & Teale, 1986, p. 275). Las situaciones de uso de la lengua escrita, a diferencia de la comunicación oral cara a cara, posibilitan la comunicación con otros seres humanos en el tiempo y el espacio.

La complementariedad de las visiones sociohistóricas y culturales con otras psicológicas y discursivas sobre las cuales se desenvuelve la comprensión de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales se sustenta, entre otras razones, sobre criterios como los siguientes:

- La concepción filogenética y ontogenética del desarrollo de las funciones psicológicas superiores confiere gran importancia a la participación de los individuos en las actividades sociales, con la mediación material y cultural de instrumentos que impulsan el desarrollo de las potencialidades de la matriz psicológica individual. En este sentido, es crucial para la formación de la mente de las personas y el desarrollo de sus capacidades de uso de la lengua escrita, la existencia de contextos sociales, prácticas cotidianas y recursos en los que la lectura y la escritura sean de uso constante y significativo (Cole, 1995; McNamee, 1993).
- La condición social e individual del lenguaje, tanto oral como escrito, sustenta la pertinencia de una mirada sociopsicolingüística que valore los contextos sociales de uso de la lengua y las singularidades de actuación de los individuos.

En esta línea de pensamiento se destaca la perspectiva fundacional de Mijail Bajtin con su teoría del enunciado, de los géneros discursivos

y la interacción discursiva (Voloshinov, 1992). Los aportes de Bajtin han enriquecido la obra de Vigotsky al considerar el enunciado como “la verdadera unidad de la comunicación verbal” (Wertsch, 1993, p. 69) y han posibilitado el surgimiento de campos disciplinarios, inexistentes en los años de vida de Bajtin, que hoy se asimilan a la pragmática y al análisis del discurso.

Otra perspectiva de esta fundamentación puede encontrarse en los trabajos de Gordon Wells, que se nutren de la complementariedad entre el planteamiento psicológico de Vigotsky y la lingüística sistémica de Michael Halliday (1982) como semiótica social. La propuesta de Pierre Bourdieu como perspectiva teórica también permite abordar esta concepción sociopsicológica de las prácticas de lectura y escritura. Estas prácticas se definen a partir de tres conceptos: los tipos de capital, el concepto de campo y el concepto de hábito. Pierre Bourdieu reconoce tres tipos de capital: el económico, el cultural y el simbólico. Señala, en este sentido, que la realidad social no es solamente un conjunto de relaciones de poder entre agentes sociales (espacio social y campos) sino, también, un conjunto de relaciones de sentido que conforman la dimensión simbólica del orden social. Estas relaciones sociales no pueden reducirse a las relaciones económicas, el capital cultural y simbólico se fundan en la necesidad que tienen los seres humanos de justificar su existencia social, de encontrar una razón de existir socialmente.

Bourdieu estudia las prácticas simbólicas en diferentes campos: la escuela, las prácticas artísticas, la distinción y la universidad. Tres elementos orientan esos análisis:

1. que las relaciones de clase no son solo relaciones económicas sino que surgen simultáneamente como relaciones de fuerza y relaciones de sentido (los diversos tipos de capital); 2) que el análisis de las relaciones simbólicas hace aparecer los lazos constitutivos que posibilita la renovación de las relaciones de clase (la violencia simbólica); y 3) que los agentes no tienen necesariamente conciencia de sus prácticas (las estrategias de la reproducción) (Germaná, 1999, p.16).

Como una expresión de esos tipos de capital aparece el concepto de campo que lo entiende como:

Una red de relaciones objetivas (de dominación o subordinación, de complementariedad o antagonismo, etc.) entre posiciones [...] que dependen, en su existencia misma, y en las determinaciones que les imponen a sus ocupantes, de la estructura del reparto de las especies de capital (o de poder) cuya posesión controla la obtención de beneficios específicos [...] que están puestos en juego en el campo (Bourdieu, 1992, p. 342).

Y el concepto de *habitus* que se concibe como:

Un sistema durable y transformable de disposiciones socialmente adquiridas, que funciona de manera práctica como la fuente generativa de una capacidad universal semejante a aquella a la cual recurren los agentes cuando actúan, de manera inventiva, cuando se encuentran en condiciones idénticas o análogas a aquellas en las que el hábito resultó adecuado la primera vez (Scahill, 1993, p. 4).

La escuela sociohistórica establece la diferencia entre la psicología humana y las estructuras psíquicas animales, a partir de la relación entre la mediación cultural de los procesos psicológicos humanos; el desarrollo histórico de la cultura y los procesos psicológicos; y la intervención en actividades prácticas de las personas (Cole, 1995).

En desarrollo de ese principio, James V. Wertsch, en primer lugar, alerta sobre los riesgos de la tendencia propia de las ciencias humanas de estudiar de forma aislada la acción, las personas o los instrumentos mediadores. En segundo lugar, propone la articulación de tres grandes factores —acción, instrumentos de mediación y personas— mediante las interrelaciones que se indican a continuación:

- a. Entre instrumentos mediadores y la acción porque “solo como partes de una acción pueden los instrumentos mediadores adquirir su existencia y desempeñar su papel” (Wertsch, 1993, p. 141).
- b. Gran parte de las complejidades de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales puede deducirse del avance en los estudios

de las ciencias del lenguaje. Estas abordan, en particular, las formas de manifestación verbal del hombre por medio de los discursos y los textos; y en cada una de estas realidades, las diferencias específicas de tipologías de textos y discursos que se clasifican a partir de distintos criterios sintácticos, semánticos y pragmáticos, por ejemplo.

- c. Entre los instrumentos de mediación y las personas. Esta articulación exige la concepción de las personas como actores sociales e individuales desde una triple dimensión colectiva: antropológica, histórica y sociológica. Las personas se constituyen como tales a partir de su interacción con instrumentos de mediación cultural, concebidos desde las nociones de dialogismo, lenguaje social y género discursivo (tomados del planteamiento bajtiniano). De esta manera, se revisa el sentido de las personas vistas como estructuras psicológicas individuales que preexisten al uso de los instrumentos. Wertsch sintetiza esta interrelación como la conexión central entre el proceso psicológico de las personas, la internalización de la cultura y el escenario sociocultural que da ubicación y medios de constitución a ese proceso psicológico.

En el desarrollo de la concepción general de actividad, que pone a las personas en situaciones sociales de uso de la lengua escrita para alcanzar un fin determinado, a las anteriores interrelaciones globales pueden agregarse otras más puntuales pero que intervienen, de forma importante, en el cumplimiento de las prácticas de lectura y escritura. Estas articulaciones vinculan aspectos como:

- Las condiciones específicas de los distintos escenarios socioculturales en que pueden darse las actuaciones de las personas y el grado de comprensión que los interlocutores logren de esas condiciones de los escenarios.
- La comprensión mutua de los roles, estatus e intenciones de los interlocutores de cada intercambio en determinado escenario.

- El grado de dominio que los interlocutores tengan sobre las herramientas semióticas de mediación y los medios tecnológicos que se pongan en juego a lo largo de los procesos de intercambio.
- Las formas de negociación de significado.
- Las posibilidades de acción reflexiva que los usuarios de la lengua escrita tengan frente al proceso de escritura como a la autodescripción del sujeto mismo que se transforma por medio de la escritura o la lectura.

Todos los matices de interrelación entre estos factores muestran la complejidad del fenómeno y las posibilidades de desarrollo de campos de estudio como la pragmática o el análisis del discurso.

La existencia de una cultura escrita en una sociedad determinada implica la selección de unas posibilidades culturales (materiales, tecnológicas, institucionales, de conocimiento) y la existencia de formas de interacción relativamente permanentes entre actores sociales e individuales específicos (lectores, escritores, editores, libreros, etc.), en las que se ponen en juego artefactos semióticos de la lengua escrita como mecanismos de mediación cultural.

Ante ese horizonte histórico, ser practicante de la cultura escrita supone la necesidad de haberse apropiado, en diversos grados de dominio, de esa herencia cultural que establece, desde la perspectiva de algún grupo social, las maneras legítimas de uso de todo ese conjunto de conocimientos, procedimientos, valores y actitudes. De esta manera, la lectura y la escritura aparecen como prácticas socioculturales en cuanto son “quehaceres aprendidos por participación en las actividades de otros lectores y escritores e implican conocimiento implícitos y privados” (Lerner, 2001, p. 28), a la vez que establecen diferencias patrimoniales entre distintos grupos sociales. Este último hecho es puesto de manifiesto a partir de los estudios contemporáneos del dominio alfabético que

[...] proporcionan una poderosa lente para examinar las cambiantes prácticas sociales, tales como el impacto de las nuevas tecnologías y el fenómeno de la cultura del exceso de trabajo. Ellos proveen un poderoso lente porque el

dominio alfabético está íntimamente vinculado a la identidad, al poder y a la manera en que podemos actuar en el mundo. Al examinar el papel cambiante de los textos descubrimos las tensiones centrales del cambio contemporáneo: nuevas prácticas del dominio alfabético ofrecen excitantes posibilidades en términos de acceso al conocimiento, a la creatividad y al poder personal; al mismo tiempo el mundo social mediado textualmente proporciona una tecnología de poder y control, y de vigilancia. Los Estudios del Dominio Alfabético aportan una ventana a las posibilidades tanto de humanización o brutalización del cambio contemporáneo (Barton, 2008, p. 1).

Las posibilidades de estudio de las distintas prácticas socioculturales en las que se desarrollan acciones humanas, por medio de la lectura y la escritura, obligan a tomar decisiones teóricas y metodológicas que dependen de los fines particulares de los investigadores en cada estudio. De esta manera, por ejemplo, es posible concebir el estudio de acciones de las personas con y por medio de los textos escritos en situaciones o eventos que ocurren en contextos cotidianos. Otros investigadores asumen como ámbito de estudio contextos institucionales en los que se lee y se escribe como la actividad judicial, legislativa, educativa o la relativa a diferentes sitios de trabajo. Cada uno de estos eventos debe entenderse como un núcleo en el que confluyen actores sociales con sus estatus y roles, mecanismos de mediación semiótica y fines sociales de uso de los medios que forman un conjunto que podría asimilarse a la noción de escenario sociocultural del que hablaba James V. Wertsch.

La presencia de la lectura y la escritura en las instituciones educativas exige analizar con detenimiento la posibilidad de sus configuraciones particulares en cada evento en el cual, por ejemplo, puedan utilizarse los textos para fines diferentes pero simultáneos: escribir un ensayo, en el cual el estudiante expone su comprensión de un determinado fenómeno tratado en clase; ese mismo texto puede ser visto como parte del trabajo del estudiante para dar sentido a su vida en cuanto a la clarificación de su formación como un profesional; puede ser un modo de elaboración de conocimiento disciplinario que fundamenta un saber profesional; puede ser, desde la perspectiva doble del estudiante y del docente, objeto

resolución de las diferentes situaciones que permiten al estudiante desarrollar estrategias de acceso al conocimiento, al posibilitar su reconstrucción, mediante la enseñanza y el aprendizaje; la generación de nuevos saberes, mediante la investigación, o su aplicación o reorganización en actividades de proyección social (Benvegnú, 2004). La lectura y la escritura, de forma específica, permiten el desarrollo de habilidades para aprender a aprender, esto es, para realizar búsquedas más allá de los procesos formativos estrictamente curriculares.

- Otra función puede caracterizarse desde el análisis de los efectos cognitivos y metacognitivos de la escritura y la lectura sobre el aprendizaje. La relación ha sido objeto de discusión en numerosos trabajos: Linda Flower y John Hayes, 1994; Marlene Scardamalia y Carl Bereiter, 1992, entre otros. En ellos se demuestra la importancia que la lectura y la escritura tienen para promover nuevos aprendizajes y la comprensión y el desarrollo conceptual: “Los estudiantes universitarios necesitan seguir aprendiendo. Lo que hoy les enseñamos quizás mañana resulte caduco y, sin duda, será insuficiente. Los alumnos precisan continuar aprendiendo más allá de nuestras clases, una vez finalizados sus estudios formales” (Carlino, 2004d, p. 8).
- Por medio del lenguaje se propicia la reflexión del metalenguaje de la ciencia en la que se forman los estudiantes. El lenguaje escrito está en relación con actividades académicas específicas en un determinado campo disciplinar.

Lograr el dominio de una materia especializada como la ciencia es, en gran medida, alcanzar el dominio de sus formas especializadas de utilización de lenguaje. Esto tiene lugar por las estructuras de actividad que exige la participación en una comunidad disciplinaria, por las relaciones semánticas y las formaciones temáticas que exige la comprensión conceptual, y por los géneros textuales y las formas discursivas con las cuales se ejerce la comunicación disciplinaria (Lemke, 1997). Así:

Cada disciplina está hecha de prácticas discursivas propias, involucradas en su sistema conceptual y metodológico; aprender una materia no consiste solo en adquirir sus nociones y métodos sino manejar sus modos de leer y escribir característicos. [...] Ingresar a una comunidad disciplinaria implica compartir formas de interpretación y producción textual empleados en su dominio de conocimiento (Carlino, 2004d, p. 7).

El lenguaje cumple así un rol central en la elaboración del pensamiento abstracto. Según Vigotsky (1989), constituye un instrumento de mediación que se desarrolla culturalmente y que se incorpora a la acción humana, al darle forma y controlarla. El lenguaje se convierte en un sistema de representación mental en la medida en que se usa comunicativamente para representar los otros sistemas.

También es un factor de cambio social, político y científico. Los procesos de formación académica se piensan desde el impacto social que deben generar en las comunidades humanas de las que forman parte los estudiantes. Formarse profesionalmente representa una oportunidad para solucionar problemas de orden social y científico. En ese sentido, toda sociedad espera que los grupos más calificados, críticos e ilustrados reviertan sus experiencias formativas en el mejoramiento de la calidad de vida de las naciones.

De todos los procesos que tienen lugar en la universidad, en los de enseñanza y aprendizaje el lenguaje es eje principal. El carácter polifuncional de un mismo texto presente en la situación didáctica pero iluminado desde diferentes puntos de vista asumidos por los interlocutores, plantea una de las dificultades para su estudio (Barton, 2008). Por ejemplo, en el caso de un examen, el texto para el estudiante tiene una funcionalidad diferente que para el docente como evaluador: para el profesor, la validación de sus procesos de enseñanza o alcances de objetivos de formación, mientras que para el estudiante el cumplimiento de un requisito de escritura o una tarea que afecta su permanencia o rendimiento en la universidad.

De las variadas prácticas de comunicación y del universo semiótico presente en la universidad, la lectura y la escritura, objeto de estudio de la

presente investigación, tienen gran representatividad. Podría decirse que todas las funciones antes enunciadas se cumplen en estas dos prácticas. La concepción de la lectura y la escritura como prácticas supone, teóricamente, un marco filosófico que las vincula a las diferentes formas de la praxis humana. Supone, además, la consideración de que la actividad humana es un sistema de acciones, de relaciones epistemológicas, de influencias y transformaciones y que tiene carácter social y cultural (Vigotsky, 1989).

Desde este marco filosófico, se concibe la actividad como la forma específicamente humana de relación activa con el mundo circundante cuyo contenido estriba en la transformación del mundo en concordancia con un objetivo. Incluye, además, determinados medios, el resultado y el propio proceso de la actividad (García, Valle & Ferrer, 1996). En esta perspectiva, la lectura y la escritura pertenecen a las construcciones culturales que la humanidad ha creado, persiguen objetivos claramente discernibles, se soportan en diversos medios y técnicas, tienen un carácter procesual y, además, generan efectos sobre las poblaciones que las utilizan.

Los procesos de comprensión y producción discursiva escrita son actividades que se entienden desde los contextos culturales donde surgen y se desarrollan. Desde este punto, se habla de prácticas de lectura y escritura porque son dissociables de las actividades de los sujetos dentro de una determinada comunidad sociolingüística (en nuestro caso, la científico académica) (Benvegnú, Galaburri, Pasquale & Dorrnzoro, 2001).

Vigotsky (1989) y Bajtin (1982) señalan que la lectura y la escritura, como prácticas culturales y sociales, son actividades del lenguaje cuya finalidad es la construcción de sentido. Su carácter sociocultural está dado porque son el resultado de un aprendizaje, son usadas por grupos sociales y culturales y, por tanto, están determinadas por los contextos en los que se originan (Anderson & Teale, 1986). Desde esta perspectiva, cada comunidad o grupo social condiciona los procesos, los roles, los géneros y las prácticas discursivas. En una dinámica de influencia mutua, el contexto condiciona las prácticas de lenguaje que se llevan a cabo por medio de la lectura y la escritura y, a su vez, estas posibilitan y determinan

transformaciones en los contextos en los que se utilizan. En palabras de María Ignacia Dorronzoro (2004, pp. 2-3):

En nuestro caso, en el *contexto universitario* la principal finalidad asignada a la lectura es *la construcción, apropiación del conocimiento dentro de un determinado campo de saber*. [...] Esta “meta” de la lectura es designada por la institución, entre otras cosas, por medio de las *producciones verbales efectivas propias del contexto*, es decir, los textos orales y escritos, relativos a los diferentes campos del saber, que circulan en el medio académico y que organizan de *una manera particular los conocimientos de los miembros de una misma formación social*. En este sentido, creemos que “a través de la ‘enseñanza’ se comunican, se solicitan y se permiten determinados usos de la lengua escrita” (Rockwell, 1998, p. 312), asignando de esta forma determinados propósitos a la lectura.

Además del papel representativo que juegan los usuarios y el contexto en el que tienen lugar las prácticas de lenguaje, María Adelaida Benvegnú, María Laura Galaburri, Rosana Pasquale y María Ignacia Dorronzoro (2001) señalan tres características que diferencian las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en el contexto universitario de las que tienen lugar en otros contextos. Las dos primeras características se refieren a los propósitos que guían la lectura y la escritura: los propósitos generales y los particulares.

Los propósitos generales aparecen vinculados a la necesidad de garantizar la interacción de los estudiantes con las prácticas del lenguaje propias de la investigación y de la comunicación de saberes para posibilitar su integración en una comunidad académica específica. En este sentido, lo que se persigue con estos propósitos generales es la optimización de espacios de intercambio que permitan la construcción (investigación), reconstrucción (formación) o reorganización (proyección social) del conocimiento.

Estos propósitos generales se concretan en el mundo académico en unos propósitos particulares que aparecen ligados a procesos de comprensión e interpretación de discursos científicos en los desarrollos curriculares de las carreras y/o a procesos escriturales de diverso género. Integrarse a una comunidad académico científica implica, también, apropiarse de

las herramientas necesarias para producir los textos que esa comunidad legítima con sus prácticas.

Se puede argumentar en favor de estas características desde los planteamientos de Vigotsky sobre la importancia del concepto de propósito. No se puede interpretar de forma adecuada la acción mediada por una herramienta cultural si no se consideran los objetivos que se le atribuyen dentro de las instituciones o los grupos que las conforman. Según Alonzo B. Anderson y William B. Teale (1986, p. 275), “las motivaciones y los objetivos son parte intrínseca de los procesos de lectura y escritura y no pueden ser abstraídos sin que se pierdan características que son esenciales en cualquier intento para analizar y por lo tanto, comprender la lectoescritura y su desarrollo”.

La tercera característica que se menciona se relaciona con lo que se lee y se escribe en la universidad, es decir, con los textos. Según estos autores, los textos que circulan en los contextos académicos se caracterizan por su complejidad y su especificidad. En la comprensión lectora, los usuarios realizan operaciones intelectuales con mayor grado de abstracción, manejan un léxico especializado, realizan operaciones de relación, síntesis, inferencia y generalización de información. En la universidad, no solo debe manejarse una diversidad de fuentes bibliográficas, sino que se entra en contacto con el saber sabio (Chevallard, 1991) o saber ilustrado.

En el caso de la producción escrita, los tipos de texto que se solicitan van desde textos poco estructurados como la toma de notas de clases o notas de textos consultados, pasando por la elaboración de resúmenes y evaluaciones de diverso orden, hasta textos totalmente estructurados que requieren una buena dosis de argumentación y presentación cuidadosa de los planteamientos. Entre estas últimas actividades escritoras aparecen la elaboración de informes, monografías o ensayos académicos, ponencias y artículos, entre otros.

En síntesis, podría decirse que la universidad exige a los estudiantes y a los docentes procesos complejos de lectura y escritura. Les plantea la necesidad de evaluar textos científicos, de identificar la validez de los mismos, de analizar la realidad y de argumentar sobre ella e interpretarla.

El interés por las prácticas de lectura y escritura propias del contexto académico universitario es relativamente reciente. Paula Carlino (2004e) resume los desarrollos que en torno a este tema se han dado en Estados Unidos en las siguientes tendencias:

Una primera tendencia se centra en los procesos cognitivos de quien escribe o lee. Esta tendencia de influencia psicológica y de corte cognitivista privilegia al lector en el proceso de escritura y los procesos mentales de la lectura en los procesos de aprendizaje. Años después, la tendencia deriva hacia la consideración del contexto y del autor al incorporar la incidencia del primero en la producción de los textos, los tipos de tareas de escritura propuestas, el mundo de representaciones que ha elaborado el autor y cómo esto afecta las tareas de escritura.

Esta consideración del contexto permite el surgimiento de una nueva tendencia en la cual se concibe la escritura como una práctica académica que varía según las culturas institucionales en que tiene lugar. Estas culturas comparten usos y representaciones de estos usos y sus usuarios, generalmente de forma tácita (Bazerman, 1988, citado por Carlino, 2004e), lo que significa, según Carlino, que parecen normales y necesarias. Sin embargo, su presencia en las comunidades académicas se enmarca en la historia social e institucional y, como cualquier práctica discursiva, evidencia relaciones de poder por cuanto cumple una función social, política y ética.

Estas implicaciones de tipo social, político y ético de las prácticas de lectura y escritura en la vida cotidiana de las comunidades académicas universitarias se revelan cuando se examina el papel del dominio alfabético en un mundo cambiante como el actual. En palabras de Barton:

El dominio alfabético está íntimamente vinculado a la identidad, al poder y a la manera en que podemos actuar en el mundo. Al examinar el papel cambiante de los textos descubrimos las tensiones centrales del cambio contemporáneo: nuevas prácticas del dominio alfabético ofrecen excitantes posibilidades en términos de acceso al conocimiento, a la creatividad y al poder personal; al mismo tiempo, el mundo social mediado textualmente proporciona una tecnología de poder y control, y de vigilancia (2008, p. 1).

La consideración de la escritura desde esta última perspectiva plantea por lo menos dos rasgos diferenciadores a las anteriores concepciones: el primero, alude a la especificidad que le otorga el contexto universitario y, en él, las diferencias que plantean la lectura y la escritura en campos de formación específicos —las profesiones—. El segundo, la presencia de un énfasis en los estudios relacionados con las dificultades que supone para los estudiantes el manejo de estas prácticas discursivas. Estas tendencias han dado origen a varios movimientos pedagógicos “Escribir a través del currículum” y “Escribir en las disciplinas”, mencionados anteriormente.

Otra corriente de estudios, en conexión con la anterior, es la que analiza las relaciones entre evaluación, escritura y aprendizaje de los estudiantes. Los resultados de investigación en esta corriente muestran que los universitarios escriben para ser evaluados. También muestran el efecto que la escritura tiene en los procesos formativos.

Estas tendencias, en el contexto nacional e internacional, tienen presencia y pueden ser explicadas a partir del análisis de posturas críticas sobre el tema: una primera postura que gira en torno a la función que cumplen la lectura y la escritura en la conformación de la cultura académica y una segunda referida a la pertinencia o no de su enseñanza en el contexto universitario. La primera se expresa en dos posturas extremas: la lectura y la escritura como factores excluyentes y el reto que representa en las comunidades universitarias volverlas incluyentes al hacerlas visibles. La postura excluyente señala la lectura y la escritura como factores de bajos rendimientos académicos y de deserción. Se espera que tanto en el ingreso como en la permanencia los estudiantes demuestren habilidades de lectura y escritura que les permitan cumplir exitosamente con los objetivos de su formación. Lo que se encuentra en los estudios sobre el tema (Carlino, 2004d; Di Stefano, 2004) es que la expectativa se defrauda por razones como las siguientes:

- a. Las dificultades que afrontan los estudiantes para aprender derivadas de problemas de lectura y escritura. Estas dificultades tienen que ver con el sistema de representaciones sociales e imaginarios que los

estudiantes tienen acerca de la lectura y la escritura. En lectura, por ejemplo, la falta de procesos de autorregulación lectora; problemas en el manejo de las estrategias intelectuales y cognitivas que se ponen en juego para la comprensión del sentido del texto; poca o ninguna identificación de voces que operan en la trama discursiva; confusión de conceptos clave que determinan el sentido del texto; dificultades para entender la estructura del texto base; indiscriminación de ideas principales y secundarias; pocas habilidades para hacer inferencias; imposibilidad de relacionar diferentes bloques de información, integrar o discriminar ideas dispersas, entre otros. En la escritura, los principales problemas se tipifican como desconocimiento del proceso escritural, ilegibilidad, incorrecta delimitación de los párrafos, problemas de cohesión y coherencia, inadecuación léxica, ambigüedades, dificultades en la formas de citación de otras voces a su propio discurso, problemas relacionados con la tipología textual por poco manejo o falta de orientación del docente, etc.

- b. Los requerimientos de lectura y escritura de docentes y estudiantes, la mayoría de las veces, no coincide. Los resultados de la lectura y la escritura que generalmente se conforman en una práctica de evaluación se constituyen en las principales barreras para el éxito académico. Los docentes, no obstante, al pertenecer a una comunidad disciplinar y ser usuarios de la lectura y la escritura en esta área del saber, no orientan a sus estudiantes sobre las formas de utilizarlas provechosamente. Frente a esta discusión existen, como se vio en el recorrido histórico, tendencias que muestran las virtudes de considerar la lectura y la escritura como un elemento transversal que permite facilitar el proceso de aprendizaje de una materia (cfr. trabajos e investigaciones de Carlino 2004b, 2004c sobre el particular). Esta postura se corresponde con la mirada de la cultura académica incluyente.

La segunda postura crítica está relacionada con las concepciones que sobre el tema tienen los docentes universitarios: en un extremo se

sitúa la tendencia de ver la lectura y la escritura como habilidades básicas, adquiridas y desarrolladas en los niveles educativos previos, que, por tanto, no se deben enseñar en la universidad, salvo en algunos currículos como uno o dos cursos de comunicación. Esta posición se apoya en los siguientes argumentos: enseñar la lectura y la escritura en la universidad inhibe la independencia y la autorregulación que se espera de los estudiantes universitarios; los docentes de las distintas materias no están preparados para enseñar a leer y a escribir en ellas; enseñar a leer y a escribir en una materia quita tiempo para enseñar los contenidos específicos (ver posición crítica frente a esto en Carlino, 2004a, pp. 12-14).

Frente a esta posición surge una postura que defiende la necesidad de considerar las prácticas de lectura y escritura universitarias y su enseñanza como objeto de estudio, investigación y enseñanza. Esta posición ya la reseñamos en el apartado Antecedentes.

Aproximación al concepto de “buenas prácticas académicas”

En los párrafos anteriores, hemos esbozado aspectos que permiten caracterizar los aportes de la filosofía y la sociología al concepto de práctica. Igualmente, hicimos una aproximación al concepto de prácticas de lectura y escritura en tanto prácticas socioculturales y situados en el contexto universitario, como también abordamos el tema de las prácticas académicas de lectura y escritura. Todos estos conceptos se hallan vinculados a dos concepciones: la práctica como actividad humana y la práctica entendida en contextos o entornos sociales, culturales e históricos que le dan especificidad, funcionalidad y contenido.

Para dar continuidad a este análisis, y sin carácter de exhaustividad, en este aparte haremos una aproximación al concepto de práctica académica e investigativa y al concepto de “buena práctica”. Para poder situar las prácticas académicas en una cultura universitaria es preciso retomar la concepción de la universidad como un espacio social y cultural complejo en el que convergen, entre otros, intereses cognitivos, intelectuales, investigativos, formativos, pedagógicos y didácticos, imaginarios, problemas y paradigmas teóricos. Estas convergencias son las que permiten hablar

de comunidades culturales específicas, que en el entorno universitario se conocen como comunidades académicas e investigativas. Lo que caracteriza a las comunidades académicas y científicas es que comparten lo que Thomas Kuhn (1996) llama *matriz disciplinar*, es decir, problemas, teorías, tensiones, discusiones, paradigmas, categorías de análisis, conceptos, retos y perspectivas de desarrollo, metalenguajes de un área o disciplina científica.

Las disciplinas son, por tanto, uno de los marcos en los que se organiza, ejercita, crea y transforma el pensamiento, la percepción de la realidad y la acción humana, utilizando para ello lenguajes y métodos específicos. Estas simbolizan las principales maneras de análisis e intervención de la realidad (Torres-Jurgo, 1994, citado por Litwin, 1997).

Las comunidades académicas y científicas tienen como interés central el conocimiento. En ese sentido, trabajan desde diversos escenarios universitarios en la producción, transferencia y validación por consenso del conocimiento científico, académico, pedagógico y didáctico.

Es precisamente en las comunidades académicas donde se configura el concepto de práctica académica. Las prácticas académicas pueden caracterizarse como un conjunto de actividades institucional y socialmente reconocidas para cumplir las funciones universitarias de docencia y proyección social. Estas prácticas tienen qué ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje, la producción intelectual y la difusión del conocimiento. Tienen lugar en espacios académicos formalizados (por ejemplo, el aula de clase, los departamentos o escuelas, los eventos académicos, etc.) y en ellos tienen presencia actividades discursivas (orales y escritas) que dan lugar a tipos de comportamientos y saberes compartidos, al igual que de competencias, géneros y ciertos usos discursivos.

Por otro lado, las prácticas investigativas están constituidas por el conjunto de actividades que desarrolla la comunidad de investigadores para producir conocimiento científico. Lo que diferencia las comunidades académicas de las investigativas es que la investigación necesariamente incorpora un elemento de innovación y aporte teórico o práctico a un estado de conocimiento que ya existe (Carlino, 2006).

Las buenas prácticas surgen en el seno de las prácticas académicas vinculadas con procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Gary Fenstermacher (citado por Litwin, 2008), la buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar sino a muchas, por lo que las buenas prácticas pueden variar de conformidad con los contextos, los actores y las disciplinas. Por tanto, la enseñanza y el aprendizaje se reconocen como actividades prácticas que se realizan siempre desde una concepción de lo deseable y lo posible (Litwin, 1997).

No obstante esta precisión, parece haber un cierto consenso en que en una buena práctica hay algo memorable, algo que se destaca y que aparece en conexión con una serie de actividades que desarrollan el docente y los estudiantes para propiciar procesos comprensivos calificados sobre los temas o contenidos en estudio. En esta perspectiva, el propósito principal que persigue es la construcción de conocimientos con significado, esto es, situados en contextos sociales y culturales. En palabras de Litwin (1997, pp. 13-14), en las buenas prácticas universitarias se expresan las configuraciones didácticas, es decir, la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento.

La caracterización de las buenas prácticas es una tarea difícil y compleja debido a los criterios que deben considerarse. Por ejemplo, Philip W. Jackson (2002), citado por Litwin (2008), reduce las buenas prácticas a cinco aspectos: a) ser justo en el trato; b) dominar la disciplina; c) estimular, premiar o corregir; d) reconocer los errores; y, e) corregir a tiempo. En tanto, Litwin (1997, 2008) las caracteriza de una manera más amplia:

- Se entienden como procesos propios de la actividad humana con fines formativos establecidos.
- Reconocen el carácter social y cultural del conocimiento y de la adquisición del mismo. En ese sentido, la construcción del conocimiento se realiza mediante un esfuerzo de colaboración del que resalta su carácter dialógico, asociado a propósitos que son compartidos por los actores del proceso. La enseñanza, desde esta perspectiva, se entiende como un proceso de búsqueda y construcción cooperativa.

- Propician “el buen uso de las mentes”, esto es, posibilitan la construcción de criterios para la enseñanza que se relacionan con la generación de un pensamiento superior.
- Se conectan con el mundo real y público y construyen una conversación que promueve comprensiones colectivas de los temas. “Que [los estudiantes] doten de sentido al conocimiento adquirido. Esto es, que reconozcan su origen, su valor y su vinculación con otros temas o problemas. Pueden relacionarlo con el pasado histórico, con intereses sociales, con necesidades personales” (Litwin, 2008, p. 73).
- Son comprensivas en el sentido de que posibilitan la reflexión como actividad privilegiada en la enseñanza y el aprendizaje, lo que representa un esfuerzo por promover el pensamiento activo y crítico de los actores del proceso.
- Consideran en los procesos de enseñanza y aprendizaje las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes.
- Recuperan la ética y los valores en las prácticas de enseñanza. “Se trata de valores inherentes a la condición humana, pero resignificados según condiciones sociales y contextos diversos en el marco de las contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos educativos” (Litwin, 1997, p. 93).
- Utilizan las formas de diálogo como la principal herramienta para llevar a cabo las negociaciones de sentido.
- Proveen tiempos para pensar, para decantar lo enseñado.
- Utilizan la evaluación para “otorgar confianza y generar un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, permite reconocer los límites de las exigencias y, por ello, provoca consuelo. Posibilita reconocer, nuevamente, las posibilidades, reírnos de nuestras propias exigencias y recuperar lo humano en el acto de aprender. Desde esta perspectiva, la evaluación consuela, en tanto recupera la tranquilidad, es proveedora de seguridad y protege a los estudiantes; por tanto, se imbrica en la buena enseñanza” (Litwin 2008, p. 173).

En otra caracterización de las buenas prácticas, Don Finkel (2008) señala que la buena docencia es crear aquellas circunstancias que conducen al aprendizaje relevante en tercera persona. Esta definición destaca aspectos importantes: el concepto de circunstancias, que hace las clases escenarios únicos; el centramiento en los procesos de aprendizaje y el concepto de entorno inmediato de aprendizaje. En su caracterización de la buena enseñanza, Finkel asume una tesis que tiene qué ver con la posibilidad de una enseñanza que fortalezca los procesos de comprensión y la posibilidad de que el maestro pierda su carácter de narrador y se convierta en escucha atento de lo que los alumnos tienen que decir sobre el tema. La tesis la resume con la expresión: dar clase con la boca cerrada.

Como se sabe, la buena docencia ha sido fuente de preocupación desde hace mucho tiempo. Ya Comenio pretendía dar las herramientas para optimizar los procesos de enseñanza. Desde su *Didáctica Magna* hasta la actualidad, muchos de los grandes pedagogos del mundo y de Latinoamérica han explorado, desde múltiples perspectivas, lo que significa ser un buen docente. Pero, como se dijo, en este texto no se pretende ser exhaustivo, solo se han aportado algunos elementos que pueden contribuir a la discusión de los resultados de este estudio.