

Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la universidad sergio arboleda*

Practices of reading and writing in five different programs of the sergio arboleda university

Recibido: 03 de febrero de 2010 - Revisado: 12 de febrero de 2010 - Aceptado: 05 de marzo de 2010

Blanca González** - Violetta Vega***

Resumen

En este documento se presentan los resultados de una investigación sobre las prácticas de lectura y escritura presentes en cinco cursos de diferentes programas adscritos a la Universidad Sergio Arboleda (sede Bogotá). La investigación partió de los siguientes interrogantes: ¿cuál es el rol de los procesos de lectura y escritura en el decurso de algunas asignaturas de la Universidad?, ¿de qué forma se asigna, dirige y acompaña la tarea de leer y escribir? y ¿cómo se evalúan los avances y resultados en los procesos de lectura y escritura? La información se obtuvo a partir de pruebas escritas, encuestas, observaciones en el aula y entrevistas a los docentes de dichas asignaturas. Tras el proceso de análisis se configuraron cinco unidades de información, que para el caso de la lectura fueron: asignación de lecturas, intervención para orientar, intervención para aclarar, evaluación y apreciaciones del docente; y para el caso de la escritura: definición de tipos de texto, intervención en el proceso de elaboración, intervención en el proceso de corrección, evaluación y apreciaciones del docente.

Palabras clave

Prácticas de lectura académica, prácticas de escritura académica, asignación, acompañamiento, evaluación.

Abstract

This paper presents the results of an investigation into the practices of reading and writing present in five courses of different programs assigned at the Sergio Arboleda University (Bogotá). The research derives from the following questions: What is the role of reading and writing process in the course of some programs at the University? How is assign, directed and accompanied the task of reading and writing? and how are assessed the progress and results in the process of reading and writing? The information was obtained from written tests, surveys, classroom observations and interviews with teachers of these programs. After the analysis process, were set up five units of information, which in the case of reading were reading assignment, intervention guidance, intervention to clarify, evaluation and assessments of teachers, and for the case of writing: defining text types, intervention process, intervention in the correction process, evaluation and assessments of teachers.

Keywords

Practice of academic reading, academic writing practices, allocation, supervision and evaluation.

* Artículo Resultado de investigación. Línea de investigación en Lectura y Escritura Académica. Grupo Invedusa- Universidad Sergio Arboleda.

** Filóloga, español y lenguas clásicas. Universidad Nacional de Colombia. Magíster en desarrollo social y educativo. Universidad Pedagógica - CINDE.

Correo electrónico:
blanca.gonzalez@usa.edu.co/
blaygon@gmail.com

*** Filóloga con especialidad en Humanidades clásicas universidad nacional. Magíster en desarrollo educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional -Centro Internacional de Desarrollo Humano CINDE.

Correo electrónico:
tamiajvp@gmail.com

Introducción

La investigación de las prácticas de los docentes universitarios en lo concerniente a la lectura y escritura aparece como un campo poco reconocido y de reciente interés en nuestro país. Aun así, los trabajos encontrados han mostrado de forma sólida y recurrente que el interés por el tema y la centralidad del mismo en las cátedras colombianas no se corresponde con la preparación y actualización de los docentes en torno a lo que implica leer y escribir en los diferentes niveles y en las distintas disciplinas (Arias, 2007; Colciencias, 2008). Lo anterior ocurre, entre otras razones, porque explorar, registrar y estudiar sistemáticamente las prácticas de los docentes en el aula aún parece ser difícil y espinoso en nuestro medio.

En razón de lo anterior, la investigación que se presenta en este artículo tuvo como propósito caracterizar las prácticas de lectura y escritura en algunos cursos de la Universidad Sergio Arboleda y proponer algunas bases para su cualificación. Se buscó ahondar en preguntas centrales como: ¿cuál es el rol de los procesos de lectura y escritura en el decurso de algunas asignaturas de la Universidad?, ¿de qué forma se asigna, dirige y acompaña la tarea de leer y escribir en estas materias? y ¿cómo se evalúan los avances y resultados en los procesos de lectura y escritura?

De esta forma, lejos de pretender generalizaciones en relación con el tema, este estudio se comprometió con el debate y la exploración, con la generación de interrogantes y la motivación de acciones que resultan básicas para la consolidación de las comunidades académicas; en fin, pretende sumarse a la creciente voluntad de repensar y proyectar, desde un punto de vista sociocultural, nuestra relación con los textos.

Metodología del estudio

En consecuencia, los trazados metodológicos para el estudio partieron de la premisa de

que existe un saber importante que subyace en las prácticas de los maestros, que está presente en la cotidianidad de las aulas y debe ponerse de relieve puesto que puede correr el riesgo de ser opacado o reemplazado por la contundencia de las teorizaciones que suelen hacerse sobre esas prácticas. No es posible cumplir el cometido de comprender y caracterizar un fenómeno particular centrandolo en los focos en el tamiz de una estructura teórica preestablecida, esto podría equivaler a suplantar aquello que se pretende describir y, por tanto, a desconocerlo. Esto, por supuesto, no niega que el acercamiento a las prácticas debe guiarse por lo que otros autores han hallado en sus propias pesquisas y por las conclusiones que han podido allegarse tras catalizar teorías y acciones producidas en otros escenarios. A este respecto resulta interesante la siguiente afirmación:

Las ciencias sociales se orientan hoy hacia una comprensión del saber de lo humano allí en donde ese saber toma forma, esto es, admitiendo que la vida social se tematiza de manera previa a su cientifización. Las prácticas sociales son, fundamentalmente, formas de comprensión del mundo y su conocimiento no se puede realizar buscando regularidades en ellas a través de marcos explicativos, sino permitiendo que se exprese la elaboración histórica de sentidos que en ellas tiene lugar. Por ello es clave que la investigación social no sólo se realice en función de contribuir al acumulado teórico en torno a los problemas de investigación, sino que rescate las formas de comprender el mundo propias de los contextos y formule, contando con ellas, preguntas de investigación que movilicen el cambio social al propiciar la apertura de horizontes que resulta, tanto para las prácticas sociales como para la investigación, como resultado de su encuentro (Herrera, 2009).

Ahora bien, la selección de las fuentes para el desarrollo de la investigación se apoyó en la premisa de pertinencia del enfoque

cualitativo; en concordancia, busca relevar aquello que resultó más accesible y que brindó más información. El proceso contempló tres fases: inicialmente, se realizó una descripción cuantitativa del problema y de las prácticas de lectura y escritura en la Universidad, que cubrió las dos primeras etapas del proceso, y, posteriormente, se adelantó una caracterización cualitativa que, apoyándose en los resultados de las dos fases iniciales, se propuso ahondar en los puntos de conflicto más álgidos que se encontraron tras el análisis del estudio descriptivo.

En la primera fase de la investigación, se hizo un ejercicio de tipo cuantitativo con el objeto de cimentar el problema de investigación en el que se enfocaría la atención del Proyecto. Durante ese ejercicio, el Departamento de Gramática - Lectura y Escritura Académicas tabuló los resultados que obtuvieron algo más de mil cuatrocientos estudiantes en evaluaciones diagnósticas en las que se esperaba que estos dieran cuenta de cuatro aspectos básicos de lectura: léxico, estructura de las ideas, propósito del autor y toma de posición, además de algunos elementos de gramática y ortografía.

En dicha tabulación, se encontró que el 73,23% de los estudiantes que ingresan a primer semestre tiene un tipo de lectura literal y un proceso escritural básico. Lo anterior implica que el nivel de comprensión textual de la mayoría de los estudiantes sólo llega hasta el significado más general de los textos y la posibilidad de parafrasear la información contenida en ellos; asimismo, que en su producción textual, los estudiantes no logran niveles de coherencia y cohesión aceptables y no definen una intencionalidad clara, consecuente con las exigencias contextuales, que incida en la estructuración del texto.

Del mismo modo, se pudo establecer que el 22,81% de los estudiantes inicia su formación universitaria con un tipo de lectura inferencial que permite comprender las condiciones

enunciativas del texto y su sentido global. Las pruebas también mostraron que este grupo de estudiantes tenía un proceso de escritura intermedio, caracterizado por la construcción coherente de oraciones y párrafos y el planteamiento de una estructura textual definida conscientemente por el escritor; aunque el texto, observado de manera global, incurra en vacíos de sentido y no cumpla con una superestructura clara o atienda los requerimientos contextuales. De acuerdo con la información obtenida, sólo el 3,94% de los estudiantes presenta un nivel de lectura y escritura avanzado, es decir, un tipo de lectura crítico que permita comprender el sentido global del texto, su intencionalidad y posibilidades semánticas, sus debilidades estructurales, temáticas y relacionar el sentido o estructura del texto con otros textos afines para establecer la solidez del mismo. Y, en forma análoga, un proceso de escritura que muestre una estructuración clara de los escritos, coherencia con una intención comunicativa adecuada al contexto y un uso intencional de las convenciones gramaticales.

Vale decir que gran parte de los estudiantes que alcanzaron niveles avanzados en la prueba cursaron previamente uno o varios semestres en otras universidades. Como es evidente, estos indicadores contrastan con el hecho de que los textos escritos de orden expositivo y argumentativo y las pruebas con pregunta abierta y cerrada constituyan un elemento fundamental en los procesos formativos y evaluativos de la Universidad. La lectura y la escritura cumplen un papel básico en el desempeño académico de los estudiantes y en la valoración que del mismo, que realizan los docentes. De manera que el panorama descrito señaló un profundo desencuentro entre las exigencias de los docentes y las capacidades que han desarrollado los estudiantes en el tránsito de la secundaria a la educación superior. Las altas tasas de fracaso académico y deserción, que antes se mencionaban, pueden tener mucha relación con este fenómeno; aunque su efecto más común sea un alto esfuerzo académico por

parte del estudiante que apenas logra satisfacer lo que el profesor considera aceptable.

Las encuestas, que se aplicaron en la segunda fase del Proyecto pretendían describir, bajo el enfoque cuantitativo, los procesos de lectura y escritura que se producían en asignaturas diferentes a la que imparte el Departamento de Gramática – Lectura y Escritura Académicas. Las preguntas se referían a los tipos de texto que comúnmente se solicitan en las cátedras y al tipo de valoración o evaluación que de ellos se hace, también se indagaba por las herramientas de apoyo ofrecidas por los docentes en los procesos de lectura y escritura concretamente. Una vez concluido dicho análisis se identificaron los puntos más críticos en relación con tales procesos y se implementó una metodología de tipo cualitativo para continuar el estudio.

Los datos que arrojaron los dos instrumentos anteriores apuntalaron el planteamiento del problema y los objetivos de la investigación, trazaron derroteros para la observación de las cátedras y la realización de las entrevistas y permitieron contrastar la información obtenida en las mismas. De forma que, ya en la tercera fase del proyecto, se observaron las primeras sesiones de once cátedras en las cuales se contrastaron los siguientes elementos, a fin de seleccionar los cursos en los que se realizaría la indagación:

- la presencia de materiales de lectura obligatorios que apoyaran el trabajo de aula,
- el establecimiento de pautas escritas o verbales para el desarrollo de lecturas y trabajos,
- la inclusión de trabajos escritos como parte de la evaluación
- y la referencia verbal o escrita a las fuentes bibliográficas y virtuales que involucraba el curso.

Aunque es claro que los procesos de lectura y escritura intervienen directa o indirectamente

en cualquier acción de enseñanza-aprendizaje y, por ende, en todas las escuelas visitadas fue posible entrever la centralidad que se le asignaba a dichos procesos, sólo cinco cursos mostraron un trabajo recurrente en los temas que se acaban de enunciar.

En los cinco cursos seleccionados se realizó una observación sistemática a lo largo del primer semestre del 2008 que se organizó, por una parte, en diarios de campo que detallan las prácticas de aula y las propuestas didácticas relevantes para el tema que nos ocupa; las notas personales y las notas metodológicas y teóricas, y, por otra, en anexos que recogen los programas, lineamientos institucionales, orientaciones de cátedra, documentos y textos que circularon en las aulas. Paralelamente, con el objeto de contrastar esta información se realizaron entrevistas a los profesores observados y en ellas se acreditaron y profundizaron los datos obtenidos durante el trabajo de campo.

La lectura en la Universidad. Resultados de la investigación

*Los textos o sus contenidos no modifican los individuos,
más influencia tienen los modos de leer.
Los textos que entran en la escuela no son más los mismos;
asumen una nueva función que los transforma.*
Gomes, A.

Las encuestas a docentes y estudiantes de la Universidad coincidieron en mostrar una fuerte preocupación por el tema de la lectura y la composición escrita, pero muy pocas acciones concretas y fundamentadas en ese campo. En dichas encuestas, se pudo establecer que tanto los docentes como los estudiantes afirman que en sus clases se realizan ejercicios de comprensión de lectura y que los textos propuestos contribuyen a la formación disciplinar. No obstante, el denominador común es que estas prácticas favorezcan el desarrollo de la comprensión

textual y localizada, y no hagan énfasis en una lectura que se concentre en información que no está presente de manera explícita en los textos o que identifique posturas del autor, análisis de fenómenos y contextualización de situaciones.

En relación con el tipo de texto que con mayor frecuencia se lee en la Universidad, se encontró que se le otorga gran importancia a la lectura de artículos de opinión y libros o tratados disciplinares. En un segundo lugar, algo distantes, estarían los informes y los ensayos. Para los otros tipos de texto no se puede describir una regularidad de uso importante, y llama la atención la débil presencia del texto literario en los programas que se desarrollan. Con todo, los fuertes desencuentros que evidencia esta descripción exigieron una caracterización más profunda que permitiera contrastar información para determinar el sentido preciso de los datos. Precisamente, este fue el propósito de la tercera fase del estudio cuyos resultados se presentan en los siguientes párrafos.

Vale decir que tras la observación no se halló un único concepto de lectura¹. Parece no haber coincidencia ni en propósitos ni en implicaciones. Sin embargo, los datos convergen en que leer es una de las prácticas que más esfuerzos y tiempos demanda en las aulas de la Universidad. Aunque los propósitos son diversos, la información obtenida hace evidente el interés de los docentes por mediar en las diferentes etapas de los procesos de lectura, tanto en su asignación como en su manejo y en aquello que se obtiene con el acceder a los textos y ubicar la información más relevante. Aun así, esta mediación apunta a la consecución de los objetivos disciplinares y no al desarrollo específico de la capacidad de lectura; es decir, se concibe la lectura como un ejercicio casi translúcido que opera como una herramienta en la adquisición del conocimiento.

De acuerdo con lo encontrado, el proceso regular de lectura es el siguiente: el docente establece unos textos para leer y

unos plazos determinados para efectuar la lectura y, posteriormente, suponiendo que esa lectura se ha realizado, propicia discusiones, exposiciones, debates o evaluaciones sobre la misma. El cometido en algunos casos es leer un texto previo para preparar y desarrollar la clase, pero la tarea más bien se convierte en una lectura por obligación o por cumplir. Y es preciso insistir en que, según lo visto en exposiciones y participaciones, no se hace un análisis muy detallado de los textos antes de repasar en clase sus contenidos y planteamientos. Aunado a lo anterior, muchas de las lecturas se difunden en fotocopias fragmentarias y la revisión de textos en la biblioteca suele sacrificarse por falta de tiempo. Ante esto, y desde una perspectiva contemporánea, parece necesario enfatizar que resulta difícil pensar la lectura si no es como un encuentro de saberes y de perspectivas, un diálogo en el que, parafraseando a Gadamer (1984), todos tengan algo que decir.

Es preciso cuestionar la ya antigua idea que liga la lectura con la consulta y la extracción de datos, que concibe el acto de leer como un encuentro con una fuente transparente. Esta necesaria reubicación de la lectura impone situar las palabras en la realidad corpórea de los seres humanos, a través de su contextualización, que siempre proviene de unas condiciones concretas de existencia, que siempre responde a un mundo vivido. No se trata, entonces, de que el texto sea o bien un instrumento que media entre la realidad y el lector, entre el descubrimiento y el discurso exteriorizado, o bien un cofre en el que se deposita incólume el conocimiento; se trata, más bien, de entenderlo como el lugar de registro de un discurso y una experiencia. El texto es, a la vez, seña y presencia de nuestro ser en el mundo.

En este sentido, cada vez que escribimos se juega toda esa experiencia que somos en el discurso enunciado; situada en el mundo de cada una de las personas, la que produce los sentidos que se ofrecen en las palabras, en las estructuras y en las formas de escribir.

Aparecemos en nuestros textos y ellos son una forma de nuestra propia materialidad. El saber de forma predeterminada a dónde nos conducirá el diálogo equivale a negarlo. De la misma forma, pensar que todos los diálogos conducen a acuerdos o consensos es ingenuo. El valor de la confusión –en el sentido más latino del término: mezcla, desorden, turbación– que tiene lugar durante las relaciones comunicativas está en su presencia más que en el lugar al que nos conducen. Freire (1987) precisa que la meta de la enseñanza y el aprendizaje dialógicos es el desarrollo común del entendimiento por medio de un proceso de indagación compartida y de la conciencia personal y política de los participantes; la afirmación se aparta de informar a un receptor ignorante sobre las aseveraciones de una especialidad o de un autor. Hay en estas palabras un compromiso explícito con el cuestionamiento a la posición desde la que se enuncia un discurso o un texto.

Freire, rememorando a Dewey, también ha puesto de presente la importancia de los “ambientes dialógicos” en los espacios educativos. Desde diferentes propósitos, se ha coincidido en caracterizar el diálogo como una relación comunicativa, distinta de la charla, la conversación o la discusión, porque supone lazos sentimentales como el respeto, la confianza, el interés y la expresión de rasgos de carácter como la capacidad de escuchar y la apertura ante el desacuerdo (Burbules, 1993). Si esto es así, el diálogo aparece como un recurso singular para cuestionar la tradición intelectual que desacredita la posición y la divergencia de quienes no son “pares” y las concepciones uniformes sobre los sentidos. Ya decíamos que para que haya diálogo hay que garantizar que todos tienen algo que decir y que todos valoran fundamentalmente la posición propia y la de los otros. Se puede concluir que leer podría tener más sentido si se presenta como un diálogo con quien ha escrito y que hablar sobre las lecturas en clase resulta mucho más significativo si busca la comprensión mutua antes que la ilustración de un tema. Como puede verse, la concepción de

diálogo que se ha esbozado comporta una visión descentrada y no autoritaria del intercambio. Detengámonos un momento en esta afirmación: conceder que se dialoga con los textos conlleva a asumir que cada una de las palabras que estos contienen, su elección, ordenación y el sentido que se les atribuye, ponen de presente la historia y el presente de quien ha escrito. Conceder que el diálogo requiere ponerse en juego es romper con las jerarquías tradicionales que estructuran la academia; hablar de apertura exige difuminar la prevención y repositonar la diferencia.

Dicho esto, volvemos con más argumentos a la idea de que no es posible pensar la lectura sino como un encuentro de saberes y de perspectivas, como un diálogo, y podemos entretejer esta concepción con las implicaciones que hemos señalado en torno a la dificultad de hablar de diálogo con el texto y sobre los textos en las aulas exploradas. En síntesis, la interacción textual es una forma de aparecer de la interacción corporal que encuentra una de sus afirmaciones más auténticas en el diálogo. Pero como no hemos encontrado que en la Universidad las interacciones por medio de los textos y a propósito de ellos superen lo teleológico, acepten lo circunstancial y permitan *envolverse* en el curso de los debates didácticos, no podemos afirmar que en la Universidad haya algo más que intercambio y discusión sobre los textos. Según los datos, en la Universidad no todos tienen *algo que decir* o aprecian fundamentalmente las posiciones de los autores o de los otros lectores durante dichos debates. De ahí que ante la pregunta por la relación entre los conceptos lectura, vivencia y diálogo tengamos que decir que en las discusiones y conversaciones que se producen en la Universidad, al menos en las cátedras que pudimos conocer, la prevalencia de unas determinadas propuestas de lectura y la cosificación o absolutización de los textos impiden el diálogo. ¿Hasta qué punto impedirán también la posibilidad misma de leer?

Análogamente, al interior del salón, el profesor es el encargado de organizar el

conocimiento de los estudiantes, de orientar las opiniones. El profesor ha ocupado el lugar del maestro. Walter Benjamin decía que en la modernidad se da una crisis de transmisión, entre otras cosas porque desde un punto de vista pedagógico la *scientia* ha substituido en gran medida a la *sapientia*. Es el profesor quien determina los momentos en los cuales los estudiantes deben leer y hablar sobre lo que leen y las maneras como deben hacerlo. Al mismo tiempo, también es el encargado de decidir la forma de *envolverse* en el texto. Este ejercicio de prefigurar el acceso a los textos hace que los estudiantes distingan los límites de lo que puede y vale la pena leer, es decir, hace que aprendan una forma particular de orden y sentido de la lectura que les puede resultar completamente artificial. Dice Deleuze, a propósito de estas regulaciones, que “las imágenes pedagógicas se encarnan y dicen lo que nos debe interesar en las otras imágenes: ellas editan nuestra percepción” (1992, p. 58).

Esta forma de programar la lectura y la interpretación, las formas y los momentos de leer, así como el valor y el sentido de la acción misma, se muestra en la obligación de probar que se leyó o de hablar y preguntar en clase sobre la propuesta de lectura que ha planteado el profesor. Parece que no se incitara a leer siempre o a leer de la manera en que cada uno siente que es adecuado, la lectura es válida si acontece en el momento requerido, sobre el tema requerido y de la manera más eficiente; también es un poder del docente sustraer a los estudiantes de la lectura o dedicarlos a ella. Asimismo, cuando se obliga a leer, a tomar parte en un tema a través de un texto, no se está incitando cualquier lectura, antes bien, es una lectura específica, instada, orientada y aclarada por el profesor.

Leer adecuándose a una figura pretendida de lo que es ser escritor y ser lector, simplemente reproduciendo las formas de decir; asumiendo una posición ante el saber de carencia o incapacidad, y subrayando lo que otros dicen mientras

se oculta y desvirtúa lo que nosotros decimos; difícilmente permite *caer* en el diálogo fundamental al que alude Gadamer y definitivamente nos aleja de hacer que la lectura *valga la pena*. Así las cosas, y a la luz de lo que se ha encontrado en las aulas observadas, parece necesario desnaturalizar y cuestionar nuestros referentes y reconocer factores de diálogo que hasta ahora han pasado inadvertidos o ignorados para desarrollar el juego de leer conscientemente (Vardi, 2000). Todo esto porque “tenemos que ser lo bastante similares para que la comunicación ocurra, pero lo bastante diferentes para hacer que valga la pena” (Burbules, 1993). Con una lectura asignada, intervenida y evaluada, de hecho, podemos estar generando una imposición a la vez física y simbólica en la manera académica de asumir los textos que riñe con el objetivo de hacer que los estudiantes entren a participar de las comunidades académicas disciplinares.

La escritura en la Universidad. Resultados de la investigación

Inicialmente, es importante hacer notar que en las encuestas realizadas se halló una profunda vinculación entre los procesos de lectura y escritura, tanto en la práctica como en las apreciaciones de los docentes. Este instrumento mostró que existe un insistente trabajo en torno a algunos textos argumentativos y expositivos, tales como el ensayo, el artículo y el resumen, mientras que otros tipos textuales como el protocolo, a pesar de ser comúnmente utilizados en diversos espacios académicos, resultan desconocidos para el estudiante. Es interesante, por ejemplo, que uno de los textos más utilizados sea el resumen, pues cabe preguntarse si se brindan suficientes bases en la Universidad y en la Escuela para realizar este tipo de síntesis en el medio académico. También parece importante esclarecer qué se entiende por pautas en el proceso de escritura, si estas tienen que ver con la estructura del texto o con las normas de elaboración o si hay un reconocimiento y una interacción previa con este género; asimismo, conocer las herramientas

que se ofrecen para facilitar el proceso de documentación de los textos.

En otro de los aspectos que se indagaban en las encuestas, se encontró que los estudiantes consideran insuficiente el apoyo que se les brinda durante el proceso de escritura. Para el estudiante, resulta fundamental contar con bases que orienten su proceso de escritura y se espera que estas sean dadas por el docente. De otra parte, la mayoría de los docentes encuestados esperan que los estudiantes consulten cómo se elabora el texto y estiman que las indicaciones que han dado al principio del proceso son suficientes para la planeación, redacción y revisión del mismo. En otros casos, menos recurrentes, no se dan instrucciones ni parámetros para el trabajo y su respectiva elaboración, pero se reclama un buen texto final. De lo anterior, se puede inferir que el docente considera que el estudiante tiene las habilidades y el conocimiento para desarrollar los escritos requeridos independientemente y sin un seguimiento particular. Llama la atención que una gran mayoría de los docentes que participaron en el estudio desestime la colaboración que otros profesores pueden brindar en este campo y no consideren necesario que los estudiantes se apoyen en otros docentes, prefieren que la consulta se realice de forma totalmente autónoma.

En el ámbito de la evaluación, se halló que la retroalimentación del docente se da a través de marcas cualitativas (comentarios) y otras cuyo sentido no siempre resulta compartido (equis o signos de interrogación); por lo tanto, es difícil para el estudiante entender cuál es el error o la corrección y el porqué de sus notas. Se ha ratificado que, tal como se afirma en diferentes investigaciones, los docentes no suelen revisar el texto en una versión preliminar, sino en la entrega final y que registran los resultados obtenidos por los estudiantes preferentemente en planillas y no en un instrumento que apoye de manera más directa la formación en lectura y escritura como el portafolio o las rejillas.

Como dato adicional, resulta inquietante que los docentes consideren que el apoyo durante el proceso de escritura sería una forma de ayudar a los estudiantes con la nota y que tiempo después, cuando el curso que impartían ya ha terminado, sí consideren razonable ofrecer su ayuda en este sentido.

Es necesario insistir en que parece haber una importante distancia entre lo que se enseña sobre este campo, sus requerimientos en el uso efectivo y las posibilidades que ilustra. Aunque hay muchos mensajes y acciones que circulan en el aula de clase en relación con la escritura, las herramientas que demanda la composición y el acompañamiento que comporta cada fase del proceso resultan extrañas. Veamos los resultados de la observación.

El carácter de la información copiada sugiere que la escritura de los estudiantes está delineada por aquello que es necesario hacer; y que los momentos y ejercicios escritos no son para nada autónomos o personales. Así también, puede entreverse que los fines de la asignatura marcan el proceder y que el posicionamiento de los escritores en sus textos no obedece en gran parte a una lectura crítica previa, de textos o problemas, sino a los requerimientos de una presentación instada. Vale decir que la actividad en la que más se advierte la presencia de la escritura es en la *toma de notas o apuntes*, que es requerida implícita o explícitamente cuando los docentes piden registrar lo que se dicta. Ni las entrevistas ni los relatos de las sesiones muestran que las notas vayan más allá de lo que sucede o lo que se dice en la clase. Esta labor consiste en reproducir lo dicho por el profesor y por los textos, o en copiar lo que debe hacerse y resulta importante durante la sesión.

No se encontró que los estudiantes tomaran apuntes sobre sus propias ideas, críticas o sobre nueva bibliografía para complementar lo visto, excepto cuando el profesor daba esta pauta expresa –y lo anterior marcaría un matiz harto distinto de la toma de apuntes sobre lo

que se dice, pues es posible que todo aquello que se consigna en hojas, cuadernos y tableros tenga un carácter meramente funcional. Así, la escritura parece involucrar tres índoles de tareas distinguibles: una que tiene que ver con la búsqueda, consulta o adquisición de información, ya sea en las clases, con el profesor, en la biblioteca, en los libros o en la Web; otra que se relaciona con la selección, contraste, síntesis, reflexión o estudio de la información, estas actividades pueden desarrollarse en clase, entre clases o independientemente; y otra más que implica la realización de trabajos escritos apoyándose en lo que se ha allegado previamente.

En otro ámbito, vale destacar que los docentes muestran muy poco lo que escriben y su resultado puede verse solo en el tablero, en la lista y en registros; escriben para explicar y para evaluar. Pero, obviamente, esta no es una escritura desarrollada, es más bien fragmentaria y efímera; una escritura que quizá se deje entender mejor como anotación que propiamente como texto, aunque acá se mantenga el término, porque así lo expresan los informantes. Hay una comprensión subyacente de la escritura que la reduce a plasmar grafías sobre una superficie que lo permita. En sus escritos, los profesores: amplían, sintetizan, complementan, grafican, aclaran y ejemplifican; establecen relaciones, definen, comentan, glosan, recapitulan y también repiten, pero no es el mismo repetir de los estudiantes, su repetir es sinónimo de insistir. Todo aquello, inmerso en una gran tendencia a presentar las cosas como algo terminado y definido. A lo anterior se suma el que los temas suelen iniciar y agotarse en las palabras del docente, y que sea él quien administre las fuentes y determine qué es lo importante en ellas. Ante este panorama, cabría preguntarse por el alcance real de la escritura en el marco de los proyectos que cada uno de los espacios escolares observados declara.

Y todo esto es fundamental sólo porque si no compartimos este punto de partida será

difícil ubicar otros nexos necesarios: estamos planteando aquí que la palabra escrita y los textos allanan, y de alguna manera posibilitan, nuestra relación inmanente con el mundo, no son solo informes sobre ella. Cualquier texto es, en este sentido, una concreción necesaria del encuentro entre el ser humano y el mundo que posibilita la construcción de diferentes totalidades expresivas, diferentes formas simbólicas ordenadas por el contexto. Hay diversos argumentos acuñados en este sentido. El hecho de que el valor de los textos “dependa de la función que contraigan entre ellos en un acto concreto” (Pericot, 1987, p. 101), implica que dan testimonio de lo que piensan estudiantes y docentes, nos dan testimonio de su ser y de aquello que integra su existencia.

Así, puede advertirse que cada uno de los textos presupone el posicionamiento de quien lo hace y, a la vez, se caracteriza como tal por recrear una posición ante el mundo que es colectiva a un determinado grupo o sociedad. No hay un lugar neutral para el texto. Todos los escritores están inmersos en un conjunto de relaciones poco estables, pero siempre comprometidas. El texto se muestra espontáneo sólo en la medida en que no aparece como una respuesta concreta y que llega hasta nosotros como si algún desconocido lo hubiera apuntado, por ello es importante que, como dice Delia Lerner (2001), “El docente tenga la última palabra y no la primera” en este proceso. Pero puede ser que estemos enseñando formas de escribir que no funcionarán eficazmente en el contexto académico.

Ahora bien, dado que la comunicación escrita es una interacción simbólica y que no podemos perder de vista que esa interacción está encaminada, intencionalmente o no, a la enseñanza y el aprendizaje, esta adecuación y estas exigencias actúan como ordenanzas socioculturales (Guiraud, 1986) constantes que transforman a los autores que las emiten y reciben. Está implícito en todo esto un proceso educacional subyacente, es decir, la escritura

se realiza con base en un proceso educativo. Cada una de nuestras composiciones proviene de una cultura simbólica que es transmitida y conservada por medio de la educación. El problema, entonces, es presentar una forma de escritura como la única válida y como la precisa para un espacio o una disciplina y comprometer a todos con ese requerimiento.

“Es diferente leer y escribir y saber leer y escribir en la universidad”

La frase que titula este aparte fue tomada de una de las entrevistas realizadas en el marco de la investigación, y parece resumir muy bien los diferentes hallazgos. A continuación, se proponen dos apartes en los que se sintetiza aquello que consideramos fundamental para tener una mirada global sobre los resultados del estudio:

1. Los ejercicios de lectura se han presentado como una de las grandes temáticas en la información acopiada. En todas las cátedras estudiadas, la lectura se pone en una situación y en una relación regulada por la obligatoriedad. La decisión sobre los tipos de texto con los que se trabaja, su carácter y los momentos de lectura es de dominio del maestro. La responsabilidad de los docentes es asignar las lecturas y la de los estudiantes realizarlas en los tiempos estipulados. Así, los diarios, las entrevistas y los anexos corroboran que estas se fijan en el programa o en el curso de la cátedra de acuerdo con el desarrollo de las temáticas o con las actividades programadas. Los tipos de texto más leídos son el artículo y el capítulo de libro, que en la mayoría de los casos llegan a los estudiantes en fotocopias sin la correcta referenciación. También puede verse que hay una preferencia por la realización de las lecturas en espacios previos o posteriores a la clase, no en ellas, de forma que cuando se llegue al salón se puedan realizar discusiones o retroalimentaciones que permitan nutrir o configurar el contenido de las mismas; o bien, que ofrezcan a los estudiantes elementos para

comprender la exposición del docente. Lo que el profesor escribe no es material de lectura y no se encontraron referencias en otros idiomas.

Hay algunos detalles que merecen especial atención: mientras que el objetivo general es “Fortalecer herramientas académicas para analizar, criticar e investigar”, las exposiciones y las participaciones no muestran que los niveles de lectura permitan complementar o criticar lo leído, se llega a la memorización y, ante esto, los docentes ofrecen una serie de pautas complejas sobre lo que se debe recuperar en los textos: “referencias, fuentes, contexto del autor”. Muchos no participan en las discusiones y no plantean ni responden preguntas. Hablar sobre la experiencia personal que se relaciona con el texto es más frecuente que hablar sobre lo que efectivamente planteaba el autor. El “contraste de ideas” y el establecimiento de “relaciones entre actualidad y textos” parecen muy lejanos.

Aunque los propósitos son diversos, la información obtenida hace evidente el interés de los docentes por mediar en las diferentes etapas de los procesos de lectura, tanto en su asignación como en su manejo y en aquello que se obtiene con el acceder a los textos y ubicar la información más relevante. Con todo, esta mediación apunta a la consecución de los objetivos disciplinares y no al desarrollo específico de la capacidad de lectura; es decir, se concibe la lectura como un ejercicio casi translúcido que opera como una herramienta en la adquisición del conocimiento. Aún se insiste mucho en nuestras instituciones en el tema de la “comprensión de lectura”, constriñendo la función de la lectura precisamente a ella.

Tal parece que los docentes nos venimos preocupando más por los resultados de la lectura de nuestros estudiantes que por enseñarles cómo involucrarse activamente en el proceso de comprensión y reconstrucción de los textos. Entonces, el interés se centra en ver si al final de la lectura los estudiantes han llegado o no a

las respuestas que se esperaban. Parece ser que se da por hecho que una vez que los estudiantes se convierten en expertos decodificadores, la comprensión de los contenidos está garantizada. Y es un hecho que, cuando se realizan ejercicios de lectura en el aula, la interpretación del texto recae de manera más clara en el maestro que en el estudiante. Ya sea haciendo un preámbulo, una ampliación del contenido, o bien, centrando la atención en determinadas líneas o párrafos, el docente minimiza la participación de los estudiantes en la búsqueda de significado. Así, el estudiante se enfrenta a una doble exigencia: dar significado al texto y captar la interpretación del maestro. En este contexto, resulta esperable que sea el docente quien comprenda, pregunte y contraste; quien reelabore su conocimiento a partir de los textos.

Así las cosas, los verbos ‘orientar’ y ‘aclarar’ resultan bastante propicios para señalar el lugar que ocupa el docente en el proceso de lectura. Y es preciso decir que la diferencia entre orientar y aclarar radica en lo siguiente: se puede afirmar que los docentes orientan cuando ofrecen pautas para realizar las lecturas y comprenderlas, y que aclaran cuando vivencian ante la clase la forma como ellos mismos han realizado su lectura y han logrado sus comprensiones. Aunque no puede hablarse de una forma general de leer en los diferentes cursos, es claro que hablar, intercambiar y dialogar sobre las lecturas, recurriendo a las preguntas y las respuestas, es algo que todos hacen. También es claro que aunque todos esos intercambios presuponen la aclaración, no tienen los mismos puntos de llegada; que no todos pueden comprenderse como diálogos y no todos consiguen ir más allá de la repetición. Debe hacerse notar que algunos de estos intercambios restan importancia al contacto con las fuentes, a la referencia directa y a los recursos que pueden presumirse en la lectura del profesor, pero que en clase este último reemplaza.

De otro lado, la obligatoriedad de probar que se leyó o de hablar y preguntar en clase

sobre la propuesta de lectura que ha planteado el profesor es indicio de que los estudiantes aprenden una intención particular en el acto de leer que no les es propia. Aunque hay diversos datos en los que los estudiantes hablan en clase sobre las lecturas con diversas intenciones que van desde el intercambio con profesores y compañeros hasta la exposición de temas, la preocupación por la respuesta ante los controles aparece como el motivo más fuerte. Otro de los aspectos interesantes en relación con la lectura es la idea de ella que expresaron los docentes durante las entrevistas. Hay importantes coincidencias en sus afirmaciones sobre la centralidad del desarrollo de capacidades lectoras en la educación superior, el papel de la reflexión colectiva sobre los textos en los medios académicos y la necesidad de acceder a un nivel crítico de lectura para reconocer y evaluar la realidad contemporánea.

Lo anterior remite directamente a la idea de que leer en la universidad requiere posicionarse críticamente, pero no solo frente al texto sino también frente a su contexto, frente a los fenómenos que han condicionado y generado su elaboración. Ya se sugería que leer para un universitario no es una opción, ahora digamos que, a juicio de los docentes entrevistados, leer críticamente tampoco lo es. Se pide “producir conocimiento” a partir de lo leído, “no repetir el contenido de los textos”, “superar el resumen del texto”, “contrastar definiciones y construir conceptos”; pero los apoyos necesarios para cumplir estos propósitos se postergan o se delegan.

Se puede concluir que leer podría tener más sentido si se presenta como un diálogo con quien ha escrito y que hablar sobre las lecturas en clase resulta mucho más significativo si busca la comprensión mutua antes que la ilustración de un tema. Pero, en la medida en que en esta forma de lectura no hay contacto, entendiendo esta palabra como confluencia, como acercamiento de la posibilidad de decir, puede considerarse que el acercamiento a

los textos se caracteriza por ser momentáneo y teleológico; condiciones bajo las cuales difícilmente se puede superar la acumulación de opiniones o llegar a la comparación y a la contrastación críticas.

2. En las escuelas que ofrecen programas en Ciencias Económicas, Matemáticas y Mercadeo, la inclusión expresa de las tareas de escritura no es tan visible como en aquellas que están más vinculadas con las Ciencias Sociales. Aunque en todas las cátedras se realizan ejercicios de lectura y de escritura en tareas, trabajos de campo y evaluaciones. No obstante, parece una generalidad separar el conocimiento que los profesores han acuñado en torno a la escritura y, por tanto, sobre sus dificultades, de los deberes que se traspasan a los estudiantes. El saber sobre la forma más acertada de asumir esta labor y de lograr franquearla ingresa parcialmente en los programas de formación disciplinar. Se asume que la posibilidad de superar con éxito dificultades está dada por el cumplimiento de las asignaciones y por el esfuerzo del estudiante. De modo que la intervención del docente resulta más prescriptiva que propiamente formadora. En la mayoría de los casos estudiados, es visible la presunción de que ya se conocen los procedimientos requeridos para cumplir con las peticiones de los docentes.

Ahora bien, los datos sugieren que, regularmente, los textos que se allegan durante la búsqueda de información son comprendidos más como bancos de datos que como planteamientos propiamente dichos con los que hay que dialogar y que exigen una ubicación socio-cultural, epistemológica, política y económica. Se repara pocas veces en el origen y la intencionalidad de esos textos, en los lectores que suponen, y en los elementos que los relacionan o distancian de la perspectiva que ha asumido la cátedra. Lectura y escritura están estrechamente relacionadas en la Universidad, pero si entendemos que lo académico nos remite a la intervención en una comunidad científica o profesional partiendo de las formas de razonamien-

to instituidas en esa comunidad (Radloff y De la Harpe, 2000, citados en Carlino, 2003), ni una ni otra acción se corresponden plenamente con este calificativo.

Tal parece que para los docentes, el desarrollo de la capacidad escritural y el rol de la escritura en el medio universitario, y en la sociedad misma, son asuntos de primer orden. Sin embargo, a la vez que se percibe la importancia del tema en todos los campos, se considera que su cuidado escapa a las posibilidades de la cátedra. No puede hablarse de una comprensión generalizada de la escritura, pero sí se puede aseverar que se presenta como un desafío ataviado con diversas complicaciones. Escribir se relaciona directamente con la idea de trabajar para la clase. Hacer trabajos y entregar trabajos son actividades básicas para hacer clase y con la expresión se cubren carteleras, ejercicios, escritos, guías, gráficos, cuestionarios, síntesis, evaluaciones, etc. Prioritariamente se piden ensayos, resúmenes y “trabajos escritos”; sin embargo, pocas veces se socializan, pues todo depende de la petición, las indicaciones, las instrucciones y las recomendaciones de los docentes, en tanto que son ellos quienes asignan dicha tarea, aclaran el proceso y los fines por los cuales se creó. Además, estos trabajos son para presentarlos, una vez terminados deben ser entregados a los docentes y allí se supone que finaliza la parte que corresponde a los estudiantes e inicia la de los profesores.

A manera de cierre: Alfabetización Académica: ¿transversal o fragmentaria?

La lectura y la escritura se presentan, entonces, como problemas pedagógicos cuyos altibajos demandan una revisión de las bases epistemológicas y antropológicas de la enseñanza. Más que un factor central para el desempeño apropiado de los universitarios, la planeación estratégica de los procesos de lectura y escritura es determinante para el desarrollo y posicionamiento académicos de las instituciones de edu-

cación superior. Parece necesario que todos los profesores, en sus diferentes áreas o materias, asuman que son responsables de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes como presupuesto para garantizar el aprendizaje. Ahora bien, dicha planeación debe concebirse desde la base de un diagnóstico acertado sobre los saberes previos con que cuenta el estudiante, de modo que el trabajo se enfoque a una resignificación y profundización de sus conocimientos conceptuales, metodológicos y técnicos. Y, en este sentido, uno de los factores decisivos para el afianzamiento de las capacidades comunicativas es la intervención pedagógica continuada y consistente. La caracterización de los casos estudiados permite vislumbrar que la formación de los docentes disciplinares podría resultar mucho más efectiva para el alcance de las metas generales que se propone la Alfabetización Académica, que la sola programación de cursos iniciales de lectura y escritura. La decisión es separar –fragmentar– el proceso de enseñanza de la escritura del proceso global de formación profesional o integrarlo –transversalizarlo– en aquello que se busca y se imparte cotidianamente.

Los resultados del estudio han puesto en evidencia que tenemos una concepción equívoca sobre la existencia de estrategias de lectura y escritura únicas y válidas, aplicables o transferibles a cualquier disciplina o campo del conocimiento. La transferencia de los conocimientos en torno a leer y escribir que se logran en una materia dedicada a este propósito no está garantizada. Es posible que las formas en que lo realizan los abogados o los matemáticos no entren en total correspondencia con lo que los especialistas en lenguaje saben sobre estos procesos; así como es posible que los conocimientos de los docentes de esos campos sobre cómo potenciar la lectura y escritura requieran la asesoría de especialistas en el tema de la alfabetización.

La colaboración en el aula, la construcción colegiada de estrategias didácticas orientadas

por criterios y objetivos disciplinares y la formación docente –encaminada a recuperar la propia experiencia en relación con la lectura y la escritura, al cuestionamiento de las prácticas y a la generación de una posición más reflexiva e investigativa en los docentes– parecen mostrarse como acciones fundamentales para crear la comunidad de enseñanza que puede orientar la lectura y la escritura aprovechando la potencialidad de estas acciones para propiciar el pensamiento crítico. Igualmente, el diseño de estrategias institucionales para el trabajo sobre lectura y escritura se presenta como un asunto de primer orden. Las políticas institucionales son vitales para dar lugar a las mencionadas comunidades de enseñanza y permitir la incursión de los estudiantes en las dinámicas académicas sin grandes traumatismos.

Subsisten, de cualquier forma, muchos interrogantes que vale la pena tomar en consideración y que contribuirían de manera significativa a caracterizar nuestras formas de asumir la lectura y la escritura: ¿qué hacen tanto profesores como estudiantes con lo que se lee y se escribe?, ¿son la lectura y la escritura solo dispositivos activos para la evaluación?, ¿cómo se planea lo que se asigna como tarea en lectura y escritura?, ¿cuáles son los intereses formativos del docente?, ¿se le aclara al estudiante cuál es la mejor forma de comprender, asociar e incorporar los códigos del discurso de sus disciplinas y profesiones?

Que las preguntas superen a las respuestas es un síntoma del reconocimiento de lo que falta todavía por investigar y del vasto terreno aún no hollado. Así, tras la descripción de los casos estudiados, emerge una reflexión fundamental sobre la que orbitan todas las demás: la transformación del conocimiento y el desarrollo social son las principales misiones de la educación superior. En este sentido, las políticas institucionales básicas en este nivel deben propender por un sujeto que interpreta contextualizadamente, propone y transforma, que está en capacidad de reconocer

las propuestas lógicas que se movilizan en diferentes tipos de discurso y generar reflexiones y acciones propias en concordancia con esos reconocimientos. No se trata sólo de adiestrar en un hacer; pues es posible que si la educación superior se aleja de esta última afirmación, arriesgue su más legítimo rumbo.

Notas

¹ A este respecto resulta interesante la tesis elaborada en el año 2007 por María Elena Ramírez, 'Representaciones sobre la lectura de textos académicos de estudiantes y profesores en la Universidad de Valle'.

Referencias

- Arias, C. (2007). *¿Y qué investigan las facultades de educación sobre las didácticas en competencias comunicativas?* Ponencia presentada en el Primer Encuentro de Políticas de Alfabetización en la Educación Superior. Bogotá, obtenida el 12 de junio de 2008 desde www.ascun.org.
- Bazerman, C. et al. (2005). Writing to Learn. En *Reference Guide to Writing Across the Curriculum* (pp. 57-65). Indiana, Parlor Press.
- Bode, J. (2001). Helping Students to Improve Their Writing Skills. En *Tertiary Teaching: Flexible Teaching and Learning Across the Disciplines*. Sidney: obtenido el 12 de junio de 2008 desde <http://www.jcu.edu.au/school/sphtm/documents/gctt01/article5.htm>
- Carlino, P. (2001). *¿Quién enseña a leer y a escribir en la Universidad? La perspectiva australiana*. Ponencia presentada en el Seminario Abierto de la Maestría en C. Del Lenguaje. Inst. Dr. J. V. González, Argentina.
- Carlino, P. (2002a). 'Leer, escribir y aprender en la Universidad. ¿Cómo lo hacen en Australia y por qué?' *Investigaciones en Psicología*, Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología UBA, Año 7, N. ° 2.
- Carlino, P. (2004a). 'Enseñar a escribir en la universidad. ¿Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué?', en *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Carlino, P. (2004b). 'Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones'. *Textos en contexto*, N. ° 6.
- Carlino, P. (2004c). 'Escribir a través del currículo. Tres modelos para hacerlo en la universidad'. *Lectura y vida*, año 25.
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la Alfabetización Académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005b). 'Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte'. *Revista de educación* N. ° 336, Madrid.
- Carlino, P. (2007). *¿Qué nos dicen hoy las investigaciones sobre lectura y escritura universitaria?* Ponencia presentada en el Primer Encuentro de Políticas de Alfabetización en la Educación Superior. Bogotá, obtenida el 12 de junio de 2008 desde www.ascun.org
- Chanock, K. (2001). *From Mystery to Mastery. Changing Identities*, La Trobe University, Australia. Obtenido el 12 de junio de 2008 desde <http://learning.uow.edu.au/LAS2001/selected/chanock.pdf>
- Colciencias. *Reporte de grupos de investigación e investigaciones desarrolladas en Colombia*. Obtenido el 12 de junio de 2008 desde www.colciencias.gov.co/scienti.

- Egle, R. y Eizaguirre, M. (2003) *El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario*. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI, septiembre de 2003, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Estienne, V. y Carlino, P. (2004). 'Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva'. *Uni-PluriVersidad*, N. ° 4, Universidad de Antioquia, Colombia. Obtenido el 12 de junio de 2008 desde <http://unipluriversidad.udea.edu.co/vol4-1/vol4-3-2.htm>
- Fernández, M. (1988) *La profesionalización del docente*. Madrid, Editorial Escuela Española.
- Ferreiro, E. (1997) *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999) *Cultura escrita y educación: conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (Comp.). (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI.
- Flores, M. y Natale, L. (2005). *¿Cómo ayudar a los docentes universitarios a implementar la enseñanza de la lectura y la escritura? Análisis de una experiencia*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Flower, L. (1990). *Negotiating academic discourse. Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process*. New York, Oxford University Press.
- Flower, L. y Higgins, L. (1991). *Collaboration and the construction of meaning. Written Communication, December*. Pittsburgh, PA, Carnegie Mellon University.
- Gadamer, H. (1984). *Verdad y Método*. Salamanca, Sígueme.
- Gee, J. (2000). *The New Literacy Studies: From "socially situated" to the work of the social. Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London, Routledge.
- González, B. (2006). *Experiencia de Alfabetización Académica en la Universidad Sergio Arboleda de Colombia*. Ponencia en el Primer Congreso Nacional 'Leer, escribir y hablar hoy', Tandil, Argentina.
- González, B. (2008). *Strategies, policies and research on reading and writing in Colombian universities*. Ponencia en la conferencia mundial 'Writing Research Across Borders'. Gevirtz Graduate School of Education, U.C. Santa Barbara.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en Contexto*, N. ° 2, Buenos Aires.
- Hillard, V. y Harris, J. (2003). Making writing visible at Duke University. *Peer Review* 6.1, otoño (pp. 15-17).
- Hirst, E. et al. (2004). Repositioning Academic Literacy: Charting the Emergence of a Community of Practice. *Australian Journal of Language And Literacy*, vol. 27, N. ° 1 (pp. 66-80). Australia, James Cook University.
- Kingdom, J. W. (1995). *Agendas, alternatives and public policies*. New York, Harper Collins.
- Lea, M. y Street, B. (1998) Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*,

- junio, vol. 23 (p. 157). London, Institute of Educational Technology. Obtenido el 12 de junio de 2008 desde <http://www.kent.ac.uk/uelt/academic-practice/docs/studwritinginhe.pdf>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Marruco, M. (2005) *Enseñar a leer y escribir en el aula universitaria: una experiencia en la facultad de psicología de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Estudios Comparados.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006) *Boletín informativo* N. ° 6, enero-marzo.
- Pasut, M. y Fortunato, L. (2004). *Cómo abordar las dificultades de lectura y escritura desde una institución de formación docente*. Buenos Aires, Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González.
- Puiatti, H. y Castro, E. (2001). *Aplicación de estrategias superestructurales en la comprensión de textos académico-científicos en estudiantes universitarios*. Argentina, SECYT - Universidad Nacional de Cuyo.
- Ruiz, J.I. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Salvo, M. et al. (2001). *Desarrollo de estrategias para la producción de textos escritos*. Chaco, Universidad Nacional del Nordeste.
- Skliar, Carlos. (2007). *La educación (que) es del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Street, B. (2002). *Academic literacies and the 'New Orders': Implications for research and practice*. Ponencia en la Conferencia de la NCTE, New York.
- Van Dijk, T. (1998). *Estructuras y funciones del discurso*. México, Siglo XXI editores.
- Vardi, I. (2000). *What lecturers want: an investigation of lecturers*. Perth, Edith Cowan University.
- Vásquez, A. (1998). *La discusión metodológica en los estudios de la composición escrita. Los procesos de producción del texto escrito. Dimensiones epistemológica, psicológica y didáctica*. Tesis de Maestría no publicada. Argentina, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Viñao, A. (2002). *La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico*. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Lengua Escrita, Centro de Profesores y Recursos Murcia II.
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo.