

**En busca de la
Calidad Educativa
a partir de los procesos de
Lectura y Escritura**

Mireya Cisneros Estupiñán

Violetta Vega Pulido



Universidad
Tecnológica
de Pereira

Vicerrectoría de Investigaciones,
Innovación y Extensión
de la Universidad Tecnológica de Pereira
Grupo Estudios del habla y la comunicación
Categoría A1 de Colciencias

Ficha de catalogación

Cisneros Estupiñán, Mireya; Vega Pulido, Violetta (2011). *En busca de la calidad educativa a partir de los procesos de lectura y escritura*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

120 páginas, 16,5 cm. x 23,5 cm.

Incluye bibliografía.

ISBN: 978-958-722-102-2

Palabras clave: Alfabetización académica, Educación Superior, Calidad educativa, Cultura escrita, Lectura, Escritura.

© Mireya Cisneros Estupiñán

© Violetta Vega Pulido

Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión

Universidad Tecnológica de Pereira

Página electrónica: www.utp.edu.co

Grupo “Estudios del habla y la comunicación”, Categoría A1 de Colciencias, adscrito a la Universidad Tecnológica de Pereira.

Correo electrónico:

mireyace@yahoo.com, estudiosdelhabla@gmail.com

Diagramación e impresión:

Publprint Ltda., CC. La Popa, Dosquebradas

Primera edición, 2011, Pereira, Risaralda, Colombia

ISBN: 978-958-722-102-2

Hecho el depósito legal

Este libro podrá ser reproducido total o parcialmente para fines académicos con el permiso escrito de la Universidad Tecnológica de Pereira y de las autoras.

Agradecimientos

*A la Universidad Tecnológica de Pereira, en especial a la **Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión**, por incentivar la investigación y la docencia, y por permitirnos que los frutos de nuestro esfuerzo y dedicación sean puestos en consideración de la comunidad académica.*

A todas las personas que de una manera u otra contribuyeron para que esta obra sea una realidad.

A nuestros lectores quienes tendrán la doble misión de hacer uso de este libro y al mismo tiempo acrisolarlo mediante su mirada objetiva y crítica que conlleve el mejoramiento de los procesos lectores en el ámbito de la Educación Superior.

A nuestras familias por su constante apoyo y por permitirnos restarles el tiempo que les pertenece, para invertirlo en esta obra.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
-------------------	----

Capítulo 1:

LA CALIDAD EDUCATIVA Y LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA	15
-----------------------------------------------------------------	-----------

1.1 Qué implica el término calidad.....	17
1.2 Qué implica la alfabetización académica.....	18
1.3 Dificultades que afronta la alfabetización académica.....	20
1.4 Pertinencia de la alfabetización académica.....	21
1.5 Búsqueda de una alfabetización académica.....	23
1.6 Visión filosófica y social de la alfabetización académica.....	24

Capítulo 2:

HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA ACADÉMICAS.....	35
-------------------------------------------------------------------------	-----------

2.1 Núcleos polémicos.....	37
2.2 La investigación en torno a la lectura y la escritura académicas	42
2.3 La alfabetización académica universitaria como un proceso continuo	50
2.4 El carácter del trabajo con la lectura y la escritura académicas.....	54
2.5 El desarrollo de competencias en lectura y escritura.....	59
2.6 ¿Cómo evaluar los procesos de alfabetización académica?.....	69

Capítulo 3.	
POLÍTICAS Y COMUNIDADES EN LA BÚSQUEDA DE LA CALIDAD EDUCATIVA A PARTIR DE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA.....	81
3.1 Políticas internacionales.....	83
3.2 Políticas nacionales.....	84
3.3 La realidad frente a las políticas.....	88
3.4 La lectura y la escritura desde comunidades académicas.....	90
A manera de conclusión.....	101
NUEVOS RETOS PARA ASUMIR LA LECTURA Y LA ESCRITURA.....	103
BIBLIOGRAFÍA.....	109

INTRODUCCIÓN

Como lo afirma Alberto Martínez Boom a propósito de los ciclos de reformas educativas en América Latina, el término calidad es hoy tan recurrente que se ha convertido en el eje central de los propósitos de la educación en los últimos 20 años, tanto que ya parece designar algo claramente distinguible y aceptable en este campo; sin embargo, esta pretendida posición no pasa de ser una apariencia. Para seguir con la referencia, “El término calidad no es fácil de aplicar a lo educativo, pues su definición depende de quién es el sujeto que efectúa la demanda y desde dónde la formula [...], cada sector entiende el concepto de calidad en función de las distintas demandas que hace al sistema” (Martínez, 2003).

Si aceptamos lo anterior, la búsqueda de calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje exige una construcción clara, colegiada y en contextos concretos en torno a lo que se designa o se pretende modelar cuando se invoca el término. Así también, la pretensión demanda una búsqueda de sentido en los procesos que involucre las preocupaciones y posibilidades de quienes en ellos laboran; una especie de apisonamiento de los terrenos y una prolongación precavida de las ramas.

En dichos procesos, el tema de la didáctica de la lectura y la escritura en la Educación Superior cumplen un papel importante, indispensable y urgente de atender si se tiene en cuenta que son transversales en los procesos académicos y que como tal deben tratarse. Sin ir muy lejos, esto puede constatarse en el creciente número de proyectos institucionales que promueven el fortalecimiento de la lectura y la escritura académicas; en la generalizada inquietud por renovar,

actualizar y perfeccionar los métodos de enseñanza, fruto de múltiples reflexiones que combinan lo pedagógico, lo psicológico y lo lingüístico; y en la ostensible preocupación por establecer diálogos académicos sobre alfabetización que visibilicen los logros y las tareas pendientes de cara al desarrollo académico y personal de los estudiantes.

En últimas, gran parte de las posibilidades y los retos de la educación están del lado de las relaciones, los direccionamientos y los movimientos que se logran por medio de la actividad discursiva y textual en la academia. Sin embargo, y aunque parezca extraño, aún es preciso hablar de la búsqueda de un lugar para los procesos de enseñanza centrados en la lectura y la escritura en la universidad. Al parecer es claro que el desarrollo de todas las áreas del conocimiento pasa por el lenguaje, pero su transversalidad, su forma de aparecer en las tareas diarias de los pregrados y posgrados, aún no es tan comprensible. Habría que preguntarse si aquello a lo que nos estamos refiriendo con el concepto *alfabetización académica*¹ resulta claramente explicable y comprensible para todos los miembros de las comunidades de enseñanza universitarias, así también, qué estadio de la capacidad comunicativa estamos aludiendo con ese concepto.

De allí que la reflexión sobre aquello que le corresponde a la enseñanza y el aprendizaje del manejo de la lengua en la universidad no es ociosa. Al contrario, si se tienen en cuenta las complejas y arraigadas estructuras existentes, es urgente reflexionar, debatir y cuestionar en torno a los factores que influyen en la disposición de estudiantes y profesores, de manera que resulte factible asumir el reto de la lectura y de la escritura en todas sus dimensiones. Si se develan esos factores, quizá se haga más fácil la búsqueda de estrategias adecuadas a las nuevas exigencias que impone esta época de transición, en la que se interceptan los medios tradicionales de

1 El uso de este concepto en nuestro contexto no es transparente. De hecho, la expresión ingresó a Colombia apenas a mediados de la década del 90 y por sus implicaciones, por lo que significa en instituciones de Inglaterra, Australia y otros lugares del mundo en los que el término designa realidades observables, aún no puede hablarse propiamente de *alfabetización académica* como una disciplina y una forma de hacer en la universidad colombiana. En este texto, el concepto se usará con el sentido que le atribuyen las instituciones de los países mencionados, abrigando el proyecto de contribuir en la consolidación de un campo de estudio alineado con los fundamentos trazados, pero, a su vez, coherente con las realidades nacionales.

comunicación con los impuestos por la tecnología, la explosión demográfica y las nuevas formas de vida (Cisneros, 2005).

Conscientes de la magnitud de la tarea y de nuestras limitaciones, pretendemos hacer un aporte en estos retos que sirva como motivo y como paso para continuar en la búsqueda de la calidad académica a través de la cualificación de la lectura y la escritura en la universidad, lo cual requiere ir más allá o más acá de la técnica para cimentarla sobre el conocimiento de las relaciones, los direccionamientos y los movimientos que se logran por medio de la actividad discursiva y textual en la academia.

En concordancia con estos asertos, el presente libro pretende ingresar al debate en torno a la calidad educativa en la educación superior desde la perspectiva de la alfabetización académica, defendiendo que la cualificación en lectura y escritura que requiere el contexto académico debe tener como horizonte el pensamiento crítico y la capacidad de diálogo.

Bajo la convicción de que el trazado de las bases para la construcción de una comunidad reflexiva que pueda proponer fundamentadamente el horizonte de las acciones que emprende, parte de la posibilidad de dialogar constructivamente, aspiramos a recuperar la tarea de enseñar a leer y escribir en su dimensión más cultural.

Las preguntas por la misión de la universidad, por el sentido de los programas que enseñan a leer y escribir en contextos universitarios y por la construcción de políticas educativas en el campo de la alfabetización -que determinan la organización del libro- pretenden aportar nuevos referentes y poner de presente postulados que contribuyan en el proceso de discernimiento del papel que le puede corresponder al concepto de calidad en los proyectos educativos universitarios.

En consecuencia, hemos dividido este trabajo en tres capítulos: en el primero atendemos las posibilidades de interpretar, en las actuales circunstancias, los requerimientos para alcanzar o al menos aproximarnos al concepto de calidad académica para luego detenernos en las implicaciones del concepto “alfabetización académica” que ha entrado con mucha fuerza en los nuevos desafíos de la educación

superior. En el segundo capítulo, reflexionamos en torno a la necesidad de una didáctica de la lectura y escritura académicas y cómo fundamentarla. En el tercer capítulo, mostramos algunas de las políticas estatales e institucionales de los últimos años, igual que las preocupaciones al interior de las comunidades académicas, que propenden por la búsqueda de la calidad educativa a partir de los procesos de lectura y escritura. Finalizamos este trabajo destacando algunos de los retos que debe enfrentar actualmente el trabajo con la lectura y la escritura en la educación superior.

Esta obra hace parte de los productos del proyecto titulado “En busca de la calidad académica a partir de los procesos de lectura y escritura” y se deriva del trabajo que se viene realizando en la línea “Lenguaje y Educación” del grupo *Estudios del Habla y la Comunicación*, adscrito a la Universidad Tecnológica de Pereira. Dado que la relación lenguaje y educación debe ser indagada en escenarios que abarquen problemáticas de orden nacional e internacional -no sólo regional- hemos pretendido hacer comunidad académica entre profesoras de contextos distintos, pero con experiencias y expectativas comunes en la búsqueda de la calidad académica a partir de los procesos de lectura y escritura.

Las autoras

Capítulo 1

LA CALIDAD EDUCATIVA Y LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

1.1 Qué implica el término calidad

Es evidente que el término “calidad” ha tenido diversas interpretaciones y cuestionamientos. Inicialmente fue utilizado con fines administrativos y empresariales, pero luego incursionó en el ámbito académico -aproximadamente en la década de los sesentas. Como lo señala Correa (2004, p. 57), si el término calidad es difícil de digerir en organizaciones productoras de bienes y servicios, cuando hablamos de la calidad en la educación, la dificultad se hace mayor, ya que el objeto de transformación son los seres humanos y la medición se hace sobre sus procesos personales de desarrollo.

Así las cosas, ¿será posible hablar de calidad de la educación –así, en general, con líneas gruesas? Y en caso de que sea posible, ¿cuáles son los calados que implica esa resolución? Por lo menos en este campo, el concepto comprende implicaciones muy diversas, entre ellas las siguientes: acción integral en la docencia, investigación y extensión; impacto social; inmersión en la comunidad científica internacional; “direccionamiento” de los contenidos académicos hacia una versión o modelo de conocimiento (estatal, internacional); efectos de las mediciones sobre las directrices educativas y los perfiles académicos y profesionales de los egresados; actualización y reconocimiento de los contenidos que se imparten a los educandos y a los docentes; formación del individuo para la vida y el desempeño en contextos sociales productivos; desarrollo personal, cognitivo, de destrezas, de habilidades, etc.

Lo anterior amerita un discernimiento mayor que el que nos es posible hacer en este trabajo, de allí que en este espacio sólo aspiramos a despertar inquietudes en los lectores con el fin de motivar a la investigación con mayor profundidad en el tema.

1.2 Qué implica la alfabetización académica

¿Qué se puede entender en nuestro contexto por alfabetización académica?, ¿qué marca la diferencia entre la alfabetización académica y otros estadios de alfabetización? y ¿cuáles son las implicaciones de este concepto sobre la calidad de las propuestas educativas universitarias? Es cierto que el desarrollo de una competencia avanzada en lectura y escritura es una condición para la cualificación en el medio académico, pero ¿cuál tipo de competencia en lectura y escritura es la que se precisa?

Definitivamente no se trata de aquella que se circunscribe a las herramientas técnicas o a lo que demandan el colegio y los entornos laborales; no cualquier tipo de preparación en lectura y escritura responde a las necesidades que impone la cualificación del contexto académico, se trata, específicamente, de aquella que está asociada con el pensamiento crítico y la capacidad de diálogo.

Entonces es importante aclarar aquí el sentido de alfabetización que se está aludiendo. Es preciso comprender la alfabetización como “un proyecto social” (Olson, 1998), comprender que escribir y leer influyen en la configuración propia del conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1985) y que es preciso enseñar a leer y escribir para permitir la reflexión, la participación y la acción, no sólo para facilitar la formación disciplinar o el acceso a las lógicas que circulan en la escuela (Gee, 2000). Lo propio de la alfabetización académica sería, por ejemplo, en materia de escritura, consolidar en los estudiantes el uso de las palabras con un sentido pleno e intencionado. Desde luego, es básico familiarizarlos con las estrategias de construcción textual, pero el propósito de fondo sería incitar el cuestionamiento y ejercitar la voluntad. De manera que a las aulas de la universidad se vaya más a colegir y borrar que a transcribir; en otras palabras, a contrastar la acción y el pensamiento propio con lo que otros han hecho y dicho a fin de sacar conclusiones que emborronen las certezas.

Según esto, cualquier proyecto de alfabetización académica debería asumir los conceptos fundamentales que inciden en la educación desde una perspectiva que vincule el trabajo textual con la acción política, económica y científico-cultural de los individuos; pues estar alfabetizado no significa exclusivamente -en ningún contexto

o nivel educativo- aprender el funcionamiento y la literalidad de un determinado código lingüístico. Decididamente, estar alfabetizado implica comprender los lenguajes como maneras de existir, de construir y reconstruir el mundo que habitamos a través de la interacción con los otros y desde el momento y el rol que estamos viviendo.

El viraje descrito impone cambios en la concepción y en la acción. Sería importante, como un punto de partida mínimo, rebatir tres orientaciones comunes en lo atinente al proceso que nos ocupa: en primer lugar, desligar la idea de alfabetización de una etapa concreta -generalmente, inicial- del desarrollo del ser humano; pues si bien el proceso de desarrollo inicial comporta la adquisición del código, allí no finaliza el largo proceso de aprendizaje en esta materia; todo lo que el ser humano va incorporando a sus saberes, a sus maneras de ser y hacer, es parte integral de su alfabetización. En segundo lugar, eliminar de los discursos la alfabetización en mayúsculas, queriendo aludir con el término una acción unívoca y general. Los procesos de lectura y escritura ocurren en un contexto social y disciplinar determinado. La alfabetización es siempre situada y dependiente de unas necesidades vitales y sociales concretas.

En este sentido, el término alfabetización siempre requiere de un apellido que lo ubique en una labor o en unos propósitos determinados. Elidir estos apellidos puede redundar en una fuerte presión sobre ciertos grupos sociales, sobre las personas que ingresan a una comunidad institucionalizada, motivar campañas educativas encaminadas a la satisfacción de necesidades mínimas generales o fundamentar la difusión de prácticas y expectativas muy pobres en materia de lectura y escritura. En tercer lugar, cuestionar la idea de la información como el objetivo que constituye y legitima la acción de leer y cuestionar la escolarización de la escritura, poner el horizonte de las letras más allá de las metas curriculares y, con ello, restablecer un sentido más propio para las tareas de leer y escribir en estos contextos.

Sin estos tres oscuros mantos, el reto de la alfabetización “no se reduce a consolidar el manejo de herramientas lingüísticas, más bien busca que los estudiantes superen la dificultad de acceder a la interpretación y reconstrucción de los signos que han creado las

culturas; la dificultad de acceder a la vida político económica y a la participación social” (Vega, 2007). Es en este sentido en el que la alfabetización académica puede reconocerse como un eje clave en la búsqueda de la calidad educativa. Aquel diálogo, la colegiatura, que puede permitir la construcción de un sentido oportuno para el concepto calidad educativa en cada contexto y de los referentes que pueden orientar su evaluación, sólo puede tener lugar en una comunidad en la que las formas de decir y hacer son accesibles para los miembros de la misma.

1.3 Dificultades que afronta la alfabetización académica

A pesar de la profusa industria editorial contemporánea y de la existencia de herramientas informáticas complejas que responden a los perfiles de lectura y escritura de sus usuarios, la capacidad para desarrollar diálogos comprensivos a través de los códigos escritos e incidir en la propia realidad usando esos códigos, sigue siendo dominio de unos pocos. Los acelerados cambios a nivel local y global que hemos agenciado en los últimos años multiplican las tareas de la educación. Pero, al menos en el campo de la lectura y la escritura, no parece tratarse de tareas completamente nuevas; parece más bien que el incumplimiento de las promesas modernas empieza a reclamar estudio y que este reto incomprendido de hacer entrar a los otros en las culturas recurriendo a la enseñanza de los signos se torna decisivo.

La mayor parte de la sociedad contemporánea cuenta con niveles de alfabetización elemental. Sin embargo, “desde ópticas a veces divergentes y con instrumentos de variada índole, se coincide en destacar que, a pesar de los ingentes esfuerzos desplegados y de las reformas educacionales en marcha, la mayoría de los sujetos de diversas edades y niveles educacionales [...] revela serias dificultades, incluso, en la comprensión de breves textos instruccionales” (Parodi, 2005, p. 12). Acceder a diferentes tipos de discurso², multimodales y con diversos grados de especialización, aún es difícil para la mayor parte de la población.

² Se concibe como ‘discurso’ el texto en el ámbito de la práctica social comunicativa.

Como todo fenómeno social emergente, la globalización viene acompañada de características a primera vista ventajosas. Es el caso de los ligeros avances tecnológicos que permiten la comunicación entre seres humanos desde cualquier parte del mundo. Sin embargo, esta pretendida ventaja se convierte en una nueva barrera para los grupos sociales que por su posición o formación no tienen acceso a estas herramientas de uso masivo. Los adelantos se transforman en obstáculos por cuenta de las limitaciones propias de quienes no están preparados para manejarlos y acceder regularmente a ellos.

La comunicación globalizada, en algunas esferas, está llevando a una creciente interdependencia, influencia e interacción en distintos aspectos de la vida humana trayendo como consecuencia que los procesos de significación no tengan una fundamentación subjetiva y volitiva sino que obedezcan a un proceso selectivo global de producción de significados, como ya lo advertían Luhmann y De Georgi (1993). En este sentido, se vislumbra una especie de automatización del lenguaje y, por ende, del ser humano, quien como individuo puede estar impedido para razonar, crear o argumentar desde su propia subjetividad y evidenciar estos procesos a través de la lectura y la escritura.

Esta situación se puede agudizar y ser abonada con la pobreza en el manejo de los textos escritos, que por ser el principal soporte de la difusión cultural y científica demandan especial atención por parte de los entes educativos. Muchos de los cambios derivados de los procesos de globalización tienen como protagonistas el lenguaje y la educación y es por ello que el desarrollo de capacidades lectoras y escriturales en todos los grupos de población se hace ineludible.

1.4 Pertinencia de la alfabetización académica

En la actualidad se hace indispensable una alfabetización funcional y contextualizada. En el mismo sentido que apuntaba Emilia Ferreiro (2001), el desarrollo es incompatible con el analfabetismo de sus ciudadanos. En otros términos, el analfabetismo debe ser considerado no sólo como posibilidad de acceso a los textos sino como una ausencia de uso funcional y contextualizado de la lengua de acuerdo con la posición social en la que se actúa cotidianamente. Alfabetizar

es una acción que puede y debe actualizarse en los diferentes ámbitos de desempeño y formación.

Así, el proceso de desarrollo en un mundo globalizado, en gran medida, implica reconocer que la lengua hablada y escrita constituye un poderoso medio para la transformación recíproca del individuo, de su subjetividad; y de la sociedad, la ciencia y la tecnología. La cultura escrita es soporte de la memoria y llave maestra para actualizar la herencia cultural de la humanidad; igualmente, es parte determinante en el desarrollo económico y político dada su potencialidad para cualificar la acción crítica y el diálogo social. Estar alfabetizado es condición para ser comprendido y comprenderse como ciudadano, para la apropiación de derechos y compromisos. Como elemento primordial del desarrollo es necesario asumir la cultura escrita como un derecho de todos los ciudadanos que debe ser garantizado y promovido por el Estado. Un derecho que, además, debe poder ser ejercido en concordancia con la diversidad de géneros, lenguas, grupos étnicos, etc.

Si bien es cierto que el acceso general a los materiales de lectura y a las bibliotecas es todavía muy restringido, limitado e insuficiente para un sector mayoritario de la población; en algunos centros la situación es inversa: abundan las posibilidades de acceder a la cultura escrita, pero no son aprovechadas. Nos referimos aquí a ambientes urbanos y universitarios en los que reposan miles de materiales bibliográficos empolvados a la espera de lectores y en los que la tecnología informática brinda enormes volúmenes de información de los que sólo se consultan los textos de referencia o se “cortan” datos de manera irreflexiva.

Infortunadamente, por falta de acceso o por una cultura letrada reproductiva, lo que se registra en este momento de la historia es una incapacidad generalizada, que atraviesa los estratos sociales, para tomar parte activa y dialogar con el medio social que hemos forjado. Como sujeto social, no estamos preparados para asumir los retos que comporta la sociedad contemporánea, fundamentada en el flujo de información, el progreso técnico y la constante renovación de las formas de producción de capital. Y, dado que la sistematización lograda a través de la tecnología nunca podrá reemplazar la labor humana, es preciso observar conscientemente la renovación, desde

una educación que troque la acumulación de conocimientos por la diversificación de los saberes, que nos prepare para la selección consciente, imposible en ausencia de una cultura textual apropiada.

1.5 Búsqueda de una alfabetización académica

La lectura y la escritura son condiciones para mantener las posibilidades individuales de aprendizaje y actualización en los diferentes contextos de desempeño, constituyen vías de acceso a la información y al conocimiento, y contribuyen a la creación y producción de la subjetividad; por tanto, es de asumir que más que temáticas o asignaturas son componentes transversales de cualquier proceso de formación humana.

De acuerdo con lo anterior, la mejor manera de responder al contexto actual no puede ser esa diligente adecuación de los currículos al concepto de competencias, teniendo como fundamento inestable la competencia comunicativa. Antes bien, el afán es desarrollar procesos conducentes a prácticas educativas variadas que privilegien la discusión conceptual y la reconstrucción de las diferentes propuestas educativas con las que contamos hasta estos días. El mejoramiento tanto del proceso de alfabetización de los estudiantes como de las prácticas pedagógicas de los docentes, no puede estar ligado a la adopción regularizada y unívoca; son las sesiones de trabajo en equipo y la proyección conjunta las que pueden abrir un camino cierto para potenciar la transformación de saberes y, con ello, el trabajo en el aula.

El panorama esbozado proporciona los referentes más abarcadores para pensar la calidad académica educativa desde los procesos de lectura y escritura; pues es necesario actualizar sin pausa la percepción propia sobre el contexto, tomar posiciones responsables y proponer futuros probables desde esferas multidisciplinares de conocimiento en las cuales debe hacerse un especial énfasis en la importancia de cualificar y contextualizar una cultura escrita.

La facilidad para trabajar permanentemente con textos y discursos resulta imprescindible. Pues aquello que consideremos o no satisfactorio no puede tener asidero más que en la reflexión sobre lo que

acontece en el mundo, en la disposición para asumir el conocimiento como un resultado de la experiencia vivida. A partir de la reflexión, quizá se haga posible el hallazgo de estrategias adecuadas y, ahora sí, eficaces para la construcción de futuros sostenibles e integradores.

En suma, para que nuestra “época de transición en la que se interceptan los medios tradicionales de comunicación e información con los nuevos medios impuestos por la tecnología, la explosión demográfica y las nuevas formas de vida” (Cisneros, 2005, p. 216) no sea un boleto a la destrucción de la vida y las subjetividades, hay que hacer más activos, recíprocos, sociales y humanos los medios de comunicación con los que contamos. Es esa la problemática que se discute cuando se habla de alfabetización, en los diferentes niveles.

1.6 Visión filosófica y social de la alfabetización académica

Existen buenas pistas para pensar las cuestiones aludidas en algunos planteamientos de la modernidad y posmodernidad filosófica que ligan la indagación en torno a la lectura y la escritura con reflexiones de tipo social. Uno de estos planteamientos es el de J. Habermas, quien en un esfuerzo por renovar la comprensión de la razón como facultad, para llevarla a un escenario más ligado con la experiencia, se apoya en la capacidad que tienen los individuos de actuar y comunicarse, de hacerse entender usando su conocimiento. Con esto, el autor marca un interesante derrotero para la reflexión sobre los procesos de alfabetización y las posibilidades de ingreso de los individuos en la sociedad de la información. Mas es necesario dedicar algunos párrafos a la descripción general de esta propuesta para determinar sus alcances en el campo que nos ocupa.

Para Habermas, la razón del ser humano depende de su competencia para buscar a través del diálogo la validación de sus acciones comunicativas; más allá de esto, plantea que su posibilidad de comunicación sólo existe en razón de que las acciones que se contruyen a través del dialogo intersubjetivo pueden ser validadas (1987). No obstante, para que estas acciones comunicativas resulten viables se requiere que:

- El acto de habla se haya adecuado a los requerimientos lingüísticos que impone el medio en el que se está desarrollando la acción comunicativa; que sea objetable o confirmable a través de argumentos validados dialógicamente.
- Exista una proposición clara y predeterminada en el acto de habla que se considere válida.
- El objetivo de la comunicación no sea prevalecer sino dialogar.
- Quienes intervienen en el acto de habla compartan un contexto, mundo de la vida, que otorgue los referentes necesarios para interpretar dicho acto. Y que se compartan principios éticos generales que orienten la validación.

La realización de estas condiciones generales de posibilidad permite que la comunicación sea racional y eficaz. No compartimos con el autor la idea de poner como meta de las interacciones dialógicas los consensos, pues con ello, se corre el riesgo de desconocer los conflictos y mediaciones propios de lo discursivo en su nivel pragmático; antes bien, la apuesta sería poner en claro estas mediaciones y problematizarlas, para comprender las limitaciones de cada sujeto en el campo dialógico y ponerlas en juego. La subjetividad de los implicados en los procesos comunicativos de hecho funge como dificultad y como fuente de validez de los enunciados, en ese sentido, es fundamental aclarar para todos los participantes las condiciones en las que se cumplen los intercambios.

La objetividad está ligada, precisamente, a la eficacia recíproca del proceso comunicativo, es decir, a su capacidad para poner de presente las posiciones desiguales propias de los hablantes. En los planteamientos de Habermas, si se consiguen acuerdos con el interlocutor, se puede considerar válido el enunciado; mas esto impugnaría gran parte de las formas de comunicación en tanto que los acuerdos no son producto tanto de las intenciones como de la situación en la que están envueltos quienes interactúan.

No obstante, la teoría en discusión resulta muy importante en términos de alfabetización porque subraya la necesaria presencia de una acción teleológica racional en todos los hablantes, que se valida cuando

intervienen eficazmente en el mundo. Se habla de un enunciado razonable cuando este es sometido a la crítica y es susceptible de ella, o sea, cuando pasa por el tamiz de otras apreciaciones y no se pierde en su individualidad. A su vez, la racionalidad de un enunciado remite a diversas formas de argumentación y los argumentos se pueden -se deben- sopesar, pues de su sostenibilidad dependerá su eficacia.

En la teoría de Habermas (1987), el desempeño discursivo ocupa un puesto central: sin argumentos no habría validez para ningún enunciado, pues cualquier enunciado (descriptivo, normativo, evaluativo, expresivo o explicativo) tiene su argumentabilidad. Hay una racionalidad para cada uno de ellos. No solo lo demostrable empíricamente (racionalidad cognitivo instrumental) es válido; no obstante, la validez de lo subjetivo se torna tan difícil, pues depende de la utilización comunicativa del saber proposicional (racionalidad comunicativa), que se sostiene sobre la argumentación. Según el autor, una afirmación es racional si el hablante cumple con las condiciones necesarias para conseguir el fin ilocucionario de entender y ser entendido (Habermas, 1987).

En este sentido, la validez no se puede restringir a criterios de «verdad», pues el contexto la condiciona. El papel de los lectores, receptores o espectadores resulta, entonces, fundamental. La experiencia mundo-vital y la comunicación se pueden relacionar a través de la acción comunicativa. Esto implica la apropiación del sentido de las expresiones significativas del lenguaje, la comprensión mediante la participación, que requiere de una descontextualización y recontextualización para evidenciar facetas profundas del mundo de la vida, que, precisamente, por estar implícitas en él son incuestionables. De esta manera, las estructuras del mundo de la vida se van reconstruyendo en la misma medida en que los discursos se transforman; sin embargo, esta comprensión no es suficiente, es necesario ir a las razones y motivos que subyacen en las acciones de los sujetos.

Afirma Guillermo Hoyos (1986), a propósito de los planteamientos del alemán, que la complementariedad entre el mundo de la vida y la acción comunicativa significa que en la comunicación vamos más allá del sentido de las expresiones, de lo hermenéutico, para ubicarnos en un mundo de objetos, un mundo social y un mundo subjetivo

de vivencias y expresiones, que a través de la acción comunicativa se van consolidando en categorías culturales, científicas, sociales e institucionales, estéticas y expresivas.

En la acción comunicativa, la verdad se alimenta de las perspectivas de quienes participan en la comunicación y del poder argumentativo del lenguaje, cuyo sentido nuevamente se retroalimenta en el mundo de la vida, pero se consolida y valida en la comunicación misma. El lenguaje se convierte en mediación de toda acción humana y, por tanto, en lugar de la reproducción racional de la vivencia. Por ello, en un proceso de comunicación, además de la comprensión de las expresiones, también se busca que ellas se validen en el mundo social (ciencia, técnica y cultura) y en el mundo subjetivo.

En otros términos, los procesos comunicativos requieren o parten de un concepto de racionalidad que está enmarcado en un sistema de pretensiones de validez que se establece a partir de que las emisiones, manifestaciones, acciones y afirmaciones que los sujetos del lenguaje usan en determinados contextos. Estas acciones pueden guardar relación con lo que se pretende fundamentar y logran ser susceptibles de crítica (enjuiciamiento objetivo) y remitirse tanto al plano objetivo (estado de cosas) como al plano subjetivo (vivencias propias o mundo social común).

En esta medida, puede ser considerado racional quien hace una afirmación y es capaz de sustentarla, quien es capaz de justificar sus acciones a la luz de normas vigentes y expectativas, vivencias propias del comportamiento social y cultural; se trata de sujetos con la capacidad de expresar sentimientos, estados de ánimo, hechos, circunstancias, etc. sin experimentar la necesidad de adherir a los otros a su percepción sobre los mismos. Es así como toda pretensión de validez o controversia demanda una forma más exigente de comunicación que dé cuenta de unos presupuestos propios de la argumentación. En una de sus citas más conocidas Habermas (1987) dice que “El mundo de la vida como horizonte es contexto universal de sentido y fuente inagotable de significaciones y de validación de nuestras pretensiones de validez”.

Ahora, esta pretensión de validez, necesariamente, debe ser una construcción social y no se relaciona simplemente con la coherencia

semántica. Habermas hace pasar la comunicación por tres tipos de pretensiones: pretensión de verdad, que hace alusión a un mundo objetivo que se va reproduciendo en forma de ciencia, técnica y cultura; en ella, la acción de los sujetos se puede percibir como la búsqueda de determinados fines, en la transformación de objetos o situaciones concretas. Pretensión de rectitud, que está dirigida a que los sujetos inmersos en los ámbitos del mundo social, sus acciones o expresiones lingüísticas, estén mediados por el contexto normativo, legitimado por las reglas de una sociedad. Y pretensión de credibilidad, que se da cuando los sujetos tienen la posibilidad de manifestar a través del lenguaje vivencias subjetivas, que permiten avanzar en los procesos de formación de las personas.

Como puede notarse, hay un énfasis especial en la participación textual y discursiva, en función de la cual, se hace necesario reconstruir las estructuras de la acción comunicativa; a partir de la descontextualización del mundo de la vida de cada individuo, su recontextualización en el mundo de la vida de otras culturas y, desde allí, el planteamiento de un mundo objetivo, un mundo social y un mundo subjetivo. Todo ello se concreta, siguiendo a Habermas (1987), a través de la acción comunicativa que tiene como soporte el poder argumentativo y comprensivo del lenguaje y que se caracteriza por la transversalidad de este recurso.

También se distinguen tres aspectos en la comunicación: el proceso, considerado como una acción orientada al entendimiento y como búsqueda cooperativa de la verdad, el procedimiento y la producción de argumentos pertinentes. Esta última tiene un papel fundamental pues ahonda en la importancia de la pretensión de validez, en la convicción respecto de la comunicación y en que los acuerdos y desacuerdos dependen directamente del tipo de argumentación.

Tanto la eficacia objetiva, la eficacia en la intervención en el mundo, como la subjetiva, uso eficaz de la comunicación del saber, son importantes y se complementan mutuamente. La revisión, corrección, replanteamiento, refutación, constatación, se tornan condiciones esenciales en esta propuesta tanto para los usuarios regulares de la lengua como para los investigadores y académicos. De forma general, vale la pena hacer énfasis en que:

- La postura descrita parte de que todas las personas tienen competencias comunicativas (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas); cualquier persona tiene capacidad para comunicarse e interactuar con otras. Se trata, entonces, de apostar por un tipo de acción que nos lleve hacia procesos de entendimiento y elimine lo mejor posible las distorsiones.
- Se destaca la interacción entre personas con capacidades universales de lenguaje, demostrando que no hay culturas ni destrezas superiores, sino diferentes. La capacidad que tienen los individuos para reflexionar y establecer procesos de diálogo intersubjetivos permite crear prácticas propias que, a su vez, influyen y modifican las estructuras sociales. Por lo tanto, el enfoque exige la observación cuidadosa del contexto y el respeto por la cultura del otro.
- La metodología comunicativa crítica, que considera las personas como actores capaces de elaborar interpretaciones reflexivas y de crear conocimiento, abandona la instrumentalización y las teorías que se basan en las incapacidades y déficits, para reconocerlas como agentes sociales de sus vidas y contextos.
- Se asume que la racionalidad comunicativa es la base para un diálogo sin coacciones, explicando, por un lado, las razones que motivan las acciones y, por otro, su interpretación. Mientras la racionalidad instrumental nos lleva a utilizar el lenguaje como un medio para conseguir determinados fines, la comunicativa lo usa como medio de diálogo y de entendimiento.
- Ningún método ofrece la comprensión detallada que proporciona el contacto directo, el escuchar y recoger las opiniones y los relatos de las personas participantes e interpretar con ellas sus propios contextos. Por tanto, si se quiere comprender o explicar un fenómeno, quienes investigan tienen que participar en el proceso comunicativo en el mismo plano que las personas con las que quieren debatir algún aspecto.
- El enfoque comunicativo crítico supera la dualidad objeto-sujeto a través de la intersubjetividad y de la capacidad de reflexión y autorreflexión. En este proceso no se imponen puntos de vista

individuales, sino que prevalecen los mejores argumentos y las interpretaciones basadas en negociaciones.

- Las conclusiones en este tipo de método son sobre todo hipótesis de trabajo. El individuo es un agente de cambio, que debe cuidarse del dogmatismo y de las acciones manipuladoras.

Bajo este paradigma, el científico social y el educador deben dejar de ser considerados y de considerarse externos a la cultura, para ubicarse como sujetos objetivos, en un sentido profundo, concreto, y, de alguna manera, más completo al poder integrar comprensivamente más perspectivas, razones y motivos en la comprensión de otras culturas, comunidades, contextos y realidades, no desde la posición externa de observación, sino desde la participación en los procesos.

De forma que resulten agentes clave en la tarea de fomentar la acción comunicativa como estrategia de afectación o intervención en los contextos sociales, educativos, comunitarios. Pues no se puede perder de vista que los procesos están mediados por actuaciones o acciones dialógicas, discursivas, explicativas y ya que los estudios académicos están anclados a los mundos simbólicos y, por ende, a los sujetos del lenguaje, deben comprender todas las dimensiones que se han mencionado para tomar validez. Por razones de oficio, los integrantes de las comunidades académicas somos necesariamente intérpretes de la realidad que queremos interpretar (Bauman, 1996).

Más allá de la imprecisa posición de la propuesta habermasiana en relación con las relaciones de poder que median la forma de diálogo propuesta y de que la reflexión que se hace en esta teoría sobre las posibilidades de acción comunicativa real de los hablantes considerando su posición en el juego social resulte tan problemática, sus aportes para este estudio radican en que, desde la óptica de la teoría de acción comunicativa, la alfabetización se inscribe en un campo epistemológico y de acción social más que en una preparación propiamente lingüística o disciplinar. Su propósito se expande gracias a la comprensión del sujeto como una persona ubicada y permeada por mundos objetivos y subjetivos. De acuerdo con esto, en ese diálogo textual que es el trasfondo de la alfabetización resultaría central considerar que:

- Dado que la cultura puede ser modificada desde la reproducción material y desde la reproducción simbólica, la necesidad de utilizar un lenguaje eficaz que cumpla con el fin ilocucionario y perlocucionario de la acción comunicativa es imperativa para validar las formas de participación social y política contemporáneas.
- Una muestra de racionalidad es la capacidad de aprender de los errores y ponerlos en juego.
- El reconocimiento del tipo de argumentaciones que se presenta en el mundo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo y de su forma de aparecer en la acción comunicativa, podría impulsar el desarrollo de acciones sociales participativas.
- Si la validez de una afirmación, un planteamiento o una conclusión está dada por el plan argumentativo de razones que la sostienen y reconstruir las acciones comunicativas de los sujetos permite incidir en la resolución de conflictos sin llegar a la coerción, la formación en el campo argumentativo y en sus diferencias o semejanzas con la exposición y la narración resulta central a la hora de construir conocimiento.

A partir de lo dicho, puede concluirse que la sola preocupación por la alfabetización en diferentes niveles y el reconocimiento de las dificultades e intermediaciones que comportan los textos en el proceso de formación profesional, constituyen núcleos de obligado interés para cualquier institución educativa interesada en el desarrollo social y humano. Pero es urgente determinar la razón y el propósito de formar en este campo dadas las condiciones de intercambio cultural que se han venido consolidando en las últimas tres décadas y las limitaciones de los modelos de desarrollo social contemporáneos, pues la alfabetización no puede ser ajena a estas preocupaciones. Esto implica considerar si efectivamente se está preparando para permitir la reflexión, si se lee para propiciar la *acción comunicativa*, y no sólo para facilitar la formación facultativa o el acceso a las lógicas que circulan en la escuela.

La alfabetización es un campo de reflexión y enseñanza que no puede tornarse en medio y fin; que involucra la participación y la acción

social (dependientes de las condiciones, necesidades y desafíos de la sociedad) para facilitar la formación integral, propia y externa, y la participación en las lógicas que circulan en la comunidad científica (Vega, 2007). Es preciso, entonces, desplazar la tarea de la alfabetización en la universidad de la aprehensión disciplinar a la interacción, aprehensión y reconstrucción académica. En este sentido, el reto de la universidad es no sólo impartir saberes disciplinares sino ayudar en el avance del conocimiento científico en todas las áreas. La ciencia³ y el conocimiento en ella implicado se construye, en gran medida, en la historia y en la interdisciplinariedad, y en sus procesos de construcción y comunicación, el lenguaje cumple un papel primordial que se manifiesta, principalmente, a través de los textos escritos (Cisneros, 2008, p. 121).

Precisamente, a propósito de esa formación de tipo integral y participativo, Peter McLaren (2005) afirma que las cuestiones en torno a la manera como los estudiantes crean significados e historias culturales no pueden resolverse con el único recurso de discutir la clase social o el determinismo económico, sino que debemos concentrarnos en la manera como la cultura y la experiencia confluyen para constituir aspectos poderosamente determinantes de la acción y la lucha humana. Investigar relaciones entre lenguaje, subjetividad, historia, poder y autoridad; ir más allá del lenguaje de crítica y dominación en la reflexión pedagógica.

Mas es de reconocer que las variantes sociales de la lengua están siempre presentes en los textos. Si consideramos que la escritura exige el manejo de ciertas características propias de la lengua estándar, ella también puede ser considerada una variante, por ejemplo, de la formalidad. De allí que las decisiones sobre qué leer, qué escribir y cómo hacerlo en determinado momento y en determinadas condiciones y circunstancias en la escuela sean de suyo una toma de posición sobre los objetivos de la enseñanza. A fin de que la lectura y la escritura no se conviertan en barreras, es vital tender cuerdas entre alfabetización y propuesta pedagógica, entender que en la

3 La ciencia es también una mirada cultural del universo. En esa medida, cada grupo forma su propia interpretación del universo a partir de la codificación que hace con el lenguaje. Así, el lenguaje no es más que el universo codificado (como decía Bruner parafraseando a Vygotsky). El universo académico científico, entonces, se codifica a través del discurso escrito especialmente con los textos expositivos y argumentativos.

manera como se enfoca y enseña el diálogo textual circulan maneras de asumir y construir el conocimiento que son en últimas la parte perceptible de las propuestas académicas.

En suma, la “globalización”, en tanto proceso histórico multilateral, que modifica los métodos de vida y de organización social (Giddens, 1997) propicia y restringe una educación y, específicamente, una alfabetización con criterios sociales que posibilita la transformación democrática de la época a la que asistimos. Y, dado que el viraje de las formas de comprensión de la enseñanza y de su ejercicio no escapa a lo que los individuos institucionalizados podemos transformar; es preciso, esclarecer discursos y caminos mancomunados, formas de hacer que respondan a las inquietudes que genera el encuentro de la lectura social con el de las alternativas que hemos logrado dilucidar. El propósito del siguiente aparte será, entonces, precisar -hasta donde nos es posible- los horizontes que brindan esas alternativas en el campo de la *alfabetización académica*.

Capítulo 2

HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA ACADÉMICAS



2.1 Núcleos polémicos

La cotidianidad de los educadores en las últimas dos décadas, por lo menos en Latinoamérica, se ha visto más cercada que impulsada por la puesta en escena de grandes nociones o categorías relacionadas con su hacer que, generalmente, han sido esquivamente definidas y tratadas extensa, pero no profundamente. En medio de ese panorama -quizá gracias a él- han surgido diferentes líneas de reflexión e investigación sobre las condiciones de producción de las acciones y los problemas educativos, escenario en el cual los procesos de alfabetización no han sido ajenos a esa tendencia. En términos de enfoques, se ha dicho que la alfabetización “es un proceso y no un estado” y en términos de ciclos, que “concebir la alfabetización como proceso y no como estado implica comprender que la universidad debe dar continuidad a la enseñanza de la lectura y de la escritura iniciada en los niveles anteriores del sistema educativo” (Marucco, 2005).

Actualmente, ya sea frente a la pantalla o con materiales bibliográficos impresos, los estudiantes continúan su formación comunicativa en el curso de los años de la universidad leyendo y escribiendo, a partir de lo que viven y leen. Aunque el estudiante llega a la universidad “alfabetizado”, es decir, con la posesión de unas estrategias para leer y escribir cierto tipo de textos en ciertos contextos, que le son funcionales para desempeñarse, su vida académica le plantea nuevas dificultades para un manejo discursivo eficiente (Cisneros, 2010).

Con todo, estos atisbos, históricamente nuevos, aún requieren estudio, labor, pero ante todo, cuidado, pues es posible que la maleabilidad de los propósitos y las variaciones de las políticas que los sustentan

arruinen un paso que aparece imprescindible. El riesgo está en continuar la alfabetización simplemente para prorrogar una visión poco sostenible del desarrollo académico, para que se multipliquen las letras y se anule la reflexión, para que sepamos, en fin, dominar el código de lo que no nos pertenece.

Quienes nos dedicamos a la enseñanza o investigación sobre los procesos de alfabetización tenemos, pues, la misión de reconocer el horizonte social y cultural que circunda y exige nuestra tarea; de aprovechar estas condiciones favorables para proponer alternativas sistémicas y sostenibles a las cuestiones que presenta la aturdida sociedad del conocimiento.

Dos grandes núcleos problemáticos ofrecen referentes para encarar esa misión:

1. *¿Cuáles son los retos de los programas y cursos en el campo de la alfabetización universitaria?*

Las universidades latinoamericanas han venido implementando cursos de lectura y escritura con diferentes nombres como: taller de lenguaje, taller de lengua, técnicas de redacción, español instrumental, comunicación oral y escrita, etc., desde la década de los setenta; pero es visible que, como dice González (2006), esos cursos suelen estar desvinculados de los temas y contenidos que los jóvenes adelantan en sus carreras, de sus nuevos contextos de actuación.

La formación en lectura y escritura que se viene ofreciendo, de forma semejante a lo que sucede con los cursos de formación básica y media en lenguaje, evidencia problemas estructurales como la falta de continuidad o la presencia de rupturas en las propuestas curriculares de las instituciones, la discrepancia entre las acciones comunicativas propias del estudiante y las que propone la escuela y la falta de contundencia de los resultados que se obtienen tras el proceso de intervención pedagógica, entre otros (Vega, 2007).

Desde luego, un programa que pretenda atender las condiciones que se señalaron en el capítulo anterior, necesariamente, deberá adoptar una forma de trabajo que atienda la solución de esos problemas y en

la que el aprendizaje de los docentes pueda avanzar paralelamente con el desarrollo de sus prácticas. No tiene nada de novedoso decir que la enseñanza es intrínsecamente un proceso de aprendizaje, mas las consecuencias de esta afirmación para los cursos de alfabetización nos resultan especialmente interesantes.

Se trata de reconocer que ni siquiera los profesores de lengua llegan a la enseñanza de la lectura y la escritura con sus competencias comunicativas totalmente desarrolladas; antes bien, que es en el proceso de enseñanza que esas competencias se van actualizando y fortaleciendo y que sus conocimientos particulares sobre lengua no garantizan una capacidad eficaz para dialogar textualmente, no los hacen lectores y escritores socialmente eficaces.

Los procesos de alfabetización, entonces, no pueden proceder de manuales disciplinares unificados ni de supuestas habilidades universales adquiridas por la formación profesional de unos pocos. La forma de posicionarse en los programas de enseñanza-aprendizaje en el ámbito textual, y de trabajar en ellos, es necesariamente interdisciplinar e involucra no solo la preparación profesional sino la experiencia social, académica y personal. Pues no se trata de ofrecer a los estudiantes herramientas básicas o de compensar sus carencias en el manejo de la lengua, se trata de hacerles entender su participación discursiva y textual como una capacidad en continuo desarrollo que se nutre en la experiencia vivida, en una forma particular de acción.

Allí es donde toma legitimidad el requerimiento del trabajo en equipo y de contextualización sociocultural de los programas. Aunque el modelo por el cual se opte funcione para la guía de un curso siempre es necesario interrogar su puesta en práctica y evaluar su capacidad para generar en los estudiantes una reflexión sobre el proceso de alfabetización en general. Es posible que el modelo oculte las formas de trabajo y las capacidades propias de los estudiantes, o bien que no permita explorar nuevas formas de trabajo. Pero vale caracterizar un poco más la situación antes de lanzar alternativas al respecto.

2. *¿Cuáles son los obstáculos que se pretenden solventar con esos cursos?*

Aunque las mediciones y comparaciones poco gustan, hay que reconocer que Colombia no está entre los países que más produce

“conocimiento” derivado de la investigación⁴; es decir, una de las razones por las que el trabajo con la lectura y la escritura necesita atención es que estos procesos son determinantes en el ámbito de la investigación, porque, en concordancia con Pérez (2007), “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 juegan, fundamentalmente, a través de la cultura escrita”.

Asimismo, una alfabetización deficiente o poco pertinente también incide en la deserción⁵ y en una formación profesional discordante con las exigencias de la sociedad actual -y futura. Ningún “conocimiento” puede ser comprendido o asumido si no está claro y tampoco puede ser transformado y cuestionado, si no se lee adecuadamente, pues la lectura y la escritura son procesos complejos que involucran demandas cognitivas, lingüísticas, metacognitivas y socioculturales.

Generalmente, las causas de los bajos rendimientos académicos ocasionados por deficiencias en la alfabetización académica han sido trasladadas a las etapas anteriores a la universidad y a otras causas externas a la misma, de allí que la investigación en el propio escenario del problema haya sido escasa en comparación con todo el trabajo desplegado en los niveles inferiores y, en el caso colombiano, apenas en el presente siglo empiece a tomar fuerza, junto con el propósito de experimentar estrategias didácticas que conlleven a mejorar las competencias lectoescriturales en grupos disciplinares específicos.

Ante la baja producción de conocimiento y el bajo rendimiento académico, las universidades se ven en la necesidad de “enseñar” formas de escritura y lectura más eficaces. Se hace necesario

4 Según datos del 2006, en los grupos de Colciencias se encuentra un buen número que alcanza su escalafón con materiales de tipo instructivo reproductivo. Y, saliendo de las fronteras, la National Science Foundation, que plantea un índice mundial de productividad investigativa, muestra que Estados Unidos, Canadá y Europa occidental aportaron el 73% de la producción total en el período 1990-1999. América Latina sólo contribuye con un 1,7% por ciento y, en ella, los que más contribuyen son Brasil, México, Argentina y Chile. Colombia, por su parte, produce sólo el 0.03 % (para consultar este y otros índices de productividad científica y académica, ver: <http://www.nsf.gov/statistics/seind06/>). Aunque no se puede perder de vista que quien plantea los parámetros siempre tiene una ventaja comparativa con quien trata de cumplirlos.

5 Véanse, a manera de ejemplo, los informes de la investigación sobre la deserción realizados por la Universidad Tecnológica de Pereira, 2006 y 2007.

determinar qué es lo que los docentes universitarios esperan de los estudiantes en este aspecto, identificar problemas ligados a la realización de las tareas académicas y mejorar las competencias lectoras y escritoras en toda la comunidad educativa; como la adquisición de técnicas de redacción o de estrategias para leer parece no ser suficiente, se han implementado nuevos enfoques en los cursos relacionados con la composición y la comprensión. Sin embargo, todo este esfuerzo todavía no arroja los frutos esperados y la llamada alfabetización académica acorde con el nivel esperable en la universidad aún es esquiua.

Con todo, en las tres últimas décadas y como consecuencia de miradas nacionales e internacionales, la investigación teórica y aplicada en relación con la lectura y la escritura en la Educación Superior ha aportado caminos muy interesantes. Este fenómeno “ha implicado nuevas y más complejas conceptualizaciones de los procesos de lectura y escritura y de las propiedades del discurso académico escrito, todo ello en el marco de una extensión del concepto de alfabetización (*literacy*), que ha llevado al reconocimiento de distintas variedades, entre ellas la profesional y académica” (Muñoz et al., 2007). En palabras de Paula Carlino (2005a), significa que ya “no sólo nos preocupamos” del problema sino que “nos estamos ocupando” en la búsqueda de adaptar la pedagogía y la didáctica de la lengua materna a un contexto universitario y social.

Cada vez más, se están desechando supuestos como los que ubicaban las carencias en los estudiantes o juicios evaluativos de deficiencia ante las necesidades que estos puedan presentar en su comunicación. A pesar de que las investigaciones aún no se han dedicado con la fuerza necesaria a estas averiguaciones, se ha desplazado el lugar de evaluador del docente para privilegiar el aprendizaje tutoriado y el diálogo entre pares, y los problemas se han dejado de ubicar en las supuestas fallas sistémicas de los niveles primarios reconociendo que el desarrollo del lenguaje no se da sólo en ciertas etapas o momentos de la vida.

Los nuevos caminos para lograr una didáctica de la lectura y escritura que efectivamente cumpla con las expectativas de la sociedad actual, reconociendo los núcleos polémicos que hemos mencionado, se apoyan en la centralidad de los sujetos y en sus preocupaciones y

concepciones, en las experiencias que han tenido, pues se considera que estos factores pueden constituirse en una fuente para orientar las prácticas de enseñanza y una producción teórica más abarcadora. El que los procesos partan de los individuos que intervienen en ellos, de su forma de interactuar, evita que la sola producción académica de las Ciencias del Lenguaje ilumine la práctica alfabetizadora y abre camino a las diferentes disciplinas y a los proyectos transcurriculares, a la vez que establece un saludable diálogo entre la práctica, en este caso la práctica docente, y las propuestas especializadas que contribuye a la superación del aislamiento disciplinar. Con algo de fortuna, ya no se está intentando atender un problema sociocultural y pedagógico sólo con herramientas de lingüística estructural sino con las herramientas lingüísticas que reconocen el lenguaje en sus distintas dimensiones.

2.2 La investigación en torno a la lectura y la escritura académicas

Si bien las problemáticas centrales de la alfabetización han sido tratadas desde diversas perspectivas, hay puntos fuertes de coincidencia en torno al hecho de que la lectura y la escritura desarrollan el pensamiento y no son sólo una herramienta para su expresión. Asimismo, se cuestiona el uso de la palabra “déficit” cuando se hace referencia a las condiciones de los estudiantes en cualquier nivel de aprendizaje y se otorga importancia a las estrategias colaborativas y al trabajo en equipo en la planeación, implementación y puesta en marcha de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hay, en suma y apenas en el plano investigativo y del reconocimiento, un creciente interés por generar la conciencia de que alfabetizar es una responsabilidad compartida por todos los docentes y por los docentes y las instituciones en tanto entes reguladores.

Así lo muestran las líneas generales de investigación sobre lectura y escritura, que en una mirada general siguen cuatro focos identificables:

- El primero se relaciona con la sistematización de experiencias y estrategias diseñadas por los docentes del área para el desarrollo

y afianzamiento de los procesos de lectura y escritura. En el horizonte general de estas sistematizaciones es recurrente el ánimo de fortalecer los procesos de formación de sus propias instituciones y fundamentar el trabajo de orientación a los aprendices. (Arias, 2007; Bode, 2001; Carlino, 2004b; Carlino y Estienne, 2004; Egle y Eizaguirre, 2003; Flower y Higgins, 1991; Hillard y Harris, 2003; Pasut y Fortunato, 2004; entre otros).

- El segundo cubre evaluaciones cuantitativas y cualitativas de experiencias pedagógicas de alfabetización, que, por lo general, tienen lugar en los primeros semestres de formación profesional (Carlino, 2005b; Flower, 1990; Lea y Street, 1998; Castro y Puiatti, 2000; entre otros).
- El tercero contempla aspectos vinculados con la observación y el análisis de la práctica de los docentes y con la formación profesoral para diseñar estrategias que permitan a los estudiantes la identificación y el dominio de las características básicas de los textos propios de cada disciplina. El punto de partida de estos trabajos suelen ser los obstáculos en la formación de los maestros de diversas áreas en las instituciones y la necesidad de cuestionar los preconceptos que guían el quehacer de los profesores, bien sean especializados en el área de lectura y escritura o de otras disciplinas (Marucco, 2005; Hirst et al., 2004; Chanock, 2001; Kamil et al., 2000; entre otros).
- El cuarto se compone de investigaciones y reflexiones de tipo teórico sobre el desarrollo histórico o disciplinar de conceptos vinculados con el tema de la alfabetización (Viñao, 2002; Carlino, 2007; Zalba, 2002; entre otros).

Particularmente, en el ámbito nacional, las distintas maneras como la universidad colombiana asume la responsabilidad con la lectura y la escritura han sido puestas en evidencia a través de investigaciones como las que se presentan a continuación. Esta breve referencia sigue un criterio temporal y, como es evidente, no ambiciona la exhaustividad; sin embargo, resulta básica para comprender algunos planteamientos posteriores y enriquecer los que ya se han esbozado.

Empecemos por documentar el trabajo de Cardona, Gutiérrez, Ochoa, Dávila y García (2001) quienes discuten la apropiación (aprendizaje) de conceptos científicos de las Ciencias Naturales y el desarrollo de habilidades de pensamiento, a través de la lectura y de la escritura como procesos mediadores. Además, buscan demostrar el nexo entre el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y la adquisición de conceptos científicos. Su objetivo consistió en desarrollar en estudiantes de Educación Superior las operaciones mentales (deducción, inducción, argumentación, conceptualización y razonamiento) relacionadas con el pensamiento científico, desde procesos de lectura y escritura sobre contenidos disciplinares propios de las Ciencias Naturales.

La propuesta de Martínez (2001) muestra la importancia de una enseñanza del español que tenga como eje fundamental el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes colombianos, en particular, y latinoamericanos, en general. Su propuesta se inscribe, además, en un proyecto educativo que, desde la perspectiva discursiva e interactiva del lenguaje y de la enseñanza, revela las implicaciones que este planteamiento tendría en la formación de un perfil de estudiante que pueda responder no sólo a los retos que la sociedad le va a exigir, sino a su propia actitud hacia la vida y a su posibilidad de seguir aprendiendo.

May (2001) describe, en otra de las investigaciones consultadas, los rasgos lingüísticos de los textos académicos utilizados en algunas asignaturas. El estudio muestra la situación de la lectura en las universidades colombianas y resalta el hecho de que los estudiantes, en su mayoría, están en un nivel de lectura básico o literal. Como resultado, este grupo de indagación emprende un plan de acción para desarrollar las competencias lectoras de sus estudiantes. Esta propuesta se transforma luego en política institucional: fortalecer la formación básica de los estudiantes, de manera que se garantice un óptimo desempeño en los niveles posteriores.

Por su parte, Henao y Castañeda (2001) tratan el papel que cumplen la lectura y la escritura en la formación del estudiante universitario y la incidencia de la lectura fragmentaria y descontextualizada de fotocopias. Diseñan un curso basados en una serie de conclusiones

a las que llegan después de investigar cuáles son las necesidades del estudiante universitario: crear conceptos, producir textos de variada extensión y complejidad, aprender a través de la lectura y manejar las fuentes bibliográficas.

López y Arciniegas (2004) buscan el perfeccionamiento de estrategias cognitivas y metacognitivas en la lectura de textos académicos. Ponen en marcha, de manera explícita y sistemática, el uso de estrategias y actividades que estén de acuerdo con las características y progresos de los estudiantes. Consideran que la posibilidad de tener conciencia de los propios desempeños, de evaluarlos y autorregularlos, mientras se llevan a cabo, permitirá a los estudiantes llegar a ser lectores intencionales y, en consecuencia, aprendices responsables y autónomos.

Rincón, Narváez y Roldán (2004) analizan la interacción generada entre profesores y estudiantes en un curso presencial y en otro no presencial que tienen el propósito de trabajar la lectura y la escritura con estudiantes universitarios. Para ello, acuden a un modelo de investigación observacional, participativa e interpretativa. El análisis mostró que no hay una sola forma de enseñanza de la lectura y la escritura ni siquiera en una misma universidad, por más debates y propuestas que en ella se presenten. También, los análisis muestran que la organización de la oralidad da entrada a discursos complejos, por cuanto ella toma como base los textos escritos que se discuten. Confirman que comprender es un proceso sociocognitivo complejo (requiere competencias discursivas, pero también atencionales y motivacionales -propósitos-) y una situación contextual en la que se pone a funcionar dicho marco para activar y construir la comprensión que puede darse de forma individual y colectiva.

En su tesis doctoral, Camargo (2005) responde a la necesidad de resolver dos situaciones problemáticas encontradas en la Universidad del Quindío: primero, las fallas en el procesamiento y comprensión de textos de los estudiantes de primer semestre, quienes creen que un conocimiento práctico de la lengua garantiza de modo automático el uso comunicativo de la misma en cualquier especialidad y, segundo, la evidente separación que existe entre los desarrollos teóricos sobre los procesos de comprensión lectora y las prácticas pedagógicas y

didácticas alrededor de dichos procesos que se realizan en este contexto. También a propósito de la Universidad del Quindío, Uribe (2007) tiene como interés primordial una propuesta de intervención que permita a los docentes el conocimiento y empleo de un tejido teórico que integre tanto lo cognitivo y lo emotivo, como lo sociocultural, lo discursivo-textual y lo lingüístico para responder a las carencias de los estudiantes, que, diariamente, se ven enfrentados a la obligación de generar escritos de carácter funcional sin que posean la competencia comunicativa indispensable.

Cabe también citar el trabajo de Pérez (2007) evocando a Baquero (1996), quien reconoce que hay una parte importante de investigaciones sobre lectura y escritura, dedicadas a mostrar la posibilidad de mejorar un déficit lector en el estudiante explicándolo desde la existencia de un déficit sociocultural externo a la universidad. En esta tendencia, generalmente, se busca un déficit lector en el estudiante o se 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. En síntesis, se explican las dificultades del estudiante desde otro déficit: el socio-cultural.

En investigaciones propias realizadas en la Universidad Tecnológica de Pereira, se pone de manifiesto la importancia de reconocer que toda práctica pedagógica debe partir del conocimiento del sujeto a quien se dirigen los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso investigado, se trata de estudiantes de jornada nocturna (Cisneros, 2001a). La indagación confirma que en la interacción comunicativa no sólo intervienen los “protagonistas”, con un código respectivo, sino también las motivaciones y las influencias de los contextos lingüístico, sociocultural, sociocomunicativo y sociocognitivo; y que los estudiantes universitarios precisan de un reconocimiento y manejo de estrategias argumentativas, descriptivas y creativas propias de la comprensión y producción de textos, acorde con discursos académicos en los que se encuentren estructuras textuales modificadas por las áreas disciplinares.

Asimismo, se ha diagnosticado la comprensión lectora en los estudiantes que ingresan a la Educación Superior a diferentes

carreras y cómo esta se manifiesta a través de la escritura (Cisneros, 2006). Se documentó que sólo el 17% de los estudiantes aplica el razonamiento inferencial como estrategia de comprensión lectora frente a un texto expositivo-argumentativo. También se considera que este bajo nivel inferencial interfiere en la calidad académica en tanto que dificulta la posibilidad de que el estudiante universitario aprenda leyendo y entre de manera competente a formar parte en la comunidad académica especializada. Y, partiendo de la investigación diagnóstica mencionada, se viene realizando una indagación de tipo comparativo cuyo propósito es verificar qué ocurre con las estrategias de comprensión lectora usadas por los estudiantes, al finalizar su carrera universitaria (Cisneros, 2009). Los resultados de esta última investigación muestran, preliminarmente, que:

- La preparación universitaria estrictamente disciplinar no impacta en los niveles de relación epistémica de los estudiantes con el texto científico-académico de corte explicativo-argumentativo.
- En el imaginario de los estudiantes universitarios, la paráfrasis (a veces no pertinente) se presenta como una estrategia de comprensión y producción textual de mayor validez asertiva que la inferencia.
- Al final de los procesos de escolaridad universitaria, los estudiantes no revelan herramientas de autorregulación ni de metacognición en la comprensión de los textos académicos.
- No existe intercambio interdisciplinar entre los docentes encargados de formar en habilidades lectoras y aquellos especializados en las demás disciplinas específicas. Esta incomunicación se revela en las prácticas lectoras de sus estudiantes, quienes no dimensionan la lectura como una parte de la ciencia que aprenden, sino como un saber atomizado y relegado a una o dos asignaturas diseminadas en el pensum.
- Los niveles y procedimientos argumentativos requeridos para defender una posición frente a un texto no presentan mejoras significativas en el paso por la Educación Superior, sino que se privilegia la inclusión de opiniones o juicios de valor cuya

fuente suele ser los saberes previos obtenidos, desligados de las condiciones que evidencia cada texto objeto de análisis y de sus propuestas de diálogo.

- Aspectos discursivos de la textualidad, como la intención del autor, las relaciones de fuerza enunciativa y la perspectiva asumida en un texto perteneciente a cualquier saber disciplinar específico, son problemáticas ausentes en la formación universitaria.

Afortunadamente, a diferencia de lo que sucede en otros campos del conocimiento, en el panorama investigativo sobre lectura y escritura en Colombia, los horizontes son abundantes y reveladores. Las investigaciones que se han registrado señalan una fuerte inclinación por la combinación de herramientas cuantitativas y cualitativas, por la sistematización y el estudio de casos, y una insistente preocupación por los efectos de la época transicional a la que asistimos, sobre los procesos de lectura y escritura.

Hay una tendencia filológica en las diferentes áreas del conocimiento a la que la alfabetización académica no escapa. En nuestros días, aparece cada vez más patente que la investigación es una forma del discurso en la que las palabras suelen ser obligadas a aclarar y completar su sentido; términos como poscultura, tecnocultura y cultura audiovisual, se citan con recurrencia, y parecen apuntar en últimas al deseo común por presionar los límites del aislamiento y del solipsismo.

Huelga decir que a pesar del aumento en la preocupación y ocupación sobre el tema por parte de los investigadores, los estudios particulares expuestos dejan ver que siguen predominando los objetivos de tipo diagnóstico, aún parece difícil hacer el relato de lo proyectivo y lo propositivo en este campo⁶. Asimismo, es sensible cierta tendencia a comprender el fenómeno desde el análisis de los procesos cognitivos y aún son escasas, por ejemplo, las indagaciones sobre los

⁶ A este respecto es importante convocar la lectura de los estados de la cuestión que ha realizado la Red de Lectura y Escritura en Colombia (REDLEES) y la ponencia ¿y qué investigan las facultades de educación desde las didácticas en competencias? Hecha por la profesora Carmen Arias. Los dos textos se pueden consultar en el sitio web www.ascun.org/redlees.

procesos de comprensión y construcción de textos argumentativos, sobre el desenvolvimiento de los estudiantes en la medida en que van avanzado en su carrera o sobre los factores pedagógicos y didácticos que inciden en los modos de leer y escribir de los universitarios⁷.

Con todo, esa sistematización de experiencias y la indagación cualitativa de casos, a la que se hacía referencia, han conseguido acercar la alfabetización a las diferentes áreas de conocimiento y han permitido verificar y relevar la compleja realidad en la que se desenvuelve el mejoramiento de las competencias comunicativas. El paso que sigue es hacer que ese re-conocimiento de lo que se ha hecho allegue asideros que iluminen la formulación de políticas y programas para responder a una visión internacional y local de lo que se pretende con la formación en lectura y escritura en el ámbito universitario.

Es preciso organizar propuestas de manera que puedan ser comprendidas por actores internos y externos a las Ciencias del Lenguaje y, con ello, hacer de la revisión de la práctica una efectiva fuente de cambios. Tras las sistematizaciones, los hallazgos en los que somos protagonistas, no pueden quedarse en el anaquel. Como en cualquier proceso relacionado con la educación, aquí es fundamental que la comunidad se vea plenamente involucrada tanto en la indagación como en los resultados de la misma. La dificultad para pasar de la lectura de la experiencia a la producción de conocimiento y a la acción transformadora debe superarse. Si se acepta que la pedagogía se legitima por su dimensión práctica y que es la lectura atenta de esa práctica la que privilegiadamente puede enriquecer la experiencia, entonces, es posible afirmar que esta inquietud por volver sobre la riqueza del día a día en la alfabetización académica puede erigirse como un camino hacia la conformación de teorías y propuestas sólidas.

Por lo menos para el caso colombiano, este acceso a lo que se hace en las diferentes universidades, independientemente de sus resultados o impacto, ya ha consolidado las bases para crear un cuerpo teórico de referencia común y para fortalecer las iniciativas individuales.

⁷ Notables excepciones al respecto de este último tema son los análisis de Parra (1991), Jaimes (1994), Pardo (1996) y, más adelante, de Martínez (1997), Rodríguez, A. (2002), López y Arciniegas (2004), Rincón, Narváez y Roldán (2005), Cisneros (2001a, 2002b y 2006a), Sánchez y Osorio (2006).

La publicación de estas experiencias de sistematización ha sido un valioso mecanismo para mostrar a las instituciones la validez de la preocupación y orientar las posibilidades de acción. Pese a las diferencias regionales y a las diferentes culturas académicas presentes en el país, el acceso a los casos y a las experiencias ha recontextualizado la manera de comprender las teorías de cuño hispano, argentino o inglés: el problema del desarrollo de las capacidades de lectura y escritura presenta rasgos similares en todos los casos, pero no hay prácticas de enseñanza ideales.

Esta breve alusión a lo que aportan las investigaciones propias y foráneas en la conformación de programas de alfabetización académica, puede cerrarse parafraseando a McLaren (2005): hay que escribir para la escuela y no sobre la escuela. Las investigaciones educativas siempre generan “significados particulares”, pero no por esto dejan de articular y viabilizar teórica y políticamente un proyecto social y es, precisamente, la coherencia y pertinencia social de ese proyecto lo que enmarca su viabilidad.

2.3 La alfabetización académica universitaria como un proceso continuo

A pesar de los grandes avances que referimos en el apartado anterior, cuando se habla de lectura y escritura en la universidad, algunas preguntas aún parecen no tener respuestas satisfactorias: ¿cómo responder en el poco tiempo con el que cuentan los programas a las expectativas institucionales, disciplinares y personales?, ¿cómo relacionar los objetivos y métodos de las asignaturas disciplinares con los de los programas de alfabetización? y ¿cómo reconocer los requerimientos de nuestro espacio educativo, al punto de no universalizar estrategias y terminar, de nuevo, en ejercicios remediales?

Lograr que los estudiantes universitarios manejen los recursos de la lengua materna en las diferentes situaciones comunicativas en las que participan diariamente es una tarea en la que se integran aspectos institucionales, disciplinares y personales. Por eso mismo, la alfabetización académica se ha tornado un llamativo centro de

atención pedagógico, porque guarda claves para atender de manera eficaz problemáticas estructurales e individuales. Veamos lo que esto implica.

Es necesario reafirmar que la base de las preocupaciones por alfabetizar a los universitarios, de acuerdo con las diferentes investigaciones al respecto en América, Europa y EE.UU., apunta a una problemática latente: gran parte de los estudiantes que ingresan a la educación superior presenta dificultades para comprender, interpretar y producir discursos o textos sobre lo que saben y lo que leen. Esto se suma a una serie de prejuicios sobre lo que deben y pueden hacer los docentes universitarios y sobre lo *ya deberían* saber quienes llegan a la universidad. A pesar de que el dominio del lenguaje es esencial para la apropiación del mundo en todas sus dimensiones y para el desarrollo de la capacidad intelectual del ser humano, aún hay resistencia en los espacios académicos a la hora de implementar cambios y acciones relacionados con la lectura y la escritura –resulta cada vez más curiosa la afirmación pesimista y generalizante de que “las nuevas generaciones no se interesan por el lenguaje” implicando con esto la negligencia en torno a la necesaria cualificación permanente de los procesos de lectura y escritura académicas.

Cuando un niño se inicia en la adquisición de la escritura se esfuerza para lograr la palabra que se propone escribir: dibuja despacio letra por letra, la presión de su lápiz sobre el papel es inestable y, a veces, tan fuerte que rompe la punta. El esfuerzo para lograr el trazado de la letra hace que el movimiento para dirigir el lápiz ocupe toda su mano y vaya acompañado de otros movimientos. Con el desarrollo de la habilidad desaparecerán los movimientos innecesarios, aumentará la seguridad y la velocidad del trazado, el cansancio demorará cada vez más en llegar, en fin... un día escribirá esa misma palabra en segundos, sin esfuerzo, sin pensar cómo la escribe (López, 1998, p. 3); pero ese proceso no ha sido automático o teórico ni ha sucedido gracias al paso del tiempo.

Y la continuidad de ese proceso parece no comprenderse en los niveles medios y superiores de formación. El desarrollo de las capacidades de lectura y escritura se suele dejar –con suerte- a medio camino.

En cuanto el estudiante empieza a familiarizarse con las letras como medio de diálogo, se le empiezan a demandar y “dejar” una serie de textos que poco tienen que ver con sus expectativas, se le enseña a privilegiar la finalidad de informarse con la lectura y la de obtener buenas evaluaciones con la escritura. ¿Qué pasa con la lectura y la escritura como procesos de apropiación y creación de conocimiento? Seguramente se cree que esa extraña aleación de literatura, cultura general y herramientas gramaticales y textuales que suelen ser las clases de lengua materna se ocupará de eso.

Pero vistas desde la óptica que ha intentado esbozarse en los apartes precedentes, la lectura y la escritura antes que como herramientas se presentan como ejes pedagógicos cuyos altibajos demandan una revisión de las bases epistemológicas y antropológicas de la enseñanza. Resulta claro que el analfabetismo básico o funcional no es grave, solamente, por la censura social que comporta, sino por los límites éticos, económicos y políticos que impone; asimismo, que los altos niveles de lectura y escritura no se expresan solamente en los ejercicios de evaluación y validación escolarizados, sino también y, sobretodo, en la acción social y en la vinculación cultural. Por tanto, es preciso hacer nuestro el compromiso de liberar el proceso alfabetizador de la apariencia formal que lo ha rodeado en las aulas (Lerner, 2001) y resaltar su importancia como requisito para la interacción social y la participación reflexiva en los circuitos de poder político que construimos. Solventar barreras y disolver prejuicios (Carlino, 2005a) para acercar al estudiante a los diferentes relatos que la humanidad ha construido sin presentarlos con sustantivos en mayúsculas o monolíticamente.

Así, se debe insistir en que la alfabetización en esos niveles medios y superiores no se ofrece, principal y exclusivamente, para forjar mejores estudiantes o para acceder a los desarrollos de una disciplina, sino para posibilitar una acción sociocultural intencional, crítica y efectiva. La alfabetización es un campo de reflexión encaminado a aportar herramientas para el desarrollo de los intereses propios y colectivos, no solo pretende mejorar habilidades. Pero ¿qué implica esta participación desde la óptica del acceso activo a los discursos en nuestro tiempo?

En síntesis, y desde las apreciaciones expuestas, la alfabetización académica tiene como horizonte que estudiantes y docentes entiendan la lectura y la escritura como procesos continuos e integrados que constituyen la cotidianidad de la labor académica, que no son herramientas adquiridas, *trabajos* o puntos de llegada. Desde esta concepción de los objetivos, parece necesario allegar los conocimientos que ha generado este campo de formación a los roles sociales que tienen los diferentes agentes educativos; asimismo, conformar dispositivos pedagógicos que comporten una propuesta de formación transversal e integradora. Esto exige, desde luego, comprender que la lectura y la escritura atraviesan los procesos de investigación y educación y hacer efectiva esa comprensión en la implicación intencional de estos procesos en el trabajo de todas las áreas. En otras palabras, establecer los tiempos curriculares necesarios para el desarrollo de estos aprendizajes y permitir la práctica favoreciendo el desarrollo adecuado de lecturas y escrituras investigativas.

No se puede desconocer en la alfabetización académica el fuerte vínculo entre los textos y la materialidad del discurso (Foucault, 1992). Como se ha argumentado en *El orden del discurso*, en toda sociedad, la elaboración discursiva y textual está “controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, su aleatoriedad y su materialidad”. Esto hace que las condiciones de enunciación de los textos obedezcan a aquello que históricamente es posible decir, a los objetos que favorece la tensión entre lucha y poder, a aquello que el “ritual de la circunstancia” ilumina, pero también a lo que es tabú -por contraposición y a pesar de todos los efectos sociales que aquello puede acarrear. No se puede hablar de todo, por lo cual la puesta en marcha hacia el horizonte que se acaba de enunciar pasa por hacer saber a quienes leen y escriben en el contexto de la Educación Superior sus privilegios y restricciones.

Conviene reconocer que la preparación para leer y escribir tiene un carácter continuo, que no se agota con los años de escolarización, y debe impartirse de forma integral. Este criterio de integralidad parte de que dichos procesos son elementos de una misma capacidad (Flower, 1990), por tanto, no pueden desligarse los propósitos,

métodos, recursos e instrumentos evaluativos que intervienen en su enseñanza; parte de que, efectivamente, son procesos de desarrollo paritario y en constante interdependencia. Leemos y escribimos para “hacer cosas”, notar la realidad, construir posiciones, y, generalmente, esas cosas están vinculadas con el desarrollo personal y colectivo. En síntesis, una enseñanza integral en este campo es aquella en la que lectura, escritura y participación académico-social son elementos de un solo proceso formativo.

Así las cosas, dicha planeación debe concebirse desde la base de un diagnóstico acertado sobre los saberes previos con que cuenta el estudiante; desde el abandono del concepto de lectura que se afana por ubicar el sentido del texto en el autor o en el intérprete, para acoger aquel que se liga al diálogo de diversas interpretaciones que suceden en culturas ubicadas en espacios y tiempos concretos (Geertz, 1998), y del concepto de escritura que la entiende como una ofrenda reservada para los cultos, para empezar a entenderla como una capacidad que se puede enseñar, desarrollar y perfeccionar (Scardamalia y Bereiter, 1985). De modo que el trabajo se enfoque hacia una resignificación y profundización de los asertos conceptuales y metodológicos que sustentan cada campo de estudio.

2.4 El carácter del trabajo con la lectura y la escritura académicas

La base para la reproducción y transformación de los discursos científicos está en la comprensión y producción textual. Por eso, el entorno universitario exige reconocer y manejar estrategias argumentativas, descriptivas, demostrativas y creativas propias de la apropiación y producción de textos, y acordes con estructuras textuales modificadas por las diferentes áreas de conocimiento.

Es claro que cualquier graduado necesita leer y decantar el cúmulo de información respecto a su área de trabajo y del contexto en el cual se desarrolla. Leer y escribir informes, tratados, resúmenes y esquemas de muy diversos temas, para lo cual debe hacer acopio del saber relacionado con los discursos en los que se ha interesado. También es claro que la legibilidad de los textos a los que accede y que produce

no implica su automática validación en cualquier contexto. Por el contrario, este nivel de aceptabilidad depende de la presencia de contenidos y estructuras convencionales como problemas, hipótesis, procesos demostrativos o sugerencias, que en sí mismas prefiguran un plan textual.

Sin embargo, es infortunado que en la mayoría de los casos, el trabajo pedagógico desconozca esas exigencias y no proponga al estudiante la lectura y construcción de textos propios de los discursos de difusión y creación científica (Cisneros, 2008, p. 133). En la producción de textos se asumen, apenas parcialmente, algunos modos discursivos como el narrativo-argumentativo y el descriptivo (Pardo, 1996, p. 59), y los enfoques teóricos y metodológicos utilizados son fundamentalmente el prescriptivo y el formal (Ochoa et al., 1999, p. 7) que privilegian la evocación y reproducción de conocimientos.

Conviene insistir en que el fin de la lectura y la escritura no puede limitarse al hecho de recibir información para luego rendir cuentas de lo leído como un acto de devolución. En lugar de comunicarse, el educador informa a los educandos meras conclusiones o pretendidos hechos, que estos reciben impacientemente, memorizan y repiten. He ahí la concepción bancaria de la educación, en la que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos (Freire, 1971: 62). La mudanza de estas metodologías depende de la disposición de los espacios educativos para incitar la reflexión y discusión de las categorías disciplinares, producir nuevas categorías y sistemas conceptuales; en fin, para propiciar la construcción de voluntad en la acción y el conocimiento.

Así, las acciones necesarias no solo incluyen cambios en nuestra forma de ejecutar la tarea, también es necesario modificar nuestra percepción sobre la misma. Parece que el asunto pasa por comprender que las formas actuales de leer y escribir de los estudiantes no tienen carencias sino necesidades y escenarios distintos; y, más allá de eso, que sus formas de construir textos no son sólo maneras alternativas de llevar a cabo un proceso, sino adaptaciones a formas de decir y de circular que esos textos han adquirido en los últimos años, un tocar nuevas puertas.

Cuando un texto de la web puede mezclarse con las letras propias casi sin dificultad y no está tan distante y resueltamente ajeno como el impreso, la interacción del escritor con él no puede partir de las bases usuales. Una vez que es posible convertir la voz de los otros en mi propia voz, la polifonía se transforma. Cuando la lectura ya no es un momento en el día, sino un vínculo para garantizar la interacción válida y la supervivencia, un rasgo de nuestro ser elevado a condición ontológica, se transforma aquello que es necesario aprender sobre la estructura y las condiciones de enunciación de un escrito. De manera que, si la comprensión lectora, y la comunicación de esa comprensión, se ponen en juego todo el tiempo en la vida cotidiana, es un imperativo alejarse de las situaciones de lectura y escritura “cuasirreales”.

En este contexto, uno de los principios más importantes para guiar nuestra acción tendrá que ser el interés por incrementar la capacidad de los estudiantes para dialogar, preguntar y contrastar, por evitar la simple adaptación a las novedades contemporáneas. Estrategias como la centralización de la transtextualidad y la intertextualidad pueden mostrar los caminos más eficientes para formar lectores que “puedan interpretar los hechos y deconstruir las interpretaciones oficiales para elaborar y visibilizar las suyas propias” (Ricoeur, 2003), leer con objetivos de aprendizaje o de acción más o menos determinados y no hacer caso omiso de los pasajes confusos que puedan encerrar los planteamientos fuertes o las fisuras de los discursos.

Pero esta perspectiva también conduce a entender los procesos que nos ocupan como motores para el desarrollo personal, por cuanto “tienen la potencialidad de ser una forma de estructuración del pensamiento. [...] Dado que no hay apropiación de ideas sin reelaboración y que esta última depende, en buena medida, del análisis y de la escritura de textos académicos, leer y escribir son instrumentos distintivos del aprendizaje” (Carlino, 2005a, p. 24). En otras palabras, la función de estas labores en el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede reducirse a un rol de complementación o calificación, pues con ello podrían desaprovecharse muchas de sus potencialidades.

Es preciso incrementar la perspectiva contextual de las labores que se asignan a los estudiantes. Reconocer el papel central que tienen la

proposición e interpretación de categorías y conceptos en el proceso formativo, ante la mera formación en la opinión. Dado que los conceptos “remiten a un problema, a otros conceptos y tienen una historia (tradición teórica) y un devenir” (Gadamer, 1984), el trabajo con estas herramientas de análisis devela ideologías, propicia la visibilización de prejuicios y nutre o transforma las representaciones. Específicamente en el campo de la lectura, el trabajo con conceptos y categorías anula, o por lo menos cuestiona, la idea de la “lectura literal” y permite diferenciar intenciones de lectura.

En una de sus obras Paula Carlino (2005a) plantea que leer en la universidad no puede tratarse de llegar a respuestas previstas, a las mismas respuestas que ha acuñado el lector guía; antes bien, debe remitirse a la obtención de otras respuestas coherentes con el nivel de *formación* en el que se está. Nada resultaría, pues, más lesivo que privilegiar la transcripción. Es por esto que los profesores de todas las áreas deberían acopiar las estrategias apropiadas para interesar a los estudiantes en un manejo funcional del lenguaje que cumpla con sus propios objetivos comunicativos y contribuya a la asimilación y generación de conocimiento. Aunque el llamado de esta obra se hizo hace ya varios años, su aplicación sigue en el orden del día, pues derivaría en la obligación de mudar estrategias de acompañamiento, currículos y criterios para el desarrollo de los planes lectores en todas las instituciones.

Las dificultades también se ubican en el tipo de lecturas y en la forma como se difunden esas lecturas. Partiendo de la preocupación acerca de que las nuevas generaciones no se interesan por el lenguaje y con la loable intención de acercar a los estudiantes a la lectura, podemos acabar limitándola sólo a su función lúdica y descuidando su función epistémica. Circulan con demasiada frecuencia lecturas de tendencia y “bestseller” que parecen resolver el problema del acceso a las letras. No obstante, esas experiencias de lectura no resultan eficaces para preparar la capacidad crítica que demandan los textos científicos y de divulgación académica. La lectura lúdica de cualquier fuente, que reemplaza a la de planteamientos literarios más desarrollados o académicos sólidos, falsea el acceso cultural y disminuye la capacidad de diálogo textual.

La cuestión no se agota en el gusto -que depende más de las inquietudes intelectuales del lector que de la complejidad de los planteamientos-, pues estudiantes especialistas en los temas que abordan "*Las siete leyes espirituales del éxito*" y "*Juventud en éxtasis*" o en metafísica esotérica, difícilmente pueden tener aportar en el diálogo con fuentes académicas. No porque estas se alejen de los sentimientos, de la persona o la individualidad sino porque están contruidos con elaboraciones conceptuales, estructuras y recursos compositivos harto diferentes.

De otro lado, si nos gusta leer, pero sólo obras sencillas de lo que nos divierte; simplemente aún nuestra competencia lectora es débil. Permitir, orientar y propiciar el acceso a distintos tipos de textos con los fines y las características que ya se han mencionado, es un compromiso de la escuela, a fin de que el universitario ni le huya ni le tema a la lectura crítica, a los textos con abundante información implícita que demandan un bagaje cultural amplio de sus lectores.

A lo anterior se suma el que los textos circulen en fotocopias. Hasta los años 80, antes de la explosión reprográfica, se solían leer los libros en sus versiones completas, con la tarea de hacer resúmenes, cuadros sinópticos y comentarios. A partir de esa década, el uso de fotocopias cada vez se ha hecho más natural y generalizado hasta el punto de que hoy día sustituye al libro en los procesos educativos. De cada libro se leen apenas unas páginas, que, como si fuera poco, casi siempre son tomadas de traducciones o son fuentes secundarias. Los profesores hemos terminado por considerar que estas panorámicas teóricas pueden ser más enriquecedoras que la discusión de fuentes primarias completas. Mientras que las estadísticas muestran que cada vez disminuye más el promedio de libros leídos en el año en proporción con el número de lectores potenciales (Cisneros, 2003).

Esta práctica, como se sabe, sólo permite un conocimiento fragmentario que dificulta la ubicación de planteamientos y autores en contextos temporales, culturales, académicos y literarios. ¿Sin el apoyo de paratextuales básicos como la presentación o la estructura general de la obra cómo pueden lanzarse conclusiones o pretenderse interpretaciones? Y la cuestión no puede solventarse acudiendo a la responsabilidad del estudiante de consultar las bibliografías

recomendadas o de profundizar. Muchas veces, los estudiantes incluso desconocen los autores de los materiales y se van satisfechos con sus fotocopias, convencidos de que están “haciendo la tarea”. Pero el análisis crítico de una obra no es posible a partir de la lectura fragmentaria. Además de lo expuesto, la proliferación de fotocopias perjudica el medio ambiente y propicia la violación del derecho de autor. Tanto las prácticas descritas como las descargas de texto parciales conllevan una mentalidad reproductiva que hace ajena y difícil la construcción de conocimiento (Cisneros, 2006b).

Ahora, en cuanto a la escritura, partiendo desde lo más simple, escribir es organizar las ideas propias a través del código lingüístico, configurarlas en un texto teniendo en cuenta que se escribe para alguien, con un propósito, en una situación particular, y con un tipo de texto pertinente. Uno de los problemas que a menudo plantean los estudiantes es que no pueden pasar a la escritura sus ideas: ¿cómo hacer que los textos digan lo que se tiene en la cabeza? Pero este problema tiene diversos factores. Por un lado, a veces -aunque los escritores en formación suelen creer lo contrario- lo que se tiene en la cabeza no es tan claro y la escritura académica, por ser un dispositivo lineal en el tiempo y en el espacio, exige claridad. Por otro lado, es posible que lo que se tiene en la cabeza obedezca a razonamientos personales, que cuando se exponen en el papel parezcan vanos, poco sostenibles o recurran a palabras cuya apelación el escritor entiende, pero sabe que los demás no entenderán.

2.5 El desarrollo de competencias en lectura y escritura

Siguiendo nuevamente a Carlino, “La escritura no es sólo un medio para registrar información, comunicarla a otros o expresar lo que se piensa, pues alberga un potencial epistémico, es un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber” (2004, p.1). Si bien el ser humano nace con la facultad de significar y crear sistemas de comunicación, el desarrollo y adecuación de la lengua no se inician sin la influencia de determinados ambientes sociales, proclives al empleo cotidiano de la lectura, la oralidad, el arte y la escritura. Es a este encuentro de potencialidad con demanda a lo que se llama

desarrollo de competencias, bien sea de tipo lingüístico, sociocultural o pragmático.

Para ese encuentro no es suficiente la teoría. Vygotsky decía –ya en la década de los 30- que “La enseñanza directa de los conceptos es imposible y estéril. Un maestro que intente hacer esto generalmente no logra nada más que un verbalismo hueco, una repetición de palabras por parte del niño, que simulan un conocimiento de los conceptos correspondientes, pero que, en realidad, sólo encubren un vacío”. Y más adelante, afirmaba estar convencido de que, parafraseando a Tolstoi, “Suministrar a los estudiantes los conceptos deliberadamente es tan imposible [...] como enseñar a caminar a un niño por las leyes del equilibrio” (Vygotsky, 1983, p. 120).

Los escritos de trabajo son herramientas pedagógicas y formativas esenciales en los distintos niveles de educación, sin embargo, mal encauzados también pueden ser un factor perjudicial para el desarrollo intelectual y ético de los estudiantes o, en el mejor de los casos, no servir para nada. Se suelen solicitar trabajos de consulta en los que se pretende algún tipo de resumen que se acerca mucho a la copia fragmentaria, o bien, opiniones y narraciones que pocas veces cumplen con alguna estructura de género definida y con la documentación necesaria.

En la escuela, muchas narrativas personales pasan por literarias y en la universidad la exposición de puntos de vista generales autosustentados pasan por textos argumentativos. La construcción de un párrafo suele convertirse en un problema para muchos universitarios, precisamente, porque a esa altura están acostumbrados a crear escritos sin divisiones internas intencionales o con apartes que se separan entre sí por su extensión o acumulación más que por el desarrollo de ideas. Fundamentar y apoyar un planteamiento, definitivamente, no parece estar entre las habilidades más comunes de escolares, universitarios y profesionales. Lo cual genera problemas de comunicación con el entorno, en la reconstrucción de los saberes disciplinares, en el avance académico (Cisneros, 2002) y, desde luego, para el alcance de la calidad esperada en los diferentes medios.

Es necesario insistir en que solicitar trabajos escritos que no consigan promover procesos de reflexión, investigación o comprensión de diferentes propuestas tiene muy poco que ver con la escritura académica. Antes bien es preciso configurar las tareas de escritura como ocasiones para orientar al estudiante en el acceso y selección de la vasta cantidad de información que circula en los medios escritos y audiovisuales, en la consideración de esa información como fuente, es decir, como propuesta situada e intencional que es preciso sopesar. Con frecuencia se encuentran “trabajos” que no son más que “collages”, o “colecciones de citas”, sin las referencias que posibilitan la ampliación, sustentación y ubicación teórica, que evidencian el diálogo; escritos que no tienen relación coherente con el tema tratado y en los que la extensión no se compadece del contenido. ¿Es esta la construcción de discurso y la divulgación cultural de la que es responsable la universidad?

Quizá una de las propuestas que valdría la pena citar en este punto es la de Linda Flower, quien ha centrado sus estudios sobre el tema en el concepto de significación, con lo cual contribuye a ubicar los objetivos en enseñar a los universitarios cómo revisar sus proyectos de escritura y aguzar su foco y coherencia. Dicho concepto puede definirse como la representación que se hace el estudiante tanto del trabajo de escritura que debe realizar como de las características del texto en sí mismo (Flower et al., 1989). Por tanto, la observación de la forma como los estudiantes planifican la redacción de sus escritos y construyen significación a propósito de ellos, se deja entender como una forma de acceder a las estrategias de los escritores para “negociar” su posición frente a una determinada situación retórica. Aún más si esta “negociación” se circunscribe a un proceso de escritura colaborativa en el que los estudiantes juegan el rol de escritores y de apoyo a los escritores, según se requiera.

Desde luego, esta propuesta de trabajo cambia las características que comporta el proceso de planeación en el nivel universitario. Este proceso, desde el marco teórico propuesto por Linda Flower, puede presentar tres formas diferentes de “estructurar el establecimiento de propósitos, la generación de ideas y la puesta a prueba del plan” (Flower, et al. 1989). Bien puede recurrir a los saberes del estudiante para conducir el proceso (knowledge-driven), a un conjunto de

información bien estructurada que abstrae o fija un prototipo sobre lo que se debe escribir y ha sido adquirida por el escritor a través de su experiencia social (schema-driven) o bien, a un proceso constructivo que combina saberes e instrucciones de trabajo de acuerdo con lo que sea pertinente para el texto específico que se debe elaborar (constructive planning). Pero ¿quién o qué lleva al estudiante a optar por una de estas opciones?

Lo que muestra la autora citada es que la falta de formación, destreza y experiencia en el terreno de la escritura hace que la mayor parte de los estudiantes utilicen un procedimiento “knowledge-driven” para planear sus escritos. No obstante, lo ideal para su nivel sería que pudieran desarrollar un proceso con las características del “constructive planning”. Las razones que explican esta tendencia podrían estar en que los universitarios, aun teniendo la capacidad de emplear el modelo “constructive planning” en diferentes campos de su vida cotidiana, recurren al “knowledge-driven” en la escritura porque resulta más simple y eficaz para tratar de responder a las exigencias externas con las que se ha trazado el trabajo en el medio escolar. Recurrir al otro modelo implicaría no solo “establecer unos objetivos retóricos propios sino evaluarlos críticamente de manera que correspondan a sus conocimientos, sus intenciones y al nuevo discurso académico que ellos tratan de aprender”.

Ahora bien, la hipótesis de trabajo desde esta perspectiva es que la estrategia de planeación colaborativa podría ser un camino para acercar a los estudiantes al “constructive planning” pues les exige exponer las condiciones de elaboración de sus textos de una manera más autónoma. La planeación colaborativa aparece como un intento por hacer coincidir las diferentes perspectivas de los estudiantes en un solo proceso de composición textual y de reflexión sobre ese proceso de composición textual.

Un desarrollo en este sentido puede mostrar que el intercambio colaborativo de experiencias, efectivamente, facilita la socialización de los métodos que cada estudiante ha usado, de las reflexiones en torno a la escritura que ha podido realizar, la construcción de metas claras en el proceso de composición y la claridad sobre lo que contendrán algunas partes capitales para el texto final como la introducción o

la conclusión. La hipótesis es que durante dicho intercambio, los estudiantes logran plantearse preguntas y estrategias, a menudo relacionadas con la representación del tipo de trabajo que deben realizar y del planteamiento que van a hacer en el texto, con lo que apuntan al “constructive planning” sin que hayan sido guiados en ello.

No obstante, la colaboración no es suficiente. La tarea implica el establecimiento de algunos puntos básicos en la planeación, tales como: tópico central del texto, planteamiento central, género al que se adscribirá el texto, adaptar el tipo de escritura según el propósito retórico del texto (efecto que se quiere producir en una audiencia determinada) y el lector o público al que estará dirigido y empleo de recursos textuales (ejemplos, listas, gráficas, requerimientos del género, etc.). Se trata entonces de enseñar a los estudiantes procedimientos para ayudar al lector a entender y seguir sus ideas. En este punto, resulta significativo el concepto de “conocimiento estratégico”:

El establecimiento de las metas de los estudiantes, las prioridades que estas metas conllevan, los criterios que los estudiantes usan para juzgar lo que es importante y la representación que los estudiantes logran sobre la labor de escribir [...] no logra captar por sí mismo la naturaleza dinámica del proceso de escritura, el hecho de que el objetivo con el que se elabora el texto, en tanto idea, puede cambiar en la medida en que este se desarrolla. Esta naturaleza es distinta según los saberes que conduzcan el conocimiento estratégico de los estudiantes. Estos saberes pueden operar por los estímulos que imponga la situación de escritura o de manera absolutamente consciente; pueden ser activos, reflexivos y extenderse a distintas áreas”. Ahora bien, la colaboración con este conocimiento estratégico, que no siempre es del todo consciente, está mediada también por las estructuras de poder y las reglas de juego que impone el medio educativo. Por tanto, lo que hace el estudiante es “colaborar avanzando a través de las estrategias que se le han dado e ignorando sus propias metas, y hacer esto con sus limitados saberes. (Flower et al., 1989).

El conocimiento estratégico de los estudiantes llevaría a que los procesos que se le facilitan y que le han funcionado para mantenerse

en la universidad prevalezcan sobre las nuevas posibilidades. Con todo, la colaboración en el aula, “cuando logra incitar la reflexión sobre el proceso, abre la posibilidad de que los estudiantes puedan examinar sus propias formas de negociar aquello que la autoridad ha focalizado y las estructuras de la escuela”. Aunque los escritores tienen diferentes formas de comprender y enfrentar la tarea de redactar un texto, esa labor no puede asumirse como algo sobreentendido. En los medios académicos, suele creerse que los conocimientos previos del estudiante deben ser suficientes para planear, desarrollar y corregir un texto, y que a falta de una instrucción previa esos conocimientos terminarán por ser suficientes en el momento mismo de indagar y redactar. Pero lo regular es que esos conocimientos solamente permitan encontrar un camino para desarrollar objetivos externos y para reproducir hallazgos de otros.

Aunque podamos tener diferencias con el proceso propuesto dado que esta tradicional fórmula de enseñanza en la que los pasos para escribir son: planeación (definición del tema, búsqueda y estudio de los textos, etc.), textualización y revisión, no siempre coincide con la forma como se construyen actualmente los textos; vale destacar que el trabajo de L. Flower es fundamental porque pone de presente la necesidad de formar a los estudiantes en el manejo de los proyectos propios de escritura.

Se sabe que las características que las herramientas informáticas imponen hoy día a la lectura y la escritura y a los cambios en los procesos de construcción del conocimiento que se han dado en los últimos años, eliminan las líneas rectas en la composición e interpretación.

En el caso de la escritura, por ejemplo, es usual que los proyectos, propios o derivados de una exigencia externa, empiecen con un idea en borrador que se empieza a desglosar y actualizar a través de los motores de búsqueda de Internet y que, luego, se confronta con otros escritos sobre el tema o se discute con otras personas y así se va planteando y replanteando durante un periodo que aunque es inicial, ya puede comprender la elaboración de primeros textos sencillos o borradores.

Por la propia lectura o por retroalimentación de compañeros o asesores, ese primer borrador o bosquejo da lugar a un plan más detallado en el que empiezan a tenerse ideas claras, a editarse asuntos y alcances, y se empieza a conformar un índice o armazón general del texto. Con estas ideas, un poco más claras, se emprenden búsquedas bibliográficas más precisas, se empiezan a escribir algunos párrafos más o segundos borradores; también se empiezan a plantear las ideas propias y, finalmente, se decide la forma final que tendrá el texto. Allí viene la escritura final que, si se cuenta con las posibilidades, se omite a revisión, o se entrega a los lectores⁸.

Como puede verse, la planeación y “preescritura” son ahora procesos constantes, al igual que la escritura y la revisión es una tarea anclada a las dos anteriores que no se ejerce, solamente, con los propios criterios, sino con los que se van allegando en la medida en que se lee, se consulta y se aclara. No se trata, entonces, de que los programas de lectura y escritura cambien las prácticas cotidianas, de que les den orden, o de introducir a los estudiantes en “mejores prácticas”. De hecho, estas metas pueden fracasar si parten de formas de lectura y de escritura propias de generaciones cuyos recursos y formas de relacionamiento eran distintas. La cuestión sería ¿cómo optimizar lo que hacen los estudiantes?, ¿cómo hacer más efectivo lo que se les facilita y lo que les es familiar hacer?

Una respuesta en este sentido puede estar del lado de la comprensión de la construcción textual como proyecto, que puede manejarse y que pueden tomar distintos órdenes y tenores, dependiendo de lo que se quiera y de los tiempos y recursos de los que se disponga.

Allí las notas de escritura, por ejemplo, se convierten en apuntes vitales sobre la secuencia que se ha seguido, pues detallan lo que se ha logrado y pensado en relación con el proyecto de escritura que se está desarrollando (Potter, 2006). Estas notas registran lo que se ha hecho, las dudas y las decisiones que se han tomado; y guardan los datos de sitios, textos, problemas, dudas o ideas repentinas que pueden resultar importantes en el texto. Se evidencia que hay una

⁸ A este respecto resulta interesante consultar los “Blog of writing” que algunas cátedras inglesas y norteamericanas han logrado divulgar. Algunos se encuentran en: <http://www.mywritingblog.com> o en www.writing.com/.../blog_writing/blog_writing.html.

escritura personal dentro de los procesos de escritura destinados a la divulgación.

De forma que, aunque el trabajo colaborativo no constituya un camino certero para mejorar los procesos de planeación que usa el estudiante, sí nutre la comprensión de los estudiantes sobre sus propios propósitos y su manera de asumir el proceso de escritura y permite configurar un importante espacio de reflexión sobre las formas de trabajo que circulan en las aulas y los condicionantes externos e institucionales que limitan esas formas de trabajo.

La confianza en los conocimientos propios de los estudiantes no garantiza buenos resultados en el proceso de producción. Sin embargo, el reconocimiento de que es la forma de trabajo imperante, y de que lo es por razones que cubren la distribución de poderes propia de la escuela, es un paso importante para encontrar nuevas formas de otorgar significación a la elaboración textual y de estructurar las estrategias de trabajo. El trabajo colaborativo y el análisis de la construcción de significación en los procesos compositivos logra allanar caminos para que los estudiantes comprendan mejor su rol en el mundo académico y, con ello, afiancen su condición de escritores.

También es de anotar que en la propuesta de Flower, como en gran parte de los estudios sobre alfabetización, cobra importancia el acompañamiento individual. Las tutorías, dirigidas tanto a docentes como a estudiantes, cumplen un papel decisivo en la conciencia que puede alcanzarse durante el proceso de intervención pedagógica sobre las dificultades y avances alcanzados.

Sin embargo, dicho acompañamiento no tiene por qué limitarse a la orientación de los escritos o los análisis, también puede involucrar, por ejemplo, la promoción de semilleros de escritores académicos y la divulgación abierta de las elaboraciones logradas.

También pueden establecerse tutores de lectura y escritura para los docentes de las diferentes áreas que asistan la planeación y construcción de los currículos desde el plano de lo que se pretende con las lecturas propuestas o planes lectores, con los ejercicios de interpretación y con los proyectos de escritura. Esto, a su vez, exige

espacios y tiempos escolares distintos, una cristalización de las nuevas políticas en los espacios, los usos y los tiempos.

Huelga precisar que estas asesorías deben prever varios encuentros y no son espacios para revisar el texto sino para acompañar a los escritores en su proyecto. Hay tres recursos valiosos en las tutorías: las notas de escritura, los borradores de texto y la presencia efectiva del tutoriado para que sea él quien exprese qué tipo de asesoría es la que requiere en ese punto específico de su proyecto.

La experiencia ha comprobado que los cursos de escritura son apenas una parte –quizá no la más importante– de los programas de lectura y escritura universitarios. Es preciso que estos cursos sean complementados con espacios para la asesoría personal a estudiantes, profesores y cursos. Aunque requieren horarios flexibles, mecanismos de acceso claros y sencillos y personas altamente cualificadas, las asesorías personales a docentes y estudiantes constituyen uno de los componentes vitales para hacer eficaces los programas de alfabetización académica.

Para recapitular, valdría la pena hacer énfasis en que los puntos de acción fundamentales para desarrollar las competencias en lectura y escritura a nivel universitario se relacionan con formar la capacidad para:

- Leer como escritor, distinguiendo la calidad de los textos por sus fuentes y metodologías y por la coherencia de las tesis y conclusiones con esas fuentes y metodologías.
- Revisar los proyectos de escritura propios haciendo énfasis en su punto central y en su coherencia.
- Manejar los propios proyectos de escritura y lectura de manera que se cuente con los recursos para desarrollar las ideas y superar bloqueos.
- Solicitar y responder efectivamente a las retroalimentaciones en lectura y escritura.

- Estructurar una posición o una tesis y defenderla coherentemente, distinguiendo el resumen de las preguntas y planteamientos críticos personales, pero nunca desligándolos.
- Reconocer las formas típicas de escribir en cada área de estudio: capítulos de libro, libros, conferencias, ensayos, ponencias y artículos, e interés en la lectura de textos de muy alta calidad académica en las diferentes disciplinas.

Como puede verse, lectura y escritura son actividades complejas que exigen el trabajo con distintos tipos de textos, aún con los que por sus temáticas o estructuras no son en principio del agrado del estudiante. “Un sistema escolar en el que no se lee ni escribe genera en forma inevitable una educación centrada en la información y en la que no hay mecanismos adecuados para estimular el desarrollo de la capacidad crítica, de la búsqueda independiente de conocimiento, del espíritu de investigación” (Melo, 2002, p. 74). Para nada servirán, entonces, las mejores metodologías descubiertas y aplicadas con éxito en otros países, si profesores y estudiantes no entramos en la cultura del texto escrito pero con fines no sólo lúdicos sino epistémicos (Cisneros, 2003).

En muchas ocasiones, la decisión de las cátedras disciplinares de no orientar apropiadamente los procesos de consulta y estructuración de texto redundan en escritos de compilación que trasladan información enciclopédica a una pila de hojas de papel con precarias normas de presentación y mucho más precarias relaciones lógicas expositivas o argumentativas. La pobre revisión ortográfica y la mutilación o distorsión de contenidos es una consecuencia esperable de lecturas fragmentarias en las que el papel de interpretación activo recae en el docente y de formas de trabajo académico deficientemente consideradas y comprendidas.

Infortunadamente, los llamados “trabajos” de lectura o escritura se han convertido en recursos didácticos aparentemente ingenuos y transparentes, que en la práctica debilitan o truncan los procesos de enseñanza-aprendizaje y el establecimiento de relaciones sólidas entre la cultura académica y los saberes de los estudiantes. En todo esto circula cierta mediocridad disfrazada de satisfacciones

momentáneas, queremos pensar que estamos haciendo las cosas que debemos hacer.

2.6 ¿Cómo evaluar los procesos de alfabetización académica?

En el contexto colombiano, las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN) responden a exigencias mundiales desde el campo de la competitividad y la globalización, manifestadas en exámenes internacionales, pasando por los requerimientos del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional cuyas estrategias educativas están sometidas a la lógica del mercado, es decir, un país es económicamente exitoso en la medida en que el dinero sea “invertido” y no “gastado”, de manera que las pérdidas monetarias sean las menos posibles. Así, el Gobierno y el MEN buscan a toda costa disminuir la deserción y la repetición sin importar si los estudiantes han adquirido los conocimientos y las habilidades básicas para continuar con su ciclo educativo, por ejemplo, ¿cómo es posible para el maestro desarrollar el pensamiento conjetural y crítico en un grupo de estudiantes que ni siquiera dominan el código escrito, teniendo en cuenta que este es uno de los principales medios de abstracción?

Los Lineamientos Curriculares se constituyen en un marco dentro del cual maestros e instituciones dirigen sus prácticas pedagógicas hacia la construcción del sujeto pensante. El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) se une a estas propuestas preocupándose por la comprensión lectora y la capacidad inferencial, más que por el aprendizaje memorístico. Sin embargo, el Decreto 230 de 2002 disipa la posibilidad de orientar el sistema educativo colombiano hacia la formación eficaz del estudiante, toda vez que subordina la promoción a una política económica, anulando todos estos logros y provocando un caos dentro de las aulas (Maya, 2002). Según este decreto, un alumno podía reprobado el grado cuando perdía tres o más áreas y, además, podía quedar incluido en el 5% de los estudiantes reprobados de todo el plantel.

Ahora, el Decreto 230 ha sido reemplazado por otro que permite a los establecimientos establecer sus propias reglas de juego

evaluativas de acuerdo con unos parámetros generales. Sin embargo, la norma no engendra formación automáticamente. Y es previsible que muchas de esas reglas de juego no terminen siendo más que una vuelta a las prácticas de evaluación tradicionales que le funcionaban a la institución años atrás.

Entonces, ¿ante quién y para qué se están validando los procesos educativos? Hay que decir que es el MEN quien sigue regulando el trabajo en las instituciones, una de las formas de hacerlo es mediante los exámenes institucionales, nacionales e internacionales que obligan a las instituciones a relacionar su plan de estudios con las exigencias de estos exámenes, de manera que sus estudiantes se encuentren preparados para enfrentarlos. Así, la evaluación según el decreto 1290 se divide en tres ámbitos: 1. La valoración institucional, determinada por cada establecimiento; 2. La evaluación nacional, con las pruebas Saber (en la educación básica), de Estado (al finalizar la educación media) y ECAES (para la Educación Superior) y 3. Las pruebas internacionales que evalúan las áreas fundamentales: matemáticas, lenguaje y ciencias. Dentro de los exámenes que indagan por la lectura y la escritura se encuentran:

PISA: evalúa y compara lo que los estudiantes pueden hacer con lo que saben, es decir, no se centra únicamente en lo aprendido en la escuela, sino en la capacidad de los estudiantes para aplicar los conocimientos a tareas y retos cotidianos. Cada ciclo de PISA, que se aplica trianualmente a estudiantes de 15 años de edad, tiene un énfasis diferente: en matemáticas, lenguaje y ciencia. En el examen del 2006, el MEN afirma que el desempeño de los estudiantes colombianos en lectura fue el mejor en las tres áreas (lectura, matemáticas y ciencias). Demuestran habilidad para localizar información, realizar deducciones simples e interpretar el significado del texto cuando se requieren inferencias sencillas (MEN, 2009).

Sin embargo, las habilidades que demuestran los estudiantes son mínimas: localizar información se refiere a un nivel literal de lectura donde sólo se precisa prestar atención al texto, realizar deducciones simples e inferencias sencillas, asumiendo que las inferencias sencillas se refieren al nivel microestructural; es decir, los estudiantes colombianos sólo llegan a un nivel de lectura literal.

SERCE: evalúa y compara los rendimientos alcanzados por estudiantes latinoamericanos en lectura, escritura, matemáticas y ciencias en los grados 3° y 6°. Según el MEN (2009), la prueba realizada en 2006 dejó a Colombia con resultados positivos en lectura quedando por encima del promedio de la región (34 puntos). Según el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2008), Colombia se sitúa en el nivel 2 siendo 4 el nivel máximo, con un puntaje de 515 puntos por encima de la media que fue de 500.

PIRLS: es un estudio internacional de progreso en la comprensión lectora a partir de cuatro tipos de procesos de comprensión: localización y obtención de información explícita, realización de inferencias directas, interpretación e integración de ideas e informaciones y análisis del contenido. En ella Colombia ocupa el puesto número 32 de entre 37 países evaluados, según resultados publicados por Gómez (2008, p. 4).

Los resultados de las pruebas internacionales dejan a Colombia con la tarea de mejorar sus prácticas educativas puesto que se hace evidente que los estudiantes tienen dificultades para desempeñarse efectivamente en el contexto latinoamericano y más aún, en el resto del mundo. Los bajos resultados no son evidentes solamente en los exámenes internacionales, a nivel local, las pruebas Saber y de Estado ponen en evidencia dichas dificultades de los jóvenes para llegar a procesos lectores más elaborados.

Si bien el ámbito geopolítico de cada país afecta los resultados, es claro el reto que enfrenta la educación colombiana: formar jóvenes capaces de usar su conocimiento en situaciones reales a la vez que manejan procesos de lectura analítica desde donde evalúan la realidad y la transforman. La posición del MEN frente a esta tarea se evidencia en el Plan Decenal de Educación, los Estándares, los Lineamientos Curriculares y las orientaciones de las pruebas Saber, sin embargo, con el Decreto 1290, el alcance de estos objetivos ha quedado en manos de cada colegio y cada rector, pues son ellos los encargados de velar por los altos niveles de exigencia en los planteles a la vez que combaten el problema de la deserción. Esto último puesto que un estudiante que no alcance los objetivos para su grado, no podrá avanzar en los cursos y deberá repetir el año, situación que se

erige como una de las principales razones por las cuales los niños y jóvenes no regresan a la escuela. Así pues, es posible que los colegios entren en una competencia desleal en la que, algunos apostarán por la exigencia aunque muchos de sus estudiantes se alejen del plantel, mientras que otros serán más laxos a nivel académico para garantizar un buen número de niños y jóvenes acudiendo a sus aulas.

Ahora, desde una visión más pedagógica, es innegable que mientras los currículos acogen orientaciones innovadoras, la evaluación aún responde a una visión predominantemente positiva. Empero, el influjo de la enseñanza colaborativa, del constructivismo y de la pedagogía crítica incita a desplazarnos de la medición de resultados y la conducta observable a la toma de decisiones y la valoración. Desde una perspectiva sistémica e integral, los últimos enfoques impelen a los programas a cuestionar, reestructurar y justificar sus métodos de evaluación.

La formación en lectura y escritura impugna la posición protagónica del maestro. De ahí la necesidad de generar hábitos de planeación y revisión, habilidades críticas y de proyectar la formación a la “vida después de las aulas”. En este marco, un sistema evaluativo tendrá que acoger una perspectiva procesual, formativa e investigativa; establecer tiempos, metas y ritmos que respeten la individualidad y propicien la retención y el uso de lo aprendido e implementar mecanismos de sistematización que permitan reconocer las características y el desarrollo del proceso.

Esto implica un docente partícipe, que no evalúe para establecer la calidad del escrito o propuesta de lectura sino la capacidad de autocorrección y el manejo de recursos, lo primero no siempre es consecuencia de lo segundo. El propósito primordial no es obtener excelentes escritos u opiniones eruditas; más bien, es formar la voluntad y el interés de trabajar con los textos y de elaborar las ideas; forjar la comprensión de la lectura y escritura como herramientas de diálogo académico, social y político.

Este propósito es inalcanzable si no hay coherencia entre el planteamiento epistemológico, temático y evaluativo del currículo. Si

el objetivo fuese brindar exclusivamente herramientas gramaticales sería difícil cambiar el paradigma de evaluación desde el juicio de experto. A partir de lo evaluado se otorga sentido y validez a las temáticas y viceversa (Carlino, 2005). Es preciso centrar la atención en la producción de ideas y la socialización que trasciende la experiencia inmediata.

Sin duda, hay aquí una concepción diferente de la forma como se evalúa. El “buen texto y la buena interpretación” dan paso a la importancia social de la interacción textual. Nadie espera que en dos semestres se formen lectores y escritores con experticia, pero sí personas con razones y recursos para afianzar progresivamente sus competencias⁹.

Ahora bien, la diversidad de opiniones sobre lo que se debe evaluar en un curso que forma escritores novatos para la vida académica, puede tornarse alarmante. Así, inicialmente, es importante establecer:

- ¿Qué se quiere evaluar? ¿Para qué?
- ¿Cómo se quiere evaluar y aprovechar el error y la influencia afectiva de la evaluación?
- ¿Cuándo se quiere evaluar el nivel y desarrollo?
- ¿Cómo se presenta y sistematiza la evaluación?, ¿esta permite el planteamiento de alternativas y soluciones?

La inexistencia de una respuesta clara a estas preguntas puede ser causa de valoraciones discordantes. La siguiente muestra ilustra esta afirmación:

⁹ “Al asumir frente a la evaluación tradicional una posición crítica, es necesario pensar en una alternativa que permita viabilizar la evaluación como medio e impulso para el aprendizaje”. CASTRO, Yolanda. Propuesta para planes de mejoramiento. Bogotá D. C.: Universidad Pontificia Javeriana, Facultad de Educación [En línea], 2002. Disponible en: <http://ceantic.javeriana.edu.co/servlet/>

Se solicitó evaluar una respuesta de prueba diagnóstica, usando la escala Alto, Medio y Bajo, y explicar la decisión.

7. Toma de posición: *¿hacer qué?*

- Cuando hablamos de prohibiciones, siempre se llega a la conclusión de que no debemos hacerlo pero a la vez nace ese sentido de curiosidad que hace que al final realicemos lo que nos prohiben. Por tal [?]estoy de acuerdo con el autor, en que es imposible ganar la guerra contra las drogas y que es mejor crear políticas que sean menos drásticas pero a la vez ser severas con ellos, en el sentido que no hay que castigar todo. *Expresión a medio hacer.*

Del mismo modo, pienso que en la actualidad se debería legalizar el consumo de los drogas pero por decr con una cantidad o dosis y que esta sea ingenda por enfermedad más que por necesidad o falta de estar en ese estado.

Incluso, pienso que el uso de drogas, para algunos que lo consumen, es una salida a sus problemas o es una forma de ver la vida más bonita y menos trágica. En estas situaciones no se debería optar por castigar a los personas sino incluirlos en programas de rehabilitación que los ayude a salir de esa situación.

Resumidamente

* Anotaciones hechas por docentes.

Docente 1:

La escritura es clara, pero hay expresiones muy vagas e ideas que quedan abiertas
 Se haría falta volver sobre lo que leyó y darle contundencia a sus argumentos. Es un nivel M, teniendo en cuenta que es una prueba diagnóstica de I semestre.

Docente 2:

El estudiante apoya la postura de Soros amparado en dos razones que éste no esgrime cuando argumenta en favor de la legalización:

- 1) que la prohibición induce a la curiosidad, y ésta a su vez ~~le~~ al consumo.
- 2) que la droga aligera los problemas existenciales de los consumidores.

Esos argumentos no se sustentan. Evidentemente se está de acuerdo con Soros por razones diferentes a las que él expone, pero tales posturas están soportadas en cosas muy débiles. Ahora bien, la estructuración del comentario deja muchos que desear.

M

Docente 3:

B. La toma de posición no es clara. Hay muchas ideas repetidas textualmente y no están expresadas de una forma directa. No hay argumentos que sustenten los pocos aportes que hace con respecto a su postura.

Docente 4:

(1)

- 1- Deja ciertas expresiones a medio hacer. Ej:
"Portal" en vez de "Portal razón".
2. Hay problemas a la hora de segmentar. Ej:
"de acuerdo" en vez de "de acuerdo".
3. Faltan ciertas comas que el texto demanda.
Ej: La adversativa antes de "pero" o "sino".
4. Incorre a ratos en redundancias. Ej:
"de estar en ese estado".
5. Hay errores de concordancia. Ej:
"por castigar a las personas ... que los ayude a ..."
(De femenino pasa a masculino).

(2)

En cuanto al texto en sí mismo, recurre a repetir los argumentos de Soros, lo que al menos muestra que hay lectura literal y cierta lectura ~~inferencial~~ inferencial (en tanto transforma al menos los vocablos y la terminología de Soros). No obstante, dado que no hay un uso de comparar las tesis de Soros con otras ideas al respecto, ni tampoco se podrá hablar de intertextualidad, no me atreveré a suponer lectura crítica.

Dada la cohesión mínima del texto y cierta lectura inferencial, lo calificaría como medio (M).

Aunque se coincidió en el nivel, este se asignó por razones variadas. Se apuntó a la redacción cuando lo evaluado era lectura¹⁰ y no hubo claridad sobre el objetivo de la prueba, si se mide en relación con objetivos finales o con los mínimos para ingresar. No basta,

10 Es evidente la irrupción de lo escrito en la evaluación de la comprensión y la necesidad de reflexionar sobre la integración evaluativa de estos dos procesos.

entonces, con establecer niveles si no hay acuerdo sobre criterios, procedimientos e instrumentos, el procesamiento de resultados, la instancia a que se destinarán y uso que se les dará.

Con Joaquín Giménez, podemos definir los criterios de evaluación como “afirmaciones que precisan el grado y el tipo de aprendizaje que va a permitir desarrollar las capacidades estipuladas en los propósitos curriculares” (1997). Dichos criterios deben permitir la identificación del nivel de *descentramiento* del estudiante y su capacidad para partir de una valoración contextual del escritor y de su posición como lector, el seguimiento de la ruta de lectura y composición y la definición de las acciones necesarias para potenciar los procesos. Así, la evaluación pasa de ser un “punto de control” a un parámetro de reflexión.

El estudiante debe encontrar en los criterios una guía y una forma de valorar su posición frente a los objetivos; el docente, información para desarrollar estrategias acordes con la dimensión socio-antropológica del currículo y un referente para determinar, según el grupo y persona, los recorridos pertinentes; el programa, percibir claramente el enfoque teórico asumido. Un criterio válido será aquel que:

- Acoja abiertamente el enfoque, planteamientos y objetivos del programa.
- Se formule de forma comprensible para todos.
- Integre, contextualizadamente, diferentes aspectos del proceso.
- Otorgue a cada aspecto su importancia real, desde lo pragmático y epistemológico.
- Permita diferenciar tipos de aprendizaje, enfoques o énfasis y momentos del proceso.
- Precise el carácter de las acciones a realizar.

Como resulta evidente, la falta de claridad sobre el tipo de evaluación diezma un esfuerzo mancomunado. La sistematización demostró que confundir el objetivo de “conocer el grado de integración,

inferencia y coherencia con que se maneja la información” con el de establecer la capacidad para corresponder con un propósito de lectura predeterminado puede generar un proceso ingrato para todos. Una prueba carente de criterios plantea situaciones de lectura descontextualizadas, preguntas con opciones de lectura discutibles o niveles de esquematización difíciles de alcanzar. Bajo la pretensión de exigencia se pueden formular enunciados complejos que interfieren en el reconocimiento de lo que se comprendió. En suma, el diseño de una postura general en la evaluación de la lectura y la escritura académicas puede demandar lo siguiente:

- Analizar, sistemáticamente, prácticas, fundamentos e implicaciones de la evaluación formativa-procesual.
- Identificar conceptos básicos del programa y objetivos.
- Estipular procesos y aspectos a evaluar.
- Designar criterios, niveles y concertar sus indicadores cualitativos.
- Determinar momentos de evaluación y propósito.
- Especificar instrumentos, su carácter y requisitos.
- Determinar el método de sistematización, su impacto, rangos numéricos de niveles y criterios de promoción.

Como puede verse, la evaluación también puede convertirse en una estrategia de trabajo si se encamina a que los estudiantes encuentren la manera de incorporarse en sus producciones, identificando sus maneras de hacer en el proceso de escritura a partir de la organización de lo vivido y lo leído, de la relectura y contrastación de sus propias letras con otras fuentes, para configurar lo que se quiere decir. Esta evaluación que no funciona como parámetro externo, puede contribuir al desarrollo de la habilidad para tomar posturas críticas frente a las producciones de otros y, progresivamente, propiciar el afianzamiento de una nueva mirada sobre las metas de formación de cada uno de los habitantes de la escuela.

El problema de evaluar la comprensión de lectura, por ejemplo, está atravesado por las siguientes variables: la estructuración del examen, los enunciados de las preguntas, las modalidades de respuesta, el tipo de léxico que se usa en los textos y en las preguntas, el tiempo del que dispondrá el estudiante para responder, los textos utilizados, su extensión, el orden discursivo, etc.

Sintéticamente, podemos decir que todo de tipo de evaluación se relaciona con algún tipo de estructuración del discurso, con la construcción e interpretación textual, y que el horizonte legítimo de las evaluaciones –y de los cursos de alfabetización académica- es que el estudiante lea y escriba por interés profesional y académico y que lo haga adecuadamente. Es probable que allí donde los obstáculos y altibajos del proceso son lo más importante, se dé protagonismo al producto. Por tanto, aunque exija un esfuerzo adicional, la preparación en este aspecto de la labor educativa es algo que les compete a todos los maestros. Al menos en su planteamiento, el proyecto alfabetizador involucra transformaciones fuertes en la forma de hacer escuela a la que estamos acostumbrados. No obstante, a pesar de los resultados positivos que puede avizorar este enfoque de trabajo, persisten varios interrogantes.

La evaluación difícilmente será imparcial, pero sí puede ser explícita en la expresión de sus pretensiones. Desde luego, la apuesta es compleja. Nadie puede negar que, en esta área, el diseño curricular debe esperar un cambio en la comprensión del para qué de la enseñanza. Pero la construcción del cambio es urgente.

Capítulo 3

POLÍTICAS Y COMUNIDADES EN LA BÚSQUEDA DE LA CALIDAD EDUCATIVA A PARTIR DE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA

3.1 Políticas internacionales

Sin ir muy lejos en el tiempo, se puede hacer mención de un hecho que, si bien no es el único que puede servir como directriz para los propósitos actuales de la educación superior, sí ofrece algunos elementos para reflexionar sobre el tema. En 1986, 430 universidades europeas firmaron un documento conocido como la Carta Magna, que resultó de una propuesta de la Universidad de Bolonia en el contexto de su noveno centenario. Una vez instituida, el espíritu y los intereses de la Carta Magna se extendieron a diferentes universidades en todo el mundo y a la fecha, más de seiscientas la han suscrito, con la intención de apropiarse lo que en ella se afirma. De hecho, algunas de las signatarias son colombianas: Universidad Nacional, Universidad Externado de Colombia, Universidad Pontificia Javeriana, Universidad del Rosario, Universidad Distrital, Universidad de la Sabana, Universidad de la Salle, Universidad Libre, Universidad de Antioquia, Universidad de Caldas, Universidad Militar, Universidad del Tolima, Universidad El Bosque y Universidad Tecnológica de Pereira.

Los planteamientos del documento que acabamos de aludir comportan un compromiso y un incentivo para reflexionar sobre el carácter y los móviles de la Educación Superior, y, consecuentemente, sobre los términos que podrían cimentar el diálogo sobre calidad en las universidades. Algunos de sus principios fundamentales son los siguientes: “Celebrar el profundo valor de las tradiciones universitarias y promover vínculos fuertes entre las universidades”, la afirmación de que “tanto los poderes públicos como las universidades, deben garantizar y promover el respeto por la libertad de investigación, enseñanza y formación” y la consideración

de que “la universidad es una institución autónoma que produce y transmite la cultura por medio de la investigación y la enseñanza”. A partir de lo que se propuso en la Carta Magna, se pueden hacer tres aseveraciones importantes: 1) La transformación cultural constituye el sentido, el trasfondo, de las acciones universitarias. 2) Para garantizar el cumplimiento de las misiones de la universidad, es imperativa la construcción de políticas institucionales y estatales que favorezcan medios propicios para el desarrollo de las comunidades académicas y sus labores. 3) En tanto institución social, la universidad es heredera, productora y reproductora de tradiciones, y estas tradiciones no son –no podrían ser– solipsistas, antes bien son obra de comunidades que vinculan la experiencia de lo académico con el mundo vivido.

Cada uno de estos puntos ofrece pistas importantes para dilucidar cuáles son las aspiraciones que podrían servir como derroteros a la hora de evaluar lo que se hace en la universidad. Una primera lectura evoca cuestiones de orden pedagógico, administrativo y filosófico, pero hay una línea transversal, un eje que liga lo dialógico, lo discursivo y lo textual: el lenguaje. Todo aquello que tiene que ver con la oralidad, la lectura y la escritura en la universidad, no sólo interesa porque permita el acceso al complejo medio en el que se desarrolla la educación superior, sino, ante todo, porque supone la tradición misma de la universidad, desde su aparición. No podría concebirse el sentido de la universidad sin el trabajo textual y discursivo, sin los vínculos que ese trabajo permite establecer y sin la actividad docente-investigativa que propicia y fortalece.

3.2 Políticas nacionales

Vale la pena mencionar que las políticas vigentes, en Colombia, han buscado acercarse al tema y propenden por reconocer el papel de la lectura y la escritura en la formación de los estudiantes. La Ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación, relevó la discusión sobre lectura y escritura en los diferentes niveles, y, como consecuencia de esto, el tema de las acciones –no sólo en términos de cantidad sino de calidad– relacionadas con la lectura y la escritura ha tomado fuerza en congresos y coloquios nacionales e internacionales. En lo corrido del presente siglo se han hecho en promedio cinco eventos por año relacionados con este asunto en toda Latinoamérica.

A su vez, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) ha puesto en observación los procesos de lectura y escritura mediante diversas evaluaciones que -a pesar de los problemas de estandarización y falta de impacto pedagógico que les son propios- han propiciado la discusión y el replanteamiento de posiciones. Sus resultados han generado cierto entusiasmo investigativo y curricular sobre el tema de las competencias comunicativas, comprensible a la luz de los bajos promedios obtenidos tanto en las pruebas de secundaria como en las de niveles superiores.

Haciendo un recuento temporal, fue en Octubre de 1998 cuando fueron aplicadas las primeras evaluaciones de carácter amplio con la intencionalidad explícita de medir el desarrollo de las “competencias básicas en lenguaje y matemáticas”. Estas pruebas fueron las evaluaciones censales contratadas por la Secretaria de Educación Distrital de Santafé de Bogotá, elaboradas, aplicadas y analizadas por la Universidad Nacional de Colombia. A esta primera aplicación, siguieron las de 1999 y 2000, dirigidas a los estudiantes de tercero, quinto, séptimo y noveno de educación básica del Distrito Capital. De los resultados de dichas evaluaciones se derivó un conjunto de acciones para “mejorar los resultados de la acción educativa, definidos en términos de las competencias y valores que se espera desarrollen todos los estudiantes a su paso por las instituciones educativas” (SED, 1998, p. 34).

A partir del año 2000, el equipo de “Reconceptualización de los Exámenes de Estado” del ICFES asumió la decisión de modificar el objeto de evaluación del Examen de Estado para Secundaria y volcarlo sobre las competencias fundamentales. El tema de la evaluación por competencias, tratado hasta ese momento sólo en círculos especializados, se tornó de manejo forzoso para todas las instituciones educativas del país y para los docentes de todos los niveles, que se vieron en la obligación de citar las competencias para interpretar, argumentar y proponer en sus currículos sin mucha claridad sobre lo que esto significaba. Las evaluaciones estatales toman como referente un objeto que no ha echado raíces pedagógicas, ni mucho menos didácticas, en el sistema educativo colombiano.

Se evalúa por competencias y se enseña por contenidos; entre tanto, el desarrollo de los procesos de lectura y escritura sigue esperando

un terreno más apto. Parodi afirma que, en el ámbito chileno, “la implementación de medidas en el campo de la alfabetización generalmente ha estado acompañada de una amplia difusión y ha llegado a constituirse en un tema de políticas gubernamentales con inversiones millonarias. No obstante, a pesar de estos denodados esfuerzos, no se aprecian cambios sustantivos en la competencia comunicativa escrita de los lectores de diversos estratos educacionales y profesionales” (2005, p. 11). La situación de Colombia en esta materia no parece diferente.

Por su parte, y propiamente en el ámbito de la Educación Superior, el Decreto 2566 de 2003, en su Art. 6º, postula:

La institución deberá presentar de manera explícita la forma como se desarrolla la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo que permita a estudiantes y profesores acceder a los nuevos desarrollos del conocimiento, teniendo en cuenta la modalidad de formación. Para tal propósito, el programa deberá incorporar los medios para desarrollar la investigación y para acceder a los avances del conocimiento.

En Colombia, existen 87.021 docentes que se desempeñan en 281 instituciones de Educación Superior y atienden una población estudiantil de 877.944 estudiantes, distribuidos en jornada diurna, nocturna y a distancia. El 2.2% de estos docentes tiene título de doctorado, el 13.8%, de maestría y el 84% de pregrado o especialización (MEN, 2009). Estas cifras pueden relacionarse con el hecho de que, a pesar de reconocerse un crecimiento desmesurado de los profesores, las instituciones y los programas, especialmente durante la década de los noventa, la Educación Superior, como objeto de investigación, tenga un desarrollo reciente en el País: “dentro del tema de la educación se han venido haciendo esfuerzos tanto a nivel de políticas, como de investigación en aspectos referidos a los diversos elementos que conforman la educación básica y media colombiana. Sin embargo, puede afirmarse que el tema de la Educación Superior, al menos desde la perspectiva de la investigación, no ha sido objeto de la misma atención que la de los otros niveles de conjunto de la educación del país” (Henao, 2000, p. 11).

Los realizadores del “Estado del Arte sobre la Educación Superior”, contratado por Colciencias en el año 2000, Ricardo Lucio y María

Mercedes Duque, concluyen su estudio reconociendo “un rezago importante en Colombia si se lo considera en relación con otros países de América Latina como Argentina, Chile, México o Costa Rica”. Los autores llaman la atención sobre la importancia coyuntural que el Estado otorga al desarrollo académico desde hace varias décadas; y sobre el bajo porcentaje de inversión en este nivel, la falta de seriedad y continuidad de las políticas de largo plazo, la manipulación política sobre la cartera y la falta de comprensión de los escenarios que imponen tanto la internacionalización de la economía y la cultura como el desarrollo vertiginoso de la ciencia y la tecnología.

Según los investigadores citados, cada vez resulta más estratégico contar con un sistema educativo “vigoroso, productivo, crítico y con buena capacidad de adaptarse y asumir el difícil reto de liderar el proceso de modernización del país [...]”. Aunado a lo anterior, el documento citado señala que la propia academia “no se repiensa ni se autoevalúa, que no ha logrado pasar el nivel de subsistencia y se limita en buena parte a cumplir formalmente con las escasísimas exigencias legales que se le imponen; no ha sido capaz de comprometerse a fondo en pensar sobre el tema de la Educación Superior, sus dificultades y retos” (Lucio y Duque, 2000).

La posición estatal y las debilidades de nuestra cultura académica no pueden menos que determinar las posibilidades de repensar y construir la Alfabetización Universitaria en el País. En razón de lo anterior, es preciso insistir en la orientación de las políticas públicas, de forma que visibilicen la voz de todos y sean construidas en escenarios internacionales, a través de proyectos regionales. Así, las agendas deben incluir el diagnóstico, los propósitos, las necesidades e intereses y las demandas de un escenario y sector concreto, contruidos “por medio de la organización, la movilización y el esfuerzo colectivo por posicionar los intereses públicos” (Parodi, 2005). Junto con esto es necesario actuar en escenarios institucionales locales, de modo que se concreten los caminos para dar vía a iniciativas más amplias.

Las transformaciones difícilmente surgirán de las normas y prácticas tradicionales. Son las comunidades quienes deben rescatar su rol como principal sujeto político y como agente promotor de cambios infraestructurales y conceptuales, adoptando una posición

generadora, creadora. Mas ¿a qué tipo comunidades pertenece esta tarea?

3.3 La realidad frente a las políticas

La educación es necesariamente un hecho textual y discursivo. No obstante, el aprendizaje de estrategias textuales y discursivas se ha concentrado en ciertas disciplinas que en su afán por conseguir logros en solitario, terminan restando a las otras áreas posibilidades para propiciar el desarrollo integral. Tanto en las materias relacionadas con Lenguaje (español, literatura, castellano, etc.), como en las asignaturas relacionadas con Artes y con las Ciencias Matemáticas, Sociales y Naturales, los estudiantes tienen un contacto intenso y continuado con la comprensión y producción de textos. De modo que, cuando los jóvenes ingresan a la universidad, han pasado por una escolaridad de por lo menos 12 años en la que tuvieron oportunidad de leer diferentes géneros discursivos y adquirir estrategias de lectura y escritura; además, han superado varias etapas en su formación académica (Cisneros, 2001b).

Es de esperarse, entonces, que hayan logrado un nivel aceptable en su capacidad expositiva y argumentativa en lo que tiene que ver con el desarrollo de asuntos generales, poco especializados (Rincón, Narváez y Roldán, 2005; Vásquez, 2005; Martínez, 2001). Sin embargo, esta expectativa riñe con lo hallado. La generalidad es que los jóvenes presenten serias dificultades en comprensión de lectura, incluso en textos de opinión, que se relacionan con dificultades para escribir lo que saben, desean o necesitan expresar y para producir textos a partir de sus lecturas.

A lo largo de la formación preuniversitaria no se alcanza una alfabetización acorde con los requerimientos que las políticas proponen y que la sociedad impone a los jóvenes. Y los retos se acumulan cuando se llega a la universidad, pues los modos de leer y escribir que han acuñado los estudiantes no parecen permitirles un claro y oportuno reconocimiento de las formas de trabajo textual propias de la Educación Superior. Esto, desde luego, tiene efectos negativos en el desarrollo de sus posibilidades académicas y en los indicadores con los que se insiste en cuantificar la “calidad” educativa.

De allí la urgencia de comprender que si se le sigue dejando a las asignaturas de Lenguaje y a los cursos de lectura y escritura la tarea de orientar la capacidad textual y discursiva de los estudiantes, no pueden esperarse grandes mejoras. Así como no puede esperarse que alguien aprenda una segunda lengua, si sólo tiene contacto con ella durante una clase; tampoco puede esperarse que se aprenda a leer y escribir con cuatro horas en las que se exponen y trabajan formas de leer y escribir, por lo general, difíciles de transferir a otros contextos.

Las políticas institucionales en este campo deben abogar por la transversalización de las preocupaciones, los propósitos y los saberes relacionados con la Alfabetización. En este sentido, no se trata solamente de propiciar el trabajo interdisciplinar en equipo y el apoyo de los profesores de Lenguaje en la ilustración o evaluación de los procesos de lectoescritura en otras áreas; estos son, por supuesto, pasos necesarios e importantes, pero no suficientes. Es preciso dotar a los currículos y las formas de enseñanza de los docentes de métodos y comprensiones sobre los procesos de desarrollo en el campo textual. Y más allá de eso, vencer la extendida creencia de que enseñar el tema de la clase rivaliza con el apoyo y estudio de los procesos de lectura y escritura.

Esto último es lo central. Es casi una constante la idea de que “forzar” a un profesor con altos grados de formación y amplia experiencia investigativa –lo cual implica experiencia en producción y publicación de textos- a fijarse, a apoyar, las formas de leer y escribir de sus estudiantes, es poco más que un exabrupto y una pérdida de tiempo. Lo importante de los cursos que imparten estos profesores son los contenidos que pueden desarrollar –aprovechar lo que saben de sus áreas.

Puesta de esta manera la contradicción es apenas evidente: ¿a la luz de lo que sabemos hoy sobre educación, tiene sentido acopiar contenidos sin ofrecer la posibilidad de dialogar con ellos, de recrear? Exponer participativamente una temática y, después, recibir trabajos que desarrollen puntos de vista poco estructurados, integrados y argumentados sobre esas temáticas no puede llamarse, hoy, proceso de enseñanza. Pocos objetivos curriculares se contentarían con los verbos informar, hacer saber o exponer en sus encabezados y un

objetivo que inicie con los verbos reconocer, analizar, estudiar o desarrollar, pero en cuyo proceso de desarrollo se considere que dedicar tiempo a la manera como los estudiantes se relacionan y trabajan las letras es una pérdida de tiempo, es poco más que un engaño.

El desarrollo de las capacidades textuales y discursivas de los estudiantes está decisivamente ligado con un trabajo pedagógico explícito de Alfabetización en todas las asignaturas, sin importar la disciplina a la que correspondan. Y esto no es una cuestión de voluntades individuales. El asunto convoca la acción de los entes directivos que articulan las visiones y los haceres pedagógicos en cada institución. Las experiencias australianas e inglesas con la lectura y la escritura a través del currículo sustentan la urgencia y efectividad de las acciones mancomunadas en el terreno de la lectura y la escritura (Bazerman et al, 2005).

Desde luego, ya es, de suyo, una tarea difícil en Colombia centrar las discusiones sobre Alfabetización en las instituciones; lograr que se implementen y desarrollen con los vectores de acción y recursos apropiados programas en esta materia. El cambio de perspectiva y las prácticas que proponen los párrafos anteriores no son tareas fáciles.

Mas resulta claro que las instituciones deben responder a los requerimientos del desarrollo económico nacional, de las metas propuestas por el Gobierno y, sobre todo, a las necesidades de las comunidades que las circundan.

Por tanto, la tarea de implementar políticas estatales e institucionales acordes con las necesidades de formación en lectura y escritura está por venir pero hace falta que los actores de la educación y las comunidades académicas asumamos también la tarea de llamar la atención a través de la reflexión en voz alta y de la investigación que logren convencer a los gobiernos nacionales e institucionales.

3.4 La lectura y la escritura desde comunidades académicas

Cualquier tipo de transformación en el nivel de educación superior exige un trabajo interdisciplinar. De hecho, la preocupación actual en

torno a la consolidación de comunidades de pensamiento y acción en dicho nivel tiene sus raíces en fenómenos de orden político, social y epistemológico. La configuración actual de los flujos de información, el valor que se atribuye en nuestras sociedades a la capacidad para acceder, seleccionar y transformar esa información y, de otra parte, los cuestionamientos sobre la manera misma de proponer el conocimiento, son elementos básicos en el desarrollo de la pregunta por la forma como estamos comprendiendo la articulación de los conocimientos y vinculando a las labores académicas los procesos de lectura y escritura.

Aunque el desarrollo de la alfabetización en el ámbito académico implique la vinculación de expertos en las prácticas discursivas de cada disciplina, esto no sería suficiente sin el trabajo interdisciplinario e institucional. La alfabetización académica en Latinoamérica no puede ser un trabajo exclusivamente dirigido a los estudiantes. Es claro que cualquier tipo de alfabetización, y particularmente la que puede hacerse en este nivel, comporta integración de esfuerzos disciplinares, condiciones institucionales y orientaciones claras en el plano legislativo.

Al decir de Muñoz et al. (2007), la presencia de expertos en lenguaje, comunicación y discurso en los distintos programas docentes de la universidad implica una modificación de los cuerpos académicos, y, a su vez, involucra la toma de decisiones complejas respecto, por ejemplo, a la distribución de ingresos, las descripciones de trabajo y los sistemas de evaluación de desempeño. Si, junto a ello, se consideran las decisiones sobre modificaciones de los currículos, programas de curso, mallas de carrera, prácticas pedagógicas y generación de complejos sistemas de evaluación de competencias de los estudiantes, se puede concluir que el diseño de programas de lectura y escritura consistentes es una tarea compleja que afecta a todo el sistema universitario.

La sociedad del conocimiento y de la información exige un permanente contacto entre los miembros de las universidades dispersos por todo el mundo para dialogar académicamente sobre los hallazgos, avances y tareas pendientes en torno a la formación profesional de los estudiantes. A los actores de la educación universitaria (docentes, investigadores y estudiantes) nos corresponde ingresar, a través de

la cualificación progresiva de los procesos de lectura y escritura, en esa pretendida comunidad para que las exigencias no nos excluyan.

Los procesos de construcción del conocimiento en la época actual muestran un aparente progreso en lo referente a la búsqueda de información, pero no debe olvidarse que, a pesar de los adelantos tecnológicos, esos procesos siguen demandando una alta capacidad de selección, decantación y transformación de sentidos y significados. Cassany (2007) reconoce que los cambios tecnológicos (papel vs. pantalla), el multilingüismo, las necesidades del lector actual y los nuevos formatos de escritura, exigen del lector contemporáneo un trabajo mucho más cuidadoso de lo que podría parecer a simple vista.

En contra de las posiciones que pregonan la desaparición de la lectura y escritura, en la sociedad del conocimiento y de la información, estos procesos se presentan como una necesidad primordial de la comunicación humana. Precisamente, "la sociedad de la información, a la que nos estamos aproximando a pasos agigantados, exige una nueva alfabetización basada en los nuevos medios y en los nuevos lenguajes. La escritura y la lectura no sólo conservan, sino que acrecientan su importancia en la actualidad" (Pérez Tornero, 1997).

El hecho de que "la alfabetización surja en la intersección de diversos campos como la lingüística, la metodología de la investigación, la epistemología, la filología, la gramática y la filosofía" crea objetivos para quienes trabajamos en esta área y hace que dichos objetivos no puedan ubicarse en desarrollos puramente disciplinares e, incluso, en desarrollos puramente institucionales. Es imperativa la conformación de dispositivos pedagógicos que comporten una propuesta de formación transversal e integradora. Pues, la iniciativa de alfabetizar se presenta como una responsabilidad compartida por todos los docentes y por los docentes y las instituciones en tanto entes reguladores (Vega, 2007).

Cualquier campo de estudio se construye en la historia y en la interdisciplinariedad y, en su proceso de construcción, el lenguaje cumple un papel primordial pues con él la ciencia crea metalenguajes que le permiten desarrollar formalizaciones y presentar sus avances y sus resultados. Pero no nos estamos refiriendo aquí a aquel lenguaje

del Cratilo en el que el nombre es un instrumento que muestra y analiza la realidad, en el que el nombre es un símbolo; se hace alusión, más bien, al lenguaje que anticipa Gorgias, que se concebía como una puerta a la emotividad y está más hecho para ocultar que para decir.

Ya Aristóteles en la Retórica -lo harán más tarde Cicerón y Séneca- plantea que el lenguaje es un símbolo y que su función es construir juicios y deducciones. De este planteamiento devienen conceptos como el de Boecio, para quien las palabras son significativas sólo en tanto acuerdo convencional que las liga a un concepto; o el de Locke, quien señala que el sentido de las palabras es diferente para el que escucha y para el que habla -razón por la cual los problemas comunicativos no dependen del signo, sino de que se tenga o no una referencia clara y exacta de la idea que se quiere significar.

En la escuela de Oxford (Ryle y Austin, principalmente) se afirma que las palabras y expresiones tienen una lógica no formal que contiene criterios implícitos. Esta escuela se propone, entonces, explicitar el contenido de las reglas no lingüísticas que subyacen al lenguaje común y afirma que a través de este planteamiento se puede conseguir una rigurosidad en lo educativo; pues en la educación es frecuente la distancia entre realidad, conclusiones y enunciados normativos. Pero no se trata en Oxford de crear un lenguaje ideal, a la manera de Berkeley y Leibniz, la discusión apunta a destacar que cuando hablamos de lenguaje, y particularmente de lenguaje en las ciencias, nos referimos a un uso sociocultural específico que exige explicitación e inducción.

Este tipo de lenguaje permite comunicar las búsquedas, procesos, descubrimientos y resultados de la actividad científica a la sociedad, pero debe prever y preparar muy bien a sus destinatarios, apreciando si son, para usar las palabras de Parodi y Gramajo (2003), "legos", es decir, no poseen conocimientos acerca del tema del texto; "semilegos", no poseen mayores conocimientos acerca del tema, pero sí los suficientes para seguir aprendiendo; o bien, expertos si tienen conocimientos precisos y aplicables sobre el tema. Así las cosas, el lenguaje del que se habla en la alfabetización académica requiere descentramiento y exactitud, contiene una alusión al sentido más

que a la referencia y se vuelca sobre la percepción de propósitos, de apuestas y propuestas.

Un lugar para el lenguaje, en el estadio de la academia, ha de ser concebido en términos de utilidad y funcionalidad en el ámbito epistémico, sociocultural y, en general, humano (Cisneros, 2003). Esto hace que sea preciso revisar con cuidado los pasos que se han dado en relación con el trabajo académico conjunto y con el establecimiento de relaciones entre los miembros de diferentes espacios educativos en el nivel superior de enseñanza, pues son estos nexos los que permiten declarar con propiedad la búsqueda de la cualificación de los procesos pedagógicos y didácticos relacionados con la lectura y la escritura; los que abren, para volver sobre el tema central, un camino a la generación de procesos de cualificación.

Parte de la voluntad que encierran los *lenguajes académicos* puede verse en el hecho de que la práctica deba ponerse por escrito para adquirir una mayor relevancia; de que, por ejemplo, las ponencias expuestas oralmente y con ayuda de imágenes en eventos de tipo informativo, dialógico o didáctico, se dejen por escrito en memorias que posibilitan un mayor análisis, un reposicionamiento y el posterior uso en nuevos desarrollos textuales.

Este lugar para el lenguaje del que hemos hablado se hace pensable únicamente en la relación y el intercambio, en los lazos más que en los sujetos. Por ello, es necesario volver sobre los pasos que hemos dado para generar ese intercambio a fin de reconocer esta demanda como una posibilidad. La fundación de la Cátedra UNESCO en Latinoamérica, si bien no hizo énfasis en la educación superior, propició la creación de redes académicas, centradas, inicialmente, en la Educación básica y, posteriormente, en la Educación Superior. La OREALC-UNESCO, en consideración de que las instituciones de Educación Superior son espacios altamente propicios para generar, transferir y aplicar el saber, para formar y actualizar profesionales, para incidir en las políticas educativas y hacer progresar la educación en todas sus formas y niveles, respondió a un llamado que hicieron diversas instituciones de educación superior en América Latina, entre ellas, la Universidad del Valle, el Instituto Caro y Cuervo, la Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad de Buenos Aires, con la firma de un acuerdo que creó la Cátedra UNESCO

para el “Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y La Escritura”.

Dicha Cátedra surge, entonces, como una posibilidad de responder a las exigencias que la sociedad hace a la educación superior: impartir una enseñanza que permita a los estudiantes el desarrollo de instrumentos que posibiliten un conocimiento diverso, variable y a la vez profundo. En palabras de Martínez (2001), “si la educación desea realmente incidir en el logro de instrumentos que permitan un mayor acceso al conocimiento y, por ende, a una mayor calidad e igualmente a una mayor equidad, es necesario trabajar en el ámbito de los discursos, sus diferentes niveles y sus diversidades”. De allí que el objetivo principal de la propuesta mencionada sea “pensar en una enseñanza que posibilite el acceso a principios de apropiación y de generación de conocimiento y el desarrollo de estrategias que permitan hacer frente a saberes polivalentes y renovables”.

En 1996, año en el que se funda oficialmente la Cátedra, se inicia un proceso orientado a promover el aprendizaje de prácticas de lectura y escritura para el desarrollo de competencias discursivas y cognitivas variadas, flexibles y adecuadas que permitan desarrollar estrategias para aprender y seguir aprendiendo, y a facilitar el intercambio y la apropiación de conocimientos para la renovación y la excelencia académica. Los resultados de las discusiones y experiencias al interior de los seminarios han dado lugar a numerosas publicaciones que vienen alimentando la reflexión y la investigación en todos los niveles educativos.

Aproximadamente, en el año 2003, se funda la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Es de mencionar que entre sus actividades, se cuenta la realización del *Primer Coloquio Nacional sobre Didáctica de la Lengua: Estado de la Discusión en Colombia*, a finales del año 2004 en Cali, cuyos resultados se consignaron en tres libros que contienen una interesante selección de los trabajos expuestos. Los títulos de estos tres libros, publicados por la Universidad del Valle y el ICFES, son: *La didáctica de la lengua materna*, *La didáctica de la literatura* y *La didáctica de la lengua extranjera*. Y vale la pena detallar esto porque constituyen uno de los primeros pasos en firme para cimentar la discusión sobre el tema de la alfabetización en Colombia.

A finales del año 2005, la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje realizó un segundo coloquio, organizado por la Universidad Javeriana y la Universidad Pedagógica Nacional. Más tarde, en septiembre de 2006, se realizó el tercer coloquio, organizado por la Universidad del Tolima y la Universidad de Ibagué. El propósito central de estos espacios anuales consiste en reunir a los docentes e investigadores, provenientes de instituciones de educación inicial, básica, media y de universidades y centros de investigación, a fin de poner en común resultados y avances de proyectos de investigación y desarrollos conceptuales sobre el tema.

El cometido es construir, colectivamente y desde el debate, un estado de la discusión. Esta red se ha puesto como tarea propiciar espacios deliberativos amplios y flexibles, en la vía de consolidar una comunidad académica que a nivel nacional y latinoamericano participe de modo activo en la construcción de alternativas políticas, teóricas, pedagógicas y didácticas. En este sentido, los encuentros tienen un doble carácter: son espacios de debate, reflexión e innovación; y, a su vez, pretenden fundamentar acciones y políticas institucionales en la materia que los convoca.

Análogamente, en el 2006, se crea la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior, REDLEES, liderada por ASCUN y la Universidad Sergio Arboleda de Bogotá, para ocuparse específicamente de la lectura y la escritura en el nivel universitario. Esta red ya ha organizado tres eventos que, bajo la égida de la transversalidad y la interinstitucionalidad, lograron impactar las políticas institucionales de las 60 universidades integrantes y aspiran a incidir en la formulación de políticas nacionales en el área.

La necesaria interdisciplinariedad del trabajo exige la conformación de equipos de docentes que formulen, desarrollen y evalúen planes de formación en torno a preguntas y fenómenos provenientes de la vivencia y pertinentes para cada ciclo educativo; que pongan su práctica puesta por escrito y consoliden políticas institucionales para afianzar su propia capacidad comunicativa (Carlino, 2002; 2004a). Mas esta afirmación invoca una premisa de fondo: la formación docente, la actualización, se deja entender mucho más como construcción colectiva que como curso de instrucción disciplinar. Si la escritura y la lectura se entienden como procesos, imponen el trabajo conjunto,

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 y al cuestionamiento de las prácticas, a la generación de una posición más reflexiva e investigativa en los docentes.

Estas condiciones parecen ser fundamentales para crear una comunidad de enseñanza que pueda orientar la alfabetización aprovechando la potencialidad de este cometido para empoderar, socializar y propiciar el pensamiento crítico. Mas estos principios y posibilidades de intercambio interinstitucional suelen enfrentar notorias dificultades en lo intrainstitucional. La perspectiva sobre la lectura y la escritura que tienen los docentes de las diferentes disciplinas que manejan las universidades suele redundar en lo instrumental y se ha documentado que la mayoría de ellos expresan, verbalmente y en sus prácticas cotidianas, múltiples dificultades para agenciar los procesos de alfabetización académica. Algunas de estas dificultades son las siguientes (González y Vega, 2009; Chanock, 2001; Egle, R. y Eizaguirre, M. 2003):

- No se cuenta con los conocimientos precisos y con las estrategias metodológicas y pedagógicas para enseñar lectura y escritura.
- Se tienen conocimientos generales sobre lectura y escritura, pero no conocen estrategias particulares que puedan enseñarse sistemáticamente.
- Se asume que ese conocimiento ya lo tienen los estudiantes o lo traen del colegio.
- No se considera necesario e importante dicho saber para la vida universitaria.
- La evaluación se remite al conocimiento disciplinar, por tanto, no es necesario fundamentar, ni mucho menos, exigir estas habilidades.
- Se exigen habilidades en lectura y escritura, pero se considera que impartir pautas en este sentido es tarea de otros. Propiamente, se

considera que ese aprendizaje es responsabilidad de especialistas en Lenguaje.

- No se exige porque no se domina.
- Los parámetros de exigencia en lectura y escritura, por parte del docente, son muy elevados, por tanto los niveles de rendimiento de los estudiantes son siempre insuficientes.
- Se incurre permanentemente en prácticas poco exitosas que hacen problemático el recurso a la lectura y escritura.
- Se exige un dominio del lenguaje relacionado con el saber disciplinar que los estudiantes todavía no tienen.

La descripción de las prácticas de aula indica que, generalmente, “los docentes escriben sólo en el tablero, en la lista y en registros; escriben para explicar y para evaluar. El tablero es el elemento en el que más se ve la escritura del maestro, pero, obviamente, no es una escritura desarrollada, es más bien fragmentaria y efímera, que quizá se deje entender mejor como anotación que como escritura. [...] 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”. Por su parte, “la lectura [...] en los profesores puede tomar el cariz de enunciación y análisis oral de los textos, evaluación, orden o instrucción. Muchas de las lecturas se difunden en fotocopias fragmentarias y no se hace un análisis muy detallado de ellas antes de repetir en clase sus contenidos y planteamientos” (González y Vega, 2009).

El panorama contrasta con lo discutido y propuesto en las redes, encuentros e iniciativas internacionales. Y esto redundando en que la actividad pedagógica en torno a la lectura y la escritura y la actividad pedagógica de los distintos saberes que se mueven en el ámbito académico no estén consiguiendo los avances comunicativos deseables. El hecho afecta el desempeño presente y futuro del estudiante y limita sus posibilidades de entrar en la obstinada “sociedad del conocimiento”, pues la cantidad de información circundante se puede transformar en una barrera. Para nadie es

extraño hoy que el conocimiento y las posibilidades de adquirirlo no residen más en la cantidad de información disponible sino en su aprovechamiento para cualificar y formar vínculos por medio del diálogo con los saberes.

Así, aunque no se puede olvidar que hay grandes esfuerzos de tipo didáctico, pedagógico y curricular, es preciso reconocer que:

Los resultados de las investigaciones sobre la capacidad de comprensión de los estudiantes universitarios demuestran que sus niveles de comprensión son muy bajos y que esto tiene gran incidencia en la efectividad (en tiempo y contenido) del tratamiento de la información. Esto significa que el escrito, tal como se ha abordado en la escuela colombiana, no ha intervenido realmente en los procesos de comprensión y de producción escrita, es decir, no ha logrado establecer cambios verdaderamente significativos y complejos en el ámbito cognitivo (Martínez, 1995, p. 52).

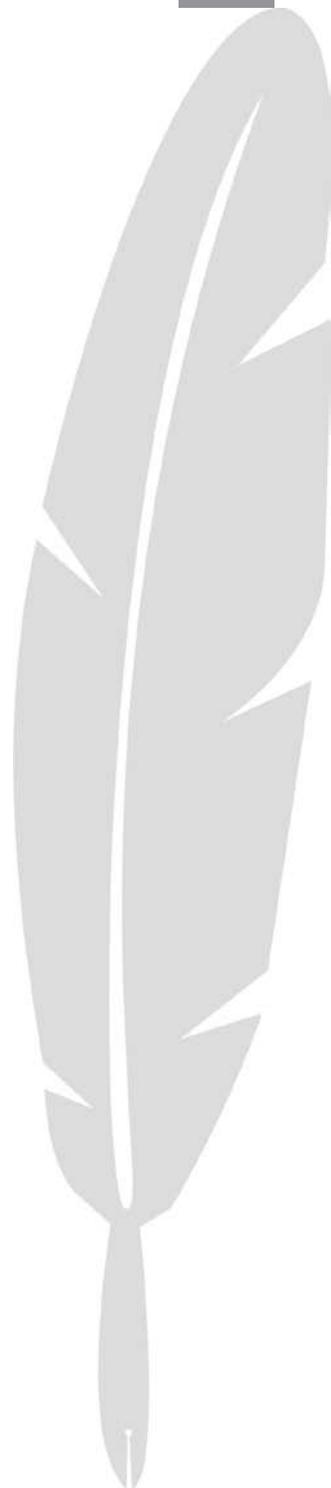
Si lo que se quiere es superar los problemas difíciles, y a menudo estructurales, que evidencia la universidad en este campo -la existencia de diseños curriculares incompletos y poco pertinentes o la discrepancia entre las formas de aprendizaje comunicativo propias del estudiante y las que propone la escuela, por ejemplo- es imperativo centrar los focos en los saberes y formas de hacer propias de los docentes en esta materia. Ante el imperativo de responder a dichas condiciones y, principalmente, de fortalecer y diversificar las labores que en este momento se realizan, es preciso formar, más que capacitar, y crear nexos entre las diferentes propuestas pedagógicas y las prácticas efectivas que se desarrollan en el aula.

En síntesis, uno de los puntos fundamentales para entrar en coherencia con la interdisciplinariedad y el diálogo que incitan y exigen los lenguajes académicos es la consolidación de lazos entre docentes y entre docentes y estudiantes que trastocuen las formas de aproximarse a la tarea de leer y escribir. Y estamos hablando aquí de encuentros más sugerentes que aleccionadores. El saber conjunto posibilita acciones institucionales y gubernamentales pertinentes y compartidas, a la vez que señala caminos y focos de atención en el ámbito institucional. El problema sería hablar sólo con quienes están -estamos- preocupados por el tema o creer que los objetivos de la coordinación de esfuerzos están en el desarrollo de un campo de

estudio y no en la transformación de las prácticas de enseñanza.

De manera que, para acotar la pregunta que titula este aparte, habría que decir que ante las connotaciones que adquiere el lenguaje en la academia y las especificidades de la alfabetización académica, ante el largo camino que queda por delante en este sentido, las comunidades necesarias van de lo interno a lo externo y de lo discursivo a la enseñanza, en otros términos, que deben cubrir la dimensión vertical del trabajo intrauniversitario, interinstitucional e internacional y la dimensión transversal del trabajo académico que logra impactar las acciones cotidianas. De lazos y comunidades se compone la alfabetización académica, en tanto campo de acción multidisciplinar, pero no cualquier tipo de lazos y acciones: se requieren proyectos formativos a nivel docente y estudiantil que sean fruto de reflexiones pedagógicas colegiadas, una inquietud eficaz por transformar, actualizar y mejorar las prácticas de aula y una aspiración dialógica por reconstituir el papel de la lectura y la escritura en el desarrollo académico y personal de los seres humanos.

A manera de conclusión



NUEVOS RETOS PARA ASUMIR LA LECTURA Y LA ESCRITURA

A propósito de los efectos de estas nuevas formas de encarar la formación cultural y política de los ciudadanos, Jordi Borja (2001) plantea que en la actualidad hay una progresiva revalorización de la ciudadanía, de sus derechos, formas de participación cultural y política e inserción territorial y social, en el contexto de la globalización. En medio de este reto contemporáneo, que impone la pérdida de legitimidad del Estado, parece necesario enfatizar la importancia de cultivar en la academia la acción ciudadana y comunitaria. Pero este cambio no puede darse sin una interacción real que obedezca al diálogo equilibrado y fundamentado entre diferentes agentes, en diferentes posiciones.

La ciudad y la ciudadanía devienen de la acción y de la injerencia continuada y permanente sobre los derechos, los deberes y las políticas públicas que los acreditan, del conflicto fundador, y no de la impávida presencia en los espacios institucionales. En razón de lo anterior, para que las personas que asisten a la creación de políticas lleguen plantear cambios y replantear sus derechos, introduciendo nuevos valores y caminos legales que de hecho que instiguen y formalicen la participación política es necesario ampliar:

- El concepto de ciudadanía como derecho de participación efectiva en el desarrollo económico, político y cultural de un territorio determinado. Esto supone hacer parte integral de diferentes formas de organización local, regional y nacional que superen

y confronten lo estatal, que se propongan incidir sobre los derechos y obras que van más allá de sus necesidades próximas. Aquí, el autor propone cambiar el concepto de sociedad civil por el concepto de sociedad política como una forma de sugerir que la visibilidad de los diferentes sectores sociales no parte solo de su reconocimiento sino también, y fundamentalmente, de su “organización y acción colectiva”.

- Los límites y el contenido de los derechos actuales para sintonizarlos con la acción local y global que exige la realidad política y económica actual. Una nueva visión sobre los derechos que no se piense desde lo individual, sino desde lo comunitario, heredado o contemporáneo.
- Y, principalmente, el derecho a una formación continuada en el ámbito académico, tecnológico y cultural que propicie la inserción social, no solo laboral, y permita la participación política reflexiva y efectiva, encaminada a la búsqueda del desarrollo global y al cese de la discriminación y la exclusión. Lo anterior, como es lógico, también exige la generación de programas de formación docente, de infraestructura tecnológica y de canales efectivos de comunicación institucional por parte del Estado.

Huelga subrayar que el autor ve en la formación cultural una posibilidad, un camino, para propiciar la acción de la comunidad sobre su territorio y sus preocupaciones más próximas, a la vez que motiva la reflexión sobre las condiciones necesarias para mantener unos derechos y políticas que favorezcan a la población globalmente y permitan una identidad colectiva en la forma de concebir el futuro. La acción propositiva de las comunidades a nivel regional y local depende de su capacidad para comprenderse e interactuar por diferentes canales y es, precisamente, en estas iniciativas de participación y organización que se abre la legitimidad social de los programas formativos.

Las iniciativas de formación están siempre enmarcadas en una relación con el contexto local, con el proyecto político y educativo que la comunidad a la que pertenecen ha construido y asimilado; pero también, en una relación con el contexto global, que las obliga a repensarse en términos de lo que conviene a la humanidad como

especie situada en un entorno condicionado. De manera que dichas iniciativas deben negociar culturalmente su proyecto, rompiendo su dinámica interna para proyectarse en contextos más amplios que van de lo local a lo global, vinculando sus procesos internos al contexto, y, sobre todo, implementando las medidas necesarias para hacer que esa vinculación sea comprensible para los otros. De ahí que no sea suficiente con extender los hallazgos o aportes de las instituciones educativas al exterior. Es necesario contextualizar estas instituciones en el diálogo intercultural.

Así las cosas, sería poco coherente proponer mecanismos de valoración de las políticas y mecanismos de participación mientras se reconocen y mantienen esquemas de formación que no propician la competencia comunicativa -y con ella, el diálogo, la posibilidad de interacción argumentativa, etc.- de los integrantes de la sociedad. Sin embargo, también resultaría inocuo mantener procesos de formación centrados en la mecanización y preconceptualización que descuiden la creación de comunidades dinámicas y desestimulen la construcción local colegiada local por medio de instancias que sólo enjuician personas e instituciones, a la vez que terminan por disolver, no por apoyar, las articulaciones sociales y por excluir sectores inexpertos.

El acceso cultural debe verse, en suma, como la posibilidad de alcanzar un mundo más cohesionado y sostenible. En esto podrían arraigarse los indicadores de la gestión en este campo. Mas este tipo de transformaciones difícilmente surgirán de las instituciones gubernamentales establecidas o en el marco las normas y prácticas tradicionales. Por ello, es la interacción de los integrantes de las instituciones de formación, de las comunidades, uno de los pocos factores que puede promover los cambios conceptuales y prácticos necesarios para la expansión de una posición generadora, creadora, para el avance de las metas educativas.

Mas en el momento en que hacemos estas reflexiones, si bien las universidades han empezado a comprender la lectura y la escritura ya no como herramientas de trabajo sino como parte integral de la conceptualización misma de sus principios y aplicaciones prácticas y metodológicas, no han podido implementar el trabajo transversal con la lectura y la escritura, y se encuentran apenas en una etapa

de búsqueda por parte de los investigadores y de preparación del contexto para la adopción de las necesarias innovaciones. Es decir, nos encontramos en una etapa de transición quizá hacia los propósitos que vislumbramos, pues somos optimistas en el sentido de que ya no habrá marcha atrás.

Así, ahora que hemos entendido la alfabetización como un proceso formativo continuo y como un campo de indagación y enseñanza intrínsecamente multidisciplinar y estratégico, sabemos que el reto de hacer que la alfabetización académica se integre a los procesos de desarrollo educativo no se reduce a consolidar el manejo de herramientas lingüísticas, más bien busca que los estudiantes superen la dificultad de acceder a la interpretación y reconstrucción de los signos que han creado las culturas, la dificultad de acceder a la vida política y económica internacional.

La lectura y la escritura no pueden ser contenidos, son, eminentemente, valores sociales, políticos y culturales que dan sentido a la acción misma de educarse. Esto pone en duda la existencia de estrategias de lectura y escritura únicas y válidas, aplicables o transferibles a cualquier disciplina. Las políticas y los procesos de formación no pueden dejar de reflexionar sobre los criterios y los mecanismos particulares que debe tener en cuenta quien interpreta y redacta en un campo específico del conocimiento, pues este les presenta a los lectores y escritores temas, palabras, significados locales y formatos específicos.

Si asumimos esta perspectiva, convendrá reconocer que el acercamiento a los textos contemporáneos impone la imbricación de los distintos tipos de saberes y áreas de conocimiento; es decir, impone la transversalidad, entendida como extensión gradual del uso de los conocimientos que se han generado en cada uno de los campos disciplinares a todas las prácticas educativas con el propósito de ampliar la comprensión sobre los fenómenos del mundo que convoca un determinado proceso formativo. También se debe observar que los cometidos imponen la formación integral y estructurada de los docentes de todas las áreas -no una capacitación- que les permita manejar categorías para resolver autónomamente qué enseñar en relación con la lectura y la escritura, cómo aprender de su práctica,

cuáles son las consecuencias de leer y escribir (Imbernon, 2000) y cuáles son las discusiones sobre el desarrollo de estos procesos.

De modo que el diseño de estrategias institucionales para el trabajo sobre lectura y escritura, insistimos, 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. Hay que enfatizar que los procesos de alfabetización siempre tienen lugar en contextos socioculturales específicos, que responden a metas sociales y prácticas culturales diferenciadas. Lo anterior permite afirmar que cualquier intento de enseñar a leer y escribir debe partir del interés efectivo de cada disciplina por reconocer ese contexto e introducir a los estudiantes en sus convenciones y géneros particulares. Desde luego, es necesaria la participación de profesionales en Ciencias del Lenguaje que acompañen ese proceso, pero el carácter del mismo debe ser fundamentalmente interdisciplinar y grupal, no disciplinar y solitario.

Debe destacarse en este punto que, de acuerdo con diversas investigaciones, la labor de orientación para los aprendices no solo debe ser adelantada por expertos en Lenguaje sino también por los propios especialistas de las disciplinas, pues ellos se constituyen a la vez en modelo y guía en el acceso del estudiante novato. La responsabilidad compartida implica que cada uno dé pautas desde su campo, 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.

Sin embargo, lejos de hallar soluciones definitivas a una problemática que se transforma permanentemente, las investigaciones señalan que el análisis, la reflexión y la actualización constantes se convierten en la primera fuente de retroalimentación para el trabajo de los docentes, para el diseño de los programas curriculares de los centros de investigación y especialmente, para la configuración de verdaderas políticas institucionales que dirijan sus objetivos al desarrollo de una cultura académica caracterizada por el dinamismo y la renovación que exige la inmersión de los estudiantes en la academia.

Si las políticas y propuestas de formación elegidas cumplen con esos requisitos, no nos permitirán, por ejemplo, desvincular la circulación política y simbólica de un texto de su “buena lectura”; y sí pueden permitir no solo “escribir a través del currículo”, sino deconstruir y reconstruir a través de los textos aquello que el currículo impone, aclarar los nexos entre metodología de la investigación y alfabetización académica e inscribir el contenido de los textos en unas determinadas prácticas sociales y disciplinares. Asimismo, pueden generar comunidades interpretativas que entiendan que la validez de una interpretación depende de la confrontación de perspectivas y del estudio de las circunstancias históricas que delimitan las posibilidades y las intenciones de los textos, de la respuesta a la pregunta ¿con qué y con quiénes dialoga ese texto?

Como puede advertirse, esto que llamamos “sociedad del conocimiento” apenas puede entenderse como una posibilidad que depende mayoritariamente de la coherencia de las acciones institucionales con las intenciones de las iniciativas académicas, de la posibilidad de generar en estudiantes y docentes conciencia en relación con las razones que llevan a unos y otros a adscribirse a lo que se adscriben y aceptar lo que ya aceptan; más de la lucidez de las acciones emprendidas que de unas pretendidas condiciones contextuales. Allí precisamente, continúa el diálogo, pues tal como lo afirma Freire, en el campo que nos ocupa, la relación entre educación y calidad puede asumirse como: educación para la calidad, calidad de la educación o educación y calidad de vida. Todas ellas deben ser motivo de políticas y de preocupaciones al interior de las comunidades académicas.

Bibliografía

- Areiza, R., Cisneros, M. y Tabares, L. (2004). *Hacia una nueva visión sociolingüística*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Arias, C. (2007). ¿Y qué investigan las facultades de educación sobre las didácticas en competencias comunicativas? Trabajo presentado en el *Primer Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la lectura y la Escritura en la Educación Superior*, Bogotá: REDLEES.
- Baquero, R. et al. (1996). El alumno ingresante a la Universidad. Un abordaje psico-educativo. En: *Revista Espacios en Blanco*, No. 3. Buenos Aires : Editorial Cuadernos de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, pp. 99-117.
- Bauman, Z. (1996). Teoría sociológica de la posmodernidad. En: *Espiral*, No. 005. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Extraído el 16 de junio de 2009 desde <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/138/13820504.pdf>
- 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. Extraído el 11 de febrero de 2008 desde <http://www.jcu.edu.au/school/sphtml/documents/gctt01/article5.htm>

- Borja, Jordi (2001). Tres espacios lingüísticos ante los desafíos de la mundialización: Actas del *Coloquio Internacional*, París, 20 y 21 de marzo de 2001
- Cadena, S., Narváez, E. y Chacón, M. (2007) Alfabetización académica: una de las responsabilidades de la Educación Superior, En: *Memorias del Encuentro nacional sobre políticas educativas en la Educación Superior*. Bogotá: ASCUN y Universidad Sergio Arboleda.
- Cadena, S., Narváez, E. y Chacón, M. (2007) "Comprensión de textos escritos académicos y tareas escritas en las asignaturas del área profesional: concepciones de los maestros universitarios" En: *Revista Lenguaje*, Vol. 35, número 1, Cali: Universidad del Valle. pp. 81 - 118
- Camargo, Z. (2005). *La enseñanza/aprendizaje del Español (lengua materna) con fines académicos y profesionales. Una propuesta didáctica dirigida a profesores de programas no humanísticos de la Universidad del Quindío*. Madrid: Universidad Complutense. Tesis Doctoral
- Cardona, D. et al. (2001). Desarrollo de habilidades cognitivas y apropiación de conceptos científicos a través de la lectura y la escritura. En: *Lectura y escritura para aprender a pensar. Memorias del I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*, Cartagena de Indias, Colombia.
- Carlino, P. (2004a). Enseñar a escribir en la universidad. Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 13-24.
- Carlino, P. (2004b). Escribir a través del currículo. Tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida*, 25, p. 17-26.
- 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). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EE.UU. y Argentina. Trabajo presentado en el *Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación*, Buenos Aires.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones sobre lectura y escritura universitaria? Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la lectura y la Escritura en la Educación Superior, Bogotá: REDLEES.
- Carlino, P. y Estienne, V. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. Extraído el 11 de febrero de 2008 desde <http://unipluriversidad.udea.edu.co/vol4-1/vol4-3-2.htm>
- Castro, E. y Puiatti, H. (2000). Estrategias superestructurales o esquemáticas. En: Cubo, L. et al. (Ed.). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Chanock, K. (2001). From mystery to mastery. Actas de la Australian Language and Academic Skills Conference "Changing Identities". New South Wales: Universidad de Wollongong. Extraído el 11 de febrero de 2008 desde <http://learning.uow.edu.au/LAS2001/selected/chanock.pdf>
- Cisneros Estupiñán, M. (2001a). La enseñanza aprendizaje de la lengua materna en las universidades nocturnas. En: *Litterae*, No 10, 2001. Bogotá: Asociación de ex estudiantes del Seminario Andrés Bello del Instituto Caro y Cuervo. 231-253
- Cisneros Estupiñán, M. (2001b). Hacia la enseñanza de la lengua materna en el nivel universitario. *Interlenguajes* 2 (1). Bogotá: Universidad Javeriana
- Cisneros Estupiñán, M. (2003). Un lugar para el lenguaje en la Educación Superior. Ponencia presentada en el *Segundo*

Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO, Valparaíso - Viña del Mar, 2003.

Cisneros Estupiñán, M. (2005). *Mejorar los procesos lectoescriturales desde la Educación Básica*. En F. Vásquez, *Didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión*. Cali: Universidad del Valle, ICFES.

Cisneros Estupiñán, M. (2006a). *Lectura y escritura en la universidad. Una investigación diagnóstica*. (Segunda ed.). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Cisneros Estupiñán, M. (2006b). *Cómo elaborar trabajos de grado*. Bogotá: ECOE.

Cisneros Estupiñán, M. (2008). *Ciencia y Lenguaje en el contexto académico*. *Revista Lenguaje*, 36 (1), 117-137. Cali: Universidad del Valle.

Cisneros Estupiñán, M. (2009). *Informe final*. Universidad Tecnológica de Pereira (inédito)

Cisneros Estupiñán, M. (2010). *La lectura y la escritura en la formación universitaria: Un aporte en la búsqueda de la "calidad" educativa*. Popayán: Rudecolombia - Universidad del Cauca. Tesis doctoral.

Correa, C. (2004). *Gestión y evaluación de calidad. Referentes para la acreditación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
Egle, R. y Eizaguirre, M. (2003). *El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario*. Trabajo presentado en el *Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI*, septiembre, Buenos Aires.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE, 2001.

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. En: *Written Communication*, December. Pittsburgh, PA.
- Foerster, H. (1964). Form perception, representation and symbolization. En: *Form and Meaning*. Chicago, Society of Typographic Arts. Extraído el 17 de agosto de 2009 desde <http://www.4shared.com/file/61548774/1c78db81/fprs.html>
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets editores.
- Freire, P. (1971). *Conciencia crítica y liberación: pedagogía del oprimido*. Bogotá: Ediciones Camilo.
- Gee, J. (2000). The new literacy studies: from “socially situated” to the work of the social. En *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres: Routledge.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- González, B. (2006). Cómo empezaron a replantearse en Colombia los procesos de lectura y escritura. En: *Memorias del I Encuentro nacional sobre políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación Superior*. Bogotá: ASCUN y Universidad Sergio Arboleda.
- González, B. y Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Henao, J. y Castañeda, L. E. (2001). “La Lectura en la Educación Superior; resultados de una investigación”, En: *Memorias del I Congreso Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO, Cartagena*.

- Hillard, V. y Harris, J. (2003). *Making writing visible at Duke University*. En: *Peer Review*, 6.1, pp. 15-17.
- Hirst, E. et al. (2004). *Repositioning Academic Literacy: charting the emergence of a community of practice*. En: *Australian Journal of Language and Literacy*, 27 (1), pp. 66-80.
- Hoyos, G. (1986). *Comunicación y mundo de la vida*. En: *Revista Ideas y Valores*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Kamil, M., et al. (2000). *Handbook of reading research*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lea, M. y Street, B. (1998). *Student writing in higher education: an academic literacies approach*. En: <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.
- López, G. y Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento: El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali: Universidad del Valle y Cátedra UNESCO.
- López, M. (1990). *Saber enseñar a describir, definir, argumentar*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lucio, R. y Duque, M. (2000). *Estado del arte de las comunidades académicas de la investigación educativa y pedagógica en Colombia. La educación superior*. Extraído el 17 de agosto de 2009 desde <http://portales.puj.edu.co/didactica/PDF/EstadosdeArte/EducacionSuperiorRicardoLucio.pdf>
- Luhmann, N. y De Georgi, R. (1993). *Teoría de la Sociedad*. México: Universidad de Guadalajara, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores.

- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Martínez, A. (2003). *La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas*. Extraído el 11 de febrero de 2008 desde <http://bioinf.ibun.unal.edu.co/~apinzon/menL/talleres/pedagogica/ciclo1/2.competenciascientificas/4.pdf>
- Martínez, M. (2001). "Leer y escribir para aprender a pensar y seguir aprendiendo". En: *Memorias del primer Coloquio Internacional y primero regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*, Cartagena.
- Marucco, M. (2005). Enseñar a leer y escribir en el aula universitaria una experiencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Extraído el 11 de febrero de 2009 desde <http://www.saece.org.ar/docs/congreso1/Marucco.doc>.
- May, O. (2001). Las competencias lectoras en los estudiantes universitarios. En: *Lectura y escritura para aprender a pensar. Memorias, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*, Cartagena.
- Melo, J. (2002), "Más libros y menos maestros", En: *Revista El Malpensante*, No. 42. Bogotá.
- Muñoz, D. et al. (2007). El contexto importa. la implementación de programas de desarrollo de competencias discursivas avanzadas en la universidad. En: *Memorias de las Primeras Jornadas de Lectura y Escritura críticas: Perspectivas Múltiples*. Tucumán: Cátedra UNESCO 2007. Disponible en: http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/jorn_unesco_cd.htm
- Ochoa, L., Mora, A., y Pineda, Y. (1999). *El español en la educación básica y media: acercamiento constructivo*. Bogotá: Fondo Nacional Universitario - Fundescritura.

- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y la escritura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Pardo, N. (1996). El discurso de la ciencia en la escuela. En: *Forma y Función*, No. 9. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, pp. 55-69.
- Parodi, G. (ed.). (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras. Aproximación a los textos de comunidades técnico profesionales*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Parodi, G. y Gramajo, A. (2005). Los tipos textuales del corpus técnico-profesional PUCV - 2003: una aproximación multiniveles. En: Giovanni Parodi (2005) *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. pp.41- 59.
- 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.
- Pérez Tornero, J. (1997). De la escritura a la hipermedia: la nueva competencia comunicativa. En: *Revista Signos, teoría y práctica de la educación*, 21, abril-junio, 1997. pp. 6 - 11
- Pérez, M. (2007). Prácticas de Lectura y Escritura para el Tránsito de la Secundaria a la Universidad: Conceptos Claves y una vía de Investigación. En: *Memorias del I Encuentro sobre políticas educativas*, Bogotá: ASCUN y Universidad Sergio Arboleda.
- Potter, S. (Ed.). (2006). *Doing postgraduate research*. United Kingdom: The Open University.
- Ricoeur, P. (2003). La explicación y la comprensión. En: *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.

- Rincón, G, Narváez, E. y Roldán, C. (2004). Enseñar a comprender textos escritos en la universidad: ¿qué y cómo se está haciendo? En *Lenguaje*, 32, 183-211. Cali: Universidad del Valle.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985). *Desarrollo dialéctico en el proceso de la escritura*. Cambridge: University Press.
- Uribe, G. (2007). *La enseñanza de la composición escrita de textos expositivo-explicativos. Presupuestos teóricos y propuesta didáctica dirigida a profesores de programas no humanísticos de la Universidad del Quindío*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Vega, V. (2007). Transversalidad progresiva e integralidad en la enseñanza de la lectura y la escritura. En: *Memorias Encuentro Nacional de Lectura y escritura en la Educación Superior*, ASCUN y Universidad Sergio Arboleda. Bogotá.
- Viñao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico. Trabajo presentado en el *I Congreso Nacional de Lengua Escrita*, junio, Universidad de Murcia.
- Vygotsky, L. (1983). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Zalba, E. (2002) La palabra interdicta: problemas de producción discursiva en estudiantes universitarios. Ponencia presentada al *Simposio Internacional Lectura y Escritura: Nuevos Desafíos*. Chaco: Universidad Nacional de Cuyo.

Esta obra se terminó de imprimir en los
talleres de PUBLIPRINT LTDA.

Enero-2011.

Laus Deo.

