



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Maestría en Investigación Educativa

TESIS

Concepciones de lectura y escritura en posgrado:

Un acercamiento desde la perspectiva de la Alfabetización Académica

El caso de la Maestría en Arquitectura de la Universidad Veracruzana

Presenta: Jérica Franco

Directora: Dra. Samana Vergara Lope Tristán

En codirección con: Dra. María Isabel Guiot Vázquez

Marzo 2021

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

ÍNDICE

RESUMEN	5
ABSTRACT	7
ÍNDICE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS.....	9
ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS	10
INTRODUCCIÓN	12
ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN	17
ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO	19
1 LOS ESTUDIOS SUPERIORES Y EL PROBLEMA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LATINOAMÉRICA	20
1.1 ACCESO, INCLUSIÓN Y PERMANENCIA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	21
1.2 ¿SE DEBE ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD?	24
1.3 LEER, ESCRIBIR, INVESTIGAR.....	26
1.4 LAS CONCEPCIONES COMO REGULADORAS DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA	28
1.5 ESTADO DEL ARTE.....	31
1.6 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	35
1.6.1 <i>Objetivo general</i>	35
1.6.2 <i>Objetivos específicos</i>	35

1.	ANALIZAR Y DESCRIBIR LAS CONCEPCIONES DE LECTURA Y ESCRITURA, IDENTIFICANDO SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE DOCENTES, ALUMNOS Y PROGRAMAS.....	35
2.	CARACTERIZAR LAS CONCEPCIONES TRANSMISIVAS Y TRANSACCIONALES DE LA COMUNIDAD ANALIZADA Y DETERMINAR CON QUÉ PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA SE CORRESPONDE CADA TIPO.	35
3.	IDENTIFICAR ACTORES CLAVE CON CREENCIAS TRANSACCIONALES PARA INDAGAR EN SUS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA. .	36
4.	ANALIZAR LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA TRANSACCIONALES E IDENTIFICAR DE QUÉ MANERA PUEDEN BENEFICIAR LA IMPLEMENTACIÓN DE ACCIONES DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO.	36
5.	GENERAR RECOMENDACIONES QUE AYUDEN A INCORPORAR LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA DE MANERA EXPLÍCITA EN EL PROGRAMA DE ESTUDIOS, TAL Y COMO LO PROPONE EL ENFOQUE DE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA.....	36
1.7	POSICIONAMIENTO POLÍTICO	36
1.7.1	<i>Pensar la escuela como un ámbito de construcción colectiva</i>	36
1.7.2	<i>Escuela, democracia y participación</i>	38
1.7.3	<i>Lectura y escritura como herramientas para la transformación social</i>	41
2	PANORAMA DE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN MÉXICO	46
2.1	LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI	46
2.2	PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y FORMACIÓN DE INVESTIGADORES	49
2.3	INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR QUE IMPARTEN PROGRAMAS DE POSGRADO	51
2.4	LA COMUNIDAD ACADÉMICA DE POSGRADO COMO UN ACTOR COLECTIVO	54
2.4.1	<i>Relación tutor-alumno y construcción compartida de significados</i>	56
3	PERSPECTIVA DE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA	60
3.1	PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.....	62
3.1.1	<i>Perspectivas socioculturales.....</i>	65
3.1.2	<i>Géneros discursivos y tipos de texto</i>	67
3.2	LECTURA Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	69
3.2.1	<i>Leer y aprender a partir de los textos escritos</i>	70

3.2.2	<i>Escribir para aprender</i>	72
3.2.3	<i>Perspectiva crítica de la escritura académica</i>	74
3.3	ANTECEDENTES DE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA	76
3.3.1	<i>Nuevos Estudios de Literacidad</i>	77
3.3.2	<i>Lectura y escritura como prácticas sociales</i>	79
3.3.2.1	Disponibilidad, acceso e inclusión	81
3.3.3	<i>Alfabetizaciones académicas</i>	83
3.3.4	<i>Escribir a través del currículum</i>	85
3.4	CONCEPCIONES DE LECTURA Y ESCRITURA	86
3.4.1	<i>Perspectivas teóricas</i>	88
3.4.1.1	Perspectiva fenomenográfica.....	88
3.4.1.2	Perspectiva metacognitiva.....	89
3.4.1.3	Perspectiva de las teorías implícitas	90
4	PROCEDER METODOLÓGICO	96
4.1	TIPO DE ESTUDIO	96
4.2	CONTEXTO DELIMITADO: MAESTRÍA EN ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA	96
4.3	SUJETOS-COLABORADORES	98
4.4	DISEÑO.....	99
4.4.1	<i>Etapas 1</i>	100
4.4.1.1	Desarrollo y aplicación de cuestionarios	100
4.4.1.2	Análisis de cuestionarios.....	101
4.4.1.3	Análisis del programa de estudios	102
4.4.1.4	Selección de actores clave	103
4.4.2	<i>Etapas 2</i>	104
4.4.2.1	Desarrollo y aplicación de entrevistas dirigidas	105
4.4.2.2	Análisis de entrevistas	105

4.5	PROCESO DE CATEGORIZACIÓN	106
4.5.1	<i>Categorías apriorísticas</i>	106
4.5.2	<i>Categorías emergentes</i>	108
5	RESULTADOS ETAPA 1: CONCEPCIONES DE LECTURA Y ESCRITURA EN POSGRADO.....	111
5.1	CONCEPCIONES TRANSMISIVAS DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS	111
5.2	CONCEPCIONES TRANSACCIONALES DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS.....	116
6	RESULTADOS ETAPA 2: PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN	
	ARQUITECTURA	124
6.1	PRÁCTICAS DE LECTURA.....	125
6.2	PRÁCTICAS DE ESCRITURA.....	128
6.3	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.....	132
6.4	PRÁCTICAS EVALUATIVAS CON LA LECTURA Y LA ESCRITURA	137
6.5	TRAYECTORIAS FORMATIVAS	140
6.6	DIFICULTADES Y NECESIDADES DE FORMACIÓN	142
7	DISCUSIÓN.....	146
8	RECOMENDACIONES	155
9	REFLEXIONES FINALES	163
10	REFERENCIAS	169
	ANEXO 1: CUESTIONARIOS AUTODILIGENCIADOS.....	181
	ANEXO 2: GUION DE ENTREVISTA DIRIGIDA	184

Resumen

Esta investigación tuvo por objetivo general analizar y describir las concepciones sobre las cuales se construyen las prácticas de lectura y escritura en la Maestría en Arquitectura de la Universidad Veracruzana. Con este fin, se llevó a cabo un estudio de corte cualitativo y transversal que, desde una perspectiva plurimetódica, se dividió en dos etapas. En la primera, se utilizó un cuestionario autodilucidado con preguntas abiertas para explorar las concepciones de los integrantes de la comunidad mencionada y determinar actores clave. Este cuestionario se aplicó a docentes y estudiantes y, con base en las mismas preguntas, se analizó el programa de posgrado. En la segunda etapa, con el objetivo de contrarrestar y comprobar los datos recolectados, se llevaron a cabo seis entrevistas dirigidas con docentes y estudiantes, seleccionados con base en los resultados de la primera etapa.

Los resultados, en concordancia con otras investigaciones, corroboran que las concepciones no se presentan como opuestas en una misma persona, sino que existe mayor carga de una u otra. Así, quienes cuentan con una mayor carga de concepciones transmisivas entienden que leer y escribir son procesos de codificación y decodificación de mensajes escritos, que sirven para obtener o transmitir información. Es decir, la lectura y la escritura se conciben como herramientas generales que pueden utilizarse en cualquier contexto. Por el contrario, quienes cuentan con concepciones mayoritariamente transaccionales conciben la lectura y la escritura como procesos dialógicos, creativos y de construcción de significados, que sirven para reflexionar (analizar, cuestionar, problematizar), transformar el propio pensamiento y formar un criterio propio. Las concepciones que prevalecen en la comunidad estudiada son las transmisivas, lo cual podría explicar por qué, tanto la comunidad disciplinar como la institución a la que pertenece, insisten en la necesidad de llevar a cabo cursos y talleres donde la lectura y la escritura son concebidas como habilidades básicas, separadas de las formas de pensar y hacer disciplinares. Otro

de los hallazgos que considerar es la relación directa entre trayectorias formativas y concepciones transaccionales. Es de destacar que los sujetos entrevistados hayan hecho referencia a su gusto por la literatura y destaquen la influencia de sus maestros en etapas de formación previas. Sin embargo, habría que profundizar en estos aspectos y su relación con las concepciones de lectura y escritura en futuras indagaciones para obtener conclusiones más sólidas.

Por último, con el fin de generar recomendaciones para el posgrado que proveyó los datos empíricos, se indagó en las prácticas de lectura y escritura que se corresponden, principalmente, con las concepciones transaccionales. Se identificó que las prácticas se centran en aspectos como: plantear objetivos, definir un posicionamiento, indagar el contexto del autor o conocer quién será el lector. Es decir, son prácticas que implican una metarreflexión sobre qué y para qué se lee y se escribe, y que están íntimamente ligadas con las formas de hacer y pensar en una comunidad académica específica. En este sentido, se evidencia el supuesto de que es indispensable considerar el carácter epistémico de la lectura y la escritura en el contexto académico, particularmente, en la formación de investigadores.

Palabras clave: lectura, escritura, alfabetización académica, posgrado, formación de investigadores.

Abstract

This research study sought to analyze and describe the conceptions that teachers and students in a postgraduate program hold in relation to academic reading and writing. In order to achieve this, a qualitative and transversal study was carried out at the Faculty of Architecture of Universidad Veracruzana, in Mexico. The study adopted a plurimethodical perspective and was divided into two phases. During phase one, a self-administered questionnaire with open-ended questions was used to explore the conceptions and to determine key actors. This questionnaire was applied to teachers and students. The same questions were used to analyze the study program. In phase two, six interviews were conducted with teachers and students, who were selected based on the results of phase one.

The results, consistent with other research, verify that conceptions are not presented as opposites in the same person, but there is a greater proportion of one or the other. Thus, those who have a greater proportion of transmissive conceptions understand that reading and writing are processes of encoding and decoding written messages, which are used to obtain or transmit information. That is, reading and writing are conceived as general tools that can be used in any context. On the contrary, those whose conceptions are mostly transactional conceive reading and writing as dialogic, creative and meaning-building processes that are used to think (analyze, question, problematize), transform one's own thinking and form one's own criteria. The prevailing conceptions in the case studied are transmissive, which could explain why both the disciplinary community and the institution to which it belongs insist on the need to carry out courses and workshops where reading and writing are conceived as basic skills, separated from the disciplinary ways of thinking and doing. Another important finding is the direct relationship between educational paths and transactional conceptions. It is noteworthy that the subjects interviewed made reference to their taste for literature and highlighted

the influence of their teachers in previous stages of education. However, these aspects and their relationship with the conceptions of reading and writing should be explored further in future research in order to obtain more solid conclusions.

Finally, the reading and writing practices that correspond mainly to transactional conceptions were explored in order to generate recommendations for the community that provided the empirical data. It was identified that the practices focus on aspects such as: setting objectives, defining a locus, inquiring about the author's context or identifying who the reader will be. That is to say, these are practices that imply a meta-reflection on what and for what purpose one reads and writes, which are closely linked to the ways of thinking and doing in a specific academic community. This confirms that it is essential to consider the epistemic function of reading and writing in the academic context, particularly in the training of researchers.

Key words: reading, writing, academic literacy, graduate studies, researcher training.

Índice de siglas y abreviaturas

AA	Alfabetización Académica
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
COMEPO	Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
IES	Instituciones de Educación Superior
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
LGAC	Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento
MAFAUV	Maestría en Arquitectura de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Veracruzana
NAB	Núcleo Académico Básico
NEL	Nuevos Estudios de Literacidad
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PNPC	Programa Nacional de Posgrados de Calidad
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
UV	Universidad Veracruzana
WAC	Writing Across the Curriculum

Índice de figuras y tablas

Figura 1: Porcentajes de creencias en docentes y estudiantes. Elaboración propia.....	104
Figura 2: Concepciones transmisivas y transaccionales en docentes. Elaboración propia.	109
Figura 3: Concepciones transmisivas y transaccionales en estudiantes. Elaboración propia.	109
Tabla 1: Posgrados según tipo y sector. Elaborado con base en el Diagnóstico del COMEPO (2015).	52
Tabla 2: Teorías implícitas de lectura. Elaborado con base en Schraw y Bruning (1996).	92
Tabla 3: Creencias de escritura. Elaborado con base en White y Bruning (2004).	94
Tabla 4: Datos demográficos de sujetos colaboradores.	99
Tabla 5: Categorías apriorísticas. Elaboradas con base en las definiciones de modelos implícitos de lectura (Schraw y Bruning, 1996) y creencias de escritura (White y Bruning, 2004).	107
Tabla 6: Subcategorías, códigos y definiciones de concepciones transmisivas de lectura académica.	113
Tabla 7: Subcategorías, códigos y definiciones de concepciones transmisivas de escritura académica.	116
Tabla 8: Subcategorías, códigos y definiciones de concepciones transaccionales de lectura académica.	119
Tabla 9: Subcategorías, códigos y definiciones de concepciones transaccionales de escritura académica.	123
Tabla 10: Prácticas de lectura y escritura que declaran docentes y estudiantes.	132
Tabla 11: Subcategorías y códigos vinculados del análisis del programa.	134

Introducción

La investigación que presento a continuación considera el actual escenario, complejo y globalizado, de la educación superior en Latinoamérica y busca aportar a la discusión en torno de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación de investigadores. Mi interés se ha orientado, específicamente, a la lectura y la escritura —entendidas estas como prácticas sociales situadas (Lave y Wenger, 1991) —, y a comprender de qué manera los diversos actores de una comunidad académica conciben y realizan estas prácticas.

Históricamente, la universidad ha establecido prácticas que la constituyen como una institución social particularmente poderosa. Algunas de esas prácticas son la lectura, la escritura y la investigación. Leer y escribir, en el ámbito académico, son formas de construir conocimiento (Zavala, 2011), pero, además, son formas de pensar, hacer y decir. James Paul Gee (2010) afirma que las personas no solo leen y escriben textos, sino que hacen cosas con ellos y, generalmente, ese hacer con los textos involucra a otras personas. En este sentido, encuentro particularmente interesante la reflexión de Jorge Larrosa (2003):

Nuestro oficio en la academia tiene que ver con el saber, desde luego, pero estarán ustedes de acuerdo conmigo en que nuestro oficio es, básicamente, un oficio de palabras. Lo que nosotros hacemos, cada día, es escribir y leer, hablar y escuchar. Y podríamos decir, a partir de ahí, que el conformismo lingüístico está en la base de todo conformismo, que hablar como Dios manda, y escribir como Dios manda, y leer como Dios manda es, al mismo tiempo, pensar como Dios manda. Y podríamos decir también que no hay revuelta intelectual que no sea también, de alguna forma, una revuelta lingüística, una revuelta en el modo de relacionar la lengua con

nosotros mismos y con aquello que la lengua nombra. O sea, que no hay modo de “pensar de otro modo” que no sea también “leer de otro modo” y “escribir de otro modo”. (p.1)

Concebir, entonces, la lectura y la escritura como prácticas sociales implica desafiar la noción de lenguaje como un sistema transparente y autónomo, y vincularlas con aquello que hacen las personas en el mundo material y social (Lillis, 2001). Implica, al mismo tiempo, comprender que estas prácticas están íntimamente relacionadas con el poder y la construcción de identidad (Canagarajah, 2002).

Lave y Wenger (1991) sostienen que las prácticas sociales se componen de actividades periféricas y sustanciales, lo cual genera una tensión continua entre los diversos agentes que conforman una comunidad de práctica. Es decir que el proceso de inclusión de los sujetos en una comunidad se da a través de la participación en sus actividades particulares. Wenger (1998) aclara que participar no necesariamente supone una relación colaborativa, sino que puede involucrar todo tipo de relaciones, tanto conflictivas como armoniosas, íntimas, políticas, competitivas o cooperativas.

Además, la inserción en una comunidad a través de las prácticas genera en el individuo una serie de creencias, valores y percepciones del mundo que median su experiencia y, al mismo tiempo, transforman la comunidad. Es decir, el potencial transformador de la participación social va en ambos sentidos. De esta manera, Wenger (1998) postula que las personas conocemos y aprendemos participando en las diversas actividades sociales y, a partir de estas, experimentamos y significamos el mundo. Dicha participación influye tanto en lo que hacemos, como en la forma en que interpretamos lo que hacemos.

Así, la relación dialéctica entre sujeto y sociedad que se genera a través de la participación en las diversas prácticas cotidianas afecta la manera en que los seres humanos producimos significados. Ya Berger y Luckmann (1978), en su redefinición de la sociología del conocimiento, postulaban que la

realidad humana es una realidad construida socialmente y por eso, esa disciplina debía ocuparse de lo que la gente conoce como realidad en su vida cotidiana, pues ese conocimiento del sentido común era lo que, precisamente, sostenía “el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir” (p. 29).

Retomando, entonces, las prácticas de lectura, escritura e investigación dentro del ámbito académico, podría afirmarse que estas se construyen sobre la base de relaciones de poder, asimétricas y jerárquicas, que establecen reproducciones, pero también resistencias. En esa complejidad de relaciones, y a través de la participación en las diversas prácticas académicas, los estudiantes definimos nuestra identidad como lectores, escritores e investigadores, al tiempo que construimos y transformamos nuestros conocimientos.

Desde una perspectiva crítica (Adorno, Horkheimer, Marcuse), que cuestiona el individualismo, la desigualdad y la dominación en favor del cambio social, considero que la enseñanza de la lectura y la escritura, en cualquier instancia, debe tener por objetivo ayudar a reflexionar sobre qué hacemos o, mejor dicho, qué podemos hacer cuando leemos y escribimos. Si bien existen varios factores que influyen en nuestras formas de hacer con la lectura y la escritura, lo que efectivamente llevemos a cabo dependerá, también, de los significados construidos en nuestro medio sociocultural. En consecuencia, apropiarse críticamente de estas prácticas implica conocer los elementos que intervienen en la producción del discurso y utilizarlos deliberadamente para participar en las actividades valoradas, en este caso, por la comunidad académica.

Por lo tanto, el término *alfabetizar* que utilizo en el presente documento refiere, principalmente, al proceso que busca acompañar el aprendizaje de la lectura y la escritura de las personas y favorecer su autonomía e inserción en la sociedad (Reynoso y Embón, 2010). En este sentido,

alfabetizar académicamente es acompañar y potenciar el proceso de apropiación y reflexión crítica de la lectura y la escritura en los estudiantes universitarios para favorecer su autonomía, participación y garantizar su acceso como miembros de las diversas comunidades disciplinares. Se trata de otorgar un lugar y espacio de acción a los sujetos que participan en el proceso de construcción de conocimientos, ya sea desde la relación experto-aprendiz, tutor-docente o sujeto-objeto, entendiendo que el lenguaje es tanto una práctica como una forma de mediación en las relaciones que, como comunidad, establezcamos.

¿Por qué insisto en el componente crítico? Porque entiendo que el fin de la educación es formar ciudadanos que se interesen por participar políticamente y transformar la sociedad (Apple, 2002), que puedan combinar la reflexión y la práctica académica, que puedan pensar y actuar crítica y colectivamente. En consecuencia, pienso que la lectura y la escritura, en el contexto de la educación superior, son herramientas epistémicas; herramientas a partir de las cuales es posible aprender, reflexionar, desarrollar el pensamiento crítico y construir conocimientos.

Supongo, entonces, que un primer paso para la formación de intelectuales académicos e investigadores comprometidos con la realidad social es entender que las prácticas de lectura, escritura e investigación están ligadas de manera intrínseca y pueden utilizarse, tanto por los docentes como por los estudiantes, como herramientas para pensar y construir conocimiento, para desarrollar actitudes críticas, establecer diálogos interdisciplinares, y fomentar la colaboración epistemológica, además de la reflexión y la negociación, como en cada aspecto de la vida cotidiana.

Entender, al mismo tiempo, que estas prácticas son políticas y están mediadas por luchas de poder, es un paso fundamental para cambiar la concepción que ha imperado por varios siglos y que, aún hoy, sigue fomentando la neutralidad del lenguaje y de los procesos de investigación. Entender que las

formas de pensar, decir y actuar se plasman de distinta manera en diversas prácticas y en los diferentes ámbitos, nos permite comprender la realidad como una complejidad en continuo cambio.

Como lo señalaba al principio, lo que busco con esta investigación es profundizar en la comprensión de las prácticas de lectura y escritura de una comunidad disciplinar específica y aportar a la discusión de qué hacemos, docentes y estudiantes, a través de estas prácticas en la universidad. Así, intento dar respuesta a algunas cuestiones como: ¿de qué manera estas herramientas pueden aportar a la formación de investigadores críticos comprometidos con la transformación social?

En este punto, vale la pena aclarar que, como investigadora, mi manera de interpretar la complejidad de la realidad se conforma de experiencias, creencias y prácticas subjetivas, construidas en una diversidad de contextos culturales. Es decir, no es independiente ni neutral, ni pretende serlo. Al mismo tiempo, reconozco que existe una gran diversidad de formas de producción de conocimiento y que ninguna debe prevalecer sobre la otra, sino complementarse para que las miradas subjetivas se vean enriquecidas. Y considero, por lo tanto, que la formación de investigadores críticos es urgente e indispensable. Investigadores y académicos que sean capaces de abordar la complejidad social, establecer el diálogo con la diversidad de prácticas epistémicas y reflexionar sobre su quehacer y responsabilidad para la transformación de la realidad.

Origen de la investigación

Esta investigación surge de las preocupaciones expresadas por un grupo de docentes de posgrado acerca de las dificultades de los estudiantes para redactar sus trabajos de tesis. Estas preocupaciones me llevaron a indagar las diversas causas de lo que se presentaba como problema y las teorías que se han planteado en torno de estas, especialmente, en los últimos treinta años, en el contexto latinoamericano. Al mismo tiempo, en el año 2015, comencé a dictar talleres y seminarios de lectura y escritura académicas en la Maestría en Arquitectura de la Universidad Veracruzana (MAFAUV).

Durante mi tiempo de colaboración, que comenzó en 2014, indagué acerca de experiencias similares y comprendí que las dificultades que señalábamos se enmarcaban en las investigaciones desarrolladas desde el enfoque de la Alfabetización Académica (AA). A partir de este hallazgo, busqué diversas maneras de implementar acciones que favorecieran la enseñanza de la lectura y la escritura en los distintos seminarios que componen el programa. Al mismo tiempo, busqué estrategias para sensibilizar a la comunidad académica acerca de la necesidad de incluir su enseñanza a través de diversas estrategias didácticas. De esta manera, se desarrollaron varios proyectos: por ejemplo, un manual de estilo que auxiliara a los estudiantes en la escritura de sus tesis (Franco, 2016), un curso propedéutico en línea, seminarios dictados en parejas interdisciplinarias (es decir, junto con un docente disciplinar) y varios talleres con alumnos y con docentes, que se concretaron a través del Departamento de Educación Continua de la Universidad Veracruzana (UV).

Uno de los obstáculos con los que me encontraba al realizar los talleres, y que se discute ampliamente desde la AA, era la creencia generalizada de que los alumnos no saben, no comprenden o no tienen interés por leer y escribir. Creencia que no solo tenían los docentes y directivos de la institución, sino también los estudiantes. Por lo tanto, pensé que un curso que procurara mejorar las

técnicas de redacción de los estudiantes, es decir, enfocado a la sintaxis y ortografía, ayudaría a resolver el problema. Además, mi formación como correctora de textos y licenciada en letras parecía corresponderse con el perfil indicado para llevar a cabo esa tarea. Algunos años después, comprendí que, justamente, el problema era concebir la complejidad que implican las prácticas de lectura y escritura como técnicas individuales y perfectibles, que pueden separarse de las formas de hacer y decir que se crean y transforman colectivamente.

A lo anterior se suma, por un lado, mi perspectiva como estudiante en escuelas públicas y privadas argentinas. Lo público ha marcado, definitivamente, mi mirada sobre la educación, pues mi paso por la escuela primaria coincidió con la restauración de la democracia en Argentina y los debates en torno de un proyecto educativo nacional que recuperara términos como igualdad, inclusión y gratuidad educativa. Esta mirada y aquellos debates fueron enriqueciéndose y complejizándose con el paso de los años y las perspectivas de las instituciones en las que me formé. Y, por otro lado, mi llegada a México, donde resido desde 2011, lo cual me ha permitido ver, contrastar y reflexionar sobre las realidades educativas de ambos países.

Considero, así, que a partir de mi experiencia en una universidad pública mexicana como la UV fui construyendo una mirada intercultural sobre las diversas maneras de leer y escribir, pero también sobre las diversas formas de enseñar y aprender. Fui construyendo una mirada que se alimentó no solo de las similitudes y contrastes, sino también desde las tensiones entre ambas culturas.

Estructura del documento

El orden de las secciones de este documento es el siguiente: en primer lugar, menciono el contexto a partir del cual surge la investigación, ya que considero importante establecer los intereses personales que guiarán la construcción de conocimientos. En segundo lugar, presento el problema de investigación, la problemática específica y los objetivos planteados. Luego, introduzco el posicionamiento político, que suma a comprender cómo he construido mi perspectiva respecto de la problemática presentada y las teorías que se conjugan en esta tesis, pero, sobre todo, a entender por qué considero que la lectura y la escritura pueden ser herramientas para la transformación social.

Más tarde, desarrollo el marco contextual de la investigación, donde especifico los elementos que intervienen en la formación de investigadores, especialmente, en el contexto latinoamericano. Los siguientes apartados son: el marco teórico, en el que intento exponer las nociones que influyeron en mi postura epistémica, y el apartado que describe mi proceder metodológico. En el marco teórico, parto de las diferentes perspectivas de enseñanza de la lectura y la escritura para luego centrarme en los antecedentes de la alfabetización académica, que es el enfoque adoptado para el desarrollo de esta tesis. Y en el apartado metodológico intento explicar, de manera detallada, los pasos que he seguido para construir, obtener y analizar los datos que pretenden dar respuesta a los objetivos planteados. Posteriormente, describo los resultados de la investigación y planteo su discusión. Y, por último, incluyo un apartado de recomendaciones dirigidas, particularmente, a los directivos y docentes de la MAFAUV.

1 Los estudios superiores y el problema de la inclusión educativa en Latinoamérica

La educación superior ha sido, tradicionalmente, un espacio representativo de las élites. Sin embargo, en las décadas pasadas, los movimientos sociales y políticos que reclamaron igualdad en el acceso a este nivel educativo lograron posicionarse fuertemente en torno de la discusión acerca del acceso igualitario como un factor clave para la mejora de las condiciones de vida de la población. En el contexto latinoamericano, hemos sido testigos del proceso de democratización de los estudios superiores que tuvo lugar en la segunda mitad del siglo XX y que derivó en un fuerte incremento de la matrícula universitaria (UNESCO, 2009). Esta tendencia, que se sostiene hasta la actualidad, favoreció el acceso al sistema universitario de grupos heterogéneos que motivaron los debates en torno de la inclusión educativa.

En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018), en su propuesta para renovar la educación superior, determinó que las Instituciones de Educación Superior (IES) debían “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje para toda la vida” (p. 25). No obstante, garantizar la igualdad de acceso no implica permanencia y conclusión de los estudios. Una de las contradicciones surgidas de este proceso de inclusión es el elevado porcentaje de deserción que se detecta, principalmente, en los primeros años de las carreras (Carlino, 2005; Castro Azuara, 2016; Navarro, 2012; Carrasco, 2017), situación que se manifiesta en todos los países latinoamericanos.

Por lo tanto, es necesario entender la inclusión educativa como igualdad en el acceso, igualdad en las oportunidades de permanencia, igualdad en los resultados —sin importar el origen social de los estudiantes— y en las consecuencias —es decir, en las oportunidades para acceder al mercado laboral— (Lozano Medina, 2009). Asimismo, si bien existe consenso en cuanto a garantizar el derecho de acceso

igualitario a la educación superior, la realidad despliega consecuencias contradictorias e incluso, de agudización de las desigualdades. Por lo cual, se deben buscar soluciones que ayuden a consolidar el desempeño académico de los estudiantes, teniendo en cuenta todas las dimensiones de igualdad mencionadas.

1.1 Acceso, inclusión y permanencia de los estudiantes universitarios

A partir del proceso de masificación de la educación superior y con el objetivo de nivelar el desempeño académico de los estudiantes, han surgido los cursos de lectura y escritura en varias IES. En general, estos cursos se ubican en los primeros semestres, pues buscan facilitar el acceso de los estudiantes de nuevo ingreso a la cultura académica. Pero a pesar de los esfuerzos para favorecer la inclusión y permanencia, las instituciones también se enfrentan a la disyuntiva entre remediar la formación con la que muchos estudiantes llegan al nivel superior o enfocarse en enseñar las particularidades del discurso académico, lo cual implica dejar afuera a aquellos estudiantes que no consiguen el nivel deseado por la institución. Así, los esfuerzos por remediar las desigualdades con las que los estudiantes acceden al nivel superior aún no logran impactar en la permanencia o en los resultados.

Lo anterior puede identificarse al recurrir, por ejemplo, a los datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), que indican que el porcentaje de jóvenes entre 25 y 29 años que concluyó el nivel superior fue del 18%, y en México, apenas del 7.6% (2018). Es decir que los programas compensatorios solo ayudan a resolver los problemas de desfase de manera superficial y no estructural. Según el informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2011), que evalúa el desempeño en lectura de los estudiantes que egresan del nivel medio superior, solo el 14% puede localizar y organizar diferentes fragmentos de información que no corresponden a tareas

superficiales, es decir, que no resultan evidentes en un texto, y pueden usar conocimientos formales o informales para elaborar hipótesis o evaluar críticamente lo que leen. En cuanto al desempeño en expresión escrita, apenas el 5% de los jóvenes son capaces de escribir un texto argumentativo con una estructura completa (presentación del tema, contextualización del lector, enunciación de tesis, argumentación pertinente, utilización de textos fuente sin tergiversar el contenido y conclusiones). Por tal razón, es posible afirmar que los alumnos, al ingresar a la educación superior carecen de herramientas suficientes para afrontar el reto que implica leer y escribir para analizar, resolver problemas, tomar decisiones o generar conocimientos.

La escritura adquiere mayor relevancia en los estudios de posgrado, ya que, hoy en día, en un mundo globalizado y una economía basada en el conocimiento, haber cursado estudios de posgrado es uno de los requerimientos más valorados a la hora de ingresar en el campo laboral. En México, según la ANUIES, la matrícula total de alumnos inscritos a un posgrado (especialidad, maestría y doctorado en las modalidades escolarizada y no escolarizada), en el ciclo 2014-2015, fue de 313 997, de los cuales egresaron 104 453 y se titularon 70 056. Es decir, solo el 22 % logró titularse. Para el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMPEPO), uno de los problemas que afectan a los alumnos es “la poca costumbre de realizar lecturas y las fallas en la redacción de diversos tipos de escritos” (Bonilla Marín, 2018, p. 145).

Varias investigaciones han confirmado las dificultades que presenta a los estudiantes de posgrado la escritura del trabajo de tesis para poder titularse (Arnoux, 2012; Espino Datsira, 2015; Choís y Jaramillo, 2016; Peredo Merlo, 2016). Sin embargo, las investigaciones más recientes acerca de la lectura y la escritura como prácticas sociales señalan que la problemática no se debe a las “deficiencias” que arrastran los estudiantes, sino a las concepciones sobre lectura y escritura que se basan en la idea

de que leer y escribir son técnicas de codificación y decodificación de mensajes, procesos cognitivos individuales que pueden perfeccionarse a partir de la enseñanza de ciertas reglas gramaticales y fórmulas de contenido que actúan como guías que deben seguir los estudiantes. Como señala Carlino (2004), los docentes desconocen aún el valor epistémico de la lectura y la escritura:

Tres representaciones difundidas justifican estas suposiciones. Por un lado, se concibe que la escritura es solo un canal para comunicar lo que se sabe y no una herramienta de análisis que requiere volver a pensarlo (Alvarado y Cortés, 2000; Castelló, 2000). Por otro lado, y como efecto de lo anterior, se cree que redactar es una labor instantánea: sabiendo lo que se quiere decir, solo hace falta hacerlo por escrito. Finalmente, como ha advertido Russell (1990), se presupone que escribir es una técnica básica, la cual, una vez adquirida, sirve para poner sobre el papel cualquier conocimiento disciplinar. De este modo, el potencial epistémico de la producción escrita, la noción de que escribir es reescribir y la existencia de especificidades en los textos empleados por cada dominio del saber resultan ignorados. Con aquellas premisas cuestionables, las dificultades de redacción de los universitarios se adjudican tautológicamente a sus incompetencias, y la responsabilidad de ello, a los niveles educativos previos (p.10).

A su vez, los docentes tampoco acostumbran a reflexionar con sus estudiantes sobre la utilización de dichas prácticas en sus respectivas disciplinas, lo cual correspondería al desarrollo de una alfabetización académica (Carlino, 2013). Si consideramos, como señalan Morales y Cassany (2008), que cada género discursivo y cada ámbito presentan nuevos retos a los usuarios de la cultura letrada, parece lógico y necesario que las universidades tengan la responsabilidad de ayudar a los estudiantes a comprender los textos propios de su disciplina para que estos logren transitar con éxito su recorrido académico y puedan constituirse como miembros activos y participativos en sus respectivas comunidades.

1.2 ¿Se debe enseñar a leer y escribir en la universidad?

Hacia finales de la década de 1990, en el contexto latinoamericano, se consideraba que los estudiantes que ingresaban a la universidad ya habían sido alfabetizados en los niveles educativos previos, por lo cual, contaban con las herramientas para leer y escribir como se lo demandara el superior. Muy frecuentemente, se les exigían tareas donde demostraran que entendían los textos especializados de las disciplinas y que, además, podían escribir sobre o a partir de ellos para generar nuevas ideas (Villaseñor López, 2013). Si bien esta idea no ha sido totalmente superada, en las últimas décadas, se ha logrado comprender la necesidad de ocuparse de la lectura y la escritura en la educación superior.

Al reconocer que la lectura y la escritura constituyen prácticas estratégicas que pueden favorecer o restringir el acceso de los estudiantes al aprendizaje dentro de las disciplinas, se destaca la importancia de la enseñanza de la lectura y escritura en la formación y enculturación académica (Padilla, 2019) de los estudiantes universitarios. Sin embargo, una de las grandes dificultades con las que se enfrentan los programas de AA son las diversas concepciones que tienen los actores sociales que se articulan en el espacio educativo acerca de qué implica leer y escribir en la universidad. Por eso, uno de los objetivos de este enfoque es hacer visible que la lectura y la escritura no son prácticas que puedan aprenderse de una vez y para siempre, pues en el ámbito académico tienen diversas funciones y su complejidad presenta dificultades a los estudiantes universitarios.

Como proceso de inclusión, la AA apunta a la formación docente con el objetivo de realizar acciones, con apoyo institucional, para propiciar la participación de los estudiantes en la comunidad académica, a lo largo de toda la carrera. Por lo cual, desde este enfoque, la tarea de enseñar a leer y escribir en la universidad no debe ser una tarea remedial, sino propia de este nivel de educación, donde

el alumno debe aprender, a través de sus profesores, las formas y estructuras específicas de su comunidad disciplinar.

La AA sugiere que la inserción en una comunidad disciplinar y profesional está invariablemente condicionada por las habilidades comunicativas y epistémicas que los jóvenes universitarios logren desarrollar a lo largo de su formación, y de las oportunidades que las instituciones les brinden al acompañarlos en ese proceso de enculturación a través de planes y programas de estudio que incluyan cursos de escritura académica en la especialidad, y diversas formas de apoyo para el mejoramiento de sus competencias discursivas (Sánchez Camargo, 2016, p. 47).

Desde una perspectiva pragmática, la AA busca desarrollar programas de lectura y escritura dirigidos a los estudiantes, a través de las políticas institucionales, y programas de formación docente para incluir la enseñanza de la lectura y la escritura de manera explícita a través del currículum. No obstante, así como la lectura y la escritura son prácticas situadas complejas, también lo es la AA, puesto que debe tener en cuenta el carácter epistémico, cultural y diverso de la escritura disciplinar y, al mismo tiempo, trabajar con las diferentes funciones que tiene la escritura en la educación superior: retórica, habilitante, empoderadora y expresiva.

Escribir para aprender, reflexionar, comunicar o acreditar significa que enseñar escritura en la universidad incluye: aprender contenidos disciplinares, reflexionar sobre los fines y estructuras de los discursos propios de cada espacio disciplinar, evaluar y acreditar los aprendizajes mediante instrumentos consensuados y transparentes, desnaturalizar los conceptos, prácticas y expectativas de los diferentes ámbitos, y expresar creativamente las perspectivas e hipótesis que pueden explicar y mejorar la sociedad en la que vivimos (Navarro, 2017). Sin embargo, como se ha destacado en varias investigaciones, existe un desconocimiento generalizado acerca de qué implica leer y escribir en cada

disciplina. Esto se verifica en el discurso de los directivos, docentes e, incluso, estudiantes, a la hora de conceptualizar sus prácticas de lectura y escritura (Carlino, 2013; Natale, 2013; Navarro, 2012; López Bonilla, 2013; Sánchez Camargo, 2016).

De lo anterior se puede deducir que la implementación de programas que busquen alfabetizar académicamente no es sencilla y requiere analizar las complejidades descritas e implementar múltiples estrategias que puedan consolidarse a lo largo del tiempo, de manera transversal y progresiva. Por lo cual, para que estos programas sean exitosos, no basta con diseñar una propuesta de AA, sino entender, principalmente, que la lectura y la escritura son prácticas situadas, formas de pensar y hacer, herramientas para comunicar, pero también para aprender y transformar. Así, para enseñarlas, se debe primero conocer cómo son esas prácticas y de qué manera se utilizan en las diferentes comunidades, cómo los actores les dan sentido y se apropian de ellas.

1.3 Leer, escribir, investigar

En el ámbito académico, especialmente en los posgrados, las prácticas de lectura, escritura e investigación son indisolubles: la lectura y la escritura también son herramientas para construir conocimiento. Pero estas prácticas, a su vez, se ven condicionadas por agentes internos (como, por ejemplo, los miembros directivos o los ya consolidados por la propia comunidad) y externos: desde las políticas que regulan la *producción* de conocimientos y su financiamiento, hasta las imposiciones hegemónicas que establecen el inglés como el idioma de la ciencia (Englander, 2009). Bourdieu (1994) ya señalaba que el campo científico, como lugar donde se establece la lucha política por la dominación científica, asigna a cada investigador (en función de la posición que ocupe) sus problemas, sus métodos

y sus estrategias: no hay una *elección* científica que no sea una estrategia política orientada hacia la maximización del beneficio propiamente científico: al reconocimiento de los pares-competidores.

En referencia a estos condicionantes, Ester Massó Guijarro (2003) advierte que una tesis o proyecto de investigación son considerados apropiados —en su objeto, en su forma, en su método, en su desarrollo— no tanto por su coherencia o verosimilitud internas, o por su corrección formal, sino por las tradiciones y preferencias de los miembros de la comunidad que los juzgan o juzgarán.

Por ejemplo, el requisito de neutralidad exigido en la investigación, por el que muchos directores de tesis “regañan” a sus cachorrillos intelectuales, deviene una suerte de trampa conceptual tanto en su aplicación como en su propio reverso... porque la *neutralidad* no existe, no es nunca neutralidad sino acaso connivencia discreta, invisible, con el más visible y hegemónico orden de la realidad (p. 95).

Sumado a esto, afirma la autora, la academia insiste en fragmentar los contenidos e intenta distinguir entre epistemología, metodología y teoría, pero esta pretensión de clasificar y aislar componentes no permite una comprensión integral, sino que, por el contrario, limita y sesga, desde el principio, la complejidad del proceso de investigación, que tiene mucho de inductivo. Por eso, su propuesta de que epistemología, metodología y teoría están interrelacionadas y deben abordarse simultáneamente, ayuda a comprender que la selección del objeto de estudio que haga el investigador, está inextricablemente condicionada por su *locus*, su historia; por cómo ha ido modificando y recreando sus propias categorías epistemológicas:

deviene fundamental que seamos capaces de crear y creer en una subjetividad propia, como paso previo a la intersubjetividad que ha de suceder forzosamente entre sujetos, no entre súbditos intelectuales y académicos. Se precisa de al menos dos sujetos para la

intersubjetividad, dos subjetividades en diálogo y respectiva asunción, no en el monologo alicorto que produce la falta de pensamiento propio, la carencia, al fin, de osadía intelectual — bien alimentada por muchos directores de tesis temerosos y aleccionados en el sistema (Massó Guijarro, 2003, p. 99).

Sin embargo, la misma autora señala que, en la práctica, es común que como requisito de ingreso a un programa para formarse como investigadores, se solicite un proyecto cerrado a partir del cual el aprendiz pueda desarrollar su trabajo de investigación.

1.4 Las concepciones como reguladoras de las prácticas de lectura y escritura

Leer y escribir son, además, actividades íntimamente relacionadas con la construcción de identidad, por lo que es posible hablar de una *identidad lectora* (Peredo Merlo, 2003) o *voz de autor* en los textos escritos (Ivanič, 1998; Castelló *et al*, 2011). Desde la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978), la identidad se constituye a partir del sentido de pertenencia a una comunidad o grupo determinado, es decir, es parte del proceso de inclusión de los sujetos, y esa inclusión se da a través de las prácticas particulares del grupo. La inserción en el grupo a través de las prácticas generará también una serie de creencias, valores y percepciones del mundo en el individuo que funcionarán como reguladoras de su práctica. Así, por ejemplo, el ejercicio de la lectura en una comunidad disciplinar tiene fines y usos que han sido consensuados, a lo largo del tiempo, por esa misma comunidad.

Durante el siglo xx, el conocimiento en la universidad fue disciplinar, descontextualizado del mundo cotidiano (eran los investigadores quienes determinaban los problemas científicos que debían resolverse, definían las relevancias y establecían las metodologías y los ritmos de investigación); la distinción entre conocimiento científico y otros conocimientos era absoluta, tal como lo era la relación

entre ciencia y sociedad. Así, las disciplinas, mediadas por el lenguaje oral y escrito, construían sus identidades particulares y las personas que quisieran convertirse en miembros de una comunidad disciplinar específica debían aprender a hablar, leer y escribir de acuerdo con el canon del discurso científico que esta había consensuado (Peredo Merlo, 2016). Esta característica del sistema universitario, si bien sigue vigente en la actualidad, ha perdido fuerza debido a la tendencia globalizadora que fomenta el trabajo interdisciplinar y la reflexividad sobre el quehacer científico. Por lo tanto, el estudiante no solo debe ser capaz de leer y escribir en su disciplina, sino también de establecer diálogos con otras áreas y formas de conocimiento, para lo cual es imprescindible lograr un nivel crítico de apropiación de ambas prácticas.

Por lo anterior, leer y escribir son medios simbólicos que se configuran y reconfiguran a partir del contexto social, cultural, histórico, político, económico, ideológico, etc. Debido a esto, las prácticas de lectura y escritura de una determinada comunidad disciplinar cambiarán según la manera en que sus actores las conciben e interactúan con otras comunidades disciplinares. Es decir, la concepción actúa como mediadora entre los sujetos de la comunidad y aquello que hacen al leer y escribir. Las concepciones que se construyen en cada comunidad disciplinar difieren, ya que se relacionan con aquello que sus miembros valoran.

En este marco, es fundamental un análisis que nos permita conocer, en primer lugar, cómo conceptualizan la lectura y la escritura los estudiantes y docentes, y, en segundo lugar, cuáles son y cómo construyen esas prácticas. De esta manera, podríamos tomar como punto de partida lo que las personas saben para seguir construyendo su saber. En general, las investigaciones realizadas respecto de esta problemática se enfocan en las áreas disciplinares de Humanidades y Ciencias Sociales (Carlino, 2005; Hernández Rojas, 2012; Difabio de Anglat, 2013; Navarro, 2016; Seide y Natale, 2017).

Sin embargo, las investigaciones que consideran las áreas técnicas, como el caso de Arquitectura en la UV, son aún muy escasas y solo se centran en hacer evidente la dificultad que los estudiantes de esta disciplina tienen para producir textos académicos. La Arquitectura, entendida como comunidad disciplinar, cuenta con formas de pensar, hacer y decir específicas, pero son escasos los estudios que se han realizado respecto de las prácticas de lectura y escritura en esta disciplina. Así lo apuntan Castaño Perea y De la Fuente Prieto (2013), al hablar de los lenguajes específicos que se originan en las disciplinas técnicas:

recurrentemente estos lenguajes propios esconden una condición técnica necesaria para la mayor precisión de los conceptos, pero en otras ocasiones solo son excusa para establecer los cotos de quien pertenece a un determinado clan o tribu, alejando de la comunicación a todo aquel que no hable el mismo idioma. Esta situación, ya estudiada en varias disciplinas, con numerosa literatura científica al respecto (Castelló & Donahue, 2012; Hafner A., 2013), en cambio, ha sido sistemáticamente olvidada en el caso específico del lenguaje del arquitecto. (p. 302)

Debido a lo anterior, y a la ausencia de indagaciones cualitativas sobre las prácticas de lectura y escritura en esta disciplina, la investigación que aquí presento pretende aportar conocimiento acerca de cómo se concibe la lectura y la escritura en una comunidad de posgrado en el área disciplinar de Arquitectura, qué concepciones predominan y qué hacen los integrantes para apropiarse de las prácticas que se generan a partir de esas concepciones. De esta manera, busco elaborar recomendaciones que favorezcan el acceso de los estudiantes a la cultura disciplinar en la cual se están formando como investigadores.

1.5 Estado del Arte

Las investigaciones sobre alfabetización académica, a nivel internacional, se han incrementado en la última década. Una búsqueda rápida en las bases de datos¹, nos permite corroborar que, en 2010, las publicaciones de artículos, conferencias y libros sumaban alrededor de 100, en español, y 350, en inglés. Mientras que, en 2018, las publicaciones en español ascendieron a más de 500, y en inglés, superaron las 940.

Sin embargo, la producción científica sobre cómo conciben las prácticas de lectura y escritura los distintos actores en el ámbito de la educación superior es aún incipiente. Dentro de estas, encontramos el trabajo sobre representaciones de escritura llevada a cabo por Monserrat Castelló y Mar Mateos (2015) con 1044 estudiantes y 280 profesores de nueve universidades españolas, donde analizan los resultados observados en función de diferentes disciplinas (Artes y Humanidades, Ciencias Sociales, Medicina, Ingeniería y Arquitectura). La metodología utilizada fue cuantitativa: se utilizó la European Writing Survey (EUWRIT), que cuenta con dos versiones, una para docentes y otra para estudiantes. En los resultados se observó que la representación sobre qué implica escribir bien, los estudiantes valoraron como importantes, en mayor medida que los docentes, los aspectos relativos al contenido:

¹ Búsqueda realizada el 21/07/ 2019 en la base de datos Dimensions, bajo las palabras clave "alfabetización académica" y "academic literacy".

objetividad, creatividad, argumentación, estructuración, pensamiento crítico, justificación en fuentes científicas” (Castelló y Mateos, 2015, p. 496).

En su trabajo de tesis doctoral, Ruth Villalón (2010) realiza tres estudios. El primero incluye estudiantes secundarios, de bachillerato y universitarios, de instituciones públicas en Madrid y Guadalajara, y diferencia dos tipos de concepciones: una epistémica y otra reproductiva, dentro de las cuales analiza varias facetas de escritura: usos y funciones, planificación y textualización, y revisión y modificaciones. Los objetivos del estudio 1 fueron: 1) identificar las concepciones sobre la escritura de los estudiantes de secundaria, bachillerato y universidad; 2) indagar cómo varían las concepciones en función de la faceta de la escritura explorada y 3) conocer el efecto del nivel educativo, del género y del dominio de conocimiento sobre dichas concepciones. La muestra estaba compuesta por 202 alumnos de secundaria, 163 de bachillerato y 310 estudiantes universitarios. Se utilizó un muestreo accidental y se elaboró un instrumento con base en tres fuentes: las respuestas a un cuestionario previo sobre escritura de preguntas abiertas, algunos ítems de cuestionarios utilizados en otras investigaciones y el marco teórico sobre modelos de escritura (Cassany, 1999; Graham *et al.*, 1993; Scardamalia y Bereiter, 1987) y teorías implícitas (White y Bruning, 2004; Pozo *et al.*, 2006). Los resultados indican que, mientras los alumnos de secundaria se encuentran más próximos a una concepción reproductiva, los universitarios se acercan más a la concepción epistémica. No obstante, ni siquiera este grupo de estudiantes se muestra plenamente de acuerdo con la escala epistémica.

En Chile, Navarro *et al* (2020) indagan en las representaciones sociales sobre escritura académica y su enseñanza de los estudiantes de nuevo ingreso en seis áreas disciplinares: Artes, Humanidades, Ingenierías, Ciencias de la Salud, Pedagogías en Ciencias y Ciencias Sociales. El estudio, de corte cualitativo, analizó 360 respuestas abiertas de 180 informantes. Las preguntas apuntaron a las

dificultades y desafíos y a la enseñanza de la escritura con el objetivo de generar evidencias que puedan orientar políticas institucionales y pedagógicas de acompañamiento en el aprendizaje y la enseñanza de la escritura. Los resultados muestran que para los estudiantes la escritura representa un mayor desafío en los aspectos de gestionar los puntos de vista, tanto de las distintas fuentes, como de los posibles lectores y de sus propias perspectivas, y desarrollar sus propias ideas en un texto. Consideran difícil acomodar sus aportes críticos o personales a las expectativas de la disciplina, de los profesores y de la institución. Con respecto a su enseñanza y aprendizaje, los estudiantes consideran que la escritura se aprende a partir de la práctica, acompañados de la enseñanza y sugerencias de profesores y tutores.

En México, las investigaciones acerca de las teorías implícitas en estudiantes universitarios llevadas a cabo por Hernández Rojas (2012) y Hernández Rojas y Rodríguez Varela (2018) dan cuenta de las diferencias entre disciplinas: en el caso de los estudiantes de Química, existen concepciones implícitas predominantes de tipo *preconstructivo*, es decir, intentan generar una escritura transformadora que no se logra del todo, pero que tampoco se podría considerar que corresponde a una concepción de tipo receptiva-reproductiva. En cambio, en los estudiantes de Letras se encontraron concepciones implícitas de tipo *constructivo*, caracterizada por el autor como aquella que aprecia la complejidad de la tarea de escritura, que tienen en cuenta las distintas variables que se ponen en juego y que identifica sistemáticamente el contenido de lo retórico-comunicativo, con lo cual se muestra una mayor actividad reflexiva y autorreguladora en la tarea de escritura. Con base en lo anterior, Hernández Rojas (2012) sostiene que:

La pertenencia a comunidades académicas- disciplinares que cuentan con un diferente discurso para hablar sobre los textos y sobre sus funciones. Mientras que los estudiantes de Letras pertenecen a una comunidad académica que con seguridad cuenta con un discurso más rico y

útil para hablar sobre los textos, sobre los elementos básicos de la lectura y escritura y sobre sus funciones comunicativas, retóricas, estéticas, etc., los estudiantes de la carrera de Química no parecen tener a su disposición un discurso de este tipo. (p. 57)

Asimismo, Hernández Rojas (2012) aclara que sus resultados no coinciden con algunos estudios previos en los que se detecta concepciones más de tipo reproductivo en estudiantes universitarios, que concepciones constructivas (Villalón y Mateos, 2009), aunque sí comparten hallazgos en lo referente a que la mayoría de los estudiantes no considera a la escritura como una herramienta potencial para el desarrollo de aprendizajes”, es decir, no consideran su función epistémica.

El estudio exploratorio Gaeta, Zanotto y González-Ocampo (2020) tuvo por objetivo identificar el tipo de concepciones de escritura académica en estudiantes de medicina en sus dimensiones epistémica y reproductiva. Fue desarrollado desde un enfoque cuantitativo y participaron 359 estudiantes, de primero a décimo semestres, de la Facultad de Medicina de una universidad localizada en la ciudad de Puebla, México. Se aplicó el “Instrumento de concepciones sobre escritura académica”, basado en White y Bruning (2004) y Villalón (2010), con 35 ítems de respuesta tipo Likert. Los hallazgos resaltan que en consonancia con la literatura (Villalón y Mateos, 2009), los estudiantes no presentan una plena consciencia de creencias de tipo epistémico, lo que implica, según las investigadoras, que los jóvenes, a pesar de tener una visión más elaborada que los estudiantes de niveles educativos previos, aún subyace la concepción de reproducir información mediante la escritura. Sin embargo, en consonancia con otras investigaciones (Hernández Rojas, 2012, 2017; Hernández Rojas y Rodríguez Varela, 2018; Villalón, 2010), los universitarios no manifiestan un completo acuerdo con las concepciones epistémicas, lo que supone una dificultad para la elaboración de ideas y de aprendizaje a partir de la escritura académica. Las autoras señalan que, en futuras investigaciones, sería pertinente obtener información sobre las

prácticas de escritura que se desarrollan en el contexto de enseñanza y aprendizaje de la medicina, como así también aplicar métodos cualitativos para explorar la percepción que tienen los estudiantes sobre dichas prácticas en la disciplina que estudian.

1.6 Objetivos de investigación

1.6.1 Objetivo general

Debido a la ausencia de indagaciones cualitativas sobre las concepciones, en general, y sobre las prácticas de lectura y escritura en la disciplina de Arquitectura, en particular, esta investigación tiene por objetivo general: analizar las concepciones sobre las cuales se construyen las prácticas de lectura y escritura en la Maestría en Arquitectura de la Universidad Veracruzana y así poder generar recomendaciones que ayuden a incorporar la enseñanza de la lectura y la escritura de manera explícita en el programa.

1.6.2 Objetivos específicos

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Analizar y describir las concepciones de lectura y escritura, identificando semejanzas y diferencias entre docentes, alumnos y programas.
2. Caracterizar las concepciones transmisivas y transaccionales de la comunidad analizada y determinar con qué prácticas de lectura y escritura se corresponde cada tipo.

3. Identificar actores clave con creencias transaccionales para indagar en sus prácticas de lectura y escritura.
4. Analizar las prácticas de lectura y escritura transaccionales e identificar de qué manera pueden beneficiar la implementación de acciones de enseñanza en la formación de posgrado.
5. Generar recomendaciones que ayuden a incorporar la enseñanza de la lectura y la escritura de manera explícita en el programa de estudios, tal y como lo propone el enfoque de la alfabetización académica.

1.7 Posicionamiento político

El objetivo de este apartado es, por un lado, establecer mi perspectiva respecto del campo educativo en el cual se encuadra la investigación que he llevado a cabo y, por otro lado, dejar en claro por qué considero que la lectura y la escritura pueden ser herramientas para la transformación social.

1.7.1 Pensar la escuela como un ámbito de construcción colectiva

A lo largo de la historia, se ha instalado la idea de *la escuela* como espacio exclusivo para la educación y el conocimiento; *la escuela* como la única posibilidad para nutrir el desarrollo intelectual de los alumnos. Con la Modernidad, la escuela pasa a ser también un medio para legitimar y reproducir el patrimonio cultural heredado de la clase dominante (Bourdieu, 1985). De esta manera, el Estado se corresponde

con la función hegemónica² que el grupo dominante ejerce sobre toda la sociedad (Gramsci, 1967) y el conocimiento “distribuido” en las escuelas se convierte en parte de la estrategia para sostener tanto la reproducción, como las relaciones de poder y dominación. A esto se suma la perspectiva de los mercados, donde se ven reflejados los intereses de las clases dominantes, y desde la cual, la educación es vista no como un derecho, sino como un bien mercantil, un ámbito que se puede explotar económicamente para obtener ganancias. En consecuencia, la educación es un gasto que el Estado no debe asumir, por lo que es lógico, y mucho más efectivo, que esté a cargo del sector privado (Apple y Beane, 1997).

Las ideas que, actualmente, se imponen a través de las políticas neoliberales que favorecen al sector privado refuerzan el individualismo y logran generar sujetos aislados, inseguros y apolíticos, lo que impide el intercambio cooperativo entre grupos y anula el progreso y la reorganización (Apple, 2002; Kohlberg *et al*, 1989). Por ejemplo, la falsa noción de *libertad* de consumo o de meritocracia: mientras más se esfuerce una persona por mejorar su condición social y económica, mayores retribuciones tendrá. Ivan Illich (1973), en este sentido, apuntaba que, bajo un régimen neoliberal, la función de las instituciones educativas pasa a ser la de un “rito de iniciación” para la sociedad orientada al consumo; las pruebas de medición se convierten en requisito para obtener un empleo y el *conocimiento* se transforma en mercancía. Sin embargo, en la escuela, junto con los intereses de la clase

2 Gramsci entiende la hegemonía como la dirección moral e intelectual que ejerce dominio sobre las clases antagónicas a través de un consentimiento aparentemente natural (sentido común).

dominante, conviven prácticas culturales y discursos que se distancian de ellos. Como sugiere Michael Apple (1995), en el espacio educativo pueden generarse estrategias, coaliciones y grandes movimientos, cuyos efectos repercuten en la sociedad. Cabe preguntarse, entonces, si es factible pensar la escuela como un ámbito de construcción colectiva y transformación social.

1.7.2 Escuela, democracia y participación

La mayoría de los países latinoamericanos declara gobernarse bajo un sistema democrático representativo, donde los ciudadanos tenemos derechos y responsabilidades. Esto supone diversas acciones, desde la elección de sus representantes a través de la emisión de voto, hasta la participación en los asuntos de la esfera pública. La democracia, según Norberto Bobbio (1984), se basa en la necesidad de todo grupo social de tomar decisiones que garanticen su convivencia, por lo tanto, debe haber reglas sobre quiénes y qué procedimientos son válidos para tomar esas decisiones.

Para Chantal Mouffe (1999), hablar de democracia, hoy en día, es hablar de naciones pluralistas y que la concepción individualista es, justamente, la que ha obstaculizado la extensión de los ideales democráticos y no permite entender el pluralismo como una vía adecuada para la democracia. Vale aclarar, asimismo, que una sociedad pluralista no es aquella donde se ponen de relieve las diferencias étnicas y culturales, sino una sociedad que se basa en la aceptación y tolerancia de las diferencias, intereses e identidades bajo condiciones de reciprocidad, donde hay también tensiones y negociaciones: un *adquirir* y un *conceder* (Sartori, 2001). Así, vivir en democracia significa vivir entre conflictos y contradicciones, pero con la posibilidad de que los ciudadanos, formados e informados, trabajen colectivamente por el bien de toda la comunidad.

Dentro de un sistema democrático, la educación se entiende como un bien común al que todos tenemos derecho de acceder para formarnos como ciudadanos y participar activamente en la

construcción colectiva y transformación de nuestra sociedad. Esto implica comprender que la formación que recibimos en todos los niveles educativos incide en el ejercicio de nuestra ciudadanía. Pero, al mismo tiempo, y en tanto espacio político y cultural, las instituciones educativas son ámbitos de conflictos, resistencias, poderes en pugna y relaciones de dominación. Así, en el actual contexto latinoamericano, no es posible hablar de educación sin hablar de pluralidad, grupos de interés, movimientos disidentes, censura, represión o desapariciones. No es posible hablar de escuela, sin hablar de desigualdades e injusticias.

Al tener presente que desde de la pluralidad de grupos, intereses y subjetividades —y no desde igualdades homogéneas— es posible construir una sociedad democrática, la idea de participación cobra un nuevo sentido. Como apunta Michael Apple (2002), toda democracia debe comprometerse a instruir a los jóvenes para formarlos como miembros de la comunidad y para que participen políticamente. En tal caso, las escuelas, como parte de lo público, tienen la obligación de introducir a los jóvenes en la vida democrática, ya que este tipo de vida se aprende por experiencia. Así lo concebía John Dewey (1963): una democracia es un modo de vivir asociado, de experiencia compartida, donde cada uno refiere su acción a la de los demás y considera la de los demás para dar pauta y dirección a la propia. Pero para que un gobierno democrático pueda desarrollarse, no solo es necesario un marco jurídico que establezca la igualdad de oportunidades, la participación de los ciudadanos en los asuntos políticos y la libertad de elección de sus representantes. También es preciso que existan, en la práctica, las condiciones para la libre expresión de ideas que permita a los ciudadanos formarse y estar informados, y acciones que apunten a generar individuos capaces de actuar individual y colectivamente para resolver problemas y reflexionar y debatir de manera crítica los asuntos políticos. Se debe comprender, a fin de cuentas, que la democracia no es tanto un ideal, sino un conjunto de valores consensuados que guían al

pueblo y, desde esta postura, las instituciones sociales, como la escuela, deben ayudar a promover y ampliar la forma de vida democrática.

Hoy en día, existen en el mundo grandes esfuerzos por reconocer, cada vez más, la heterogeneidad y multiplicidad de grupos e intereses, por lo cual, no es posible hablar de un solo modelo de democracia. La pluralidad de grupos implica un desafío para la escuela democrática, ya que son parte de una cuestión social de conflicto más profunda: racismo, injusticia, poder centralizado, desigualdad, oportunidades de acceso (Apple y Beane, 1997). Sin embargo, la pluralidad, vista desde la democracia, puede significar una oportunidad para fortalecer los lazos de solidaridad y cooperación más allá de las diferencias y por el bien común.

En este contexto, la universidad, como espacio de reproducción y resistencias, pero también de generación de conocimientos y convivencia de diversos paradigmas socioculturales, tiene una función central en la formación de individuos y colectivos con capacidad de incidir en las políticas locales, nacionales e, incluso, globales. Por eso, quienes estamos comprometidos con una educación democrática con el fin de lograr una sociedad más justa y equitativa, sabemos también que estamos implicados en una situación de conflicto contra los intereses que las clases dominantes buscan imponer a través de la academia. Así, nuestra responsabilidad como docentes e investigadores no solo debe apuntar a interrogarnos acerca de nuestros propios marcos de referencias y concepciones culturales, sino también a establecer el diálogo crítico y promover la construcción plural y colectiva de conocimientos.

Con lo dicho hasta aquí, si consideramos que, en un sistema democrático, la educación es uno de los ámbitos más importantes para procurar la participación de la comunidad y asegurar el bien común, no puede dudarse de que su principal función es formar ciudadanos que tengan injerencia en los

asuntos políticos. Es mi parecer, entonces, que una de las formas de lograrlo es a través de la implementación de programas creados desde una postura crítica que, además de concebir la educación como un espacio político, crea en la construcción colectiva de conocimientos, la pluralidad y la tolerancia como fundamentos para el aprendizaje. Desde esta perspectiva, se promueve el diálogo y la reflexión constante sobre el significado y la naturaleza de aquello que aprendemos.

Como señalan McLaren y Giroux (1998), la función del docente debe ser reconcebida como indispensable en la formación de conciencia y concientización social, para lo cual es necesario que existan programas que formen docentes críticos. La preocupación de estos autores se enfoca en desarrollar tanto un lenguaje que pueda cuestionar los intereses e ideologías que ayudan a construir “subjetividades compatibles con la lógica de la sociedad dominante” (p. 26), como en crear prácticas de enseñanza alternativas que rompan con la lógica de la dominación, dentro y fuera de las escuelas. Así, el rol del docente debe ser el de *intelectual transformativo* (Giroux, 1990), que puede combinar la reflexión y la práctica académica para inculcar en los estudiantes un modo de actuar y pensar críticos que promueva su participación en los asuntos políticos para la transformación social.

1.7.3 Lectura y escritura como herramientas para la transformación social

En todos los niveles educativos, uno de los medios para la reproducción cultural dominante son los textos escritos. Por eso, la mayor parte del conocimiento que adquirimos viene dado por lo que leemos o escuchamos de nuestros docentes (que también viene de la lectura). En consecuencia, leer y escribir son actividades habituales en este nivel de educación, pero, al mismo tiempo, pueden ser vistas como prácticas que sintetizan la relación entre conocimiento, reproducción y transformación. Para Freire, “leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismos”

(1984, p. 17). Sin embargo, la cuestión recae en qué tan explícitas se hacen estas prácticas en el proceso de aprendizaje y de qué manera los docentes pueden propiciar la reflexión y el cuestionamiento a partir de lo que se lee y se escribe dentro del aula.

Basil Bernstein (1971) formula en su teoría de la reproducción cultural que las desigualdades y la dominación (órdenes simbólicos y estructura social) se aprecian notablemente en el entorno educativo, lo que causa diferencias en el aprendizaje escolar. A partir del análisis empírico de las condiciones sociales que influyen en el aprendizaje, Bernstein estudia la noción de código sociolingüístico y busca explicar cómo los sistemas simbólicos son tanto manifestaciones, como reguladores de la estructura de las relaciones sociales. Es así que el sociólogo distingue dos clases de significados: universalistas y particularistas, los cuales se corresponden con el código elaborado y restringido, respectivamente:

Los significados universalistas son aquellos en los cuales los principios y las operaciones son lingüísticamente explícitos, los significados particularistas son aquellos en los cuales los principios y las operaciones son relativamente implícitos. Si los órdenes de significación son universalistas los significados están menos ligados a un contexto determinado. Los metalenguajes del conocimiento, tanto en su aplicación a los objetos como en su aplicación a las personas, expresan significados universales. En este caso, los individuos pueden tomar conciencia de los fundamentos de su experiencia pudiendo transformar dichos fundamentos. Al contrario, cuando los significados son particularistas, ellos son menos independientes del contexto y están más ligados a la situación, es decir, ligados a una relación social y a una estructura social particulares (p. 5).

Bernstein afirma que la sociedad valora de manera distinta los códigos y significados, lo cual genera un problema de desigualdad en el ámbito educativo. Un código restringido permite un potencial amplio de

significados y gran diversidad de formas culturales. Sin embargo, este código se considera irrelevante en la escuela, pues esta se funda sobre el código elaborado y el sistema de relaciones sociales al cual responde. Por eso las diferencias sustanciales y, sobre todo, culturales, entre las clases sociales, se reflejan en los códigos de comunicación: la clase trabajadora, que emplea un código restringido — dependiente del contexto, particularista y enmarcado por el ámbito de la producción material—, en el que prevalecen las frases cortas, gramaticalmente simples, a menudo sin concluir, y una construcción sintáctica pobre; y la clase media, que utiliza un código elaborado —independiente del contexto, universalista y enmarcado en la producción ideológica—, en el que existe un orden gramatical exacto, una sintaxis que regula lo que se dice y unas modificaciones lógicas y gramaticalmente complejas.

El código elaborado, que reproduce el control de la clase dominante, es, claramente, el que se instala en el ámbito académico. De lo cual se puede deducir que, a través de la educación formal, jerarquizada por los grupos dominantes que dan mayor o menor valor a determinados conocimientos, se introducen en la sociedad ideas derivadas del manejo de un código elaborado universalista. Por eso, el hecho de que haya diferencias sustanciales de aprendizaje en el ámbito escolar se debe a la desigualdad de condiciones que existen para acceder al código elaborado que “domina” en la escuela, y no porque los estudiantes sean “deficientes”. Así, quienes manejan códigos elaborados conocen mejor o están más familiarizados con los significados universalistas, que son los que se manejan en el ámbito académico. Y quienes están más cercanos a los significados particularistas, están menos ligados a una estructura particular y tienen más predisposición al cambio en sus principios. Es decir, pueden fácilmente ser “gobernados”.

Con un código elaborado, el sujeto socializado accede más fácilmente a la comprensión de los principios que inspiran su socialización y puede, de esta manera, efectuar una reflexión sobre el

orden social que le ha sido transmitido. En el caso de los códigos restringidos, el sujeto socializado toma menos conciencia de los fundamentos de su socialización, y las posibilidades de reflexión son más limitadas. Uno de los efectos del sistema de clases consiste en limitar el acceso a los códigos elaborados. (Bernstein, 1971, p. 6)

De esta manera, en el contexto de la educación superior, el código de la clase dominante —reflejado, principalmente, en los textos que los estudiantes leen y escriben— no es accesible para todos. En consecuencia, los estudiantes que, por ejemplo, representan una primera generación de familias con acceso a la universidad, se enfrentan con prácticas de lectura y escritura muy distintas de las que traen consigo y sobre las que les será más difícil comprender, reflexionar y cuestionar. Sin embargo, la lectura y la escritura, al ser prácticas culturales situadas pueden ser apropiadas por los sujetos. Como señala Elsie Rockwell (1997):

el uso de la lengua escrita está inmerso en los procesos de reproducción y de resistencia presentes en toda interacción entre maestros y alumnos. Estos procesos influyen en las maneras de interpretar los significados de los textos, de leer y de [...] producir usos alternativos de la escritura. (p. 324)

Es decir, el docente influye en la apropiación que los estudiantes hacen de los conocimientos y también es posible que los estudiantes, al apropiarse de los diversos usos del discurso, puedan desarrollar la capacidad de adaptar el suyo a cada situación comunicativa.

Precisa Olivé (2009) que, en nuestro contexto actual, desarrollado bajo la mirada globalizadora de *sociedad del conocimiento*, los únicos conocimientos que pueden impulsar el desarrollo económico y social son los conocimientos científicos y tecnológicos, pero esta reducción economicista no es adaptable al contexto latinoamericano, por lo cual es necesario generar un modelo de sociedad de

“conocimientos” más amplio e incluyente, que nos permita diseñar políticas y estrategias adecuadas.

Por eso, la cuestión central sobre la formación de investigadores está en lograr que tengan las capacidades, no solo de apropiarse y utilizar los conocimientos de sus disciplinas, sino también de generar conocimientos que sean relevantes para la solución de los problemas actuales de la sociedad.

2 Panorama de la formación de investigadores en México

En este apartado, busco definir los elementos a partir de los cuales se configura una comunidad académica disciplinar. En primer lugar, intentaré caracterizar el contexto educativo en función de los aspectos históricos, sociales y político-institucionales. En segundo lugar, abordaré la noción de *actor colectivo* para conceptualizar a los actores que conforman la comunidad académica de posgrado. Finalmente, me interesa relacionar los elementos descritos con la cuestión de formación para la investigación en el posgrado y, en particular, con la lectura y la escritura como herramientas clave en el proceso de formación de investigadores y producción de conocimientos.

2.1 La universidad en el siglo XXI

En México, como en la mayoría de los países latinoamericanos, hubo un crecimiento exponencial de la universidad a partir de la segunda mitad del siglo XX. Según Ibarra (2008), esta expansión “implicó el crecimiento del tamaño de las universidades existentes, la fundación de nuevas instituciones y el diseño y operación de nuevas modalidades educativas” (p. 2). El autor advierte que las características principales de este proceso fueron: el proceso de profesionalización del personal académico y administrativo, y la paulatina edificación de estructuras burocráticas para garantizar un funcionamiento eficaz y legítimo. Asimismo, Ibarra (2008) detalla que, en esta época, la institución universitaria dependía de las decisiones políticas del Estado: no gozaba de autonomía para decidir sobre cómo conducir sus programas y proyectos, debido, en parte a “la ausencia de comunidades académicas consolidadas que impulsaran por sí mismas un proyecto académico, político y ético que otorgara direccionalidad a la institución” (p. 3).

Actualmente, la globalización plantea un escenario distinto y complejo para el sistema universitario. Este fenómeno, entendido en relación con las transformaciones del sistema capitalista, afecta los contextos económicos, políticos y sociales, en todos sus niveles, e implica dinámicas de cambio en las instituciones educativas, que tienden a unificarse bajo una cultura hegemónica (Anaya y Suárez, 2016). Sumado a esto, Boaventura de Sousa Santos (2007) hace referencia a las tres crisis que la universidad ha enfrentado en las últimas décadas: la crisis de hegemonía, la crisis de legitimidad y la crisis institucional.

La crisis de hegemonía de la universidad resulta de la contradicción entre las funciones tradicionales de la universidad (formación de las élites, producción de conocimiento y cultura) y la función actual: formación de recurso humano calificado para el desarrollo capitalista. La crisis de legitimidad surge de la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados (restricciones en el acceso, certificación de las competencias) y las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad. Por último, la crisis institucional es el resultado de la contradicción entre la reivindicación de autonomía para la definición de los valores y los objetivos de la universidad pública y la presión creciente para someterla a los criterios del mercado.

Santos (2007) considera que a partir de estas crisis—y de la pérdida general de prioridad de políticas sociales inducida por el modelo de desarrollo económico neoliberal— la universidad deja de ser entendida como bien público y se abre al mercado, se transforma en un *servicio* al que se tiene acceso, no por vía de la ciudadanía, sino por vía del consumo.

Pero a estas tres crisis se suma la de la actual pandemia por COVID-19, que ha implicado no solo cambios a nivel estratégico en las instituciones de educación superior, sino que también ha evidenciado sus precariedades. En su reciente artículo, La universidad pospandémica, Santos (2020) declara que los tiempos que vienen no estarán libres de pandemia, sino que habrá un “periodo de pandemia

intermitente” y, entonces, será necesario analizar cómo se ha comportado la universidad durante la pandemia. Para el sociólogo, “el centralismo y la lógica burocrática que domina las relaciones intrauniversitarias se han profundizado”; se tuvo poco cuidado con los estudiantes y con los docentes, quienes de repente tuvieron que amoldarse a las nuevas tecnologías de enseñanza con las que muy pocos estaban familiarizados y a las que, muchos otros, no pudieron acceder.

Por lo anterior, se puede decir que las desigualdades y tendencias degradantes de la universidad pública en Latinoamérica siguen profundizándose con la emergencia sanitaria que comenzó en marzo de 2020. Esto ha llevado a un aumento de deserción y desmotivación de los estudiantes. Así lo destaca también el informe de la OCDE, *El impacto del COVID-19 en la educación* (2020):

De manera quizá más importante, la crisis expuso la propuesta de valor de las instituciones de educación superior. De cara al futuro, es poco probable que los estudiantes dediquen grandes cantidades de tiempo y dinero a consumir contenido en línea. Los estudiantes acuden a las universidades a conocer grandes personajes, a sostener conversaciones inspiradoras con el personal académico, a colaborar con investigadores en el laboratorio y a experimentar la vida social en el campus. Para conservar su pertinencia, las universidades tendrán que reinventar los entornos de aprendizaje de modo que la digitalización amplíe y complemente, pero no sustituya, la relación estudiante-profesor y estudiante-estudiante. (p.4)

Y así como se ha presentado esta pandemia surgirán, seguramente, nuevas dinámicas y formas de organización, nuevos conflictos, tensiones y contradicciones, que se traducirán en nuevas prácticas académicas y que condicionarán tanto la formación de investigadores, como la producción de conocimientos. Desde luego es importante que los diálogos y reflexiones que han surgido en estos tiempos sirvan para replantearse el rumbo de la educación superior y formación de investigadores.

Debiera ser ocasión para propiciar el protagonismo y la creatividad de los docentes, y de construir una estructura de apoyo a las universidades públicas.

Habrá que ver, sin embargo, cómo lidia la universidad con todo lo que vendrá después: la crisis económica, las discusiones ideológicas acerca de la naturaleza de la crisis, los caminos por tomar. Pero queda claro que estos tiempos de incertidumbre también pueden ser aprovechados para, en palabras de Santos (2020), “pensar en una alternativa al modelo de sociedad y de civilización en el que hemos vivido, basada en una explotación sin precedentes de los recursos naturales”. La pregunta queda abierta: ¿Qué rol e incidencia tendrán las universidades y sus múltiples actores en los escenarios pospandémicos de la sociedad?

2.2 Producción de conocimiento y formación de investigadores

La importancia que, en los últimos años y a nivel mundial, se le ha otorgado a la producción de conocimiento, ha generado ciertas dinámicas y condiciones que se imponen a los académicos investigadores. Estas dinámicas y condiciones tienen ciertas características que, como indican Pérez Mora y Nairdof (2015) pueden generalizarse a:

el incremento de la competencia entre pares; la hiperproductividad calculada en términos cuantitativos; la tensión entre individualizar la evaluación y promover el trabajo grupal y en redes; la burocratización de las actividades de investigación; el trabajo a corto plazo y por proyectos específicos; la presión entre la hiperespecialización y los abordajes multi-, inter- y transdisciplinario; la constante búsqueda de subsidios a la investigación; y las tensiones en torno a la realización de investigaciones pertinentes. (p.7)

En México, la labor del académico y del investigador no están claramente delimitadas y su configuración ha sido dinámica y heterogénea, respondiendo, principalmente, a las reformas de la educación superior. Galaz Fontes y Gil Antón (2009) afirman que, a mediados de la década de 1980, el gobierno mexicano, de común acuerdo con la élite de los científicos fundaron el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) como una alternativa a la destrucción de la comunidad de investigadores que existía en el país. De esta manera, se inició un cambio reestructurante que impactaría tanto en la conducción de la educación superior, como en la profesión académica. Al mismo tiempo, se firmaron tratados internacionales que permitían la competitividad y el libre mercado. Por lo cual, a comienzos de la década de 1990, los incentivos para la carrera académica pasaron de ser colectivos (demandas de los gremios) a individuales” (Galaz Fontes y Gil Antón, 2009, p. 6).

Pérez Mora y Nairdof (2015) también señalan que, hoy día, los investigadores se caracterizan como actores jóvenes, con grado de doctor, con una actividad de investigación intensa y de calidad, cuya principal fuente de satisfacción laboral es intrínseca. No obstante, existen cuestiones que polemizan el funcionamiento del actual SNI: por ejemplo, el pago al mérito, que ha afectado de manera negativa las percepciones, valoraciones, organización y motivaciones de los investigadores, o los tiempos y procesos que se instituyen arbitrariamente sobre los procesos naturales inherentes al trabajo de investigación.

En este sentido, el informe sobre educación superior en México de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) de 2019 señala que:

A nivel individual, los resultados del personal académico en instituciones públicas y privadas de educación superior que son miembros del SNI se valoran en tres áreas: la calidad investigadora, la comercialización de los resultados de investigación, y su contribución a la enseñanza. Sin

embargo, la contribución a la enseñanza se mide en términos de la cantidad global de horas de docencia, pero no de la calidad de la docencia. (p. 27)

Por lo cual, entre las recomendaciones de esta organización, se propone:

- Desarrollar indicadores comunes para monitorear y evaluar buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje de calidad, e incluir estos indicadores en el SNI de forma conjunta con las agencias y las asociaciones de educación superior relevantes.
- Apoyar a las instituciones y asociaciones de educación superior para que investiguen sobre prácticas efectivas de enseñanza y aprendizaje, incluidas la evaluación de las prácticas actuales en México (p. 27).

Si bien de lo dicho hasta aquí es importante distinguir posturas y contradicciones, no puede negarse el hecho de que la preocupación por cómo la universidad mexicana está formando a sus académicos e investigadores es una cuestión clave en la discusión actual acerca de los fines de la educación superior. Discusión que puede, incluso, llevarse hasta cómo se concibe el conocimiento: como una herramienta liberadora y transformadora o de sometimiento y reproducción.

2.3 Instituciones de Educación Superior que imparten programas de posgrado

Las IES responsables de los programas de posgrado en México son tanto públicas (estatales, federales, institutos tecnológicos, los centros CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología), y los centros federales de investigación), como privadas (particulares). Según el informe del COMEPO de 2015, el total de IES en el país es de 10 737, de las cuales el 59% son privadas y el 41% restante, públicas. En cuanto al origen de financiamiento de las IES nacionales, el 57% es privado, el 30% es público de tipo estatal y el 20% público de tipo federal.

El financiamiento influye tanto en el tipo de programa que se establezca, como en la calidad y fines de la investigación que se produzca en el posgrado. En cuanto a los programas de posgrado, el 59% corresponde al sector privado y el 41% al sector público, lo cual hace evidente el interés del sector privado por “participar en la formación de personal altamente calificado en nuestro país, con grado de especialidad, maestría o doctorado” (Martínez Montes y Márquez Jiménez, 2015, p. 41). La distribución por nivel de estudios, tipo y sector, según el informe del COMEPO, es la siguiente:

	TIPO		SECTOR	
	Profesionalizante	Investigación	Sector público	Sector privado
Maestría	77%	23%	63%	79%
Especialidad			22%	15%
Doctorado			16%	6%

Tabla 1: Posgrados según tipo y sector. Elaborado con base en el Diagnóstico del COMEPO (2015).

Del total de posgrados que se ofrecen (incluyendo maestrías, especialidades y doctorados), el 77% son profesionalizantes y el 23%, de investigación. La marcada diferencia entre programas profesionalizantes y de investigación puede interpretarse como una respuesta de las IES a las demandas del mercado laboral respecto de mano de obra altamente calificada, lo cual se empata con el hecho de que los programas de doctorado se ubiquen, principalmente, en IES públicas, ya que estos representan un alto costo de operación y una baja rentabilidad para la iniciativa privada (Martínez Montes y Márquez Jiménez, 2015).

Asimismo, el COMEPO (2015) presenta un análisis de los posgrados que pertenecen al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y establece que del total de posgrados registrados en México, solo 1886 programas (18%) pertenecen al PNPC. En cuanto al nivel de reconocimiento, la mayoría de los

posgrados están Consolidados (847) y en Desarrollo (648), y muy poco cuentan con el nivel de Competencia Internacional (213) o de Reciente Creación (259).

Sin embargo, según señalan Martínez Montes y Márquez Jiménez (2015) “esta distribución no necesariamente refleja la calidad de los programas de posgrado, pues unos indicadores no se consideran dentro del esquema establecido en el PNPC y otros no permiten diferenciar entre los programas de las áreas del conocimiento; así, por ejemplo, a pesar de que los productos de trabajo difieran de un área a otra, en su estructura y proceso, el PNPC los evalúa de la misma manera. Por lo tanto, el COMEPO señala que sería conveniente hacer propuestas al CONACYT “para que se incluyan nuevos indicadores [...] que permitan reflejar de una manera objetiva, tanto la calidad de los programas, como la contribución que hacen al país en la formación de especialistas, maestros y doctores” (p. 76).

En el contexto mexicano, el PNPC es un factor importante para el establecimiento y funcionamiento de los programas de posgrado, ya que sus políticas y sistemas de evaluación influyen directamente, tanto en el contenido, como en la organización del programa. Así, el Estado, a través del CONACYT (2019), establece que “el ingreso de los programas de posgrado en el PNPC, representa un reconocimiento público a su calidad, con base en el proceso de evaluación realizados por el comité de pares, por lo que el PNPC coadyuva al Sistema de Garantía de la Calidad de la educación superior” (párr. 8). Como se detallaba en los primeros apartados, la pertenencia a un sistema de aseguramiento de calidad es parte de la dinámica capitalista mundial y globalizadora que, en la realidad contextual, no puede hacerse a un lado y que, efectivamente, condiciona (en algunos casos, a favor, en otros, en detrimento) la labor de investigación.

2.4 La comunidad académica de posgrado como un actor colectivo

Respecto de la cuestión de quiénes son y cómo se forman los investigadores, existe, actualmente, un interés generalizado por abordar este tema, lo cual se apoya en una tendencia de la investigación académica de impulsar la reflexividad sobre el quehacer científico. Para Gutiérrez Serrano (2014), el proceso de formación en la investigación se da a partir de la relación entre profesor-tutor y alumno; allí se ponen en juego ciertas dinámicas de interaprendizaje sobre las cuales se construyen significados de manera conjunta.

Una forma de abordar este proceso de formación de investigadores es a partir de la conceptualización de la comunidad académica de posgrado como un actor colectivo. García Sánchez (2007) define actor como:

aquella entidad i) cuyos miembros están integrados en torno a similares —o, al menos, convergentes— intereses, percepciones y creencias con respecto a un problema, ii) que cuenta con cierto grado de organización y recursos y con mecanismos para la resolución de conflictos internos, iii) que tiene los medios y la capacidad para decidir y/o actuar intencionada y estratégicamente para la consecución de un objetivo común como unidad suficientemente cohesionada, lo que le identifica y diferencia frente al resto y iv) a la que, por lo tanto, se le puede atribuir alguna responsabilidad por sus decisiones y/o actuaciones. En otras palabras, un actor es una unidad de decisión-acción responsable. (p. 206)

Asimismo, la autora destaca dos tipos de actores colectivos, los *nominales*, cuya integración solo se da en el plano de análisis que haga el investigador, a quien le sirve al abordaje de ciertos fenómenos sociales, y los *colectivos*, donde ya existe algún grado de integración.

Para el caso de la presente investigación, propongo abordar el segundo tipo, debido a que el análisis que establezco es a nivel micro y, si bien los distintos miembros de la comunidad persiguen sus propios objetivos y actúan de manera individual, también existe un grado de integración real relacionado con el valor que los miembros otorgan a la actividad de investigación. Sin embargo, no hay que dejar de lado que esta integración se da dentro de una estructura jerárquica, donde no todos los miembros cuentan con el mismo grado de decisión.

Lo anterior incide en el proceso decisorio que puede llevar a cabo este actor colectivo. García Sánchez (2007) postula que este proceso depende de la combinación de cinco factores o variables:

- *La posición formal del actor.* Es decir, el cargo que ocupe y su grado de responsabilidad. Así, como se verá más adelante, en la comunidad académica de posgrado que compete a esta investigación, se pueden distinguir: un coordinador, un núcleo académico básico (conformado por docentes de tiempo completo e investigadores) y estudiantes agrupados por generaciones. Cada uno de éstos cuenta con distintos grados de injerencia, formas de participación y responsabilidad respecto de la comunidad que conforman.
- *Sus intereses,* que se traducen en las predisposiciones y expectativas que los llevan a actuar en un sentido determinado.
- *Sus sistemas de creencias,* que pueden ser compartidos o contrapuestos. Por ejemplo, en muchos casos, los intereses de los estudiantes pueden contraponerse a los de los docentes. El sujeto, en función de la prioridad que tenga para él una determinada cuestión, decidirá cuál de sus intereses será el que oriente su actuación (Morgan, 1993, citado en García Sánchez, 2007).
- *Sus habilidades.* Es decir, el conjunto de capacidades (derivadas, en el caso de los actores individuales, de su formación académica, su experiencia profesional y su personalidad), que

llevan a un actor no solo a resolver problemas o planificar actividades de manera estratégica, sino también a hacer del entorno un escenario favorable a los intereses propios. Esto se ve reflejado, por ejemplo, en la relación tutor-alumno.

— *El entorno de oportunidad en el que despliega su actuación*, el cual define y condiciona las posibilidades de actuación de los actores. Este puede ir desde los apoyos con los que cuenta, hasta el momento político, económico o social.

A partir de lo expuesto, es posible entender el funcionamiento que se genera al interior de una comunidad académica específica como la de un posgrado en investigación, donde, si bien mientras haya un mayor grado de integración, habrá mejores resultados para todos, no se puede dejar a un lado la idea de que cada integrante “lucha por hacer valer sus pretensiones y por obtener la mayor cuota posible de poder en sus transacciones” (García Sánchez, 2007, p. 210). Así, la formación de investigadores en el posgrado, a nivel micro, se da en torno de la conformación de un actor colectivo heterogéneo y dinámico, donde los investigadores en ejercicio y en formación generan prácticas de interaprendizaje intrínsecamente vinculadas con la producción de conocimientos.

2.4.1 Relación tutor-alumno y construcción compartida de significados

Vista la comunidad educativa a nivel micro, es posible hablar de la emergencia de un fenómeno que influye significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que Claro (2013) denomina *clima humano*. Es decir, aquello que surge de la combinación entre el sentido de pertenencia a un grupo, las relaciones que allí se construyen y las motivaciones por participar en aquello que la comunidad lleva a cabo. En este aspecto, la relación tutor-alumno cobra un interés particular, pues es la base para la formación de investigadores en los programas de posgrado. Asimismo, la formación de investigadores no debe limitarse al desarrollo de habilidades o conocimientos disciplinarios, debe también fortalecer la

capacidad de establecer el diálogo reflexivo e intersubjetivo y la colaboración, a partir de una negociación continua sobre la que se construyen significados. Como apunta Gutiérrez Serrano (2014), la dinámica de esta relación influye en la profundización y el rigor de la producción de conocimientos que se logre.

La construcción de significados a partir del diálogo entre tutor y alumno puede darse entre el espacio de la estructura institucional y en el escenario específico de la investigación. El espacio de formación de investigadores, según Gutiérrez Serrano (2014) incluye la estructura académica, normativa y de gestión administrativa de la institución, es decir, es un espacio pautado por tiempos y procedimientos, previamente definido por una cultura académica que establece un estilo y un clima de interacción. Lo que no implica que este represente una estructura cerrada:

Desde situaciones o escenarios particulares, se construyen objetos específicos de investigación y desde el interés de ciertos objetos de estudio, a su vez, se van instalando los escenarios.

Podríamos aludir a una acción de interdependencia entre el escenario y el objeto de estudio que se atiende en la acción de investigación. (Gutiérrez Serrano, 2014, p. 7)

Uno de los desafíos en estos espacios es que el investigador en formación logre el suficiente nivel de fundamentación conceptual, lo cual remite, indefectiblemente, a los procesos de lectura y escritura. Gutiérrez Serrano (2014) postula que el compromiso mutuo que establecen tutor y alumno durante el proceso de investigación, se expresa en un texto final como la tesis, pues en lo escrito se plasma la construcción de significados, se verifica el alcance que el estudiante ha obtenido como investigador y la capacidad que ha desarrollado para contribuir a una determinada comunidad especializada.

La escritura académica es, además, una forma particular de construir conocimiento sumamente privilegiada dentro de la academia, una práctica académica de alfabetización que otorga poder y genera

identidad social (Lillis, 2001). Saber escribir, en el contexto de la academia, tiene un impacto real en las formas de participación y el éxito que puedan alcanzar los alumnos durante su trayectoria escolar.

Generalmente, se dice que la producción escrita de los estudiantes es el medio por el cual los docentes se aseguran de que éstos han consolidado su comprensión de las temáticas disciplinares. Sin embargo, como afirma Theresa Lillis (2001), de manera implícita, la función principal de la escritura puede ser también la de mantener a ciertos estudiantes fuera del círculo de privilegios que la universidad desea conservar, con lo cual, la escritura se vuelve una herramienta de evaluación clave.

La escritura, entonces, puede ser utilizada tanto como una herramienta de evaluación, como de aprendizaje:

Dos posturas, vale la pena recuperar al respecto de la escritura: la idea de que el pensamiento y la escritura son procesos implicados, pero distintos (Vygotsky, 1978), no equiparables, y la postura de que la escritura misma es un proceso de creación de ideas y un aprendizaje (Cassany, 1998), y [...] también es un producto de la comunicación y producción de conocimiento entre asesor y alumno. (Gutiérrez Serrano, 2014, p.9)

A partir de lo dicho hasta aquí, quisiera destacar la importancia que la lectura y la escritura tienen dentro del proceso de formación de investigadores. Como hemos visto, la producción de conocimientos está mediada por el lenguaje oral y escrito, prácticas que condicionan la inclusión y formación de los estudiantes en la comunidad académica y científica. Por lo tanto, la apropiación de estas prácticas es indispensable para que los futuros investigadores no solo logren comunicarse en términos disciplinares e interdisciplinares, en los diversos ámbitos de la sociedad, sino que puedan hacerlo desde una postura crítica y reflexiva sobre su quehacer.

Teniendo en cuenta que los significados entre las diferentes partes involucradas se construyen sobre la base de negociaciones, muchas veces, conflictivas, y en torno de una cultura académica que establece ciertas formas predeterminadas de interacción, en la presente investigación se busca comprender cómo se conceptualiza la lectura y la escritura en una comunidad académica que tiene por objetivo producir conocimientos. En este sentido, es importante investigar la comprensión tanto de los académicos como de los estudiantes, sus prácticas de lectura y escritura y sus procesos de apropiación.

3 Perspectiva de la Alfabetización Académica

En este apartado procuro exponer, de manera breve, los elementos teóricos a partir de los cuales se articula el enfoque de la AA. La definición de AA de la cual parto es la que formuló Paula Carlino, en 2013:

Sugiero denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, [...]. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo caso, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. [...] alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas. (p. 27)

Esta definición, a diferencia de la presentada anteriormente por la autora (cfr. Carlino, 2003), incluye explícitamente el rol de los docentes e instituciones educativas para evitar “dar a entender que alfabetizarse académicamente es un asunto que concierne solo a los alumnos” (Carlino, 2013, p. 45.).

Vale, asimismo, diferenciar *alfabetización de literacidad y de cultura escrita*. Para Pipkin y Reynoso (2010), alfabetizar es el proceso por el cual se contribuye a que los sujetos avancen en el dominio de la lectura y la escritura. Destacan que este proceso es inacabable, es decir, siempre se puede

seguir aprendiendo a leer y escribir mejor, independientemente de la edad o nivel de escolaridad. Daniel Cassany (2006) señala que la literacidad (o las prácticas letradas) es todo aquello que se relaciona con el uso del alfabeto: “desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” (p. 38). La literacidad —traducción literal del inglés, *literacy*— incluye las formas de hacer, pensar y decir, las prácticas socioculturales, donde conocimiento y contexto se afectan recíprocamente. Emilia Ferreiro (2007) denomina *cultura escrita* al resultado de “los procesos de reconstrucción por el cual el sistema de marcas social y culturalmente constituido se transforma en la propiedad colectiva de cada nueva generación” (p. 27).

Todas estas definiciones convergen en que leer y escribir son prácticas sociales y culturales, que varían según el contexto de actividades, que se transforman constantemente, que generan pertenencia e identidad, y que no están exentas de conflicto. Es decir, prácticas que hacen a diversas y variadas formas de entender el mundo. Por eso no es extraño encontrar literatura en la que estos términos se utilicen de manera intercambiable. Ahondaré en estas diferencias más adelante, pero, por el momento, quisiera destacar que la AA se refiere, específicamente, a las acciones a nivel institucional y didáctico que favorecen el proceso de apropiación de las prácticas de lectura y escritura en el ámbito académico.

De acuerdo con las teorías sobre aprendizaje social y de los géneros como acciones sociales, lo que propone el enfoque de la AA es enseñar a leer y escribir en la universidad para ayudar a los estudiantes a participar en la cultura escrita de las comunidades disciplinares. Pero, además, en esta investigación, propongo que esa enseñanza apunte a una apropiación crítica de las prácticas de lectura y escritura para que los estudiantes puedan utilizarlas deliberada y autónomamente en los procesos de aprendizaje y generación de conocimientos.

En las siguientes páginas, intentaré desarrollar, con mayor profundidad, las diversas nociones teóricas que constituyen el enfoque de la AA. En primer lugar, mencionaré las diferentes perspectivas desde las cuales se ha abordado la enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de la historia y profundizaré en los conceptos de interiorización y apropiación que contribuye la teoría sociocultural del aprendizaje y en la teoría de los géneros discursivos para explicar cómo las convenciones en una comunidad de prácticas actúan en las formas de comunicación oral y escrita. En segundo lugar, abordaré la perspectiva crítica de la enseñanza de la lectura y la escritura académicas y la manera en que esta puede utilizarse para ayudar a los estudiantes a apropiarse de las prácticas de su comunidad disciplinar y generar o difundir conocimientos en el contexto de la educación superior. En tercer lugar, ahondaré en los antecedentes en los que se enmarca la AA y cómo desde este enfoque se busca favorecer la inclusión y permanencia de los estudiantes en sus respectivas comunidades disciplinares. En cuarto lugar, abordaré la teoría de comunidades de aprendizaje para exponer cómo se construye significado e identidad a través de las prácticas de la lectura y escritura en una comunidad académica. Por último, me adentraré en las concepciones sobre lectura y escritura: explicaré su función mediadora entre los sujetos de una comunidad particular y las prácticas que allí se llevan a cabo, y de qué manera influyen tanto en la calidad de la producción escrita, como en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.

3.1 Perspectivas de enseñanza de la lectura y la escritura

Para comprender el enfoque sociocultural desde el cual surge la AA, conviene distinguirlo de las demás perspectivas con las que se aborda la enseñanza de la lectura y la escritura. Según Daniel Cassany (2006), existen tres perspectivas para enseñar a leer y escribir en todos los niveles educativos: la

lingüística, la psicolingüística y la sociocultural. Cada perspectiva entiende de manera distinta cómo está dado el significado de un texto.

La perspectiva lingüística entiende que el significado está dado por lo que dicen las palabras, lo que vemos escrito, es decir, el significado es literal. Por eso, su objeto de estudio son los recursos lingüísticos que se encuentran en la oración, el párrafo o el discurso. Básicamente, desde esta perspectiva, se enseña a utilizar el lenguaje como herramienta para comunicarnos eficazmente a partir de la normativa y la gramática descriptiva. La forma de hacerlo es dar, primero, una instrucción teórica y, luego, la correspondiente ejercitación de esos contenidos.

La perspectiva psicolingüística afirma que el significado del texto no solo depende de las palabras y de su significado literal, sino también del contexto en el que se lee o produce un texto; por eso, para comprender el significado, es necesario comprender el contexto y la relación entre este y el significado de lo que está escrito. El objeto de estudio de esta perspectiva es el proceso cognitivo que desarrolla el lector con el texto, por lo que estudia el comportamiento de los expertos y desarrolla modelos cognitivos que apuntan a promover en la enseñanza las características asociadas a la conducta experta.

Por último, para la perspectiva sociocultural, el lenguaje no es objetivo porque los sujetos que leen y escriben lo hacen desde una ubicación temporal y geográfica determinadas, desde una comunidad y cultura específicas, tienen distintas intenciones y han vivido diversas experiencias personales. Según Van Dijk (2003), las personas tenemos una ideología, en el sentido de un conocimiento general del mundo, y experiencias personales que nos ayudan a entender y producir los discursos. Así, la perspectiva sociocultural afirma que el significado de los textos radica en el cerebro del sujeto, es decir, no hace a un lado la perspectiva psicolingüística, pero también exige conocimientos

socioculturales del contexto: el significado de los textos cambia según el lector, su conocimiento cultural, la comunidad a la que pertenezca y el lugar que allí ocupe, sus objetivos de lectura, etc. De esta manera, las actividades que se realizan en torno de la lectura y la escritura pueden agruparse en distintos ámbitos (académico, religioso, público, familiar, etc.). El objeto de estudio es, entonces, las prácticas de lectura y escritura que se construyen de manera particular en cada ámbito y se enseña a leer y escribir a través de los géneros discursivos, entendidos como convenciones sociales sobre cómo se debe leer y escribir que varían de un ámbito a otro.

Claramente, estas tres perspectivas tienen que ver con la forma en que la lectura y la escritura han evolucionado y se han adaptado a las necesidades cada vez más complejas de las sociedades. En un principio, como señala Isabel Solé (2012), en las sociedades donde la economía se basaba en la producción de bienes, los problemas por resolver no iban más allá de comprar, vender, almacenar e identificar productos: “estos problemas requerían básicamente un tipo de lectura reproductiva, vinculada a la memoria literal” (p. 46). Más tarde, el desarrollo de los sistemas, soportes y códigos de escritura nos permitió pasar de un uso instrumental a diversas formas de leer y escribir, con distintas finalidades: leer hoy no es lo mismo que leer como lo hacían los griegos; siquiera como se leía hace diez años.

Con la invención de la imprenta, pasamos de la lectura en voz alta y del monopolio de la interpretación del texto al acceso masivo: varios lectores tenían acceso al mismo texto y, en consecuencia, podía hablarse de distintas interpretaciones. De esta manera, como apunta Solé (2012), aparece un nuevo lector: “que puede leer en silencio, [...] que puede comprender por sí mismo. Esta nueva manera de leer es revolucionaria y permite concebir la lectura como una actividad psicológica,

individual y social a la vez” (p. 47). Así, leer y escribir ya no apuntan a reproducir, sino a construir significados a partir de los propios conocimientos y procesos cognitivos.

A lo anterior debemos añadir que, actualmente, las tecnologías de la comunicación nos plantean un desafío: vivimos rodeados de información con la que interactuamos constantemente, leemos y escribimos de manera habitual en nuestros celulares; el discurso al que accedemos a través de la pantalla se vuelve multimodal, es decir, no solo es texto, sino también audio, video, fotografía (Cassany, 2006).

Leer y escribir, hoy en día, son tareas diversificadas, complejas, situadas, que requieren no solo decodificar el mensaje y comprender aquello que está implícito, sino también tener en cuenta que el significado puede variar en cada comunidad, cada cultura y cada situación comunicativa. Por lo tanto, la enseñanza de la lectura y la escritura debe ser abordada desde una perspectiva sociocultural.

3.1.1 Perspectivas socioculturales

Las perspectivas socioculturales surgen con el trabajo del psicólogo Lev Vygotsky (1978) y de antropólogos como Jean Lave (Lave 1988, Lave y Wenger 1991). Estas se basan en la idea de que toda actividad humana se desarrolla en contextos culturales, por lo tanto, existe una interdependencia entre los procesos sociales e individuales. De esta manera, la enseñanza y el aprendizaje se entienden como actividades sociales más que cognitivas, pues se considera que la adquisición de conocimientos no es una realización individual, sino un proceso cultural y colectivo.

Para Vygotsky (1978), el ser humano aprende y desarrolla sus funciones psicológicas superiores a partir de las interacciones con su entorno social y material. Estas interacciones, a su vez, están mediadas por herramientas culturales que suponen conocimientos implícitos. Por ejemplo, cuando

realizamos una búsqueda en internet, no es necesario comprender los fundamentos teóricos o algoritmos subyacentes, basta con saber cómo utilizar el buscador. De acuerdo con Lave y Wenger (1991), ese conocimiento incorporado solo puede aprenderse participando en la práctica de una comunidad (internautas) y utilizando los instrumentos compartidos (buscadores).

La teoría sociocultural de Vygotsky (1978) considera el lenguaje como una herramienta importante en el aprendizaje, ya que permite que las funciones cognitivas en desarrollo pasen de lo *interpsicológico* a lo *intrapsicológico*, es decir, del nivel social al personal. Este proceso requiere de una participación activa en las interacciones sociales (siempre mediadas por el lenguaje) de quienes están aprendiendo, a partir de las cuales se dan los procesos de interiorización y apropiación. Vygotsky (1978) denomina *interiorización* al proceso de transformación, donde ciertos aspectos de la estructura de una práctica o actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno. En este proceso de transformación, el lenguaje media la participación e interacción entre las personas.

La apropiación es un proceso de reconstrucción activo en el que las personas damos significado a las situaciones en las que participamos y a nuestra propia actividad en función de nuestra personalidad, ideología, experiencia, intereses, etc. Durante el proceso de reconstrucción, la comprensión o representación que hacemos sobre determinada práctica es un factor determinante, ya que de esta depende que los conocimientos e instrumentos que adquirimos en la apropiación puedan o no ser utilizados en situaciones futuras y en contextos diferentes de aquel en el que se aprendieron (Cubero y Luque, 2007). El lenguaje se utiliza, entonces, como un medio para dar sentido a las prácticas que realizamos junto con otros, lo cual es crucial para aprender a utilizarlo de manera significativa, apropiada y efectiva en diversos contextos.

Así como señala Díaz Barriga (2006), las perspectivas socioculturales destacan la importancia del contexto para el aprendizaje y “se reconoce que el aprendizaje escolar es ante todo un proceso de enculturación mediante el cual los estudiantes se integran de manera gradual en una comunidad o cultura de prácticas sociales” (p. 19). Por lo cual, las posibilidades educativas no recaen únicamente en la capacidad individual de los estudiantes/aprendices, sino en las posibilidades y restricciones de las situaciones educativas en las que participe. De esta manera, afirma Díaz Barriga (2006): la unidad de análisis es la actividad de las personas en contextos de práctica determinados.

3.1.2 Géneros discursivos y tipos de texto

En el ámbito académico, concebir la lectura y la escritura como prácticas sociales significa comprender que están vinculadas a las formas de hacer y decir de comunidades disciplinarias, y no como habilidades aisladas. Así, cada disciplina trabaja con géneros y tipos de texto que se corresponden con diversos fines sociales y comunicativos.

Swales (1990) define género como un tipo de *evento comunicativo* que comprende no solo el discurso y sus participantes, sino también la función, el contexto de producción y recepción, y las asociaciones históricas y culturales. La principal diferencia entre un conjunto de eventos comunicativos y un género son los propósitos comunicativos, es decir, lo que determina la pertenencia a un género son los propósitos compartidos, reconocidos por los miembros expertos de una comunidad, y no las similitudes de forma u otro criterio similar. Salvo unos pocos casos interesantes y excepcionales, los géneros son “vehículos comunicativos para el logro de objetivos determinados” (Swales, 1990, p.58). Estos propósitos comunicativos son los que determinan la finalidad y estructura esquemática del discurso e influyen y limitan el estilo, la elección del contenido y público al que se dirigen.

De manera similar, Bajtín (1982) afirma que los géneros discursivos pueden entenderse como formas de comunicar convencionadas por un determinado grupo social. Según el lugar, la época y la actividad, las prácticas de lectura y escritura adoptan formas particulares, así se puede decir que los géneros discursivos son una práctica sociohistórica y dinámica que se desarrolla en comunidad y, además, son la unidad básica de aprendizaje para la comunicación que propone el enfoque sociolingüístico. El discurso siempre se da en forma de *enunciado* y es a partir de esta unidad que podemos estudiar la comunicación:

los enunciados llegan a nuestra experiencia y a nuestra conciencia conjuntamente y en una estrecha relación mutua. Aprender a hablar quiere decir aprender a construir los enunciados (porque hablamos con los enunciados y no mediante oraciones, y menos aún por palabras separadas). Los géneros discursivos organizan nuestro discurso casi del mismo modo como lo organizan las formas gramaticales (sintácticas). Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas, y al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras, calculamos su aproximado volumen (o la extensión aproximada de la totalidad discursiva), su determinada composición, prevemos su final, o sea que desde el principio percibimos la totalidad discursiva que posteriormente se especifica en el proceso del discurso. (Bajtín, 1982, p. 268)

Además, el autor afirma que los enunciados se corresponden con la esfera de actividad a la que pertenecen los emisores, lo cual se refleja no solo en su contenido temático y estilo verbal, sino, en su composición o estructuración. Estos tres momentos: el contenido temático, el estilo y la composición, están vinculados en la *totalidad* del enunciado y se determinan, de modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación.

Cada género discursivo tiene una función concreta —es decir, una intención comunicativa determinada— un lector y un autor que asumen roles específicos, y recursos lingüísticos establecidos. La diversidad de géneros discursivos es infinita, pues en cada ámbito de uso (familiar, religioso, laboral, académico, etc.) existe un amplio repertorio que continuamente se extiende y sigue desarrollándose con el paso de los años. Un texto, por el contrario, tiene un tipo de estructura esquemática, a la que Van Dijk (1996) llama *superestructura*: el nivel superestructural describe las formas o estructura general del texto que responde a una convención, es decir, se refiere al *tipo de texto* y gobierna las relaciones jerárquicas entre los párrafos. De esta forma, la narración evidencia una superestructura diferente de la que presenta un texto argumentativo.

Los géneros que empleamos en diferentes esferas sociales para argumentar son muy diversos porque responden a situaciones de comunicación diferentes. Esta doble perspectiva de los textos es importante para entenderlos como prácticas sociales y culturales.

3.2 Lectura y escritura en la educación superior

Como hemos visto hasta aquí, al concebir las prácticas de lectura y escritura que se conforman en el ámbito académico como acciones sociales que tienen lugar en una institución particular, con una historia, cultura, valores y prácticas particulares, podemos afirmar que leer y escribir no son solo procesos cognitivos, sino también prácticas sociales que cobran diversos significados según el contexto (Lillis, 2001). Por eso, lo que un estudiante haga al momento de escribir dependerá de su entendimiento del contexto sociodiscursivo específico en el cual se desarrolla y de los *hábitos de significado* (cfr. Halliday, 1982) con los que cuente.

De esta manera, la escritura académica puede ser vista como parte del capital cultural por el cual se lucha (Bourdieu, 1984) y como un medio que se utiliza para legitimar unos discursos sobre otros. Es importante, entonces, profundizar acerca de qué implican estos procesos en ámbito particular de la educación superior.

3.2.1 Leer y aprender a partir de los textos escritos

Leer y aprender a partir de los textos es un proceso gradual y en continuo desarrollo que tiene que ver directamente con la construcción de conocimiento a partir de una lectura crítica. Asimismo, la lectura se vuelve un proceso más complejo cuando se leen textos disciplinares con el objetivo de incorporarse al mundo académico y profesional. Especialmente complejo si no se conocen las características de los textos con los que debemos trabajar y dialogar. Si bien todos podemos reflexionar a partir de los textos, en las disciplinas, la reflexión crítica es la manera de acceder al conocimiento y de entrar en diálogo con otros autores, lectores y reflexiones sobre un tema determinado. Al entrar en diálogo con un texto, entramos en diálogo con todo aquello que lo compone. Es sustancial, entonces, pensar los textos como acontecimientos surgidos de la acción de un autor con determinadas intenciones e ideología, en un determinado contexto, y de acuerdo con modelos o géneros discursivos elaborados históricamente. De esta manera, es posible descifrar aquello que se ha ido construyendo alrededor de un texto a lo largo de la historia y que se ha alimentado de un sinnúmero de interpretaciones y puntos de vista.

Como vimos en los apartados anteriores, leer es una actividad social y cognoscitiva que implica construir significados a partir de la interacción entre texto y lector, de la información que puede surgir del texto y los conocimientos previos del lector. Una definición que se alinea con las teorías hermenéuticas (Heidegger, Gadamer, Jauss, Ricoeur) y, fundamentalmente, con el planteamiento de Roland Barthes (1967) al proclamar *la mort de l'auteur*, que resalta el rol activo del lector en la

construcción de significado del texto. Desde esta postura, comprender un texto es un proceso interactivo que el sujeto lector construye progresivamente a partir de su conocimiento del mundo y de unos objetivos determinados.

Comprender lo que leemos en un texto implica, entonces, emitir y verificar hipótesis para alcanzar un horizonte de lectura y controlar y comprobar la comprensión, aunque este proceso es individual y depende de las experiencias previas que tenga el lector con la lectura. De esta manera, no puede existir una definición única de modelo interactivo de lectura y escritura, y tampoco es factible una clasificación de lectores, ya que cada uno construye su experiencia con base en las prácticas culturales de los diversos contextos sociales en los que participa como lector.

Apropiarse del conocimiento en las áreas disciplinares equivale a apropiarse de las *formas de decir*, porque leer y escribir no son solamente procesos cognitivos o conocimientos específicos de los recursos lingüísticos, leer y escribir es conocer también qué implica la construcción del texto y cómo es utilizado por las personas. Sin embargo, en la escuela primaria y secundaria no nos enseñan a dialogar con los textos o a poner en cuestionamiento su contenido. Allí nos enseñan a tomarlos como una verdad inapelable. Sobre esto reflexiona Virginia Zavala (2009):

Lo interesante es darnos cuenta de que esta manera de construir la realidad está, por ejemplo, en la base de prácticas lectoras escolares que enfatizan preguntas de respuesta única, la búsqueda de la idea principal y las secundarias, la recuperación de inferencias, el ordenamiento de información, entre otros aspectos. Está también en la base de prácticas de escritura que se caracterizan por la descontextualización y el alto grado de explicitud en la producción de textos.

(p. 33)

Esta forma de concebir el conocimiento es totalmente contraria a la que luego se presenta en la educación superior y es la que, a fin de cuentas, obstaculiza el aprendizaje de los estudiantes universitarios. Leer y aprender a partir de los textos requiere, así, de habilidades que nos permitan reconocer en el discurso la historia, la identidad y el contexto del cual emerge.

3.2.2 Escribir para aprender

Debemos también analizar los procesos de lectura y escritura para definir cuándo, cómo y para qué se debe enseñar a leer y escribir. En este sentido, es imprescindible tener en cuenta el carácter epistémico de la escritura. La escritura es un proceso recursivo (Cassany, 2006) que requiere de saberes que van más allá de qué decir y a quién dirigirse. Escribir implica contrastar información, ideas, autores, organizarla, revisarla, volver a contrastar y releer. Este proceso es continuo y se extiende no al papel o la pantalla, sino, a nuestro pensamiento. Así, el alumno universitario que ya posee ciertos conocimientos, construye nuevos saberes, principalmente, a partir de la lectura y la escritura. Más aún en la actual sociedad del conocimiento, donde los formatos digitales imponen nuevos modos de leer y escribir, estas habilidades se convierten en fundamentales, ya que nos permiten ser parte activa de la sociedad.

De lo anterior se infiere que la escritura que se genera en la actividad académica evidencia los avances en el aprendizaje de los alumnos. Por eso es de suma importancia que los docentes, a la hora de diseñar actividades, sepan que la escritura puede ser utilizada como una herramienta de aprendizaje, pues a través de ella los estudiantes analizan, investigan, confrontan información, formulan hipótesis y comienzan a reconocer su postura, es decir, a desarrollar su propia voz. Así, el conocimiento se transforma y se construye a partir del proceso de escritura, lo cual supone una exigencia mayor de pensamiento y lenguaje.

Como he planteado anteriormente, escribir para aprender en el ámbito universitario supone mucho más que la capacidad de transmitir un mensaje de manera clara y concisa. Se trata de una competencia que nos permite formar parte de un grupo determinado, de una cultura escrita. Se trata de hacer de la escritura una práctica consciente:

Las personas que dominan la escritura epistémica “saben lo que la hace posible”, es decir, saben “de escribir”. No se trata sólo de escribir o leer como una praxis sino de aprovechar esas oportunidades para producir un metaconocimiento, tal como lo entiende Mahler, “el conocimiento se convierte en metaconocimiento cuando el sujeto es capaz de describir la actividad que lleva a cabo”. (Falchini, 2014, p. 3)

La escritura epistémica puede ser analizada en relación con las actividades sociales y así comprender cómo funciona el diálogo entre autor y lector y cómo se dan las interpretaciones de los textos a partir de ella para tal o cual grupo determinado. En suma, el ser capaces de reconocer las estructuras y particularidades lingüísticas de los textos y saber utilizar la escritura como herramienta de aprendizaje, son los objetivos a los que deben apuntar las actividades académicas.

Las personas nos apropiamos del lenguaje de los otros para establecer el propio punto de vista, nuestro acuerdo o desacuerdo. En el ámbito académico, esta forma de decir tiene reglas y estrategias que solemos internalizar, y que utilizamos, luego, para producir discursos que parecen marcar con claridad dónde terminan las ideas ajenas y dónde comienzan las nuestras. Intercalamos citas, cifras y estadísticas para sostener nuestros argumentos. Sin embargo, este tipo de escritura muestra en realidad una polifonía que —aunque no explícitamente— tomamos de otros discursos. De esta forma, vamos construyendo nuestras reflexiones a partir de los discursos de otros y desarrollando las técnicas que nos

permiten expresarlo de manera formal y objetiva, pero siempre leemos y escribimos con un objetivo social.

Si nos fijamos en los usos de la lectura y la escritura, más allá de la escuela, podemos darnos cuenta de que leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir. Al contrario, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplios: uno lee una receta de cocina para cocinar, escribe una carta para mantener una amistad, entrega una solicitud para ejercer un derecho ciudadano, lee el periódico para informarse, escribe una lista para organizar su vida, etc. (Zavala, 2009, p. 23)

Podemos leer y escribir para aprender, para dar a conocer los resultados de una investigación, para poner en discusión puntos de vista o para formar parte de un grupo disciplinario determinado.

El problema de la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior ha cobrado interés en las últimas décadas. Como hemos visto, existen diversos enfoques desde los cuales se diseñan intervenciones, actividades y material didáctico para llevar a cabo esta tarea. También es necesario entender que, en este nivel educativo, leer y escribir implica adaptarse a nuevas formas de comprender, interpretar y organizar el conocimiento. Las prácticas de lectura y escritura en la educación superior varían de acuerdo con la disciplina, por lo que se puede hablar de *comunidades disciplinares*, como se verá más adelante.

3.2.3 Perspectiva crítica de la escritura académica

Para que la lectura y la escritura sean críticas, debe haber reflexión sobre qué se hace cuando se lee y escribe. Esa reflexión puede ser más o menos consciente, tanto en estudiantes como en docentes, y se relaciona con las representaciones que cada uno tenga respecto de los procesos de lectura y escritura

(Canagarajah, 2002). Las intenciones, emociones, valoraciones, intereses, ideologías, expectativas y la experiencia, entre otros factores, influyen en el proceso de escritura; es decir, quien lee o produce un texto no puede aislarse de estos factores. Asimismo, el acto mismo de leer o escribir variará en función de los significados que se construyan en una comunidad determinada. Esos significados se basan en reglas implícitas, valoraciones y expectativas que la comunidad construye en torno del texto.

La discusión en torno de cómo instrumentar prácticas pedagógicas que favorezcan la participación de los alumnos en las comunidades disciplinares requiere entender cómo se han implementado las diversas estrategias en distintas partes del mundo. En esta discusión, algunos prestan más atención a las necesidades discursivas de los estudiantes, como ha sido el caso en América Latina, donde se trabaja con la noción de género discursivo (Carlino, 2005, 2003; Parodi, 2008, 2010). Esta noción se lleva a las disciplinas y desde allí se busca entender las prácticas discursivas que se construyen en cada comunidad disciplinar para luego enseñarlas. Para Guadalupe López Bonilla (2013), el principio que hay detrás de todas estas corrientes es que:

los estudiantes, al ingresar a la educación formal, dedican buena parte de sus primeros años escolares a aprender a leer y escribir; pero, conforme avanzan a la primaria alta y los niveles posteriores, esta relación se invierte, ya que leen y escriben para aprender los conocimientos de las diferentes asignaturas. Otra coincidencia importante es que estas propuestas están a favor de hacer explícitos los mecanismos que permiten la participación exitosa de los estudiantes en las tareas académicas de las disciplinas. (p. 387)

Por lo tanto, enseñar a leer y escribir en el contexto de la educación superior requiere de una perspectiva crítica. Es decir, apropiarse de las maneras de pensar y hacer para deconstruirlas y utilizarlas

de manera consciente. Así, los géneros discursivos pueden ser deconstruidos y apropiados, como advierte Navarro (2019):

deconstruir los géneros implica que estos son visibilizados, desnaturalizados y desautomatizados, incluso explicados a partir de la organización inequitativa de fuerzas y de poder que caracteriza a las diferentes esferas, de forma tal de asumir una perspectiva crítica sobre ellos. La perspectiva crítica apunta a entender que las convenciones y expectativas retóricas de las culturas disciplinares son acuerdos en buena medida arbitrarios, cambiantes, en tensión, histórica y socialmente variables, con connotaciones ideológicas, pero que conocerlos y dar cuenta de ellos (en mayor o menor medida) al elaborar los textos propios es una necesidad del proceso de enculturación académica y disciplinar. (p. 24)

Leer y escribir en la educación superior implica, necesariamente, leer y escribir críticamente, desarrollar estrategias y habilidades para lograr la autonomía y ser capaces de elaborar un discurso que reconozca las necesidades según el contexto en el que participemos.

3.3 Antecedentes de la Alfabetización Académica

Las convenciones y prácticas de lectura y escritura que se construyen en los diferentes ámbitos de comunicación determinan las formas en que leemos y escribimos. Estas formas varían en cada ámbito: lo que puede ser valorado en uno, puede no serlo en otro; las reglas que aplican para un ámbito, pueden no tener sentido en otro. Así los sujetos leen y escriben textos específicos, de manera específica, según el ámbito en el que ocurra la comunicación: se lee y se escriben textos literarios de manera distinta a cómo se lee y escribe un contrato laboral o un artículo científico.

Incluso, un mismo texto puede leerse de manera distinta según el objetivo del lector. James Paul Gee (2010) afirma que se puede leer la biblia como teología, literatura, historia o como libro de autoayuda. Las personas no solo leen y escriben textos, sino que hacen cosas con ellos y, generalmente, ese hacer con los textos involucra a otras personas.

3.3.1 Nuevos Estudios de Literacidad

La obra de James Paul Gee, *Social Linguistics and Literacies*, publicada en 1990, se considera una de las fundacionales de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). Los NEL se han definido como un campo interdisciplinario que estudia las alfabetizaciones (o literacidades) en su amplio rango de contextos: cognitivo, social, cultural, institucional, etc. En la introducción de la última edición de su obra, Gee (2010) aclara:

Social Linguistics [...] tuvo, inicialmente, dos intenciones: en primer lugar, argumentar el surgimiento de un nuevo campo de trabajo interdisciplinario, un campo que llamé "Nuevos Estudios de Literacidad", y, en segundo lugar, y dentro de este campo, desarrollar una perspectiva particular sobre el lenguaje y la literacidad con especial énfasis en los problemas educativos. Los Nuevos Estudios de Literacidad están ahora establecidos y la perspectiva ha logrado estandarizarse dentro de ese campo. (p.2)

En su obra, Gee utiliza el concepto de Discurso (con D mayúscula) para referirse a los distintos ámbitos sociales y lo que las personas hacen en cada uno; asimismo, diferencia discurso (con *d* minúscula) de Discurso. El primero se refiere al uso del lenguaje en una comunidad específica, el segundo, a la combinación del lenguaje con otras prácticas sociales, como la forma de vestirse, de comportarse, de comer, de pensar, etc. Los sujetos pueden pertenecer a diversas comunidades de Discurso al mismo tiempo, aunque este proceso de pertenencia a determinado Discurso puede ser más o menos difícil y

depende, por ejemplo, de si la persona ha estado inmersa en una comunidad específica a lo largo de su vida y de cómo esa comunidad se relaciona con otras. Así, si una persona nace y crece en una familia de abogados, sentirá que el Discurso político o empresarial es más cercano que si ha crecido en una familia de médicos o ingenieros.

Para los NEL, entonces, la lectura y la escritura son prácticas que ocurren en la sociedad y la literacidad es un producto social y cultural, pues es una forma de participar en grupos determinados. Por eso, al estudiar los procesos de lectura y escritura —además de tener en cuenta los procesos cognitivos— se deben entender y estudiar los usos particulares que les da la sociedad, en los diversos ámbitos. Desde este punto de vista, la lectura y la escritura no son un fenómeno aislado que podemos analizar desde sus características formales, sino que deben ser estudiados a partir de lo que las personas hacen con ellos.

De acuerdo con Gee (1990), los NEL defienden la idea de que las personas hacen cosas no solo a partir de procesos cognitivos, sino también de acciones concretas en el mundo y por eso la literacidad es, principalmente, un fenómeno sociocultural. Esta visión se opone a las teorías psicológicas cognitivas que consideran que leer y escribir involucran, exclusivamente, procesos mentales como la decodificación, la comprensión, la inferencia, la recuperación de información, etc. El enfoque sociocultural considera que leer y escribir son prácticas sociales, ya que el lenguaje escrito es utilizado de manera distinta por cada grupo social y “se integra con diferentes formas de (1) usar el lenguaje oral; (2) de actuar e interactuar; (3) de saber, valorar y creer; y, también, a menudo (4) de usar varios tipos de herramientas y tecnologías” (Gee, 2015, p. 44). Por eso, los NEL argumentan que la literacidad debe estudiarse integrando lo cognitivo con lo social, lo histórico, lo cultural y lo institucional:

Es por esto que los NEL no se ocupan de estudiar la literacidad en sí misma, sino fenómenos tales como ‘sistemas de actividad’ (Engeström 1987); ‘Discursos’ (Gee 2011 [1990], 2014

[1999]); ‘comunidades discursivas’ (Bizzell 1992); ‘culturas’ (Street 1995); ‘comunidades de práctica’ (Lave and Wenger 1991; Wenger, 1998); ‘actor-red’ (Latour 2005); ‘colectivos’ (Latour 2004); ‘grupo de afinidad’ o ‘espacios de afinidades’ (Gee 2004) – los nombres difieren pero todos apuntan a las formas en que las personas organizan sus actividades socioculturalmente. La regla es: primero identificar lo social, lo cultural, lo institucional, lo organizacional y luego ver cómo se entiende y utiliza la lectura y la escritura en esa agrupación, de acuerdo con las acciones, interacciones, valores, herramientas y tecnologías. (Gee, 2015., p. 45)

Así también lo señala López Bonilla (2017): cada cultura establece convenciones, generalmente implícitas, acerca de los recursos lingüísticos y discursivos a partir de los que leen, piensan, se expresan y construyen conocimiento.

3.3.2 Lectura y escritura como prácticas sociales

Este nuevo giro en las investigaciones sobre las literacidades como prácticas culturales o sociales se imprime, con algunas particularidades, también en el contexto latinoamericano. Judith Kalman y Brian Street, en *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina* (2009), contribuyen a este campo de estudio con diversos aportes que se han dado en nuestro contexto y destacan la importancia del diálogo entre la teoría y la investigación empírica que se desarrolla en Europa, América del Norte y Latinoamérica. Así, esta obra explora las particularidades de los NEL en Latinoamérica y el potencial del enfoque de las prácticas sociales tanto en la lectura y la escritura, como en las matemáticas.

Uno de los retos que encontraron los autores al entablar el diálogo entre las distintas regiones involucradas, fue la traducción del término *literacy*. Incluso en inglés ha existido —y aún subsiste— un gran debate acerca de su definición, ya que se refiere tanto a los aspectos más restringidos de la lectura

y la escritura (aspectos normativos, sintácticos y morfológicos), como a los más amplios: “el impacto de lo escrito en el desarrollo comunicativo, intelectual, científico, cultural, epistemológico, económico y político (Kalman y Street, 2009, p. 10). Existen, entonces, diversas traducciones, que dependen, más bien, de quién es y a quiénes se dirige el investigador. Kalman y Street (2009) advierten que, en diferentes países de la región latinoamericana, se han propuesto diferentes traducciones del término *literacy*, por ejemplo: en Perú y Argentina, algunos investigadores utilizan el término *literacidad*, *literacidades* o *biliteracidades*; en México, se habla de *cultura escrita*, y en Brasil, de *letramento*. Al mismo tiempo, estos autores hacen una diferencia entre *cultura escrita* y *alfabetización*, y utilizan este último para referirse exclusivamente a los programas educativos, políticas o estadísticas.

Un punto de coincidencia entre los autores que se conjuntan en la obra de Kalman y Street es el de la falsedad de que la literacidad es un medio neutro y transparente: “De hecho, aunque la redacción académica ha existido siempre, ha estado encerrada en un *discurso de transparencia* que es efecto de la conceptualización de la lengua en la tradición intelectual occidental” (2009, p. 20). Esta misma idea se ha visto reforzada y defendida, en las últimas décadas, desde la academia, por los movimientos decolonizadores y epistemologías emancipadoras. Como lo expone Walter Mignolo (2009): hubo un tiempo, en el que los académicos asumían que el sujeto cognoscente de las disciplinas era transparente, desincorporado de lo conocido y aislado de la configuración geopolítica; así, desde un punto de observación independiente y neutral, el sujeto mapeaba el mundo y sus problemas, clasificaba a las personas y los proyectos en lo que es bueno para ellos. Hoy esa suposición ya no es sostenible, aunque todavía hay muchos creyentes.

Esta coincidencia de pensamientos apunta directamente a la producción científica, plasmada en artículos, reportes, ensayos, tesis de posgrado. Apunta al espacio en el que se genera el conocimiento y

también a esa falsa idea de que el sujeto-conocedor genera conocimiento de manera transparente, no ideológica, y que puede plasmarlo en un texto neutro, formal, en tercera persona, donde el autor no se implica emocionalmente con lo que escribe porque es científico, imparcial, apolítico. Una falsa idea que se ha reforzado y reproducido desde la invención de la escuela moderna (Pineau, 2001). Es por esto que, por varios siglos, la escritura se ha enseñado de manera descontextualizada, como una habilidad trasladable e independiente de aquello que se quiere transmitir. Por eso se espera que los estudiantes, que “ya han aprendido” a leer y escribir, puedan trasladar esos conocimientos a la lectura y escritura de cualquier tipo de texto que se les requiera. Sin embargo, como se ha demostrado desde los NEL, no existe una única cultura escrita, pues difiere en cada sociedad, en cada disciplina, incluso puede hacerlo en cada escuela.

3.3.2.1 Disponibilidad, acceso e inclusión

Kalman (2003) considera que ser alfabetizado es “utilizar la lengua escrita para participar en el mundo social” (p. 39) y que, para lograr esa participación, es necesario aprender a manejar el lenguaje escrito intencionalmente. De esta manera, la autora define el acceso a la cultura escrita como un “proceso social donde la interacción entre los individuos es condición necesaria para aprender a leer y escribir” (p. 39), pues es a partir de las dinámicas de los individuos que se generan las circunstancias, es decir, el contexto para una situación comunicativa dada. Kalman también señala que las diferencias en las formas de leer y escribir obedecen a las particularidades del contexto, a los propósitos (para qué se lee o escribe), expectativas (efectos esperados) y posición (del lector/escritor frente a otros lectores/escritores) y a las ideas y significados que guían la participación del lector/escritor. Entonces, al concebir la lectura y la escritura como *prácticas*, sabemos que se están considerando tanto los usos sociales, como las concepciones que las personas tienen sobre estas.

La disponibilidad está dada por las condiciones materiales (bibliotecas, repositorios digitales, infraestructura, etc.) que tenemos para llevar a cabo las prácticas de lectura y escritura, y el acceso hace referencia a las condiciones sociales que permiten apropiarse de las prácticas de lectura y escritura, es decir, a las oportunidades que existan para aprender a leer y escribir y para participar en situaciones en las que el sujeto lector/escritor tenga la oportunidad de posicionarse frente a los demás miembros lectores/escritores de su comunidad.

La sola presencia de los libros en una biblioteca, por ejemplo, no promueve la lectura; es su circulación y uso entre las manos de los lectores lo que la fomenta. Para pensar en términos del acceso a la lectura, es necesario comprender qué hace que los usuarios acudan a la biblioteca, conocer las conversaciones entre la encargada y los usuarios, entender qué ocurre en la estantería y en las mesas de lectura; solo así podríamos hablar de acceso a la cultura escrita en el contexto de una biblioteca. Asimismo, el que un programa de alfabetización esté disponible para la comunidad [...] solo señala su presencia física; el acceso a la lectura y la escritura se refiere a lo que ocurre en las sesiones de estudio, a lo que significan las actividades, a las formas de relación entre los participantes, a las opciones interpretativas de los textos y a las modalidades de apropiación de la lengua escrita. (Kalman, 2003, p.40)

Si bien la disponibilidad es necesaria para el acceso, el solo hecho de que existan las condiciones materiales no genera oportunidades para participar en las prácticas de lectura y escritura de una comunidad. La *participación* está vinculada a la inclusión: se refiere a las formas de intervenir en la sociedad que tiene un sujeto a través de diferentes actividades, a partir de las cuales puede establecer relaciones con diferentes actores (Kalman, 2003). Las actividades siempre estarán referidas a un

contexto particular, por lo tanto, la participación abarca tanto las acciones de los actores sociales como los vínculos entre ellos y el contexto que van construyendo a partir de sus interacciones.

La disponibilidad y el acceso a las prácticas de un contexto particular determinan, entonces, la participación y, por lo tanto, la apropiación e inclusión de los agentes en el campo:

la participación se articula con el contexto en la medida en que denota las diferentes formas de intervenir en una situación específica y, a la vez, en su construcción. Estos dos conceptos, contexto y participación, son herramientas teóricas sugerentes para comprender el acceso a la lengua escrita y algunos aspectos de la apropiación (Kalman, 2003, p. 43).

De esta manera, estudiar cómo se da la participación en las prácticas de lectura y escritura de una comunidad nos ayuda a entender qué, por qué y cuándo se lee, con qué fines o expectativas y qué posición se toma respecto del texto.

3.3.3 Alfabetizaciones académicas

La teoría de las Alfabetizaciones Académicas (*Academic Literacies*, en inglés) surge con base en los NEL y con el objetivo de ayudar a los estudiantes con las tareas de escritura en los contextos académicos. Es decir, rechaza el *modelo autónomo* de alfabetización que supone que la lectura y la escritura son independientes del contexto social y propone el *modelo ideológico*, que reconoce —como se mencionó anteriormente— que las prácticas de literacidad varían en contextos culturales, incluso en el contexto universitario en diferentes campos y disciplinas (Street, 1984). Así, para aprender a leer y escribir en una disciplina en particular, se requiere atender a las particularidades del contexto y al significado que la comunidad construye alrededor de estas. La principal contribución metodológica de esta perspectiva es

el uso de la etnografía, tanto en la investigación, como en el proceso de alfabetización, por lo que los docentes intentan descubrir lo que los alumnos ya saben y luego construir sobre eso.

Mary R. Lea y Brian V. Street fueron pioneros en la investigación sobre prácticas de literacidad en universidades del Reino Unido, con el método etnográfico. En su proyecto, publicado en 1998, revelaron que los modelos de alfabetización que hasta entonces dominaban se centraban en el texto y las habilidades para leerlo y producirlo, pero estos modelos no tenían en cuenta los factores situacionales que impactan en la adquisición de la lectura y la escritura de los estudiantes por disciplinas específicas. Por eso determinaron que el modelo o enfoque de la AA requiere de investigaciones centradas en los contextos particulares, desde una perspectiva 'emic', que den cuenta de lo que los participantes están haciendo, pues las prácticas de quienes aprenden a escribir en el ámbito académico pueden implicar diferentes requisitos disciplinarios en términos de argumentación, género, estructuración de la información y estilos retóricos. Así, los resultados de las investigaciones de Lea y Street identificaron la necesidad de formar al profesorado en el desarrollo de la alfabetización de los estudiantes.

El enfoque de la AA implica un cambio conceptual en la enseñanza de la lectura y la escritura: hasta entonces, la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes en la educación superior había tendido a concentrarse en las formas de ayudar a los estudiantes a adaptarse a las prácticas de la universidad (Gibbs, 1994). Sin embargo, la AA afirma que para comprender la naturaleza del aprendizaje académico, es importante investigar tanto la comprensión del personal académico, como la de los estudiantes sobre sus propias prácticas, sin hacer suposiciones previas sobre qué prácticas son más apropiadas o efectivas. Esto es particularmente importante al tratar de desarrollar un análisis más

complejo de lo que significa aprender en la universidad, ya que se disputan diversos significados entre las partes involucradas.

Lea y Street (1997) abordan las prácticas de escritura de los estudiantes en la educación superior y afirman que las investigaciones llevadas a cabo pueden clasificarse dentro de tres perspectivas o modelos principales: "habilidades de estudio"; "socialización académica"; y "alfabetización académica". Los modelos no son excluyentes entre sí y tampoco uno reemplaza las ideas proporcionadas por el otro, sino que el modelo de socialización académica tiene en cuenta las habilidades de estudio, pero las incluye en el contexto más amplio de los procesos de enculturación que propone el enfoque de la AA. encapsula al modelo de socialización académico, basándose en los conocimientos desarrollados allí, así como en la vista de habilidades de estudio. La AA, entonces, incorpora los otros dos modelos en una comprensión más amplia de la naturaleza de la escritura del estudiante dentro de las prácticas institucionales, las relaciones de poder y las identidades.

3.3.4 Escribir a través del currículum

En la década de 1970 surge, en los Estados Unidos, un enfoque de enseñanza de la escritura en la educación superior denominado *Writing Across the Curriculum* (WAC). David Russell (1994), uno de sus principales exponentes, afirma que la concepción que tanto alumnos como docentes habían tenido hasta entonces sobre la escritura era que se trataba de una técnica separada e independiente de las disciplinas; no había conexión entre aprender a escribir y desarrollarse intelectualmente en las disciplinas. El éxito de las prácticas basadas en este enfoque se debe, según Russell, a la revalorización de ideas provenientes de la pedagogía progresista, como la propuesta por John Dewey, quien reconocía la importancia de la experiencia, las emociones y la intención consciente del estudiante para su desarrollo intelectual.

Además, el WAC reconoce las formas de comunicación de cada disciplina y busca incluirlas en los planes de enseñanza, pues entiende la escritura como una forma de reflexionar sobre distintos discursos y en distintas áreas del conocimiento para adquirir y pensar sobre nuevos saberes. Es así que este enfoque estudia las formas de escritura de las distintas áreas académicas y profesionales e impulsa iniciativas de investigación y enseñanza de la escritura en tanto fenómeno histórico, social y discursivamente variable, que requiere de estrategias institucionales, curriculares y didácticas diversas que den cuenta de esas variaciones. Al mismo tiempo, cuestiona los cursos generales del primer año de la universidad y apuesta por cursos y tutorías con presencia en diferentes tramos de la formación obligatoria de las carreras y de colaboración interdisciplinar (Bazerman *et al*, 2016).

En suma, el WAC sugiere que la escritura no es solo un instrumento de evaluación, sino también una herramienta de aprendizaje, apropiación y desarrollo del conocimiento. De acuerdo con la encuesta realizada por Thaiss y Porter, publicada en 2010, el 51% de las 1126 instituciones de educación superior encuestadas en Estados Unidos reporta tener un programa estable de WAC, mientras que el 27% de las que aún no cuentan con uno, afirman tener planes para crearlos en el corto plazo.

3.4 Concepciones de lectura y escritura

Se entiende por *concepciones* las creencias —más o menos accesibles a la conciencia— que representan las tareas de lectura y escritura o situación comunicativa y el contexto en el que se llevarán a cabo (Castelló *et al*, 2009). El tipo de representación de la tarea podría estar condicionada, en parte, por creencias o concepciones más generales sobre la escritura (Villalón y Mateos, 2009). Los estudios sobre concepciones de escritura académica exploran el vínculo entre concepciones, aprendizaje y la calidad de los textos producidos.

La importancia de comprender las concepciones que subyacen las prácticas de lectura y escritura en la educación superior se relaciona con su función mediadora en la producción de discursos académicos y científicos. Si lográsemos entender cómo se construyen estas concepciones —muchas veces implícitas, incluso, para los mismos actores—, y distinguir qué factores influyen en ese proceso de construcción, podríamos ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre ellas y generar mejores estrategias para que puedan apropiarse críticamente de las prácticas que existen en su comunidad.

En el posgrado, las concepciones en torno de las tareas de lectura y escritura adquieren mayor relevancia debido a que se relacionan directamente con la producción de conocimientos y, en consecuencia, con la capacidad crítica, “la autoorganización y regulación del trabajo autónomo que solo pueden vehiculizarse por medio de un dominio escritor difícilmente obtenido en etapas anteriores” (Narvaja de Arnoux *et al.*, 2004, p. 3).

En México, existen aportes escasos, pero valiosos, en investigación sobre concepciones en escritura académica (Hernández Rojas, 2008, 2012; Hernández Rojas y Rodríguez Varela, 2018; Gaeta, Zanotto y González Ocampo, 2020), y desarrollo de líneas de investigación al respecto es prácticamente inexistente. Esto implica una desventaja en la comprensión de qué factores intervienen en la calidad de las producciones escritas académicas y en el diseño e implementación de estrategias para la enseñanza de la escritura en el contexto universitario (Zanotto, 2018).

Según Hernández Rojas (2012), las investigaciones sobre esta noción se interesan por dos planos diversos aunque complementarios: las que refieren al plano individual, que intentan demostrar la existencia de una relación causal entre creencias y modos de escribir, y las que refieren al plano colectivo, que intentan demostrar la existencia de una relación causal entre creencias y prácticas de escritura, que señalan que las creencias en torno al modo de escribir se forjan a partir de las

interacciones de los sujetos en una comunidad determinada. Es decir, las creencias son construidas por tipos de prácticas que tienen las comunidades. Sin embargo, como bien señalan Hernández Rojas y Rodríguez Varela (2018), hace falta mayor investigación para comprender esta última relación.

3.4.1 Perspectivas teóricas

Las concepciones han sido estudiadas desde varias perspectivas teóricas. Zanotto (2018) considera relevantes tres de ellas para los estudios sobre lectura y escritura: la perspectiva fenomenográfica, la metacognitiva y la de las teorías implícitas. Sobre ellas profundizaré en el presente apartado.

3.4.1.1 Perspectiva fenomenográfica

La perspectiva fenomenográfica surge con las investigaciones de Marton y Säljö (1976), quienes se centraron en la experiencia de aprendizaje que tenían los estudiantes en distintas instancias y disciplinas. Por entonces, los autores establecieron una distinción entre aproximaciones al aprendizaje de tipo superficial y de tipo profundo (Zanotto, 2018). Más tarde, esta metodología se trasladó al dominio de la lectura y la escritura con las investigaciones de Schraw y Bruning, en 1996.

Desde esta perspectiva, se puede establecer una distinción entre un tipo de conceptualización *reproductiva* (superficial) y otra *constructiva* (profunda) de la tarea de lectura o escritura. Entender el proceso de lectura y escritura como *reproducción* implica concebir el texto como un absoluto que puede ser transmitido objetivamente. Entenderlo como un proceso *constructivo* es más complejo, pues implica concebir las diferentes posturas frente al proceso y la necesidad de construir interpretaciones personales de lo que el texto dice. En otras palabras, se concibe el texto como la construcción subjetiva de un sujeto-escritor ante quien el lector se debe posicionar (Campbell *et al*, 1998, como se citó en:

Zanotto, 2018). Se puede decir que, en general, los lectores o escritores expertos conciben su tarea como constructiva, y los aprendices, como una tarea reproductiva.

3.4.1.2 Perspectiva metacognitiva

La perspectiva metacognitiva se basa en el supuesto de que las concepciones de escritura influyen en la calidad de la escritura académica y se preocupa por indagar los factores cognitivos y emocionales, por eso las investigaciones hechas desde este enfoque abordan las concepciones de escritura integrando factores cognitivos y epistémicos —fundamentados en los modelos de Bereiter y Scardamalia (1987) y los aportes de Bandura (1982)— con factores emocionales y motivacionales (Boice, 1990; 1993, citado en Zanotto, 2018).

Los trabajos de Bereiter y Scardamalia (1987, 1992) han aportado una mayor comprensión sobre el modelo de escritura que caracteriza a las estrategias de los escritores expertos. Según estos autores, el modelo que utilizan los expertos es el de “transformación del conocimiento” (*knowledge-transforming*) y el de los escritores aprendices, es el de “decir el conocimiento” (*knowledge-telling*). Así identifican que, en el proceso de escritura, se establece una interacción entre los conocimientos conceptuales y los conocimientos discursivos y retóricos del autor.

En esta interacción se producen distintos “espacios problema” (Scardamalia, Bereiter y Steinbach, 1984), tanto en los conocimientos conceptuales (espacio de contenido) como en los discursivos/retóricos (espacio retórico). Los espacios problema modifican las operaciones y los contenidos de los distintos tipos de conocimientos. En el caso de los conocimientos conceptuales, las operaciones corresponden a deducciones e hipótesis y en el caso de los conocimientos discursivos/retóricos las operaciones modifican los objetivos o la intencionalidad

del autor y la relación entre el texto y dichos objetivos. En el espacio problema retórico resulta esencial el lugar que ocupa la audiencia del texto, factor que determina la manera en que el contenido será desarrollado en el escrito (estructura del texto, vocabulario, tipo de conectores, metadiscursos, etc.). Un problema en el espacio retórico conduce a modificar el conocimiento en el espacio de contenido y viceversa. (Zanotto, 2018)

La diferencia entre la conceptualización reproductiva y constructiva, y los modelos de *decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento* está en que la primera perspectiva se orienta a la dimensión de las creencias y la segunda, a la de los procesos.

3.4.1.3 Perspectiva de las teorías implícitas

El concepto de teorías implícitas, desde la psicología cognitiva, hace referencia a un modelo que explica cómo construimos conocimiento y la manera en la que este se almacena y se recupera para resolver problemas. Pozo *et al* (2006) señalan que las teorías implícitas sobre enseñanza y aprendizaje son un conjunto de representaciones mentales, que pueden ser o no conscientes, con distintos niveles de jerarquización. Estas representaciones se construyen a partir de la experiencia (acción) y el aprendizaje que ocurre fuera del aula (informal). Las representaciones pueden situarse en un continuo que abarca desde un extremo explícito de representación (concepciones que pueden ser verbalizadas por el sujeto y fundamentadas desde principios implícitos configurados a modo de teorías generales) hasta otro extremo implícito (Zanotto, 2018).

Los modelos implícitos de los procesos de lectura y escritura refieren a diferentes patrones de compromiso entre lectores y escritores. Para Schraw y Bruning (1996), los modelos implícitos de lectura

(ver tabla 2) refieren a un conjunto de creencias epistémicas que no necesariamente son conscientes y que tienen que ver con dónde se considera que está el significado de un texto. En sus primeras investigaciones, evaluaron las creencias lectoras de los estudiantes universitarios y les pidieron que leyeran un cuento y escribieran un comentario. Los estudiantes con creencias vinculadas al modelo transaccional incluyeron una mayor cantidad de evaluaciones críticas y reacciones personales en sus productos escritos.

MODELOS IMPLÍCITOS DE LECTURA		
Modelo de transmisión <i>Enfoque lingüístico</i> ³	Modelo de traducción <i>Enfoque psicolingüístico</i>	Modelo de transacción <i>Enfoque sociolingüístico</i>
Se basa en la creencia de que el significado de un texto se transmite directamente del autor al lector. Este modelo considera al lector como un receptor pasivo, cuyo objetivo principal es extraer el significado previsto por el autor, y no como un creador activo de significado.	Se basa en el supuesto de que el significado de un texto reside en el texto independientemente del significado previsto por el autor o de la capacidad del lector para construir interpretaciones alternativas. Según esta opinión, se espera que los lectores decodifiquen el mensaje presentado implícita o explícitamente por el texto sin hacer referencia a sus propias experiencias, al medio cultural en el que se escribió el texto o a las presuntas intenciones del autor.	Supone que un texto significa cosas diferentes para diferentes lectores, independientemente de lo que el autor pretendía o de lo que contiene el texto. Los lectores interpretan el texto teniendo en cuenta sus propios objetivos y propósitos personales dentro de un contexto particular. Así, el significado es construido por el lector con respecto a su conocimiento previo del dominio del tema, sus experiencias de lectura anteriores y sus objetivos situacionales. Desde este punto de vista, la lectura es un proceso inherentemente subjetivo más que un acto de recepción de los o traduciendo el significado de un texto en el más de manera objetiva posible.

Tabla 2: Teorías implícitas de lectura. Elaborado con base en Schraw y Bruning (1996).

³ Estos modelos coinciden, a grandes rasgos, con las perspectivas de enseñanza de la lectura y la escritura (Cassany, 2006) descritos en 5.1.

En un trabajo posterior, White & Bruning (2004), evaluaron las creencias de escritura (ver tabla 3) y descubrieron que los estudiantes con creencias de escritura transaccionales producían composiciones escritas de mayor calidad, donde integraban contenido crítico e ideas personales. Estos autores advierten que los modelos son independientes entre sí, por lo que estar de acuerdo con los supuestos de uno de ellos no determina el acuerdo con los supuestos del otro.

CREENCIAS DE ESCRITURA	
Creencias transmisivas	Creencias transaccionales
Los escritores con creencias de escritura predominantemente transmisivas demuestran niveles más bajos de compromiso afectivo y cognitivo durante el proceso de escritura. Estos escritores conciben la escritura como una forma de transferir información de fuentes autorizadas al lector de manera que se limita la forma en que las ideas del escritor se reflejan en el texto. El producto escrito resultante carece de profundidad en el desarrollo de contenido de las ideas y otros aspectos relacionados con la calidad de la escritura, como la fluidez de la voz y de las oraciones.	Los escritores con creencias de escritura predominantemente transaccionales demuestran niveles más altos de compromiso afectivo y cognitivo durante el proceso de escritura. Estos escritores verían el propósito de la escritura como una forma de construir personal y críticamente el texto integrando activamente su propio pensamiento en el proceso. El producto escrito resultante tiene una mayor profundidad en el desarrollo del contenido de las ideas y una mayor calidad en otros aspectos como la fluidez de la voz y las oraciones.

Tabla 3: Creencias de escritura. Elaborado con base en White y Bruning (2004).

Así, el *modelo transmisional* se basa en la creencia de que el significado de un texto es independiente del lector o escritor y que la información se transmite desde el autor o el texto a la memoria del lector. Quienes se acercan más al *modelo transaccional* creen que el significado del texto está en la mente del lector o escritor y por eso debe construirse activamente por los lectores o escritores integrando su propio pensamiento en el proceso. Por lo tanto, el *modelo transmisional* predispone a lectores y escritores a ser tomadores pasivos de significado en lugar de constructores activos de significado, mientras que mantener creencias consistentes con el *modelo transaccional* conduce a un compromiso más crítico y personal durante el proceso de lectura y escritura; en otras palabras, los modelos de transacción pueden predisponer a lectores y escritores a una variedad de procesos constructivistas.

Las teorías implícitas de la escritura también pueden recibir influencia de la comunidad en la que se desarrollan las prácticas. En muchos casos ya estudiados, las tareas de escritura que se practican en la universidad tienden a ser tradicionales y no se empatan con la noción de herramienta para el desarrollo de aprendizajes, a pesar de que los profesores universitarios reconozcan su potencial para aprender en las disciplinas (Villalón y Mateos, 2009; Castelló *et al*, 2011; Solé *et al*, 2005). Asimismo, los estudios reportan las serias dificultades de los alumnos para hacer un uso epistémico de la escritura.

4 Proceder metodológico

En este apartado, expongo el diseño metodológico planteado para la investigación y el análisis de los datos obtenidos durante el trabajo de campo. Describo, en principio, el tipo de estudio, los sujetos colaboradores y el contexto específico en el que se llevó a cabo. Luego, detallo las etapas de investigación, las estrategias e instrumentos utilizados para obtención de datos y las técnicas de análisis. Asimismo, incluyo los apartados de categorización *apriorística* y *emergente* correspondientes.

4.1 Tipo de estudio

Esta investigación es descriptiva, pues su objetivo fue analizar y describir las concepciones de lectura y escritura que tienen los miembros de una comunidad disciplinar, a partir de las cuales construyen sus prácticas. Asimismo, es un estudio no experimental y transversal, ya que se analizó el fenómeno en su contexto natural y los datos se recolectaron en un solo momento.

4.2 Contexto delimitado: maestría en arquitectura de la Universidad Veracruzana

Debido a la experiencia obtenida a partir de mis intervenciones como docente en la Maestría en Arquitectura de la Facultad de Arquitectura de la UV (MAFAUV), es con ella y sus diversos actores con quienes he llevado a cabo mi investigación. Según el cuarto informe de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Veracruzana (2019-2020), la Maestría en Arquitectura es un programa con orientación en investigación, que cuenta con tres Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC):

— Habitabilidad residencial, enfocada a la investigación sobre el espacio habitacional como promotor del desarrollo humano.

- Arquitectura ciudad y ciudadanía, desarrolla investigación desde el ámbito de la arquitectura y su papel en la conformación de los asentamientos humanos, en busca de conocer las dinámicas, variables, procesos, prácticas y modelos urbano-arquitectónicos más significativos, con un enfoque humano, incluyente y transdisciplinario.
- Teoría, crítica e historia de la arquitectura, que se enfoca en los diferentes aspectos inherentes a los bienes inmuebles, bajo el reconocimiento del patrimonio construido pasado y presente.

El plan de estudios es escolarizado, tiene un perfil interdisciplinario y una estructura curricular flexible, constituida por experiencias educativas obligatorias y optativas.

Desde agosto de 2011, la maestría se encuentra registrada en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), por lo cual se rige por los lineamientos del CONACYT y mecanismos internos para asegurar su calidad. Actualmente tiene nivel en desarrollo. La convocatoria es una vez al año y se admite un ingreso máximo de 12 estudiantes por generación.

Debido a que el programa está dentro del PNPC, se espera que, del total de aceptados por generación, se titulen la mayor cantidad de egresados. Este es uno de los objetivos que más preocupa a la coordinación, ya que en diciembre de 2019, se alcanzó el 50% de índice de titulación de la sexta generación (con 7 titulados de 13 estudiantes que egresaron en julio de 2018) y solo 4 de 10 estudiantes de la séptima generación (periodo de agosto-diciembre 2019). Para aumentar este porcentaje, incentivar el desarrollo académico y fomentar actividades relacionadas con el ámbito de la investigación se han implementado varias estrategias, entre ellas: llevar a cabo cursos de educación continua que fortalezcan las habilidades requeridas para el perfil de investigador.

4.3 Sujetos-colaboradores

Los sujetos-colaboradores que conformaron la muestra con la que trabajé fueron:

- el Núcleo Académico Básico (NAB), compuesto por 9 docentes de tiempo completo; y
- los estudiantes que integran las dos generaciones activas para el período enero-julio de 2020: octava (cursando su cuarto semestre) y novena (cursando su segundo semestre), formadas por 9 y 10 estudiantes, respectivamente.

Asimismo, analicé el programa, el cual está constituido por un total de 18 experiencias educativas equivalentes a 45 horas de teoría y 18 de práctica.

Si bien, en un principio, me había propuesto trabajar con la totalidad de docentes del NAB y estudiantes de las dos generaciones mencionadas, las circunstancias de contingencia sanitaria por Covid 19⁴ me obligaron a implementar las herramientas metodológicas solamente con sujetos voluntarios. De esta manera, los sujetos colaboradores fueron 20 en total: 12 estudiantes y 8 docentes. A continuación describo sus características, obtenidas mediante los cuestionarios (ver tabla 3).

Los docentes participantes (6 mujeres y 2 hombres) fueron, en su totalidad, de nacionalidad mexicana. La mayoría (6 docentes) tiene entre 50 y 64 años de edad y cuenta con grado de doctor/a en

⁴ Ocurridas en las fechas propuestas para la aplicación del cuestionario: abril de 2020.

el área de Arquitectura o Urbanismo (7 docentes). Sin embargo, solo la mitad (4 docentes) pertenece al SNI.

En cuanto a los estudiantes (7 hombres y 5 mujeres), solamente uno de ellos era de nacionalidad extranjera. Sus edades comprendían entre 30 y 38 años, una mitad y entre 24 y 29, la otra mitad. El 17%, es decir, 2 estudiantes, ya contaban con estudios de posgrado.

	Género	Edad	Nacionalidad	Grado máximo
Docentes	Mujeres: 6 Hombres: 2	Entre 50 y 64: 6 Entre 38 y 49: 2	Mexicana: 8	Doctorado: 7 Maestría: 1
Estudiantes	Mujeres: 5 Hombres: 7	Entre 30 y 38: 6 Entre 24 y 29: 6	Mexicana: 11 Extranjera: 1	Licenciatura: 10 Maestría: 2

Tabla 4: Datos demográficos de sujetos colaboradores.

4.4 Diseño

El diseño propuesto para esta indagación cualitativa se basa en el formulado por Benedetto Minacore (2003), quien utiliza una *perspectiva plurimetódica* para delimitar su problema de investigación, pues considera que los aportes de las diferentes técnicas y métodos permiten la triangulación para contrarrestar y comprobar la exactitud de los datos recolectados. La triangulación de métodos y actores (estudiantes, docentes y programa de estudios) permite aumentar la validez y confianza de la información obtenida y un mayor conocimiento del objeto de estudio. Asimismo, en correspondencia con los objetivos planteados, he dividido el proceder metodológico en dos etapas, que presento a continuación.

4.4.1 Etapa 1

En la primera etapa, y para establecer el acercamiento a campo, apliqué un cuestionario autodiligenciado con preguntas abiertas para explorar las concepciones de los integrantes de la comunidad mencionada y determinar actores clave. Monje Álvarez (2011) define el cuestionario autodiligenciado como un formato que llenan por escrito los propios sujetos de la investigación; la ventaja es que “reduce los sesgos ocasionados por la presencia del entrevistador y tiene un formato simple que facilita el análisis y reduce los costos de aplicación” (p. 135). Luego, con base en las preguntas del cuestionario, realicé el análisis de las experiencias educativas que componen el programa de estudios.

4.4.1.1 Desarrollo y aplicación de cuestionarios

Las preguntas desarrolladas para el cuestionario fueron abiertas y de opinión, ya que buscaba identificar semejanzas y diferencias entre los distintos actores, caracterizar sus concepciones transmisivas y transaccionales e indagar en las prácticas de lectura y escritura que se correspondían con cada tipo. Asimismo, generé cuestionarios específicos para docentes y estudiantes (ver [ANEXO 1](#)). Ambos cuestionarios fueron validados mediante un grupo conformado por tres exalumnos de la MAFAUV y tres docentes que no forman parte del NAB.

La herramienta se implementó de forma virtual a través de la aplicación *Forms*, de Microsoft. Se obtuvieron 20 cuestionarios, 12 completados por alumnos y 8, por docentes, recogidos durante el mes de abril, en un período total de tres semanas. Para resguardar las consideraciones éticas de la investigación, incluí un apartado de consentimiento informado, que detallaba los objetivos de la

investigación y establecía que tanto la información proporcionada, como la identidad de los participantes sería anonimizada.

4.4.1.2 Análisis de cuestionarios

Para el análisis de los datos surgidos de los cuestionarios, apliqué el Análisis Estructural del Discurso (AED), propuesto por Sergio Martinic (2006) e inspirado en la semántica estructural de Greimas. Este tipo de análisis propone construir categorías a partir de ciertas reglas y procedimientos que buscan ordenar y clasificar el material discursivo con el fin de establecer los principios que organizan las concepciones de los sujetos sobre problemas y prácticas específicas:

A través de las categorías se transforman los datos y el texto se reduce a unidades que puedan ser relacionadas, comparadas y agregadas a unidades mayores. Esta transformación implica, a su vez, pasar del texto y sentido literal a categorías y relaciones subyacentes entre categorías que producen un sentido y prácticas en contextos específicos (p. 300).

A partir del proceso de codificación de los cuestionarios, para el cual utilicé el *software* ATLAS.ti (versión 8.4.4), identifiqué ocho unidades básicas de sentido:

- Definición de lectura
- Definición de escritura
- Utilidad de la lectura en el contexto académico
- Utilidad de la escritura en el contexto académico
- Competencias necesarias para leer textos académicos
- Competencias necesarias para escribir textos académicos

— Prácticas de lectura académica

— Prácticas de escritura académica

Cada una de estas unidades, a su vez, se corresponde con los dos tipos de creencias establecidas desde la teoría: transmisivas y transaccionales. Por lo cual, durante el proceso de análisis, trabajé a partir de la generación de relaciones de oposición y equivalencia (como indica el AED), de lo que resultaron 117 códigos, clasificados bajo cada una de estas unidades (ver Tablas 4, 5, 6 y 7).

En el proceso de trabajo en ATLAS.ti utilicé tanto la codificación por lista, como con la codificación in vivo, pues las respuestas sugerían por sí mismas palabras o frases que se correspondían con las unidades de sentido que había generado.

4.4.1.3 Análisis del programa de estudios

Las Experiencias Educativas (EE) que conforman el programa de maestría son 18. Cada experiencia consta de diversos apartados donde se describen sus contenidos. Por ejemplo, quiénes son los académicos que la imparten, cuál es la unidad de competencia que se busca desarrollar en los estudiantes, así como los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos que debe alcanzar el alumno. En general, el programa no mostró información que pudiera relacionarse con los tipos de creencias, sin embargo, surgieron otras categorías relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura que buscaré profundizar en las entrevistas que realizaré en la segunda etapa.

Si bien la codificación se hizo a partir de la lectura de todo el contenido, los apartados de *estrategia metodológica de aprendizaje* y *estrategia metodológica de enseñanza* se convirtieron en nuevas subcategorías de análisis (ver Anexo 3), ya que en estos encontré información valiosa en relación

con las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura como con los tipos de textos académicos recurrentes y su utilización en la formación de posgrado.

4.4.1.4 Selección de actores clave

Al completar el análisis de los cuestionarios y programa —lo que marcó la finalización de la primera etapa—, pude identificar a los actores clave, es decir, aquellos con mayor porcentaje de creencias transaccionales. Si bien hubiera sido interesante realizar una comparación entre lo que hacen los actores con concepciones opuestas. Sin embargo, debido a que el objetivo planteado para este estudio fue generar recomendaciones para el programa de maestría, opté por indagar en las prácticas de docentes y estudiantes con concepciones transaccionales. De acuerdo con la teoría de White y Bruning (2004), las personas podemos estar de acuerdo con los supuestos de ambas creencias, pero, en general, una prevalecerá sobre la otra, es decir, que habrá un mayor porcentaje de carga de un tipo u otro de creencias.

Como se puede apreciar en la figura 1, las concepciones que prevalecen en la comunidad académica estudiada son las transmisivas, tanto en docentes, como estudiantes. En las figuras 2 y 3 se detalla, en cada docente y estudiante, el porcentaje de carga de uno y otro tipo de concepciones. Por lo tanto, con el objetivo de indagar en las prácticas de aquellos con mayor carga de concepciones transaccionales, para la segunda etapa metodológica entrevisté a los docentes 1, 8 y 6, y a los estudiantes 5, 7 y 9.

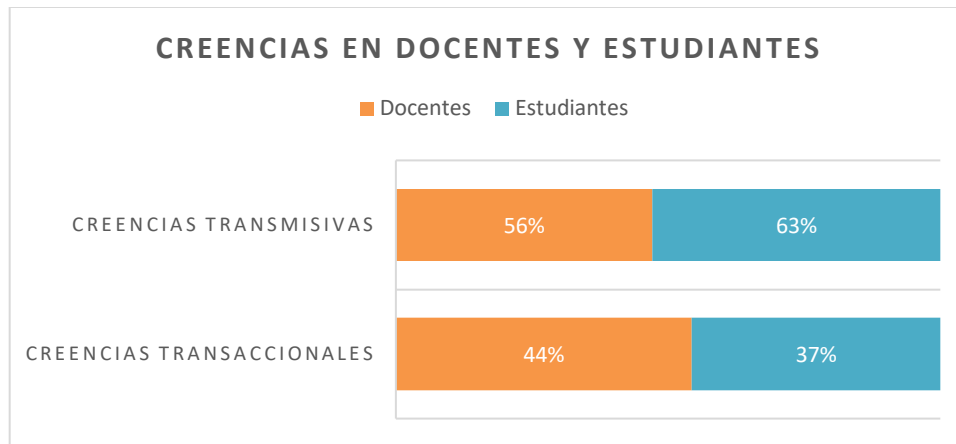


Figura 1: Porcentajes de creencias en docentes y estudiantes. Elaboración propia.

4.4.2 Etapa 2

Para la segunda etapa metodológica, utilicé la técnica de entrevista dirigida y busqué profundizar en las prácticas relacionadas con las creencias transaccionales. Monje Álvarez (2011) define la entrevista dirigida como un tipo de entrevista semiestructurada, donde se utiliza una guía de temas hacia donde se van enfocando las preguntas y los participantes pueden expresarse con libertad respecto de esos temas. Esta guía de temas se basó en las categorías emergentes que surgieron en el análisis de datos de la primera etapa.

Los datos obtenidos de las entrevistas se triangularon con la información recolectada en los cuestionarios y el análisis de los programas. Con esta segunda etapa procuré cumplir con los objetivos específicos propuestos de: analizar las prácticas de lectura y escritura transaccionales e identificar de qué manera pueden beneficiar la implementación de acciones de enseñanza en la formación de posgrado.

4.4.2.1 Desarrollo y aplicación de entrevistas dirigidas

De acuerdo con el análisis de los cuestionarios, se identificaron los sujetos con mayor porcentaje de concepciones transaccionales para aplicar entrevistas (ver figuras 1 y 2). Estas se realizaron durante los meses de septiembre y octubre de 2020, a través de la plataforma Skype, y fueron grabadas, previo consentimiento de los entrevistados, para su posterior transcripción.

El guion de entrevista se desarrolló con base en la categorización emergente: elaboré preguntas particulares para cada sujeto, con el objetivo de profundizar en sus respuestas previas. Por ejemplo, les pedía que me explicaran, con mayor detalle, cómo ponían en práctica la lectura y la escritura de acuerdo con la definición que habían presentado en los cuestionarios (ver ANEXO 2). Así pude comprobar la interpretación que había hecho en el análisis de los cuestionarios. Igualmente, agregué preguntas relacionadas con las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y los tipos de texto, categorías que habían surgido del análisis de los programas.

4.4.2.2 Análisis de entrevistas

Para el análisis de las entrevistas realicé dos lecturas. Una primera, siguiendo la lista de códigos emergentes surgidos en durante la codificación de los cuestionarios y una segunda, en la que surgieron nuevos códigos relacionados con las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los métodos de evaluación, las dificultades que presentan las prácticas de lectura y escritura a docentes y estudiantes, las trayectorias de formación de los entrevistados, y las necesidades de formación que estos declaran tener en el área disciplinar de Arquitectura.

El punto de saturación surgió con la cuarta entrevista, sin embargo, se realizaron las seis para cumplir con las citas ya establecidas. El análisis permitió la triangulación de información y así pude tanto corroborar lo encontrado en el análisis de los cuestionarios respecto de las concepciones transaccionales, como ahondar en las prácticas que llevan a cabo docentes y estudiantes de la maestría.

4.5 Proceso de categorización

La elaboración de categorías y subcategorías fue uno de los elementos fundamentales de la investigación. De acuerdo con Cisterna Cabrera (2005), las categorías y subcategorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas desde la teoría antes de comenzar la recolección de datos, o emergentes: que surgen del trabajo de campo. Asimismo, el autor mencionado recomienda elaborar un listado de herramientas conceptuales y operacionales antes de ingresar a campo, en especial, a los investigadores que no cuentan con gran experiencia. De esta manera, se facilita su tarea de indagación. Por lo tanto, para la primera etapa de este trabajo, decidí elaborar un listado de categorías apriorísticas, con el objetivo de que el ingreso a campo y la búsqueda de datos fueran más organizados.

4.5.1 Categorías apriorísticas

Las categorías que utilicé para la creación de las preguntas del cuestionario fueron construidas con base en las definiciones de modelos implícitos de lectura (Schraw y Bruning, 1996) y creencias de escritura (White y Bruning, 2004). Así establecí dos categorías principales y doce subcategorías. Dentro de la categoría *lectura*, incluí las subcategorías: definición de lectura, rol del lector y significado del texto según creencias transmisivas, y según creencias transaccionales. Lo mismo hice con la categoría *escritura* (ver Tabla 5). Este sistema de categorías y subcategorías se utilizó solamente para la primera etapa metodológica.

CAT.	SUBCATEGORÍAS	DEFINICIONES
LECTURA	Definición de lectura según Creencias transmisivas	Leer es analizar de manera objetiva la estructura y contenido del texto.
	Definición de lectura según Creencias transaccionales	Leer es un proceso inherentemente subjetivo más que un acto de recepción de las ideas del autor o de traducción del significado del texto de la manera más objetiva posible.
	Rol de lector según Creencias transmisivas	Énfasis en el autor. El lector es un receptor pasivo que extrae el significado previsto por el autor.
	Rol del lector según Creencias transaccionales	Énfasis en el lector. Los lectores interpretan el texto teniendo en cuenta sus propios objetivos y propósitos personales dentro de un contexto particular.
	Significado del texto según Creencias transmisivas	El significado está en el texto y debe ser extraído, de manera objetiva, por el lector.
	Significado del texto según Creencias transaccionales	El significado del texto es construido por el lector con respecto a su conocimiento previo del dominio del tema, sus experiencias de lectura anteriores y sus objetivos situacionales. Por lo cual, un texto significa cosas diferentes para diferentes lectores, independientemente de lo que el autor pretendía o de lo que contiene el texto.
ESCRITURA	Definición de escritura según Creencias transmisivas	Conciben la escritura como una forma de transferir información de fuentes autorizadas al lector de manera que se limita la forma en que las ideas del escritor se reflejan en el texto.
	Definición de escritura según Creencias transaccionales	Conciben la escritura como un proceso subjetivo que pone en juego las emociones del escritor.
	Rol del escritor según Creencias transmisivas	Un buen escrito es aquel en el que se hace el menor número de cambios posible.
	Rol del escritor según Creencias transaccionales	Se considera importante desarrollar un estilo de escritura distintivo (voz autoral). Hay una constante preocupación por revisar y mejorar lo escrito.
	Significado del texto según Creencias transmisivas	Lo importante es que la información llegue al lector de manera objetiva.
	Significado del texto según Creencias transaccionales	Se considera que escribir ayuda a comprender mejor lo que se está pensando.

Tabla 5: Categorías apriorísticas. Elaboradas con base en las definiciones de modelos implícitos de lectura (Schraw y Bruning, 1996) y creencias de escritura (White y Bruning, 2004).

4.5.2 Categorías emergentes

La categorización utilizada en la segunda etapa metodológica surgió de la interpretación de los datos recogidos durante la primera etapa. Debido a que el discurso analizado refería constantemente al contexto académico, opté por agregar esta referencia en las categorías emergentes. Así, en lugar de referir a la lectura y la escritura en general, las categorías refieren a la lectura y escritura en el contexto académico. De esta manera, las unidades básicas de sentido formuladas durante el análisis, se clasificaron bajo cuatro nuevas categorías emergentes:

- **Concepciones transmisivas de lectura académica**
- **Concepciones transmisivas de escritura académica**
- **Concepciones transaccionales de lectura académica**
- **Concepciones transaccionales de escritura académica**

Dentro de cada una de estas categorías, agrupé otras cuatro unidades básicas de sentido como subcategorías, las cuales definí con base en los códigos que fui relacionando durante el proceso de codificación (ver Tablas 6, 7, 8 y 9 en el apartado de Resultados).

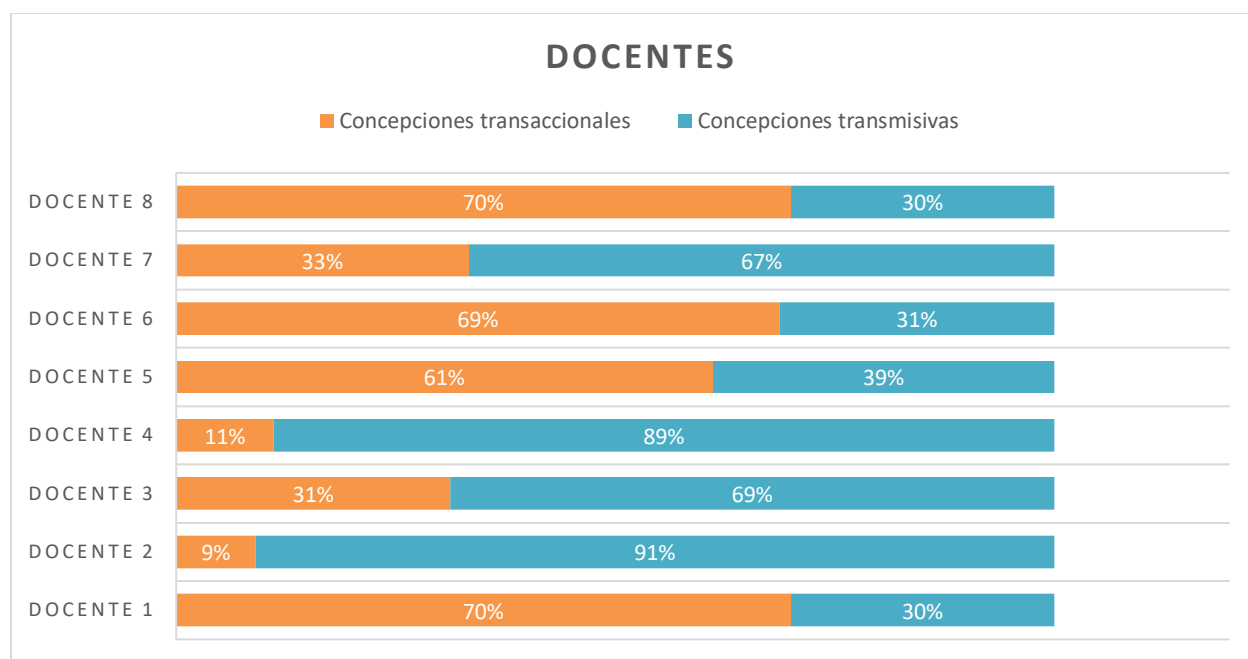


Figura 2: Concepciones transmisivas y transaccionales en docentes. Elaboración propia.

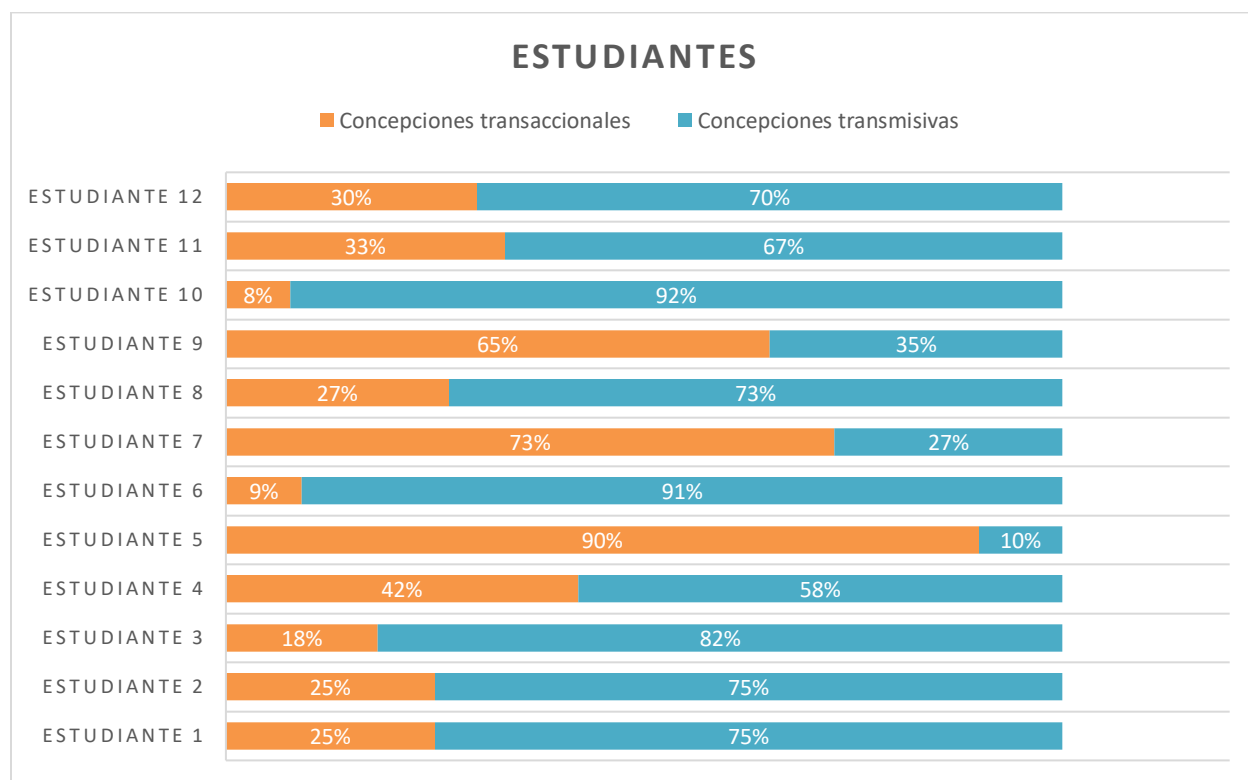


Figura 3: Concepciones transmisivas y transaccionales en estudiantes. Elaboración propia.

Al finalizar la primera etapa de trabajo de campo, y luego de un primer análisis de los datos obtenidos, pude llevar a cabo el proceso de recategorización, con base en las categorías emergentes. Asimismo, reformulé los objetivos específicos de investigación con el propósito de indagar en las prácticas de los actores clave con mayor carga de creencias transaccionales, pues creí conveniente generar recomendaciones a partir de lo que estos declararan en las entrevistas dirigidas.

Por último, si bien es cierto que el problema abordado en esta investigación no se ha modificado debido al actual escenario de confinamiento, es necesario señalar que la estrategia metodológica tuvo que ser modificada debido a esta cuestión. En consecuencia, los alcances del trabajo se vieron afectados: no fue viable trabajar con la totalidad de docentes y estudiantes como se había propuesto en un principio, y tampoco fue posible profundizar en ciertos aspectos de interés en las entrevistas realizadas con actores clave, debido a que se llevaron a cabo en una única jornada.

5 Resultados Etapa 1: Concepciones de lectura y escritura en posgrado

El capítulo que presento a continuación aborda los dos primeros objetivos específicos de este trabajo: caracterizar las concepciones transmisivas y transaccionales de la comunidad analizada y determinar con qué prácticas de lectura y escritura se corresponde cada tipo. En lo que sigue, expongo los resultados obtenidos en la primera etapa de investigación.

El análisis de los datos me ha permitido caracterizar las concepciones transmisivas y transaccionales que tienen docentes, estudiantes y el programa de maestría, y establecer similitudes y deferencias. Con base en este análisis, también, pude identificar a los sujetos con mayor carga de concepciones transaccionales (ver fig. 1 y 2). Los principales hallazgos respecto de las concepciones muestran que aquellos con concepciones transmisivas entienden que leer y escribir son procesos de codificación y decodificación de mensajes escritos, que sirven para obtener o transmitir información. Por el contrario, quienes cuentan con concepciones más cercanas a lo transaccional, conciben la lectura y la escritura como procesos dialógicos, creativos y de construcción de significados que sirven para reflexionar junto con otros y transformar el propio pensamiento. Estos hallazgos se detallan a continuación, se resumen en las tablas 6, 7, 8 y 9, y se complementan con extractos de los cuestionarios que los sustentan.

5.1 Concepciones transmisivas de lectura y escritura académicas

Según las concepciones transmisivas de docentes y estudiantes de la MAFAUV, la lectura se define como un proceso que requiere interpretar signos para obtener información: “es un proceso mental y visual de obtención de información” (Estudiante 1); “es la forma de interpretar información que alguien más trato

de comunicar mediante un código a través de la escritura” (Estudiante 4); “adquirir información de un medio escrito” (Estudiante 6); “decodificar un cierto de símbolos para darles un significado establecido y poder obtener información” (Estudiante 8); “recibir un mensaje escrito que un autor ha generado” (Docente 2); “interpretar y entender un texto escrito” (Docente 3). “procesar contenidos provenientes de textos escritos, generando una comprensión” (Docente 5).

Así, en el contexto académico, leer sirve para adquirir conocimientos: “[leer sirve] para aumentar el conocimiento individual” (Estudiante 1); “para actualizarse en información, para conocer todas las aristas que un tema puede tener o cómo se ha abordado desde diferentes disciplinas” (Estudiante 11); “es la forma en que obtenemos conocimiento de otros investigadores a través del tiempo” (Estudiante 5); “para adquirir ideas y poder aprovecharlas en el futuro” (Docente 2); “para abastecerse de información sobre lo que se ha comunicado de un tema a través de textos académicos” (Docente 5). Por lo tanto, para comprender el significado de un texto, el lector debe decodificarlo. Es decir, la lectura se entiende como un proceso individual, donde el lector es aquel que recibe, interpreta o interioriza lo que dice el texto: “Intenta comprender, interpretar y procesar el contenido de un texto o signos” (Estudiante 1); “recibe información” (Estudiante 3); “trata de reconocer las ideas del autor e interiorizarlas para sí” (Docente 2); “Interpreta lo que el autor escribe, sus ideas, mensajes, etc.” (Docente 4).

Dentro de las competencias o conocimientos que se consideran necesarios para afrontar la lectura en este contexto, destacan: la comprensión lectora, la capacidad para jerarquizar información y conocimiento del tema y lenguaje disciplinar. Se insiste, especialmente, en el lenguaje científico: “conocimientos básicos de su tema, capacidad de análisis y de comprensión” (Estudiante 6); “estar familiarizado con el lenguaje científico o particular de la disciplina” (Estudiante 7); “Debe tener cierto

contexto del tema a leer” (Estudiante 9); “ser ordenado y objetivo en lo que se busca, y tener habilidad para identificar posturas correlacionadas o contrarias” (Docente 5). Algunas de las prácticas de lectura de estos docentes y estudiantes incluyen: identificar (subrayar) ideas principales, revisar la bibliografía para ampliar conocimientos y elaborar un resumen del texto. En la tabla 6, resumo los puntos anteriores y resalto los conceptos clave según las concepciones transmisivas.

CONCEPCIONES TRANSMISIVAS DE LECTURA ACADÉMICA		
Subcategorías	Códigos vinculados	Definición
Definición	– Asimilar ideas de otros – Comprender un mensaje escrito – Interpretar signos (decodificar) – Recibir un mensaje escrito – Proceso individual	Leer es un proceso individual que consiste en interpretar signos (palabras). Se considera que el lector debe decodificar el texto para comprender su significado, es decir, el lector recibe un mensaje escrito y lo asimila o comprende para sí mismo.
Utilidad	– Adquirir conocimiento/información – Mejorar profesionalmente (disciplina)	La lectura, en el contexto académico, sirve para adquirir información o conocimientos y mejorar en el aspecto profesional.
Competencias necesarias	– Capacidad para jerarquizar información – Comprensión lectora – Experiencia con el discurso disciplinar/lenguaje científico específico	Las competencias que, mayormente, se consideran necesarias para leer textos académicos son: la comprensión lectora, la capacidad para jerarquizar información y el conocimiento del lenguaje disciplinar.
Prácticas	– Elaborar un resumen del texto – Hacer varias lecturas – Identificar ideas principales – Leer siguiendo la estructura/orden del texto – Revisar conceptos clave – Revisar la bibliografía para ampliar conocimientos – Subrayar ideas principales – Utilizar recursos para comprender el vocabulario del texto	Entre las prácticas de lectura académica, destacan: – Leer siguiendo la estructura del texto – Revisar conceptos clave – Identificar (subrayar) ideas principales – Utilizar recursos para comprender el vocabulario del texto – Hacer varias lecturas – Revisar la bibliografía para ampliar conocimientos – Elaborar un resumen del texto

Tabla 6: Subcategorías, códigos y definiciones de concepciones transmisivas de lectura académica.

Escribir, según las concepciones transmisivas, es transmitir lo que pensamos mediante palabras, por eso, lo que hacemos al escribir es codificar nuestros conocimientos para plasmarlos en un texto: “es una actividad de representación de ideas, pensamientos o signos que culminan en un texto” (Estudiante 1); “externar lo qué sabemos y deseamos compartir con los demás” (Estudiante 3); “generar símbolos en una superficie los cuales denotan una idea o dejan plasmado cierto cumulo de información” (Estudiante 8); “es transmitir mediante un texto escrito una idea al lector” (Docente 2); comunicar a través del lenguaje escrito, ideas, conceptos, instrucciones, historias, etc.” (Docente 3).

En el contexto académico, escribir sirve para comunicar los resultados de una investigación o nuestras reflexiones respecto de un tema. Es decir, la escritura sirve para difundir conocimiento y se tiene en cuenta que quien recibe ese conocimiento es un par: “sirve para dar a conocer los avances que sobre un tema dentro de una disciplina se va desarrollando y difundirlo, tratándose de nuevas experiencias bajo una postura ya dada o creando nuevas aportaciones o líneas que modifiquen el pensamiento anterior” (Docente 5); “para abonar en el avance del conocimiento y debate arquitectónico” (Docente 2); “para compartir las experiencias de la investigación así como cualquier otro procedimiento producto de valor, que pueda ser utilizado por alguien más” (Estudiante 2); Para difundir el conocimiento generado” (Estudiante 3); “compartir la información y el conocimiento generado, para que pueda ser utilizado posteriormente por pares” (Estudiante 7).

En cuanto a las capacidades para escribir en contextos académicos, se consideran necesarias: la capacidad de análisis e investigación, el saber organizar la información (conocimiento del tema, de la estructura del texto y de la normativa de la lengua), la experiencia previa y el ser objetivo. Así lo sostienen docentes y estudiantes de la MAFAUV: “buena redacción, especialmente ortografía y gramática” (Estudiante 3); “capacidad de análisis y de redacción” (Estudiante 6); “capacidad de análisis,

redacción, coherencia en las ideas expuestas” (Estudiante 12); “ortografía, gramática y citación” (Docente 2); “entrenamiento, conocer técnicas de investigación y lo más importante saber escribir” (Docente 4).

Algunas de las prácticas de escritura relacionadas con estas concepciones son: organizar las ideas/información que se va a transmitir, redactar de manera clara y concisa, revisar coherencia del texto. En la tabla 7, resumo los puntos anteriores y resalto los conceptos clave según las concepciones transmisivas de escritura académica.

CONCEPCIONES TRANSMISIVAS DE ESCRITURA ACADÉMICA		
Subcategorías	Códigos vinculados	Definición
Definición	– Plasmar ideas mediante signos – Redactar un tema – Transmitir ideas en función de nuestro conocimiento – Codificar ideas mediante palabras	Escribir es transmitir ideas o pensamientos mediante signos. Se considera que el escritor debe codificar sus conocimientos, plasmándolos en un texto.
Utilidad	– Aportar información – Difundir conocimiento – Transmitir hallazgos	La escritura, en el contexto académico, sirve para comunicar los resultados de una investigación o nuestras reflexiones respecto de un tema. Es decir, la escritura sirve para aportar información y difundir conocimiento.
Competencias necesarias	– Capacidad de análisis – Capacidad investigativa – Capacidad para organizar la información – Conocimiento de la estructura del texto – Conocimiento del tema – Conocimiento y respeto de la normativa de la Lengua – Ser objetivo – Tener experiencia como escritor –	Entre las competencias que se consideran necesarias para escribir textos académicos, se incluyen: la capacidad de análisis e investigación, el saber organizar la información (conocimiento del tema, de la estructura del texto y de la normativa de la lengua) y el ser objetivo. Destacan, también, el tener experiencia como escritor.

Prácticas	– Escribir un borrador – Escribir un texto final – Organizar la información que se va a transmitir – Organizar las ideas para transmitir las de manera clara – Redactar de manera clara y concisa – Redactar ideas con base en los autores leídos – Revisar coherencia	Las prácticas de escritura académica incluyen: – Organizar las ideas/información que se va a transmitir. – Redactar de manera clara y concisa, con base en los autores leídos. – Escribir un borrador. – Escribir un texto final. – Revisar coherencia del texto.
-----------	--	--

Tabla 7: Subcategorías, códigos y definiciones de concepciones transmisivas de escritura académica.

5.2 Concepciones transaccionales de lectura y escritura académicas

Las concepciones transaccionales de lectura entienden que leer es un proceso dialógico, creativo y de construcción de significados: “Es como llevar a la mente, al cerebro una determinada información que se encuentra contenida entre códigos (palabras de un lenguaje) que al reflexionar al respecto produce algo en la persona” (Estudiante 11); “analizar, comprender, imaginar y problematizar lo expuesto por otra persona” (Estudiante 12); “Dialogar con alguien que no está junto a uno” (Docente 8); “Leer puede representar un acto de curiosidad, de diversión, de obligación e incluso de rechazo sobre una determinada realidad, por lo que dependiendo de lo que la acción represente en el momento, es la conducta y reacción del lector” (Docente 6). Es decir, el lector no solamente recibe información, sino que participa en la construcción del significado de aquello que lee: “para mí, la lectura siempre estuvo relacionada con la posibilidad de imaginar cosas, arquitecturas, mundos etc.” (Estudiante 7); “Razona, mientras lee y puede tener juicios similares u opuestos a lo que dice un autor.” (Estudiante 12); “[el lector] *escucha* lo que alguien más sabe o reflexiona sobre un tema (lúdico, académico o ambos) y

genera reflexiones en paralelo, de disfrute, cuestionamiento, concordancia, etc.” (Docente 8); “transmite del papel o pantalla al cerebro, mezclando lo que el texto está aportando con lo que sabe del autor en su postura, en su perfil y su contexto” (Docente 5). Por tanto, para comprender un mensaje escrito, se debe conocer el contexto, pues leer se considera una práctica situada.

Según este tipo de concepción, leer en el contexto académico sirve para establecer el diálogo, desarrollar un posicionamiento y fundamentar las ideas: “es fundamental para el crecimiento de la ideas, leer permite rastrear nuestras ideas mas allá de nuestras propia cabeza, hasta encontrarle raíces en otras personas y también seguirlas hasta donde se han culminado o encontrar dónde han sido cortadas; nos permite tener un contexto más amplio del mundo , en que nosotros y la investigación nos ubicamos” (Estudiante 2); “para crear una base teórica y de sustento para consolidar ideas y/o pensamientos” (Estudiante 5). Sirve también para pensar (analizar, cuestionar, problematizar, formar un criterio propio) y desarrollar ideas: “nos permite nutrir, confrontar, descartar y sustentar nuestras ideas, (...) nos ayuda a comprender los fundamentos, posturas e ideologías que moldean el conocimiento científico” (Estudiante 7); “para conocer lo que se ha dicho, reflexionado o investigado por otros; para poner en contexto lo que uno está haciendo; para generar ideas” (Docente 8). La lectura, además, nos permite aprender a escribir: “también sirve para ampliar el vocabulario, para retener por costumbre las reglas ortográficas, para aprender a redactar en forma clara, breve y objetiva, o en su caso, de manera relajada y personal” (Docente 6).

Dentro de los conocimientos necesarios para afrontar la lectura en este contexto, se señalan: la capacidad de reflexión sobre los propios intereses y motivaciones y la capacidad de análisis crítico (formular objetivos de lectura, reconocer la estructura e investigar el contexto del texto): “es necesario tener definidas sus motivaciones e intereses, que le permitirán tener un camino preconcebido hacia

donde quiere ir, despertando su curiosidad de indagación teórica, [...] básicamente tener apertura a explorar, interpretar, transformar y generar información, y acompañarlo de aptitudes personales que aseguren que la lectura será eficiente y de sustento para el fin planteado en un inicio” (Estudiante 5); “conocer, además, el estado del arte en el que fue concebido el texto” (Docente 1); “conocer previamente quién es el autor, de qué escuela o tendencia proviene, con cuidado, pues esto puede *encasillar* antes de entender, pero, de alguna manera, establecer un escenario de vivencia de ese autor” (Docente 5); “no conformarse con la lectura del texto, sino acudir al contexto. Lo mismo a investigar las circunstancias e intereses de quien lo escribió, como conocer otros puntos de vista contemporáneos a lo escrito que pudieran arrojar ideas diferentes. Se debe partir de una apreciación crítica, donde no se da por sentado que lo leído es necesariamente verdad” (Docente 6).

Algunas prácticas de lectura relacionadas con las concepciones transaccionales son: establecer un objetivo de lectura, investigar contexto y autor y revisar las posturas teóricas que se discuten en el texto. En la tabla 8, resumo los puntos anteriores y resalto los conceptos clave según lo identificado en el análisis de datos sobre estas concepciones.

CONCEPCIONES TRANSACCIONALES DE LECTURA ACADÉMICA		
Subcategorías	Códigos vinculados	Definición
Definición	– Comprender, de manera situada, un mensaje escrito – Construir significados – Proceso creativo – Proceso dialógico	Leer es comprender, de manera situada, un mensaje escrito. Asimismo, leer supone un proceso dialógico y creativo de construcción de significados por parte del lector.
Utilidad	– Desarrollar un posicionamiento – Pensar (analizar, problematizar, cuestionar, reflexionar, formar criterio, desarrollar otras ideas) – Fundamentar las ideas – Aprender a escribir	Leer, en el contexto académico, sirve para establecer el diálogo, desarrollar un posicionamiento y fundamentar las ideas. Sirve también para pensar (analizar, cuestionar, problematizar, formar un criterio propio) y desarrollar ideas. La

	– Establecer el diálogo	lectura, además, nos permite aprender a escribir.
Competencias necesarias	– Capacidad de análisis crítico – Estar seguro de los propios intereses y motivaciones – Habilidad para transformar la información en conocimiento – Saber formular objetivos de lectura (lectura crítica) – Saber generar contexto del tema abordado en la lectura – Saber leer la bibliografía que utiliza el autor – Saber reconocer las partes y características del tipo de texto	Dentro de las competencias que se consideran necesarias para leer textos académicos están: la capacidad de reflexión sobre los propios intereses y motivaciones, y la capacidad de análisis crítico. Esta última implica: formular objetivos de lectura, leer críticamente, reconocer la estructura del texto e investigar el contexto del texto (condiciones de producción, enfoque teórico, posicionamiento del autor, bibliografía utilizada).
Prácticas	– Establecer un objetivo de lectura – Investigar el contexto y autor – Realizar varias lecturas, en distintos niveles de profundidad – Revisar posturas teóricas – Revisar el texto de manera gradual, refiriéndose a otros textos para mejorar la comprensión – Subrayar partes importantes	Entre las prácticas de lectura académica, destacan: – Establecer un objetivo de lectura para rescatar las partes importantes del texto – Investigar contexto y autor – Revisar el texto de manera gradual, refiriéndose a otras fuentes cuando se considere necesario – Revisar las posturas teóricas que se discuten en el texto – De ser necesario, realizar varias lecturas, en distintos niveles de profundidad.

Respecto de la escritura, según las concepciones transaccionales, esta se define, ante todo, como una

Tabla 8: Subcategorías, códigos y definiciones de concepciones transaccionales de lectura académica.

herramienta para comunicarse, por eso, al escribir debemos tener en cuenta quién será nuestro lector.

Asimismo, quienes tienen estas concepciones indican que escribir es un proceso recursivo y creativo, a través del cual se puede pensar y construir conocimiento.

Escribir nos permite transformar el propio pensamiento, motivar el diálogo, desarrollar un posicionamiento y generar conocimiento: “para comunicar ideas, ponerlas en debate o diálogo, motivar a los estudiantes o colegas a que digan lo que piensan y/o saben al respecto” (Docente 8); “algunas veces, para generar nuevo conocimiento” (Docente 6). Escribir también puede ser una herramienta de enseñanza-aprendizaje: un/a estudiante, al hablar del proceso de escritura de su tesis, expresa: “en este momento de mi vida, [escribir es] sufrir con la generación de las ideas, batallar con el modo de hilar las ideas y posteriormente repensar lo que ya había escrito y pensado” (Estudiante 7). Incluso, a través del proceso de escritura, podemos ordenar las ideas, solucionar problemas y tomar decisiones: “Yo entiendo la escritura como un medio, no solamente para aportar algo al conocimiento, sino para organizar tu propia estructura mental. (Docente 6)”; “creo que el hecho de escribir las cosas ayuda a aclarar las ideas de lo que se está estudiando o investigando” (Estudiante 9); “sirve para clarificar las ideas y pensamientos que brotan de las lecturas realizadas” (Estudiante 5); “para [generar] nuevo conocimiento sobre un tema y apoyar a las autoridades locales y nacionales de cualquier ámbito en aportar información de problemas, necesidades y aporte de alternativas para solucionar temas y realizar toma de decisiones acertadas” (Estudiante 11).

Algunos de los conocimientos necesarios para escribir en el contexto académico son: la capacidad investigativa que tiene que ver con la competencia de lectura crítica (saber buscar fuentes relevantes, saber reconocer el propósito del escrito), la capacidad argumentativa, el conocimiento previo del tema que se aborda y la capacidad de construir una voz propia: “ser capaz de expresar sus ideas de manera clara y en congruencia con la intención que busca expresar” (Estudiante 7); “capacidad de expresión y argumentación. Claridad, pensamiento analítico, crítico y creativo” (Docente 3); “tener orden en las ideas, y un alto sentido de responsabilidad, para sumar conocimiento en la producción o evidencia de experiencias que se difundan. Dar énfasis a su voz como autor, evitar hacer o dar sospecha

de plagios” (Docente 5). Es importante resaltar la función creativa que los miembros de la comunidad disciplinar le adjudican a estas prácticas.

También es importante el capital cultural, la humildad académica, el ser ético, y saber redactar de manera sencilla: “debe ser alguien curioso/a y determinado/a, debe manejar la información de manera metodológica, con un orden establecido y ser sumamente disciplinado/a en la recopilación de datos, honesto para dar crédito del aporte de otros autores y apelar siempre por la veracidad y validez de la información que transmite” (Estudiante 5); “cultura general y específica sobre los temas de los que escribe. Un propósito personal y/o institucional claro. Una sólida base ética. Humildad académica” (Docente 6).

Dentro de las prácticas de escritura relacionadas con las concepciones transaccionales, se mencionan: definir quién será el lector, generar mapas para desglosar ideas, plantear objetivos y definir un posicionamiento. En la tabla 9, resumo los puntos anteriores y resalto los conceptos clave identificados en el análisis de estas concepciones.

CONCEPCIONES TRANSACCIONALES DE ESCRITURA ACADÉMICA

Subcategorías	Códigos vinculados	Definición
Definición	– Herramienta para comunicarse – Transmitir un mensaje teniendo en cuenta al lector – Medio para pensar y construir conocimiento – Proceso creativo – Proceso recursivo	Escribir es, ante todo, una herramienta para comunicarse. Es decir, no se considera un proceso individual, sino uno en el que el lector está presente. Asimismo, escribir es un proceso recursivo y creativo, a través del cual podemos pensar y construir conocimiento.
Utilidad	– Escribir permite transformar el propio pensamiento – Desarrollar un posicionamiento – Discutir con el lector – Enseñar-aprender – Generar conocimiento – Motivar el diálogo – Ordenar las ideas – Solucionar problemas/ tomar decisiones	Escribir, en el contexto académico, nos permite transformar el propio pensamiento, motivar el diálogo, desarrollar un posicionamiento y generar conocimiento. A través del proceso de escritura podemos ordenar las ideas, solucionar problemas y tomar decisiones. Escribir también puede ser una herramienta de enseñanza-aprendizaje.
Competencias necesarias	– Capacidad argumentativa – Capacidad para plasmar la voz propia – Conocer el discurso de su disciplina – Humildad académica – Interés por difundir la investigación (motivación) – Pensamiento creativo – Poseer capital cultural – Saber buscar fuentes relevantes – Saber reconocer el propósito del escrito (lectura crítica) – Saber redactar de manera sencilla – Ser ético	Dentro de las competencias que se consideran necesarias para escribir textos académicos destacan: la capacidad argumentativa y de construir una voz propia, el conocimiento del tema que se aborda y la capacidad investigativa que tiene que ver con la competencia de lectura crítica (saber buscar fuentes relevantes, saber reconocer el propósito del escrito). También es importante el pensamiento creativo, el capital cultural con el que contamos, la humildad académica, el ser ético, y saber redactar de manera sencilla.
Prácticas	– Contrastar resultados y teoría – Dar a leer a un tercero – Definir quién será el lector – Definir un posicionamiento	Las prácticas de escritura académica que se destacan son: – Definir quién será el lector

	– Elaborar notas de la bibliografía revisada – Establecer coherencia entre las partes del escrito – Generar mapas para desglosar las ideas – Plantear objetivos – Realizar investigación previa sobre el tema – Revisar la coherencia entre teorías	– Realizar investigación previa sobre el tema y elaborar notas de la bibliografía revisada – Generar mapas para desglosar ideas – Plantear objetivos – Definir un posicionamiento – Contrastar resultados y teorías (en un apartado de discusión) – Establecer coherencia entre las partes del escrito (revisión) – Dar a leer a un tercero (revisión)
--	--	--

Tabla 9: Subcategorías, códigos y definiciones de concepciones transaccionales de escritura académica.

En los párrafos anteriores se reportaron, de manera general, algunas de las prácticas de lectura y escritura de docentes y estudiantes de la MAFAUV, correspondientes con ambos tipos de concepciones. Si bien, a pesar de las diferencias entre concepciones, se pueden identificar prácticas similares como, por ejemplo, referirse a otras fuentes para mejorar la comprensión de un texto o revisar la coherencia del texto escrito. Las prácticas que se corresponden con las concepciones transaccionales reflejan un nivel más profundo de compromiso con la lectura y la escritura. Es por esto que, para la segunda etapa metodológica, decidí entrevistar a los docentes y estudiantes con mayor carga de concepciones transaccionales, pues son estas las que las conciben como herramientas epistémicas. Es decir, herramientas para reflexionar, pensar y transformar los conocimientos. Así, en el siguiente capítulo, describo en mayor profundidad las prácticas de lectura y escritura de los sujetos entrevistados.

6 Resultados Etapa 2: Prácticas de lectura y escritura en la formación de maestros en arquitectura

Este capítulo surge del análisis de la segunda etapa metodológica y busca responder a los últimos tres objetivos planteados en esta investigación: identificar actores clave con creencias transaccionales para analizar sus prácticas de lectura y escritura, identificar de qué manera estas pueden beneficiar la implementación de acciones de enseñanza en la formación de posgrado y generar recomendaciones que ayuden a incorporar la enseñanza de la lectura y la escritura de manera explícita en el programa de la maestría.

El análisis que aquí presento se llevó a cabo a partir del supuesto de que los sujetos con creencias predominantemente transaccionales muestran niveles más altos de compromiso afectivo y cognitivo con las prácticas de lectura y escritura (White y Bruning, 2004). De esta manera, a partir de las entrevistas dirigidas realizadas en esta segunda etapa, pude corroborar, ampliar y profundizar los resultados de la primera etapa e identificar qué hacen con la lectura y la escritura quienes poseen concepciones más cercanas a lo transaccional. Asimismo, he podido identificar algunas de las prácticas de enseñanza de y con la lectura y la escritura que se realizan en el posgrado mencionado y las principales dificultades que estas prácticas presentan tanto a docentes como estudiantes.

Dichas prácticas se entrelazan con el aprendizaje y la enseñanza de contenidos disciplinares y con las formas de investigar en una disciplina definida por sus integrantes como “más técnica”.

6.1 Prácticas de lectura

Tanto estudiantes como docentes manifiestan la importancia de establecer objetivos de lectura. De esta manera, al acercarse a un texto, pueden realizar una primera lectura “rápida” o “de filtro” que les permite detectar, entre otras cosas, el tema, la estructura, el enfoque teórico o la utilidad del texto para su propio trabajo de investigación. Uno de los estudiantes lo explica de la siguiente manera:

Con el texto, en una primera instancia, te voy a ser honesto, no es que yo haga una lectura profunda, sino que primero me baso, por ejemplo, en el resumen, la introducción, empiezo a seleccionar elementos que a mí me llaman la atención y empiezo yo, rápidamente, a bajar y a *desglosar* la lectura. Y me voy dando cuenta de ciertos parámetros, de si esto no, esto sí. Si considero que es una lectura apta (...), empiezo yo a gestionar entonces un mapa mental y después la información la transfiero a mi texto o mi documento. (Estudiante 5)

El estudiante hace referencia también a su proceso de escritura al mencionar que hace un mapa mental y transfiere información a su texto. Es decir, a veces la lectura se hace cuando se está escribiendo y se necesita información específica. Así lo advierte una docente: “si ya tienes una investigación o un artículo que vas a escribir, ya sabes más o menos el tema, entonces lo que estás buscando son fuentes, y pues ya te vas más concretamente a eso” (Docente 7). Igualmente, otra estudiante expone: “primero es como una lectura muy rápida y ya después sí, si me interesa, hago una lectura más detallada y tomo algunas notas” (Estudiante 7).

Otros docentes hacen referencia a prácticas de lectura crítica como: indagar el contexto del autor, reconocer el enfoque, investigar términos, considerar cuándo y dónde fue escrito el texto y revisar la bibliografía:

Algunas cosas tengo que investigar, a lo mejor algunos términos para saber exactamente a qué se refiere. Porque luego pasa que tú estás leyendo autores que no son de tu mismo país y los términos que utilizan son distintos. Luego, cuando termino la lectura, clasifico los elementos que destacan, como cuál es el enfoque, en qué momento se escribió y también bajo qué contexto y circunstancias. (Docente 1)

A veces, el texto es el mismo, pero el objetivo de lectura va cambiando:

Siempre tengo un objetivo muy claro en el que tengo que encontrar, pues, alguna definición o alguna relación de términos o discriminar alguna teoría (...). Inclusive hay muchos libros con los que he trabajado a partes y, a lo largo de muchos años, voy recurriendo a ellos, y siempre me parecen nuevos porque, probablemente, siempre estoy trabajando con diferentes aspectos. Uno de ellos, por ejemplo, es los Diálogos de Platón, que lo he leído para unas cosas cuando estudié en arquitectura, los leí cuando estudié leyes, lo leí placenteramente alguna vez que me recomendaron el texto. (Docente 6)

Asimismo, para que una lectura de filtro sea eficiente, es importante conocer las características del género que se está abordando. Como indica una estudiante:

Antes de entrar a la maestría, yo no sabía distinguir entre un artículo y un ensayo, y eso me había causado muchos problemas. Pero ya una vez que lo entendí, cuál era la estructura del artículo, dije: ah sí, es diferente. Cuando nos dijeron, en el primer seminario que tuvimos, que era de investigación, nos dijeron que buscáramos en las páginas de los repositorios, pues, en ese momento yo dije: ah, pues, todo lo que sea de ahí debe de ser válido como artículo de investigación. (Estudiante 7)

Otra práctica común entre docentes y estudiantes es dialogar sobre lo leído, es decir, generar un espacio, ya sea dentro o fuera de la institución, para reflexionar con otros. Uno de los docentes así lo señala:

Cuando ya las terminé de leer y creo que ya las entendí, pues entonces platico con mi hermana, y como ella tiene un conocimiento más amplio, pues ahí vamos intercambiando, me va dando un nuevo autor o me va dando un rumbo. Y cuando son cosas de arquitectura, con la persona con quien más hablo es con un colega, que es una persona culta, ha leído mucho. En otro tiempo platicaba mucho con mi director, era una gente que también había leído y, bueno, que te permitía tener un intercambio de ideas interesantes. (Docente 6)

Una estudiante se refiere a esta práctica como “lecturas comunitarias”:

A veces con el maestro, de manera presencial, sí llegamos a discutirlo [el texto leído] y siempre sobresale mucho como qué parte de la lectura a cada uno le llegó. O sea, hay unos que—aunque para mí fue nada importante — como que alguien entendió algo muy diferente a lo tuyo, y otro como que agarró otra postura, y entonces sí, es enriquecedor cuando se hace eso. Pero ya no lo hemos hecho mucho, ya es como más hacia tu tesis y se olvidan un poco las lecturas comunitarias. (Estudiante 9)

También expone que, en caso de que los docentes no den el espacio para compartir las lecturas en clase, intentan generarlo entre compañeros: “lo que sí, por ejemplo, con unas amistades —que ya se hacen amistades de la de la maestría— a veces sí llegamos a discutir una que otra cosa” (Estudiante 9). Esta práctica de retroalimentación oral entre estudiantes puede ser utilizada, asimismo, como una estrategia de enseñanza de contenidos disciplinares.

Algunos estudiantes destacan la escritura como un medio que les permite recordar lo que han leído: “Generalmente, tomo notas, nada más como ideas principales. Y soy muy mala para organizarlas, pero, de alguna manera, cuando ya lo escribí, lo recuerdo. Recuerdo más cuál es el texto que escribí” (Estudiante 7). Y también para pensar o reflexionar sobre lo que leen: “Cuando ya estoy escribiendo es como si yo hubiera analizado y pudiera entenderlo, o sea, como que ya tuvo significado dentro de mí, ya lo puedo escribir. Es como si pudiera concientizar más cuando lo que estoy escribiendo” (Estudiante 9).

Lo importante es, de alguna manera, poder exteriorizar aquello que han leído para poder asimilarlo y comprenderlo mejor. Como afirma un docente:

Yo creo que (la lectura) se profundiza cuando lo exteriorizas de cualquier manera. Ya sea que escribas un párrafo, ya sea que trates de hacer para los alumnos un cuadro sinóptico, un mapa mental o lo platicues con alguien (...). Creo que el momento en el que verbalizas o escribes lo que conoces es cuando tú mismo te das cuenta cuánto asimilaste o comprendiste, porque en realidad tú puedes terminar de leer un libro y no darte cuenta de cuántas cosas aprendiste (Docente 6).

6.2 Prácticas de escritura

Así como para leer se definen objetivos, para escribir se define un guion. Este guion puede tomar la forma de mapa mental o, simplemente, una lista de ideas que se quieren relacionar en el escrito. Esta es una práctica que reportan tanto docentes, como estudiantes.

Yo lo que hago siempre es un guion, qué quiero hacer y hacia dónde quiero llegar. En el guion debo plantear un objetivo. Por ejemplo: el objetivo es demostrar que la vivienda es importante en tiempos de pandemia, mucho más que el espacio público. Y cuando ya hice esa proposición,

yo digo: a ver, tengo que hablar de qué es una pandemia, tengo que hablar de qué es una vivienda, tengo que hablar de qué es el espacio público. (Docente 6)

Si bien puede tratarse de la escritura de distintos géneros, estudiantes y docentes coinciden en que es fundamental saber, previamente, con qué intención se está escribiendo, ya que esta marcará la línea argumentativa o postura del texto.

El guion no surge porque sí, surge porque hay una intención. Desde el momento en que tú vas a escribir algo, tienes, no quiero llamarlo un objetivo, pero sí tienes una intención. Y esa intención debe marcar tu línea argumentativa para defender algo o para poder construir algo. Porque escribir sin sentido no te conduce a nada. (Estudiante 9)

La estudiante afirma, además, que sin una intención, no tendría sentido escribir. En general, en el contexto académico, se habla de que la intención es convencer al lector, por lo tanto, como se ha visto en los ejemplos anteriores, se debe prestar atención a cómo se construye la argumentación para alcanzar ese fin.

Para los estudiantes, los lectores son sus docentes, directores y el comité evaluador, quienes revisan sus avances de tesis: es a ellos a quienes deben convencer. Así lo explica uno de los estudiantes:

Esa es otra cosa que nos enseñan, que he aprendido en la maestría: que puedo yo estar en contra de lo que dice el maestro, pero si soy sólido en mi postura, eso se tiene que reflejar en la tesis, tiene que verse ese trabajo de defensa. (Estudiante 5)

Algunos estudiantes relatan su procedimiento de textualización como un ir y venir, una *mezcla*, entre sus ideas, las lecturas y las notas. Hablan también de la escritura como un proceso de revisión continuo. Una estudiante, por ejemplo, declara utilizar distintos colores para diferenciar lo preliminar de lo que ya fue revisado, o las ideas que aún no están claras o faltan integrar de manera coherente:

Por ejemplo, tengo la idea y la trato de escribir. Si sé que todavía no está clara, la marco de un color y tengo como tres colores diferentes. Yo sé qué quiero escribir, y esto ya es importante, pero todavía no encuentro la liga con el [párrafo] de arriba y, entonces, lo marco de otro color. Y como que trato de olvidarlos y sigo, y después vuelvo a leer y ahí mismo, empiezo a tener como las ligas. Pero, a veces, tengo que pasarlas varias veces. Obviamente, no a la primera queda. Tiene que ser varias veces. Y ya les voy quitando colorcito, o solo cambiando, por ejemplo, lo que estaba en rojo, ahora ya está en amarillo. Y ya luego le falta por aquí o empiezo a poner notas así de “algo falta”. (Estudiante 9)

Otra estudiante destaca también su proceso de “armado” del texto como una revisión continua de la coherencia:

Voy sacando mis notas, voy sacando los textos y en algún punto de mi cabeza imagino el panorama general: entonces voy a empezar en esta idea y la voy a sacar así, más o menos, y las voy acomodando en ese orden, generalmente. De ahí voy haciendo los escritos o voy haciendo otras lecturas y también incluyo lo que yo creo. Voy así, haciendo una mezcla. Ya después de eso, pues, voy viendo qué tanta coherencia tiene o qué tanta ilación. Porque me ha tocado que, algunas veces, sí me convence el párrafo, pero no va ahí o ya como que en el momento de lo que quieres expresar digo: “ah, esto debería ponerlo en la introducción”. Entonces ya después voy quitando y pegando y cambiándolos de lugar (...), apoyándome como de estas primeras ideas que tenía yo, las voy acomodando en donde creo que ya quedaría mejor. Y, aún así, hay veces que me he encontrado con que las elimino, que digo: esto está bien, pero no es lo que en este momento creo que debería decir. (Estudiante 7)

En ambos casos, se enfatiza que ya existe una idea general de lo que se quiere transmitir, es decir, ya se tiene un guion u objetivo de escritura.

Como se ha podido observar, las prácticas de lectura, escritura y oralidad, en el contexto académico, se van entrelazando unas con otras. La tabla 10 resume las prácticas de lectura y escritura que se han analizado tanto en este apartado, como en el anterior.

PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS	
Lectura	Escritura
Establecer un objetivo de lectura El objetivo permite hacer una primera lectura filtro de los textos.	Plantear objetivos y definir un posicionamiento Generalmente, la primera fase de escritura implica formular qué se quiere comunicar y cómo se va a posicionar el autor frente al texto.
Indagar el contexto del autor, considerar cuándo y dónde fue escrito el texto Tal acción habilita una mejor comprensión del contenido y sus fines.	Definir quién será el lector Es importante tener un lector en mente, es decir, con quién o quiénes se va a establecer el diálogo mediante el texto.
Leer otras fuentes Esta práctica de lectura implica investigar aquellos conceptos o autores que son necesarios para una mejor comprensión del texto.	Realizar investigación sobre el tema Esta práctica puede tener lugar incluso al momento de escribir. Así pueden elaborarse notas de la bibliografía revisada o generar mapas para desglosar ideas y reformular objetivos de escritura.
Reconocer el enfoque o postura del autor Sirve para posicionarse frente al texto y poder establecer un diálogo con el autor.	Generar un guion de escritura El guion permite tener un panorama general de cómo se estructurarán las ideas en el escrito. Aunque debe tenerse en cuenta que este podrá ir modificándose conforme avance la escritura. El guion puede tomar la forma de mapa mental o simplemente un listado de ideas.
Reconocer el género y estructura del texto Conocer el género discursivo ayuda tanto a comprender los fines del texto, como a definir objetivos de lectura.	Reconocer el género discursivo y su estructura Conocer de antemano el género discursivo y su estructura facilita la tarea de escribir, pues esto implica reconocer la intención, el contexto y cómo organizar la información.
Hacer lectura de filtro	Establecer coherencia entre las partes

Sirve para que, en una primera lectura rápida, podamos tener un panorama general del texto. Combinado con el objetivo de lectura, hace que el proceso de lectura sea más eficaz.	Esta es una de las prácticas más importante durante el proceso de revisión de lo escrito. Existen diversas maneras de llevarla a cabo: utilizando distintos colores, resaltando ideas, haciendo notas al margen.
Leer las referencias bibliográficas Esta práctica permite reconocer a los autores con los que se está trabajando y evaluar la utilidad o pertinencia del texto.	Conocer a los autores con los que se está trabajando Esta práctica permite tanto establecer el propio posicionamiento, como construir la voz propia.
Leer en comunidad Esta práctica sirve para exteriorizar lo leído e intercambiar opiniones, así se propicia el proceso de apropiación de conocimientos.	Revisar lo escrito La revisión tiene lugar durante todo el proceso de escritura y no solamente cuando se terminó de escribir. Una práctica común en el contexto académico para hacer efectiva la revisión es dar a leer a un tercero, ya sea un docente, compañero o colega.
Generar mapas mentales, tomar notas Esta práctica se relaciona tanto con la lectura como con la escritura, pues permiten utilizar la escritura como un medio para recordar y reflexionar sobre lo leído.	Generar mapas mentales, tomar notas También, el hecho de generar mapas o notas durante el proceso de escritura habilita la metarreflexión sobre lo ya escrito.

Tabla 10: Prácticas de lectura y escritura que declaran docentes y estudiantes.

6.3 Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el posgrado se relacionan íntimamente con las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Como se aprecia en la tabla 11, algunos de los códigos que surgieron durante el análisis del programa en la primera etapa, se vinculan con las estrategias de enseñanza y aprendizaje con los géneros discursivos que declararon los docentes y estudiantes entrevistados.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	
Subcategorías	Códigos vinculados
Estrategias de enseñanza y aprendizaje	Debates y mesas de discusión Exposiciones del profesor Lecturas dirigidas Participación de profesores invitados Retroalimentación oral entre estudiantes Trabajo en equipo Trabajo de investigación Tutoría
Géneros	Documento recepcional Elaboración de ensayos Elaboración de síntesis Elaboración de un documento científico Evaluación del comité lector Examen Exposición del estudiante Fichas de trabajo Participación en el seminario Reporte de avances Tareas y proyectos Trabajo de investigación Trabajos parciales

Tabla 11: Subcategorías y códigos vinculados del análisis del programa.

Una estrategia de enseñanza, por ejemplo, es dar a leer a los estudiantes ciertos textos y, para asegurarse de que comprenden el contenido, pedirles elaborar una síntesis:

Yo les digo, por ejemplo, tú puedes leer un libro de doscientas cuartillas y, si lo entendiste, lo puedes resumir en tres párrafos: la idea principal es esto, la posición que asumió el autor es esto y la crítica desde mi perspectiva es esto. Entonces, tú puedes dar muchos juicios con relación a un texto, con muy poquitas palabras. Eso significa que tuviste una abstracción del contenido general del texto. Entonces lo que yo les pido a los estudiantes es (...) que me hagan una

cuartilla, donde la mitad sea la idea principal del libro y la otra mitad su crítica a lo leído.

(Docente 6)

Es decir, a partir de esta estrategia, el docente enseña a leer, pues les plantea un objetivo de lectura, pero también enseña a escribir un género particular como la síntesis o resumen. Esta práctica se ve reflejada en los comentarios de una estudiante:

Ha habido algunas situaciones donde nos dicen: van a escribir una hojita y en esa hojita tiene que ir sintetizada toda la lectura de un libro. Entonces, a veces, es un poco más complicado porque hay que ser muy sintético y tienes que intentar decir todo en una hojita. (Estudiante 7)

Pero la misma estudiante aclara que no todos los docentes siguen esta práctica:

Ha habido otras ocasiones donde nos dijeron que vamos a ir armando breves ensayos de tres hojitas para al final hacer uno grandote, de quince, con los ensayos previos y tienen que encontrarles coherencia. Entonces, pues ahí sí nos dijeron: necesita llevar como si fuera un artículo de investigación, su introducción, su metodología, todo el desarrollo, la discusión, conclusiones. (Estudiante 7)

Los docentes, asimismo, enseñan a leer y escribir a partir de estrategias como la exposición oral:

Yo empecé a plantearles que hiciéramos un estado del arte, un estado de la cuestión, pero yo también empecé a informarme con el dominio de este tema. Y también porque no lo domino, creo que me ayudó, porque empecé a hacer mis sistemas para mostrárselos a ellos y eso mismo hago yo ahora. Yo preparo mis clases y, en un *PowerPoint*, les pongo algunos dibujos o gráficos o esquemas, así como si fuera un esquema conceptual para decirles, primero, la importancia del estado del arte y, después, cómo armar el estado del arte, qué elementos deben de considerar y les enseño a hacer una tabla para el estado del arte, para que al final sepan de dónde va a partir

su investigación, pero, sobre todo, para que también se den cuenta de qué cosa es lo que ya hay y no caigan en lo mismo de lo mismo de lo mismo. (Docente 1)

Lo que busca, a fin de cuentas, esta docente es enseñar a escribir un estado del arte, pero también enseña a leer estructuras textuales y analizar el contexto en el que los estudiantes sitúan su investigación. Así, utiliza el trabajo de investigación como estrategia de enseñanza, pero también de metarreflexión sobre las prácticas de lectura y escritura. Es decir, un mismo texto puede leerse con diversos fines, puede *leerse* su estructura o su contenido. Así lo plantea otra docente:

Por ejemplo, a veces con la maestría o con los tutorados de tesis, lo que quieren ver es la metodología, cómo está estructurada una tesis. Entonces les dices: “lean, pero fíjense en esto, no me interesa el tema, no me interesa el tal”. Hay otras ocasiones en las que sí recomiendas porque les interesa el tema: “estoy viendo movilidad”, ah, pues, hay este libro que habla de esto, fíjate cuáles son las posturas, analiza cuáles son las posturas y ve si tú estás de acuerdo o no estás de acuerdo, y puedes citarlo de dos maneras, puedes decir “en contra lo que dice fulano, yo opino que tal” o puedes decir “como opina fulano, yo estoy de acuerdo con esto”.

(Docente 7)

Por último, uno de los docentes destaca que, para los arquitectos, el hacer cuadros o mapas mentales es de gran ayuda y por eso procura emplear esta estrategia en sus clases:

La verdad es que les cuesta mucho trabajo a los estudiantes de posgrado de arquitectura hacer un planteamiento por escrito. Cuando les das la oportunidad de que en vez de redactar, hagan cuadros, y que en los cuadros vayan identificando como si fueran pequeños símbolos y los fueran uniendo entre sí, entonces, su forma de comunicación es mucho más sencilla. Porque cuando los pones a redactar, hay un problema de lenguaje, de ortografía, de sintaxis. No es de

comprensión, sino de herramientas de escritura que no están claramente dominadas. (Docente 6)

Los ejemplos expuestos sirven para hacer visible las acciones que llevan a cabo los docentes respecto de la enseñanza con y de la lectura y la escritura, a pesar de que estas no se mencionen en el programa. Lo que puede encontrarse en el programa, de manera explícita, es la utilización de la lectura y la escritura para evaluar a los estudiantes, lo cual se corresponde con la concepción y práctica, más generalizada en el contexto académico, de herramienta de evaluación, que se tratará en el siguiente apartado.

6.4 Prácticas evaluativas con la lectura y la escritura

La lectura y la escritura, en el contexto del posgrado, suelen utilizarse como medios de evaluación de los estudiantes. El trabajo de tesis, calificado cada semestre, es el mayor ejemplo de ello. Asimismo, los docentes pueden evaluar qué tanto han leído o comprendido los alumnos de diversas maneras, como lo manifiesta uno de los estudiantes:

Algunos trabajan con resúmenes, por ejemplo, te piden que hagas un resumen de la lectura tal.

Algunos te dicen que hagas un capítulo o una breve reseña del texto, que seas un poco crítico hacia el libro, el texto que leíste. Y otros son más de participación, de que participes, y dentro de tu participación se note que existe un conocimiento sobre lo que ellos te solicitaron. (Estudiante 5)

Sin embargo, no es común para los alumnos recibir retroalimentación sobre los trabajos que entregan en sus seminarios:

Hasta ahorita solo dos [profesores], tal vez, nos han dado evaluaciones puntuales de los escritos.

En algunos casos, se nos ha complicado, sobre todo ahorita, con lo de la pandemia, porque

habíamos entregado algunos textos y nos habían dicho que nos iban a hacer retroalimentación, precisamente sobre los temas [de investigación]. Pero solo una doctora lo hizo, (...) nos dio la retroalimentación particular de cada uno (Estudiante 7)

Esta práctica evaluativa que llevan a cabo los docentes influye directamente en la escritura de los estudiantes, quienes en lugar de escribir para aprender de la retroalimentación de sus maestros, adecúan su escrito a lo que creen que el docente quiere. Así, el fin o intención de ese escrito es, principalmente, “aprobar”:

Nosotros nos adecuamos, muchas veces, a lo que el maestro dictamina o a su manera de trabajar y, a veces, te adaptas y sabes lo que cierto maestro quiere o si se fija en ciertas cualidades del texto. Entonces te esfuerzas por cumplir con esas áreas. (Estudiante 5)

No obstante, esta práctica también puede verse como una manera de enseñar a escribir. Así, por ejemplo, lo expresa uno de los docentes al referirse a cómo evalúa los avances de tesis:

Ahora los obligo a hacer unos cuadros en Excel donde les pido que me pongan las preguntas de investigación, que me señalen cuál es su acercamiento epistemológico, que me señalen el tipo de información que van a obtener para ver si su metodología es cuantitativa o cualitativa, que me expliquen si van a trabajar con variables o con dimensiones, si van a trabajar con tres o cuatro conceptos básicos, que me digan quiénes son los autores que los están sustentando, cuál es el concepto base que están extrayendo. Y después de eso, que me presenten, aunque no hayan aplicado instrumentos o no tengan resultados, unas líneas conclusivas, que es anticipar lo que creen en qué va a acabar la tesis. Si la línea conclusiva responde a la pregunta, más o menos cumple con los objetivos, se inscribe dentro de las variables o dimensiones que ellos trabajan y

se apoya en las partes con que la definición fue disertada, quiere decir que la tesis está bien.

(Docente 6)

Igualmente, otra docente remarca la utilización de una tabla para evaluar el trabajo de investigación sobre estado del arte de sus estudiantes:

Les pido una tabla en Excel y voy revisando qué autores, porque también una condición es que no sea de artículos mayores a cinco años y así voy revisando, más o menos, porque les pido una breve reseña de qué trata cada artículo. Y voy viendo si está realmente impactando en sus temas (Docente 1).

A partir de estas prácticas, los estudiantes comienzan a entender cómo son los mecanismos de evaluación y qué valoran los docentes:

Creo que todos se van mucho en tu coherencia de escribir y que haya conexión con todo. Creo que es lo que más buscan. Por ejemplo, como en mi caso, que estoy hablando de robo a casa-habitación y estoy hablando de percepción de inseguridad, de miedo, como que siempre debe estar ligado, aunque suene un poco repetitivo, pero sí tiene que estar en unidad porque todos te hacen ver eso, te dicen: necesitamos ver esa coherencia de lo que estás estudiando con lo que estás escribiendo. (Estudiante 9)

Sin embargo, siempre hay diversidad de opiniones y valoraciones entre los docentes, a la hora de evaluar a los estudiantes. Por ejemplo, una de las docentes declara:

En mi caso, yo lo que más valoro es la iniciativa de la postura propia, o sea lo que sí le puedo llegar a retar a un alumno es decirle “sabes que está muy interesante toda tu tesis pero ¿dónde estás tú?, no te veo aquí”. Entonces, esto es lo que dice fulano, esto es lo que dice perengano,

pero ¿tú, qué dices? Entonces, cuando en una tesis no se ve esto, pues para mí no hay tesis.

(Docente 7)

Aunque vale mencionar, también, que homogeneizar los procedimientos y formatos con los que evalúan representa un gran esfuerzo para los docentes:

Se ha hecho un esfuerzo fuerte por hacer formatos en los que más o menos estamos todos de acuerdo. Se han hecho rúbricas donde dice, por ejemplo, objetivos: le toca tantos puntos, está relacionado con el título: muy ligado, poco ligado, totalmente desligado. Y entonces vas dándole calificaciones diferentes. Esa es la manera en la que hemos medio conciliado entre todos los puntos de vista para que así se califique de una manera que, tanto para el estudiante sea clara, como, pues, que nosotros podamos dejar un poco a un lado lo que creemos y evaluar cosas lo más objetivamente posible. (Docente 7)

Si bien los docentes entrevistados señalan que enseñan a leer y escribir, debe tenerse en cuenta que estos son los que mayor porcentaje de creencias transaccionales tienen. Habría que comparar o indagar si ocurre lo mismo con aquellos con creencias transmisivas.

6.5 Trayectorias formativas

Durante el análisis de las entrevistas, una de las constantes en el discurso de docentes y estudiantes fueron las referencias a su trayectoria de formación como lectores y escritores. Ambos actores mencionan el gusto por la literatura y la influencia de los docentes en su formación de grado y posgrado. Por ejemplo, una docente dice: “Yo leía, solía leer mucho, mucho, mucho, mucho más que ahora, cuando estaba en la preparatoria. Leía más novela, cuento, poesía y estas cosas, pero siempre hice eso” (Docente 7). Otro docente comenta:

Leo desde muy chiquito, a los 7 años mi papá me obligo a comenzar la lectura de “El Quijote”. Pero lo que fue una obligación, en mi se convirtió en un gusto y pues yo siempre leo. Leo lo que tengo que hacer de la escuela, leo lo que me interesa de las leyes, redacto mucho técnicamente porque mi trabajo por el que me pagan en el despacho es realizar informes, entonces estoy muy acostumbrado a hacer informes técnicos. Y leo novela porque me gusta leer novela. La lectura forma parte de mi vida. Me gusta mucho más leer que escribir. Yo siento que en la lectura soy un sujeto pasivo, que estoy abrevando y que me están contando un montón de chismes, y me encanta el chisme. Y en la escritura no, siento que yo debo proporcionar el contenido para que otro lo lea, entonces eso me cuesta mucho más trabajo. (Docente 6)

Una de las estudiantes encuentra líneas de similitud entre lo que se hace con la escritura literaria y la escritura académica:

Antes de entrar a la maestría, me gustaba mucho leer literatura, en general, digamos que, principalmente, novela histórica. Entonces siempre me llamó mucho la atención cómo empiezan a darte datos, por ejemplo, cambia mucho la descripción de las arquitecturas según la época. Entonces, desde antes que fuera una lectura más científica, me di cuenta de que uno va descubriendo la forma en que estas personas —o cómo yo interpreto— que esas personas vivieron, y generalmente, es como que te dan una idea y tienes que entrar en esa idea del mundo. Ya después la parte científica o de la investigación, precisamente, cuando empiezo a hacer la búsqueda de los *papers*, me doy cuenta de que hay ciertos autores, ciertos arquitectos, y voy viendo como una línea de pensamiento, una constante, que te van dando como ciertas ideas de lo que ellos consideran que fue su periodo de la historia. (Estudiante 7)

Otros estudiantes hacen referencia a profesores y al entorno familiar, como parte de las influencias en su formación como escritores:

Hay un profesor que me ayudó mucho y, a partir de ahí, empecé a utilizar los mapas mentales, porque con sus ejercicios me daba cuenta de que los mapas mentales eran fundamentales para poder entender un texto y darlo a conocer. (...) Y bueno, mi mamá es investigadora y por ahí también ya me empezó a adentrar un poco. (Estudiante 5)

Incluso, una de las docentes remarca cómo su proceso de escritura de tesis la formó, le enseñó a estructurar:

Sí ha cambiado mi forma de estructurar. Todo ha cambiado muchísimo. Yo, la verdad, a raíz de lo que hacía antes de mi tesis y ahora es muy diferente. Sin embargo, yo todavía no creo haber alcanzado un punto en el que me sienta totalmente satisfecha con lo que hago. (Docente 1)

Estas referencias a su experiencia formativa muestran que a medida que se avanza en los estudios de posgrado, las prácticas de lectura y escritura se transforman, y es inevitable reflexionar sobre los cambios. Si bien no ha sido este un objetivo de investigación, cabe mencionarlo, debido a que aparece como un factor determinante en cómo se conciben la lectura y la escritura.

6.6 Dificultades y necesidades de formación

La mayoría de los docentes y estudiantes que participaron en esta investigación remarcaban el hecho de que los arquitectos no están acostumbrados a leer y escribir y, por lo tanto, el paso de la licenciatura a una maestría en investigación es todo un desafío. Una de las docentes lo plantea de la siguiente manera:

La arquitectura es una actividad práctica, que se refleja en algo práctico. Entonces, eso no está valorado en una maestría en investigación, donde se pide generar conocimiento (...). Sí les cuesta mucho trabajo, sobre todo en el primer semestre, porque muchos traen temas de proponer algo físico. Yo creo que es un problema particular del arquitecto, más que de todos los posgrados. Yo me imagino que, por ejemplo, a alguien de humanidades le es más fácil pasar al posgrado porque está acostumbrado a escribir y a pensar, y su desempeño va en función de lo que piensa y de lo que lee, y nosotros, de un objeto. (Docente 7)

Los estudiantes coinciden con que el paso de la licenciatura a la maestría es “radical”:

Yo sé que no estamos muy bien y sí entiendo que no es nuestra formación. Casi todos estamos formados en la cuestión técnica: saber cuáles son las proporciones del cemento, saber cómo es la estructura, saber esto, cuestiones más de construcción, la verdad. La cuestión teórica, hasta ahorita apenas en la maestría, es un cambio un poco radical para nosotros. (Estudiante 9)

Por ejemplo, una de las estudiantes habla de la dificultad que encontró para entender cómo citar el trabajo de otros autores en su investigación:

Al principio, me costó mucho entender cómo había que expresar lo que otras personas dicen, porque eso también fue algo que nos dijeron: sí son sus ideas y ustedes las tienen, pero tienen que apoyarse de lo que alguien más dijo. Entonces en esa parte de sí son mis ideas y entonces ya les traigo, o no las traigo (...). Entonces, al principio, eso fue lo que yo decía: bueno, pero entonces cómo, cómo expresarlo correctamente, sin plagiar y sin que resulte que no estoy diciendo nada. Y de ahí me he dado cuenta de que entre más he leído y más tengo como información también eso es lo que ha ido cambiando un poco la forma en que puedo afrontar el presentar un escrito, presentar algo. (Estudiante 7)

Otro docente reafirma lo anterior y explica que en la formación de grado del arquitecto, no existen muchas experiencias donde se lea y se escriba:

Es que no hay una materia previa que se les pudiera proporcionar. Se lleva técnicas de la investigación, pero no incluye de ninguna manera lo que es escritura académica. Después, las materias que les podrían nutrir con escritura serían teoría o historia, pero las convirtieron en un taller de diseño, donde van pasando diapositivas, pero ya no hay lectura. Cuando le pides a los muchachos que lean algo se sorprenden. (Docente 6)

El mismo docente resalta la necesidad de que se enseñe a leer y escribir, pero advierte que no debe ser alguien de la disciplina:

Creo que en el caso de arquitectura, no somos los mejores docentes en esa área de conocimiento. Yo creo que cada uno de nosotros conoce lo que disciplinariamente lo ha hecho fuerte, pero, en la parte de la escritura, que no es una parte disciplinar, sino pedagógica en nuestra profesión, no la tenemos dominada. (Docente 6)

Incluso, una docente considera su propio proceso de aprendizaje en posgrado, haciendo referencia a la falta de retroalimentación por parte de su director, y declara:

A raíz de mi tesis, yo tuve muchos problemas y, entonces, me di cuenta de que podía haberla hecho diferente, con otras escrituras, de otra forma, etcétera, y que tal vez me hizo mucha falta que alguien me leyera, alguien de la disciplina, porque ni mi director no me leyó. Y necesitaba algo así para saber si estaba yo conduciéndome realmente bien. (Docente 1).

Sumado a todo lo anterior, se expresa también que el escribir en la investigación no resulta una actividad placentera, pues existen limitaciones y reglas que restringen tanto el interés de quienes se

desarrollan en esta actividad, como de aquellos que están en formación. Así lo expresa, muy concretamente, una docente:

Estamos un poco en una época en la que tenemos que escribir como a destajo, y un poco la academia, el SNI y todas estas cosas, te obligan a trabajar como a destajo. Tienes que hacer cuatro artículos, tres artículos al año, dos, no importa dónde, no importa cómo, bueno dónde sí, que sea que tenga una categoría equis. Pero en sí, no estás escribiendo de repente tanto porque quieras escribir algo y, a veces, desgraciadamente, hasta no te da tiempo de escribir lo que realmente quieres escribir (...) y lo que tú tienes que escribir, a lo mejor, no les interesa.

Entonces, tratas de hacer lo mejor que puedes, ¿qué es lo que haces cuando escribes un artículo dentro de este encasillamiento? Pues bajas las convocatorias de ellos, sus lineamientos y entonces por ahí empiezas: cuántas páginas quieren, qué apartados deben tener, cómo tiene que ser el tipo de letra, con qué espaciado. Y con eso empiezas, que es lo más triste y aburrido de escribir. (Docente 7)

Lo anterior no solo es percibido por los docentes que son parte del SNI, sino también por los estudiantes que se están formándose bajo los criterios de calidad de un programa que pertenece al PNPC. La presión y las limitaciones, igualmente, se advierten en el discurso de los estudiantes, quienes subrayan, como se ha expuesto en este apartado, la dificultad de entender cómo deben escribir en el contexto académico.

7 Discusión

A partir del análisis que he llevado a cabo en este trabajo, he podido caracterizar dos tipos de concepciones de lectura y escritura académicas: transmisivas y transaccionales, y establecer semejanzas y diferencias, principalmente, entre docentes y alumnos. Estas concepciones no se presentan como opuestas en una misma persona, sino que existe mayor carga de una u otra. Así, quienes cuentan con una mayor carga de concepciones transmisivas entienden que leer y escribir son procesos de codificación y decodificación de mensajes escritos, que sirven para obtener o transmitir información. Es decir, la lectura y la escritura se conciben como herramientas generales que pueden utilizarse en cualquier contexto, se entienden como procesos individuales, donde el lector debe comprender lo que dice el texto (por ejemplo, se sigue la idea de extraer ideas principales y secundarias del texto) y el escritor debe ser lo más objetivo posible al momento de transmitir un mensaje. Este resultado es, por ejemplo, coincidente con los que presentan Navarro y Mora-Aguirre (2019) sobre teorías implícitas de escritura en estudiantes universitarios: la escritura es transcripción del pensamiento y la escritura es una habilidad básica.

Por el contrario, quienes cuentan con concepciones mayoritariamente transaccionales conciben la lectura y la escritura como procesos dialógicos, creativos y de construcción de significados, que sirven para reflexionar (analizar, cuestionar, problematizar), transformar el propio pensamiento y formar un criterio propio. Escribir, desde esta concepción, también puede ser una herramienta de enseñanza y aprendizaje, pues a través del proceso de escritura, es posible ordenar las ideas, solucionar problemas y tomar decisiones. Las prácticas que destacan quienes tienen este tipo de concepciones son, por ejemplo, investigar contexto y autor y revisar las posturas teóricas que se discuten en el texto.

Tal y como muestran los resultados, las concepciones que prevalecen en la comunidad estudiada son las transmisivas. Este tipo de concepciones es coincidente con la perspectiva lingüística de enseñanza de la lectura y la escritura (Cassany, 2006), lo cual podría explicar por qué, tanto la comunidad disciplinar como la institución a la que pertenece, insisten en la necesidad de llevar a cabo cursos y talleres donde la lectura y la escritura son concebidas como habilidades básicas, separadas de las formas de pensar y hacer disciplinares. Es contradictorio, igualmente, que quienes tienen mayor carga de concepciones transmisivas consideren la capacidad para jerarquizar información, la capacidad de análisis e investigación, la experiencia previa y el lenguaje disciplinar, dentro de los conocimientos necesarios para afrontar la lectura y la escritura, pues estos conocimientos se corresponden con el área disciplinar. Es decir, solamente alguien de la disciplina podría enseñarlos. Por eso llama la atención que al hablar sobre quién debería enseñar a leer y escribir en el posgrado se haya señalado que no deben ser los arquitectos porque no tienen los conocimientos necesarios. Valdría la pena indagar sobre ello en futuras investigaciones.

Si bien lo anterior reafirma la necesidad de enseñar a leer y escribir, incluso, en el nivel de posgrado, es de advertir que los estudiantes y docentes con mayor carga de concepciones transaccionales también consideren que estos cursos deberían estar a cargo de un experto, y no de alguien con conocimiento disciplinar. Tal hallazgo es consecuente con otros casos ya estudiados (Villalón y Mateos, 2009; Castelló, Mateos, Castells, Iñesta, Cuevas y Solé, 2012; Solé, Mateos, Miras, Martín, Castell, Cuevas y Gracia, 2005), donde se da cuenta de la ausencia de tareas de escritura que apunten a utilizarla como herramienta para el desarrollo de aprendizajes, a pesar de que los docentes reconozcan su potencial.

En cuanto a las prácticas de lectura y escritura, los resultados de la primera etapa revelan prácticas similares en sujetos con distintas concepciones. En parte, esto coincide con lo descubierto en otras investigaciones (White y Bruning, 2004; Villalón y Mateos, 2009; Villalón, 2010; Hernández Rojas y Rodríguez Varela, 2018; Gaeta, Zanotto y González Ocampo, 2020) acerca de que ambos tipos de concepciones pueden coexistir en un mismo sujeto. No obstante, luego del análisis de datos de la segunda etapa, donde se profundizó en las prácticas de los sujetos con concepciones más cercanas a lo transaccional, pude corroborar que estas coinciden con el uso de la lectura y la escritura como herramientas para dialogar y reflexionar. Esto puede relacionarse con los resultados de Schraw y Bruning (1996), quienes refieren que los estudiantes con creencias vinculadas al modelo transaccional tienden a incluir una mayor cantidad de evaluaciones críticas y reacciones personales en sus productos escritos.

En cuanto a las prácticas de lectura y escritura que he indagado en este trabajo, estas se corresponden, principalmente, con las concepciones transaccionales y se centran en aspectos como: plantear objetivos, definir un posicionamiento, indagar el contexto del autor o conocer quién será el lector. Es decir, son prácticas que implican una metarreflexión sobre qué y para qué se lee y se escribe, y que están íntimamente ligadas con las formas de hacer en una comunidad académica específica.

En este sentido, es indispensable considerar el carácter epistémico de la lectura y la escritura en el contexto académico. Pues, como señala Cassany (2015), leer y escribir son procesos recursivos que implican contrastar y organizar información, ideas, autores, revisar, volver a contrastar y releer. Esto puede corroborarse con lo declarado por docentes y estudiantes sobre sus prácticas de lectura, por ejemplo: leer otras fuentes para comprender mejor un texto o revisar la bibliografía del texto que se está leyendo para entender el posicionamiento del autor o dialogar con los compañeros acerca de lo

leído, es decir, exteriorizar lo leído para aprender. Y de escritura: revisar las notas mientras se escribe o leer otros textos para profundizar en una idea específica, marcar el texto con diferentes colores en cada revisión para organizar la información de manera coherente. Entonces, docentes y estudiantes no solo leen y escriben para investigar y generar aportes innovadores a su campo disciplinar, sino que a través de estas prácticas también aprenden, dialogan y desarrollan un posicionamiento.

De lo anterior se desprende la importancia de que, tanto docentes como instituciones consideren la lectura y la escritura como herramientas epistémicas, es decir, herramientas para enseñar a pensar, analizar, establecer diálogos y aprender. Consideren que leer y escribir son herramientas que permitirán a los estudiantes generar una metarreflexión sobre cómo y para qué las están utilizando, lo cual ayudaría a promover el pensamiento crítico, imprescindible en la formación de investigadores. Y que consideren, también, que así como no existe una única manera de pensar, analizar o investigar, tampoco hay una única manera de leer y escribir, como afirma Howard Becker (2007), sino que estas son prácticas que se van construyendo y perfeccionando con la experiencia. Lo que deberían y deberíamos preguntarnos es: ¿cómo proporcionar acceso a esas experiencias a los estudiantes? Y ¿cómo, a partir de esto, ayudar a potenciar el proceso de apropiación y reflexión crítica de la lectura y la escritura?

Como sugiere Sánchez Camargo (2016), las habilidades comunicativas de los jóvenes y las oportunidades que les brinden las instituciones en el ingreso a una comunidad disciplinar son determinantes en su proceso de enculturación. Si bien el posgrado no representa un primer acercamiento a una comunidad disciplinar, sí es un primer acercamiento a una comunidad de investigadores (particularmente en el caso estudiado), cuyas prácticas difieren de aquellas que los estudiantes conocen. En este sentido, Paula Carlino (2005) destaca que los docentes pueden y deben

estar dispuestos a compartir la experiencia que han adquirido como miembros de sus respectivas comunidades académicas:

Estos docentes, en primer lugar, no responsabilizan a los alumnos por los problemas para entender lo que leen, sino que entienden que leer es un proceso de resolución de problemas.

Esto significa que lo que un lector obtiene de los textos es la “respuesta” a lo que ha aprendido a buscar en ellos, siendo las preguntas que se formula dependientes de sus conocimientos previos y de sus objetivos de lectura. Y es el buen profesor el que enseña el tipo de cosas que la comunidad de lectores de su campo de estudio busca en la bibliografía. Este docente ofrece categorías de análisis para interpretar los textos, enseñando a hacer con lo leído lo que ha tomado conciencia que realiza él mismo. (p. 91)

El principal obstáculo para “poner en práctica” lo anterior es que, a pesar de las indagaciones que demuestran el valor epistémico de la lectura y la escritura (Miras, 2000; Carlino, 2003, 2005; Serrano, 2014; Contreras y Aguirre, 2019; Navarro, 2020, entre otros), muchos desconocen aún esta función y, como en el caso de esta investigación, la mayoría las concibe como un medio para comunicar lo que se sabe, lo que ya fue analizado o pensado; las concibe como técnicas básicas que, una vez adquiridas, pueden utilizarse en cualquier momento y contexto. Carlino (2013) afirma que el simple hecho de reflexionar con los estudiantes sobre la utilización de dichas prácticas permite el desarrollo de una alfabetización académica, sin embargo, esto no se acostumbra.

Otra cuestión que surge de los resultados presentados es la de la utilización de la lectura y la escritura como herramientas de evaluación. Sabemos que, en especial, la escritura (“saber escribir”) impacta en las formas de participación de los alumnos, ya que a través de ella, los docentes valoran la

comprensión de las temáticas disciplinares. Además, la escritura actúa, implícitamente, como un portal que puede facilitar o restringir el ingreso a la comunidad académica (Lillis, 2001).

La evaluación con la lectura y la escritura es una práctica extendida no solo en la educación superior, sino en todos los niveles educativos e incide directamente en el aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, los estudiantes, en lugar de escribir para pensar y analizar lo que han leído, escriben lo que ellos creen que el docente quiere leer, buscan comprender lo que el docente comprendería, en lugar de ponerlo en duda y exteriorizar lo que realmente han comprendido o si, en dado caso, no han comprendido nada.

Pero, entonces, ¿cómo hacer que lectura y la escritura sean herramientas de enseñanza y no solamente de acreditación? La evaluación con la lectura y la escritura puede ser una herramienta muy útil de aprendizaje: el docente puede aprovecharlas para retroalimentar al estudiante y orientar su desempeño, o, incluso, para reflexionar acerca de lo que haya leído o escrito. Así el aprendizaje también puede darse en ambos sentidos, tanto el estudiante aprende del docente, como este de aquel. Pero, lo más importante es que la retroalimentación, vista como una instancia de diálogo sobre aquello que se ha leído o escrito, puede generar significativos procesos de metarreflexión.

De acuerdo con Padilla (2019), existen, actualmente, investigaciones que señalan la necesidad de implementar propuestas dialógicas de enseñanza que permitan reformular las tradicionales prácticas de retroalimentación unidireccionales, es decir, docente-estudiante. El nuevo enfoque apunta a favorecer intercambios multidireccionales entre estudiantes y docentes, y entre pares, y la interacción no solo a través de comentarios escritos, sino también en espacios de diálogo, ya sean presenciales o virtuales.

Lo anterior, precisamente, se ha puesto de relieve en los resultados de esta investigación: las instancias de diálogo, tanto con los docentes, como con los compañeros, alimentan la metarreflexión, vuelven críticas las prácticas de lectura y escritura, lo que suma a un proceso aprendizaje más autónomo de los estudiantes. De igual forma, las prácticas evaluativas con la lectura y la escritura que han referido los docentes entrevistados (síntesis de lectura, ensayo, tablas en Excel, etc.) presentan también como ejemplos para enseñar a leer y escribir.

Los resultados expuestos, además, muestran que en la comunidad estudiada existe una idea generalizada de que los arquitectos no saben escribir, y esto constituye otro obstáculo, pues lo asumen como parte de su identidad. Los docentes y estudiantes entrevistados, a pesar de tener mayor carga de concepciones transaccionales, remarcen el hecho de que los arquitectos no están acostumbrados a leer y escribir, pues la arquitectura es una actividad práctica o técnica. Sin embargo, los resultados revelan que lo que hacen docentes y estudiantes al leer y escribir no tiene que ver con las dificultades que, de manera generalizada, se adjudican a los arquitectos, ni con el discurso de las deficiencias que arrastran los estudiantes desde niveles educativos previos, sino que son, claramente, *otras* formas de leer y escribir que difieren del imaginario generalizado. Así lo señalaba uno de los docentes (cfr. apartado 6.3): el problema de los estudiantes es de herramientas que no están claramente dominadas, no de comprensión.

Por lo tanto, se corrobora que no debe ser tarea de la universidad impulsar cursos que busquen únicamente *remediar* dificultades. Lo que a la institución de educación superior le compete es enseñar las formas y estructuras específicas de las comunidades disciplinares, lo que ellos hacen cuando leen y escriben. Las prácticas que declaran tener, en especial, los docentes entrevistados coinciden con lo que, según Carlino (2005), debe enseñar un docente incluyente:

enseñan a leer como miembros de sus comunidades disciplinares: enseñan a identificar la postura del autor y las posiciones que se mencionan de otros autores, desarrollan la historia o el contexto de estas posturas, alientan a reconocer cuál es la controversia planteada, cuáles son las razones que esgrime el autor del texto para sostener sus ideas, y finalmente ayudan a evaluar estos argumentos a la luz de los métodos propios de cada área del saber. (p. 92)

Por lo dicho hasta aquí es claro que la implementación de acciones desde el enfoque de la AA no es tarea sencilla, pues se plantea incluir la enseñanza de la lectura y la escritura teniendo en cuenta su carácter situado, cultural y diverso, además de generar estrategias que puedan implementarse de manera transversal y progresiva. Estas estrategias deben apuntar tanto a ayudar a los estudiantes a participar en las comunidades, como a apropiarse críticamente de las prácticas de lectura y escritura para que puedan utilizarlas deliberada y autónomamente en los procesos de aprendizaje y generación de conocimientos.

En el contexto del posgrado, los docentes que se comprometen con la formación de nuevos investigadores deben propiciar la reflexión y el cuestionamiento a partir de lo que se lee y se escribe en el aula. En el fondo, alfabetizar académicamente se trata de otorgar un espacio de acción a los estudiantes para que participen en el proceso de construcción de conocimientos, ya sea desde la relación experto-aprendiz o tutor-docente. No obstante, con base en lo expuesto en este documento, considero que comenzar por reflexionar junto con los estudiantes acerca de las concepciones sería un acierto.

Por último, vale mencionar que, si bien no ha sido el propósito de esta investigación conocer qué factores influyen en la calidad de las producciones escritas académicas, podría considerarse en investigaciones futuras. Esto también con el propósito de tener más conocimientos acerca de cómo se

relacionan las concepciones con la calidad de los textos. Como señalan Gaeta, Zanutto, y González-Ocampo (2020), los trabajos sobre representaciones y prácticas en las diversas disciplinas sirven para ayudar a los estudiantes a mejorar su capacidad para publicar las investigaciones que realizan, lo cual está asociado al desarrollo de aptitudes científicas.

8 Recomendaciones

Con base en los resultados obtenidos en la investigación y en un intento por ayudar a responder las preguntas planteadas por los docentes de la comunidad estudiada, he elaborado las siguientes recomendaciones. Vale la pena aclarar que, como he podido corroborar con este trabajo, las formas de leer y escribir, en especial de los estudiantes, reciben influencia de la comunidad en la que se desarrollan. Dicho esto, habría que considerar, entonces, incluir en el programa de estudios la enseñanza de aquellas prácticas relacionadas con las concepciones transaccionales. Es decir, implementar acciones que apunten a **reorientar** las concepciones de la comunidad, teniendo en cuenta que, como establecen los hallazgos de otras investigaciones, las concepciones transaccionales se relacionan directamente con una mejor calidad en la producción escrita.

Asimismo considero pertinente enseñar que no existe una única forma de leer o escribir, y que, además, estas prácticas se van construyendo y perfeccionando con la experiencia, por lo que compartir lo que cada uno hace cuando lee y escribe ayudaría a desarrollar la metarreflexión, el pensamiento crítico y la colaboración entre pares, docentes y estudiantes.

Por último, quisiera señalar que estas recomendaciones están dirigidas a la comunidad de la Maestría en Arquitectura, con el objetivo de incluirlas de manera explícita en su programa de estudios y se enfocan, particularmente, **en fomentar la reflexión crítica y el metaconocimiento de las prácticas de lectura y escritura académicas en los docentes y, a través de ellos, en los estudiantes**. Podría valorarse, igualmente, el diseño e implementación de algún taller o seminario transversal de alfabetización académica, que fuera evaluado, por docentes y estudiantes, y mejorado de manera progresiva.

A continuación, y sin ningún orden particular, enumero las recomendaciones:

1. Enseñar a establecer objetivos de lectura

Tener un objetivo de lectura implica tener una guía, saber de antemano qué se quiere obtener del texto, lo cual permite una mejor comprensión. Es posible enseñar a establecer objetivos de lectura, en principio, orientando a los estudiantes a través de preguntas o categorías de análisis que luego puedan ser retomadas para la discusión en clase (Carlino, 2005). También pueden ser preguntas que apunten a desarrollar una lectura crítica, como, por ejemplo: ¿cuál es la discusión teórica en la que se inserta este texto? O ¿con qué objetivo se cita a tales autores?, ¿está utilizando las citas para fundamentar o para refutar lo que han dicho? De esta manera, se enseña a contrastar ideas y autores, enfoques y posicionamientos.

2. Enseñar a indagar el contexto de aquello que se lee

Conocer el contexto de los autores, considerar cuándo, dónde y por qué fue escrito el texto, cómo ha sido abordado e interpretado por otros y en qué discusiones se ha insertado, son elementos clave para una lectura crítica. Brindar a los estudiantes ejemplos de cómo hacerlo o, incluso, que el mismo docente contextualice a los estudiantes acerca de los textos y autores que se abordan en clase es una acción clave de inclusión a las formas en cómo se lee en la comunidad. Esto no significa que el estudiante no deba hacer indagaciones por su cuenta. Al contrario, el docente debe alentar a que los alumnos cuestionen y discutan sobre los elementos que los docentes presenten, siempre con el objetivo de generar una apropiación crítica de prácticas y contenidos.

3. Enseñar a buscar fuentes

Esta práctica de lectura implica investigar aquellos conceptos o autores que son necesarios para una mejor comprensión del texto o elaboración de escritos. Los docentes pueden explicar qué hacen ellos cuando buscan fuentes: dónde, cómo y qué tienen en cuenta para determinar si son fiables y pertinentes. Esto podría incluir: enseñar con qué bases de datos trabajar, hasta qué revistas o publicaciones se consideran importantes para la comunidad disciplinar de Arquitectura, en este caso. Asimismo puede ser una oportunidad para enseñar la diferencia entre distintos géneros, como así también sus funciones y estructuras (cuál es la función de las palabras clave o del resumen, por ejemplo). Según Navarro (2020), enseñar a buscar fuentes tiene que ir de la mano del apoyo en la enseñanza de estrategias de lectura, incluyendo aquellas dimensiones que fomentan la lectura crítica como: qué faltó investigar, qué recorte del objeto restringió las conclusiones, qué autores se dejaron fuera en la discusión de resultados, etc.

4. Enseñar a reconocer el enfoque o postura del autor

¿Qué deben tener en cuenta los estudiantes para reconocer la postura teórica o política de los autores que leen? Enseñarlo de manera explícita sirve tanto para que aprendan a posicionarse frente al texto, como para que establezcan un diálogo con los autores. En relación con la lectura, esto incluye, por ejemplo, enseñar a leer las fuentes bibliográficas, lo cual permite reconocer a los autores con los que se está “dialogando” y evaluar la utilidad o pertinencia del texto. Saber reconocer la postura del autor, asimismo, fortalece el proceso de planificación de la escritura en función de lo que se quiere comunicar, pues escribir implica determinar cómo se va a posicionar el autor frente al texto, además de tener en cuenta ciertos aspectos como: quiénes serán los lectores,

cómo se va a establecer el diálogo con ellos o qué intención se tiene con el mensaje que se busca transmitir.

5. Establecer espacios para la lectura comunitaria

Esta práctica sirve para exteriorizar lo leído e intercambiar opiniones, lo cual propicia la metarreflexión y la apropiación de conocimientos. El acto de discutir con otros aquello que hemos leído genera procesos de reflexión y confrontación, y ayuda también a desarrollar habilidades para fundamentar las ideas con base en lo que otros han dicho, es decir, a fundamentar académicamente. Esto es de suma importancia para que los estudiantes, por un lado, se animen a defender sus ideas respetando las reglas del juego impuestas por la academia y, por otro lado, desarrollen una postura frente a lo que leen e intercambian con otros. En suma, estos espacios permitirán el acceso a las experiencias académicas en las que buscan ingresar los estudiantes y potenciar el proceso de apropiación y reflexión crítica de la lectura y la escritura.

6. Enseñar a tomar notas

Esta práctica se relaciona tanto con la lectura como con la escritura, pues se utiliza la escritura como un medio para recordar y reflexionar sobre lo leído. Es decir, la acción de tomar notas propicia el uso de la escritura como herramienta epistémica, ya que los estudiantes vinculan lo que leen o escuchan con aquello que saben. Enseñar a tomar nota no significa que, de por sí, el estudiante no lo haga, sino que, al enseñarlo de manera explícita, se planta la semilla de la metarreflexión sobre esta práctica. Asimismo se puede pedir al estudiante un reporte o síntesis de lo que ha leído: este ejercicio no solo sirve para enseñar a leer, sino que también fomenta la apropiación y transformación de conocimientos a través de la escritura y propicia tomar posicionamiento frente a lo leído y expresarlo por escrito. Con esto, los estudiantes aprenden a desarrollar su voz y

diferenciarla de aquellos a quienes citan. Se puede, a través de este ejercicio, trabajar aquello que rodea a la cita: cómo evaluar su pertinencia, de qué manera incluirlas en el texto, diferencias entre cita textual y paráfrasis. Incluso se puede tratar el tema del plagio y la honestidad académica.

7. Enseñar a evaluar y revisar con ejemplares

Los docentes pueden tomar (previa autorización) textos que hayan producido los estudiantes y utilizarlos como modelos para que los propios estudiantes puedan corregir. De esta manera, los docentes pueden hacer explícito qué esperan ellos a través del texto, qué es considerado como un buen escrito en la comunidad o destacar recursos lingüísticos. Así lo explica Navarro (2020) en su artículo *Leer y escribir en entornos académicos: cinco acciones para docentes inclusivos*: “El procedimiento pedagógico es relativamente simple: seleccionar fragmentos (anonimizados) con problemas de escritura de estudiantes de años previos, repartirlos en fotocopias o proyectarlos en pantalla, y solicitar a los estudiantes que en grupos identifiquen los problemas y se propongan posibles reescrituras” (p.8). Al utilizar los textos que producen los estudiantes, esta práctica se vuelve sumamente significativa para ellos, pues pueden entender qué y cómo revisar sus propios textos, lo que fortalece su agencia y seguridad ante el proceso de escritura y revisión. Además se propicia la colaboración entre compañeros.

8. Enseñar a reconocer el género discursivo y su estructura

Conocer de antemano el género discursivo y su estructura facilita tanto la lectura como la escritura, puesto que hacerlo implica reconocer la intención, el contexto y cómo está organizada la información. El género comprende no solo el discurso y sus participantes, sino también la función, el contexto de producción y recepción y su propósito comunicativo (explicar, informar, narrar, persuadir, etc.). Los propósitos comunicativos son los que determinan la finalidad y estructura

esquemática del discurso e influyen en el estilo, la elección del contenido y público al que se dirigen Swales (1990). De esta forma, los géneros académicos tienen una serie de características en común. Por ejemplo, la planificación anticipada, una estructura lógica, la intertextualidad, la fundamentación con evidencias, un tono y estilo claro y conciso, etc. Sin embargo, existen distintos tipos de textos académicos, cuyas funciones difieren: informe, ponencias, ensayo, artículo, tesis, por nombrar algunos. Es importante, entonces, que los estudiantes aprendan a reconocer las características de cada uno de ellos, puesto que hacerlo les ayudará a entender los fines y utilidad, agilizará las búsquedas de fuentes y a saber cómo abordar su escritura.

9. Enseñar que escribir es revisar

Según afirma Cassany (2015), leer y escribir son procesos recursivos que implican analizar y contrastar información. Por tanto, la revisión tiene lugar durante todo el proceso de redacción de un texto y no solamente cuando se termina de escribir. Existen diversas metodologías y estilos personales de construcción/revisión: hay quienes utilizan distintos colores a lo largo del escrito para resaltar ideas o indicar dónde falta desarrollar contenidos, hay quienes dejan notas al margen o quienes, simplemente, generan infinitos borradores. Una vez que se tiene un borrador final del texto, se puede hacer una última revisión que contemple: la organización general del escrito, que cumpla con su función retórica, que cuente con un lenguaje claro y conciso, que no haya incoherencias o contradicciones, además de considerar la sintaxis y la ortografía.

10. Enseñar a definir un guion de escritura

Por lo dicho en el punto anterior, definir un guion de escritura permite tener un panorama general de cómo se estructurarán las ideas en el escrito. Debe tenerse en cuenta que este, indefectiblemente, será susceptible de modificaciones conforme avance la escritura. Asimismo el

guion puede tomar la forma de mapa mental o simplemente un listado de ideas. Los mapas mentales o notas son herramientas que habilitan la metarreflexión y permiten organizar el pensamiento. En este sentido, sería importante enseñar también cómo elaborar mapas mentales que, en el caso de los arquitectos, pueden ser de mucha utilidad, ya que tienden a desarrollar esquemas de pensamiento expresables en apoyos gráficos o visuales.

11. Enseñar a establecer coherencia entre las partes

Por último, y en relación con lo anterior, establecer/revisar la coherencia de un texto es un paso esencial en el proceso de escritura. Como afirman Van Dijk y Kintsch (1983), la coherencia puede lograrse en distintos niveles: super, macro y microestructural. El nivel superestructural se ocupa de la organización general del contenido—lo que caracteriza a los distintos géneros discursivos— por ejemplo, lo que distingue a una tesis de un ensayo. El macroestructural se relaciona tanto con la coherencia global, como con la local. El nivel global se refiere a la adecuación del contenido a la situación comunicativa, al género y al tema, y se puede trabajar a partir de recursos gramaticales que ayudan a la progresión temática. El nivel local se ocupa de la relación entre párrafos y se verifica, por ejemplo, con el uso de conectores textuales, las referencias anafóricas y catafóricas o la utilización de sinónimos. Finalmente, el nivel microestructural considera las relaciones de significado del texto entre secuencias de oraciones, es decir, dentro del párrafo. Existen diversos recursos para ayudar a los estudiantes a revisar la coherencia de los textos; los docentes podrán utilizar las que consideren necesaria según la situación. Sin embargo, y debido a su importancia en el contexto académico, es recomendable trabajar con la coherencia de manera transversal y progresiva, por ejemplo, con los sucesivos borradores de tesis de los estudiantes.

Estas recomendaciones fueron elaboradas con base en los resultados obtenidos a partir un estudio de caso, por lo tanto, se dirigen, principalmente, a la comunidad que ha proveído los datos empíricos. Sin embargo, considero que es posible, de acuerdo con lo argumentado en el planteamiento del problema y la discusión, extender su utilización a otros posgrados.

Cabe destacar que al asumir la enseñanza de lo dispuesto en estas recomendaciones, se asume también que los estudiantes no traen consigo estas prácticas, particularmente, aquellos estudiantes que no tienen experiencia en investigación y llegan con desventaja frente a aquellos que tienen más experiencia. Por lo tanto, la implementación de estas acciones apunta a la inclusión de todos los estudiantes y fomenta la cooperación entre ellos. Estas recomendaciones pretenden, asimismo, invitar al diálogo, a la negociación y al aprendizaje conjunto sobre las expectativas en torno de la lectura y la escritura en el contexto académico.

9 Reflexiones finales

La investigación que aquí he presentado aporta a la discusión en torno de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la educación superior, específicamente en el posgrado, y algunos elementos para comprender cómo se conciben y realizan estas prácticas. Reconozco que el caso de estudio abordado es representativo de una comunidad disciplinar particular y que la muestra con la que he trabajado puede ser una limitación a la hora de generalizar los resultados. Asimismo, el particular contexto de pandemia, durante el cual me correspondió concluir el trabajo de campo, condicionó mi propuesta metodológica. Por tanto, no conseguí realizar observaciones ni entrevistas en profundidad para ahondar en el análisis. No obstante, como he indicado en el apartado de discusión, las investigaciones en otras áreas disciplinares presentan resultados similares. Dicho esto, sería, además de interesante, necesario seguir haciendo exploraciones de campo y estudios similares en las diversas comunidades disciplinares que contribuyan a construir nuevas preguntas y objetos de investigación.

El principal hallazgo de este trabajo ha sido corroborar que, en la comunidad académica estudiada, las prácticas de lectura y escritura son concebidas como habilidades básicas por la mayoría de sus integrantes. Sin embargo, algunos miembros las perciben como herramientas para pensar, analizar, dialogar, aprender y construir conocimientos. Este tipo de concepciones son valiosas en la formación de investigadores, pues, como he reiterado a lo largo de este documento, ayudan a generar una metarreflexión sobre las propias prácticas y a promover el pensamiento crítico.

Otro de los hallazgos que considerar es la relación directa entre trayectorias formativas y concepciones transaccionales. Es de destacar que los sujetos entrevistados hayan hecho referencia a su gusto por la literatura y pongan de relieve la influencia de sus maestros en etapas de formación previas. Si bien habría que profundizar en estos aspectos y en su relación con las concepciones de lectura y

escritura, quisiera destacar, en este punto, lo formulado por Hernández Zamora (2016) respecto de la función pública y la función privada de la lectura. La función privada se relaciona con la lectura individual y placentera de los textos, en especial, de la literatura. Esto se articula con la visión dominante de que leer buenos libros y desarrollar el gusto por la lectura es lo más importante. Sin embargo, afirma el autor, esta visión no nos acerca al potencial de la lectura como práctica emancipadora y democratizadora. En cambio, en su función pública, la lectura se concibe como un medio para tomar conciencia, es decir, nos permite transformar, crear o resistir significados a través de la reflexión crítica alimentada por los textos, “lo cual puede, eventualmente, mover voluntades para intervenir y actuar de manera informada e imaginativa, en la transformación de las realidades sociales” (p. 50).

Dicho lo anterior, vale la pena aclarar que la lectura y la escritura, por sí solas, no son herramientas emancipadoras, sino que, como advierten Quesada Mejía y Hernández Zamora (2020), es necesario que los docentes intervengan intencionalmente para transformar el pensamiento de los estudiantes a partir de ellas y, en este sentido, la universidad representa un espacio privilegiado para esos fines: “a condición de que los docentes realicen un trabajo de diseño pedagógico encaminado a convertir la lectura y la escritura (y las conversaciones y acciones alrededor de lo escrito) en espacios de formación y transformación de sujetos” (p. 46).

Así nuestra responsabilidad como docentes e investigadores críticos no recae solamente en el hecho de tomar conciencia de nuestras prácticas y de su enseñanza, sino de generar, a partir de herramientas como la lectura y la escritura, diálogos que promuevan e inviten a la construcción plural, interdisciplinaria y colectiva de conocimientos.

Es necesario, asimismo, tener en cuenta la responsabilidad de las instituciones en la formación de sujetos críticos y autónomos, de investigadores comprometidos con la transformación de las realidades

sociales. Es por esto que quisiera señalar la importancia de que existan, en la práctica, acciones que apunten a ello.

Desde el enfoque de la alfabetización académica, es posible crear programas que, por una parte, apunten a favorecer la inclusión y permanencia de los estudiantes en formación haciendo explícita la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura de la comunidad a la que ingresan y, por otra parte, los ayuden a apropiarse críticamente de esas prácticas. La apropiación crítica va de la mano con el desarrollo de una postura frente a lo que leemos y escribimos e implica conocer los elementos que intervienen en la producción del discurso, tanto para utilizarlos deliberadamente, como para cuestionarlos.

Asimismo, considero que a partir de investigaciones como la que presento es posible seguir transformando el discurso sobre las “deficiencias” de los estudiantes y resistir las concepciones que se basan en la idea de que leer y escribir son habilidades básicas, técnicas, reglas gramaticales y fórmulas de manual. Pienso que es posible reconceptualizar estas herramientas en el contexto académico y rescatar y valorar su función epistémica. Pienso que es posible enseñar, incluso, que la palabra escrita y su autoridad pueden y *deben* ser cuestionadas.

Una vez más, destaco la importancia de seguir dialogando acerca de la formación de académicos e investigadores, cuestión clave en lo referente a los fines de la educación superior. En especial, en los tiempos que nos tocan vivir. Una vez más, destaco que la universidad, como espacio de reproducciones y resistencias, de convivencias y confrontación de diversos paradigmas y prácticas epistémicas, puede pensarse también como un ámbito de construcción colectiva y transformación de las realidades sociales. Y a esta reflexión quisiera sumar las palabras de Freire (1997):

Si la educación no lo puede todo, alguna cosa fundamental puede la educación. Si la educación no es la clave de las transformaciones sociales, tampoco es simplemente una reproductora de la ideología dominante. Lo que quiero decir es que, ni la educación es una fuerza imbatible al servicio de la transformación de la sociedad, porque yo así lo quiera, ni es tampoco la perpetuación del *statu quo* porque el dominante así lo decrete. El educador y la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar el país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar. Y esto refuerza en él o ella la importancia de su tarea político-pedagógica (p.103)

Repensar a partir de lo anterior la formación de investigadores en la universidad no solo implica entender la responsabilidad que esta tiene con la sociedad y su complejidad, sino procurar que los estudiantes puedan constituirse como miembros activos y participativos, con un espíritu crítico que les permita tomar decisiones informadas y trabajar en articulación con los demás actores que intervienen en la transformación de la sociedad.

Traigo a consideración, nuevamente, la invitación a pensar de Jorge Larrosa (2013): “nuestro oficio en la academia es, básicamente, un oficio de palabras y, como tal, lo que se hace, cada día, es escribir y leer, hablar y escuchar” (p.1). Pero este oficio, agregaría yo, no “es”, si no es “con otros”: escribimos y leemos con otros, hablamos y escuchamos a otros. Pensamos con otros. Otros con los que formamos comunidad. Y es en este sentido que quisiera compartir con el/la lector/a una última reflexión, a tono más personal y siguiendo la recomendación de uno de mis maestros de “antropologizar más a la investigadora”.

El trabajo que he llevado a cabo para este documento representa, precisamente, ese “pensar con otros”. En ese pensar con otros, he concebido esta tesis como un gran ensayo, porque como otro de

mis maestros decía: el ensayo tiene que ver con eso, con ensayar. Con probar, intentar, experimentar, explorar. Uno avanza sin saber bien qué va a pasar. El ensayo es, justamente, eso: ensayar con la escritura, pensar, releer y volver a pensar. Lo que quiero decir es que no hay fórmulas para pensar, no hay formas correctas o incorrectas de reflexionar con las palabras. Lo que sí hay son convenciones, quizá arraigadas muy profundamente, pero eso no significa que estén exentas de ser cuestionadas y que no puedan cambiar.

Asimismo el proceso de escritura de esta tesis ha sido una constante reflexión sobre mi propia experiencia como estudiante de maestría y una reflexión constante sobre mis propias prácticas de lectura y escritura en este contexto, el de la academia. Y diría que más que generarme certezas, el proceso de escritura de esta tesis me ha permitido poner en duda lo que creía cierto. Porque lo que he hecho durante este proceso fue leer y escribir, pensar y dialogar; porque la lectura y la escritura son para pensar y dialogar con otros, pero, también, con uno mismo.

A modo de cierre —y de apertura de reflexiones y conversaciones—, vuelvo a citar a Larrosa (2013):

A mí me parece sintomático que en el territorio académico se problematice el método pero no la escritura. La imagen dogmática del conocimiento y del pensamiento oculta que lo que hacemos la mayor parte de nuestro tiempo es leer y escribir. Y lo oculta, simplemente, dando por supuesto que ya sabemos leer y escribir: dando por supuesto que leer no es otra cosa que comprender el pensamiento, las ideas o el contenido, o la información que hay en el texto, y que escribir no es otra cosa que poner en negro sobre blanco lo que uno ya ha pensado o lo que uno ya ha averiguado, es decir, lo que uno ya piensa y lo que uno ya sabe. (p.7)

Sirva el análisis presentado en este documento para seguir problematizando el rol esencial de la escritura y la lectura en el contexto académico; su importancia como medios de organización del pensamiento, de aprendizaje y de construcción de conocimientos. Pero, en especial, su importancia en la formación de investigadores con espíritu crítico, que busquen establecer diálogos con la diversidad de prácticas epistémicas y reflexionar sobre su quehacer y responsabilidad en la conformación de una sociedad más justa e inclusiva.

10 Referencias

- Anaya, R. y Suárez, J. (2016). Formación de ciudadanía e ideologías educativas en estudiantes universitarios. Las inercias del sistema educativo mexicano. *Chihuahua Hoy*. 14, 271-312.
<https://doi.org/10.20983/chihuahuahoy.2016.14.11>
- ANUIES (2018). Visión y acción 2030: Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional. ANUIES.
- Apple, M. (1995). *Education and Power* [Educación y poder]. Routledge.
- Apple, M. y Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Paidós.
- Apple, M. (2002). *Educar como Dios manda: Mercados, niveles, religión y desigualdad* [G. Sánchez Barberán, trad.]. Paidós.
- Arnoux, E., Stefano, M. y Pereira, C. (2013). La lectura y la escritura en la universidad. Editorial Universidad de Buenos Aires.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Benedetto Minacore, L. (2003). La complementariedad metodológica en la investigación didáctica. En: A. Medina Rivilla y S. Castillo Arredondo (Coords.) *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y tesis doctorales (228-248)*. Ed. Universitas.
- Bereiter, C. y Scardamalina, M. (1987) *The Psychology of Written Composition* [La psicología de la composición escrita]. Lawrence Erlbaum Associates.
- Berger, P. y Luckman, T. (1978). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Bernstein, B. (1971). *Clases sociales, lenguaje y socialización*. [M. Díaz, trad.]. R.K.P.
- Bobbio, N. (1984). *El futuro de la democracia* [J. Fernández Santillán, trad.]. Fondo de Cultura Económica.
- Bonilla Marín, M. (2018). Diagnóstico del posgrado en el estado de Veracruz. En: M. Serna González *et al* (coords.). *Diagnóstico del posgrado en México: Ocho estudios de caso*. Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A.C.

- Bourdieu, P. (1985). La educación como violencia simbólica. El arbitrario cultural, la reproducción cultural y la reproducción social. En: M. De Ibarreola (Coord.). *Las dimensiones sociales de la educación. Antología*. SEP.
- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. En: *Redes, Revista de estudios sociales de la ciencia*. 1(2), 129-160. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317>
- Canagarajah, S. (2002). *Critical Academic Writing*. [Escritura académica crítica]. University Press of Michigan.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, La Revista Venezolana de Educación*, 6 (20), 409–420.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción pedagógica*, 13 (1). 8-17. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/250-la-distancia-que-separa-la-evaluacin-escrita-frecuente-de-la-deseablepdf-b7maA-articulo.pdf>
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Carrasco, A. (2017). La lectura y la escritura en el ingreso a la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 3(1). <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Castañó Perera, E. y de la Fuente Prieto, J. (2013). Lenguaje del arquitecto: diagnóstico y propuestas académicas. En: *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3). DOI: 10.4995/redu.2013.5530
- Castelló, M. y Mateos, M. (2015). Faculty and student representations of academic writing at Spanish universities [Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas]. *Cultura y Educación*, 27(3), 477-503.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357>
- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. En: *Pro-Posições, Campinas*, 22 (1). 97-114. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100009>

- Castelló, M., Iñesta, A. y Monereo, C. (2009). Towards Self-regulated Academic Writing: An exploratory study with graduate students in a situated learning environment. [Hacia una escritura académica autorregulada: Un estudio exploratorio con estudiantes universitarios en un ambiente de aprendizaje situado]. En: *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3), 1107-1130.
- Castro Azuara, M. C. (2016). El Área de Escritura Académica de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. En: L. Natale y D. Stagnano (Coords.). *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Ediciones UNGS.
- CEPAL (2018). Anuario estadístico de América Latina y El Caribe.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/44445-anuario-estadistico-america-latina-caribe-2018-statistical-yearbook-latin>
- Chois, P. y Jaramillo, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*. 44 (2), 227-259. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v44n2/v44n2a05.pdf>
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. En: *Theoria*, 14 (1), 61-71.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Claro, J. S. (2013). Calidad en educación y clima escolar: Apuntes generales. *Estudios pedagógicos XXXIX*, (1), 347–359. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v39n1/art20.pdf>
- CONACYT (2019). Programa Nacional de Posgrados de Calidad.
<https://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad>
- Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos (2016). Art. 3º. DOF 15-05-2019.
- Cubero, R., y Luque, A. (2001). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi: *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Editorial.
- Dewey, J. (1963). *Experiencia y Educación* [G. C. Hurtado Ortiz, trad.]. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana.

- Difabio de Anglat (2013). Evaluación de las concepciones de escritura académica en doctorandos en educación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 13(3). 1-21.
- Englander, K. (2009). El mundo globalizado de las publicaciones científicas en inglés: Un enfoque analítico para comprender a los científicos multilingües. *Discurso & Sociedad*, 3(1), 90-118.
[http://www.dissoc.org/ediciones/v03n01/DS3\(1\)Englander.html](http://www.dissoc.org/ediciones/v03n01/DS3(1)Englander.html)
- Espino Datsira, S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 20 (66) pp. 959-976. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n66/v20n66a12.pdf>
- Falchini, A. (2014). Pensar la lectura y la escritura. Un acercamiento a los textos de estudio, investigación y divulgación científica. Universidad Nacional del Litoral.
- Ferreiro, E. (1997) *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2007, 15 de marzo). Las inscripciones de la escritura. Conferencia pronunciada en la Universidad de La Plata, Argentina. <http://bit.ly/2Zbvwy1>
- Franco, J. (2016). Experiencia de intervención educativa para mejorar la calidad de escritura académica de los estudiantes de posgrado. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*. 22, pp.151-175.
<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i22.1945>
- Freire, P. (1984). *La lectura como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Gaeta, M., Zanutto, M. y González-Ocampo, G. (2020). Concepciones de escritura académica en estudiantes de medicina. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.855
- Galaz Fontes, J. F. y Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 11(2).
<http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>
- García Sánchez, E. (2007). El concepto de actor: Reflexiones y propuestas para la Ciencia Política. *Revista Andamios*. 3 (6), 199-216. <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v3i6.333>
- Gee, J. P. (1990). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses* [Lingüística social y literacidades: La ideología en los discursos]. Taylor & Francis.

- Gee, J. P. (2010). A situated-sociocultural approach to literacy and technology [Un acercamiento situado y sociocultural a la literacidad y la tecnología]. En: E. A. Baker (Ed.), *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice* (165–189). The Guilford Press.
- Gee, J. P. (2015). The New Literacy Studies [Nuevos estudios de literacidad]. En: J. Rowsell y K. Pahl (eds.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. doi:10.4324/9781315717647
- Gibbs, G. (1994). *Improving student learning: Theory and practice*. Oxford Centre for Staff Development.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. [I. Arias, trad.]. Paidós.
- Giroux, H. (2001). *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*. [Teoría y Resistencia en la educación: Hacia una pedagogía para la oposición]. Bergin & Garvey.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. Grijalbo.
- Gutiérrez Serrano, N. (2014). Producción de conocimiento y formación de investigadores. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 43, 2-17. oai: article:6e964dcf6a254032a702130400df8d62
- Hernández Rojas, G. (2008). Teorías implícitas de la lectura y conocimiento metatextual. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 13(38), 737-771.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n38/v13n38a4.pdf>
- Hernández Rojas, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes dos comunidades académicas distintas. *Perfiles Educativos*, 24(136), pp. 42-62.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200004
- Hernández Rojas, G. y Rodríguez Varela, E. (2018). Creencias y prácticas de escritura. Comparación entre distintas comunidades académicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 23(79).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000401093
- Hernández-Zamora, G. (2016). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura escrita? *Revista Entre Maestr@s*, 16 (56), 48-58.
- Ibarra, E. (2010). Desafíos de organización y de gestión de las universidades públicas mexicanas: imaginando (im-)posibles futuros. En: D. Cazés, E. Ibarra y L. Porter (coords). *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*. CEIICH-UNAM / Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa. 547-564.
- Illich, I. (1973). *Un mundo sin escuelas*. [M. A. Pulido, trad.]. Nueva Imagen.

- INEE (2011). ¿Qué saben los estudiantes al término de la educación media superior? *La Educación Media Superior en México* (pp. 117-137). www.inee.edu.mx/images/informe2011/informe2011final.pdf
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing* [Escritura e Identidad: La construcción discursiva de la identidad en la escritura académica]. John Benjamins.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 37-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=642681>
- Kalman, J. y Street, B. (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Kohlberg, L., Clark Power, F. y Higgins, A. (1989). La educación moral según Lawrence Kohlberg [A. Bonanno, trad.]. Gedisa.
- Larrosa, J. (2003). El ensayo y la escritura académica. *Revista Propuesta Educativa*, 12 (26), p. 20-34.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. [Aprendizaje Situado Participación periférica legítima]. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Lea, M. R. y Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach [Escritura de estudiantes en la Educación Superior: Un acercamiento desde las alfabetizaciones académicas]. *Studies in Higher Education*, 23 (2), 157-172.
- Lea, Mary y Street, Brian (2006). The 'academic literacies' model: Theory and applications. En: *Theory into Practice*, 45 (4), 368-377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11
- Lillis, T. M. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. [Escritura de estudiantes: Acceso, regulación, deseo]. Routledge.
- López Bonilla, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares. Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (7), 383-412. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a4.pdf>
- Lozano Medina, M. (2009). Educación Superior e igualdad de oportunidades. Tendencias recientes en América Latina. X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Martínez Montes, F. y Márquez Jiménez (2015). Los programas de posgrado en México. En: M. Bonilla Marín (coord.). *Diagnóstico del Posgrado en México: Nacional*. COMEPO.

- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso. En: M. Canales (coord.). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM.
- Marton, F. y Saljö, R. (1976). Approaches to learning. En: Marton, F; Housnell, D. J. y Entwistle, N. (eds.). *The experience of learning*. pp. 39-58. Scottish Academic Press.
- Massó Guijarro, E. (2003). El postulado de la neutralidad versus la afirmación de la crítica: meditaciones sobre antropología y epistemología. *Revista de Antropología Experimental*, 10, 93-109.
- Mateos, M., y Solé, I. (2012). Undergraduate students' conceptions and beliefs about academic writing [Las concepciones y creencias sobre la escritura académica de los estudiantes de grado]. En: M. Castelló, y C. Donahue (Eds.). *University writing: Selves and texts in academic societies* (53–67). Emerald Group.
- McLaren, P. y Giroux, H. (1998). Desde los márgenes: Geografía de la identidad, la pedagogía y el poder. [Traducido del inglés al español por Mirta Rosenberg]. En: McLaren, P. *Pedagogía, identidad y poder: Los educadores frente al multiculturalismo*. Homo Sapiens.
- Méndez, E. (2000). El desarrollo de la ciencia: un enfoque epistemológico. *Espacio Abierto*, 9 (4), 505-534.
- Mignolo, W. (2010). Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom [Desobediencia epistémica, pensamiento independiente y libertad decolonial]. *Theory, Culture & Society*. 26(7–8), 1–23.
- Monje Álvarez, C. (2011). *Metodología de investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Morales, O. y Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*. 5, 69-82.
- Mouffe, C. (1999). El retorno de lo político: Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical [M. A. Galmarini, trad.]. Paidós.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2016). Alfabetización académica: Un camino hacia la inclusión en el nivel superior. Ediciones UNGS.
- Navarro, F. (2012). Alfabetización avanzada en la Argentina: Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de español académico como L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (2012) 12. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_527b7ba105a60.pdf

- Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En: R. Ibáñez y C. González (Eds.). *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (7-15). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. En: *DELTA Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*. DOI: 10.1590/1678-460X2019350201
- Navarro, F., Uribe, F., Lovera, P. y Sologuren, E. (2020). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior. Representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento. *Revista Ibérica*, 38, 75-98. http://www.aelfe.org/documents/38_03_IBERICA.pdf
- OCDE (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education*. OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264309432-en
- OCDE (2020). El impacto del COVID-19 en la educación – Información del Panorama de la Educación (Education at a Glance) 2020. http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2020_COVID%20Brochure%20ES.pdf
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En: L. Olivé *et al.*: *Pluralismo epistemológico*. CLACSO - Muela del Diablo Editores– Comunas - CIDES – UMSA.
- Padilla, C. (2019). Escritura epistémico-argumentativa e identidad académica en estudiantes doctorales de humanidades: trayectorias previas, revisión colaborativa y perfiles de escritor. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 6 (11), 86-115. <http://hdl.handle.net/11336/94421>
- Parodi, G. (ed.). (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Ariel.
- Parsons, T. (1971). El salón de clase como sistema social: algunas de sus funciones dentro de la sociedad norteamericana. En: *Sociología de la educación: Antología* (128-149). Secretaría de Educación y Cultura.
- Peredo Merlo, A. (2003, 4 de mayo). La identidad lectora y los pensamientos que se activan durante la lectura de los textos de autoayuda, 6° Congreso Internacional de Promoción de la lectura y el libro. Buenos Aires. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/identidad_lectora.pdf

- Peredo Merlo, A. (2016). Concepciones de escritura académica y aprendizaje en estudiantes universitarios. En: Y. González de la Torre y A. Ponce Rojo (coords.). *Lectura, escritura y matemáticas: Una mirada desde los estudios de literacidad*. UDG.
- Pérez Mora, R. y Nairdof, J. (2015). Las actuales condiciones de producción intelectual de Los académicos. *Sinéctica Revista electrónica de educación*. 44, 1-16.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/151/144>
- Pérez, L. y Corona, F. (2012). El marco legislativo de la educación. En: Narro Robles, Martuscelli Quintana y Barzana García (Coords.). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. UNAM.
- Pineau, P. (1998). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En: P. Pineau; I. Dussel y M. Caruso (coords.). *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Pipkin, M. y Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Comunic-Arte.
- Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Mateos, M. y Pérez, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: Pozo et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (5–132). Graó.
- Quesada Mejía y Hernández Rojas (2020). La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento. En: *Didac*, 75, 40-47.
<https://doi.org/10.48102/didac.2020..75> ENE-JUN.36
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En: *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas, relatos y presencias. Antología esencial*. CLACSO.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Russell, D. R. (1994). American Origins of the Writing-across-the-Curriculum Movement [Los orígenes en América del movimiento Escribir a través del curriculum]. En C. Bazerman y D. Russell (eds.) *Landmark Essays on Writing Across the Curriculum* (3–22). Hermagoras Press.
- Sánchez Camargo, M. (2016). El Área de Primera Lengua de la Universidad de las Américas Puebla, México (47-74). En: Natale, L. y Stagnaro, D. (2016). *Alfabetización académica: Un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Ediciones UNGS.
- Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Plural editors.

- Santos, B. (2020). La Universidad pospandémica [A. Aguiló y J. L. Exeni Rodríguez, trad.]. En: *Other news, voces en contra de la corriente*. <http://www.other-news.info/noticias/2020/07/la-universidad-pospandemica>
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica: Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros* [A. Ruiz de Azúa, trad.]. Santillana.
- Schraw, G. y Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*. 31 (3).290-305. DOI: 10.1598/RRQ.31.3.4
- Seide, M. y Natale, L. (2017). Concepciones de la escritura y de la alfabetización académica en devoluciones escritas de docentes universitarios: un estudio contrastivo. *Scripta, Belo Horizonte*, 21(43), 236-258. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6230673>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43–61. <https://rieoei.org/RIE/article/view/456>.
- Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Cuevas, I., Castells, N. y Gràcia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (3). 329-347. <https://doi.org/10.1174/0210370054740241>
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practise*. [La alfabetización en teoría y práctica]. Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education* [Literacidades sociales: Acercamientos críticos a la literacidad en Desarrollo, Etnografía y Educación]. Routledge.
- Swales, J.M. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. [Análisis de géneros: Inglés en entornos académicos y de investigación]. Cambridge University Press.
- Thaiss, C. y Porter, T. (2010, feb.) The State of WAC/WID in 2010: Methods and Results of the U.S. Survey of the International WAC/WID Mapping Project [El estado de los WAC/WID en 2010: Métodos y resultados de la encuesta en EE.UU. del proyecto internacional de mapeo de los WAC/WID]. College Composition and Communication, National Council of Teachers of English <https://goo.gl/NCfEvL>
- UNESCO (2009). *Global Education Digest 2009. Comparing education statistics across the world*. UNESCO. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-education-digest-2009-comparing-education-statistics-across-the-world-en_0.pdf

- Universidad Veracruzana (2020, mayo). Cuarto Informe de Labores (2016-2020) Facultad de Arquitectura-Xalapa. Dra. Arq. Ma Guadalupe Noemi Uehara Guerrero.
<https://www.uv.mx/arquitectura/files/2017/05/4o-00-Informe-2019-2020-FAUV-Dra-Uehara-3.pdf>
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension* [Estrategias de comprensión del discurso]. Academic Press.
- Van Dijk, T. A. (1996). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a los estudios del texto y a los estudios del discurso*. Siglo XXI editores.
- Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso: Una introducción multidisciplinaria*. Ariel.
- Villalón, R. (2010). Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://www.tdx.cat/handle/10803/50700>
- Villalón, R., y Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 219–232. doi:10.1174/ 021037009788001761
- Villaseñor López, V. Y. (2013). Hacia una didáctica de la escritura académica en la universidad. *Reencuentro*. 66, 90-101. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019010>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes* [La formación social de la mente: El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores]. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives). [Comunidades de prácticas: Aprendizaje, significado e identidad]. Cambridge University Press.
- White, M.J. y Brunning, R. (2004). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30, pp. 166-189. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2004.07.002
- Zanotto, M. (2018). Concepciones de escritura académica y aprendizaje en estudiantes universitarios. En: Y. De la Torre y A. Ponce Rojo (eds.). *Lectura, escritura y matemáticas: Una mirada desde los estudios de Literacidad* (87-107). UDG.
- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En: Judith Kalman y Brian Street (eds.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. En: *Cuadernos Comillas*, 1, 67-81.
<https://www.fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/el-espanol-escrito-en-contextos-contemporaneos/pdf/cuaderno.pdf>

ANEXO 1: Cuestionarios autodiligenciados

Cuestionario sobre lectura y escritura para estudiantes

Esta investigación forma parte del proyecto de tesis de maestría de la alumna Jérica Franco.

A través de este cuestionario, se busca conocer su opinión acerca de la lectura y la escritura.

Al elegir “acepto”, usted declara que acepta participar, libre y voluntariamente, en el estudio titulado: “Concepciones sobre lectura y escritura en la Maestría en Arquitectura de la Universidad Veracruzana: Un acercamiento desde la perspectiva de la alfabetización académica”, que se desarrolla en la Facultad de Arquitectura, Campus Xalapa.

Descripción del estudio y participación

El objetivo de este trabajo de investigación es profundizar en el conocimiento sobre las prácticas de lectura y escritura en los posgrados. Su participación consistirá en completar un cuestionario de manera anónima.

Completar el cuestionario le llevará aproximadamente 40 minutos.

No hay compensación alguna por su participación.

Privacidad y confidencialidad

Esta investigación se desarrolla bajo estrictas normas de confidencialidad y privacidad. Los resultados serán publicados, pero su identidad no será divulgada. Asimismo, de acuerdo con los resultados de este cuestionario, usted podrá ser contactado para etapas posteriores de la investigación.

Posibles beneficios

A partir de este estudio, se busca obtener información que pueda aportar a mejorar el programa de la Maestría en Arquitectura de la Universidad Veracruzana. Todos los datos recopilados en este cuestionario estarán reservados para el uso exclusivo de la investigadora. Igualmente, usted está en libertad de solicitar información adicional acerca de los riesgos y beneficios, así como los resultados derivados de su participación en este estudio.

- Acepto participar
- No acepto participar

Ahora le pido que responda las preguntas libremente, tratando de ser lo más honesto/a posible. No existen respuestas buenas o malas, solo queremos conocer su opinión.

Datos sociodemográficos

Nombre

Edad

Género

Nacionalidad

Lugar de nacimiento (localidad, ciudad, estado)

Lugar de residencia actual

Formación previa

¿Cuándo y en qué institución llevaste a cabo tus estudios de grado o licenciatura?

Si estudiaste otro posgrado además del actual, ¿en qué fue, cuándo y en qué institución?
¿Por qué elegiste estudiar un posgrado?
¿Qué te motivó a estudiar esta maestría en particular?
¿Fue motivo de tu elección que la maestría ofreciera becas CONACYT?
¿Qué hacías antes de comenzar a estudiar esta maestría?
¿Has viajado fuera del país? ¿Dónde, cuándo, con qué fines?
¿Hablas algún otro idioma? Si es así, por favor indica tu nivel o certificaciones obtenidas.
Ahora responde las siguientes preguntas sobre lectura y escritura

En un sentido amplio y general, para ti...
¿Qué es leer?
¿Qué hace un lector cuando lee?
¿Qué es escribir?
¿Qué hace un escritor cuando escribe?

Ahora bien, teniendo en cuenta el contexto del posgrado...
¿Para qué sirve leer?
¿Qué se debe hacer para comprender mejor un texto académico?

En tu experiencia personal, ¿qué consideras más importante cuando lees un texto en el posgrado?
¿Con qué características o competencias debería contar una persona para leer textos académicos?
¿Para qué sirve escribir?
¿Qué características o competencias debería tener alguien que escribe textos académicos?

Con base en tu experiencia personal, ¿podrías describir el proceso que sigues para escribir un texto?
Teniendo en cuenta que hemos hablado de la lectura y la escritura en diferentes contextos, ¿Hay algo más que te gustaría agregar y que no hayas mencionado anteriormente?

Cuestionario sobre lectura y escritura para docentes

Datos sociodemográficos

Nombre:

Edad:

Género:

Nacionalidad:

Lugar de nacimiento (localidad, ciudad, estado):

Lugar de residencia actual (localidad, ciudad, estado):

Formación previa

Indique sus estudios de grado y posgrado, año de egreso y la institución donde los llevó a cabo.

Indique su contratación actual dentro de la Facultad de Arquitectura.

Indique su función dentro del posgrado (MAFAUV).

¿Es usted miembro del SNI? Si es así, por favor indique su nivel.

De acuerdo con su experiencia, ¿qué beneficios y desventajas conlleva ser investigador en su contexto académico?

¿Ha viajado fuera del país en los últimos cinco años? ¿Dónde, cuándo, con qué fines?

¿Habla algún otro idioma? Si es así, por favor indique cuál/cuáles, su nivel o certificaciones obtenidas.

En un sentido amplio y general, para usted...

¿Qué es leer?

¿Qué hace un lector cuando lee?

¿Qué es escribir?

¿Qué hace un escritor cuando escribe?

Ahora bien, teniendo en cuenta el contexto académico...

¿Para qué sirve leer en el contexto académico/de investigación?

¿Qué se debe hacer para comprender mejor un texto científico/académico?

Con base en su experiencia personal en el contexto académico/De investigación, ¿podría mencionar el proceso que sigue al escribir un texto?

¿Con qué características o competencias debería contar una persona para leer textos científicos/académicos?

¿Para qué sirve escribir en el contexto académico/de investigación?

¿Qué características o competencias debería tener alguien que escribe textos científicos/académicos?

Con base en su experiencia personal, ¿podría describir el proceso que sigue para escribir un texto científico/académico?

Teniendo en cuenta que hemos hablado de la lectura y la escritura en diferentes contextos, ¿Hay algo más que le gustaría agregar y que no haya mencionado anteriormente?

ANEXO 2: Guion de entrevista dirigida

DOCENTE 8			
LECTURA ACADÉMICA	Prácticas de lectura académica	Preguntas	Preguntas secundarias
		En el cuestionario que respondió, usted señalaba que leer es “dialogar con alguien que no está junto a uno”. Me interesa saber por qué utilizó la palabra “dialogar”: ¿Cómo dialoga usted, como lectora, con el autor/a del texto? También mencionaba que leer, en el contexto académico, sirve para “generar ideas”. ¿A qué se refiere con esto precisamente? ¿Qué más hace con el texto cuando lee? ¿Recuerda cómo es que adquirió esa <i>manera de leer/trabajar con el texto</i>?	¿Establece un objetivo de lectura? ¿Toma notas, subraya, lee otros textos, busca definiciones, indaga en los autores citados? ¿Se refiere a otras fuentes cuando lo considera necesario? ¿Cómo lo hace? ¿Cambia su forma de leer según el tipo de texto? ¿Qué tipo de textos lee más frecuentemente en este ámbito? ¿Discute los textos con sus colegas? ¿y con sus estudiantes?
ESCRITURA ACADÉMICA	Prácticas de escritura académica	En el cuestionario que respondió, usted señalaba que se escribe “para comunicar ideas, ponerlas en debate o diálogo”. ¿Podría explicame cómo utiliza usted la escritura para poner en diálogo sus ideas? ¿Recuerda cómo es que adquirió esa manera de redactar el texto?	Cuando escribe, ¿se toma un tiempo para definir quién será el lector? ¿Realiza investigación previa sobre el tema y elabora notas de la bibliografía revisada? ¿Genera mapas para desglosar ideas? ¿Plantea objetivos? ¿Define un posicionamiento? Cómo lo plasma en la escritura? ¿Establece coherencia entre las partes del escrito (revisión)? ¿Comenta con alguien las ideas sobre el escrito? ¿Da a leer a un tercero (revisión)?

LECTURA Y ESCRITURA	Prácticas de enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura académicas En el cuestionario, usted mencionaba que los arquitectos no tienen una formación adecuada para escribir, que están formados para leer información gráfica y que pasar de ser un arquitecto a un docente investigador, no es fácil. ¿Cómo piensa usted que podría formarse al arquitecto en escritura? ¿Quién debería enseñarlo? ¿Qué considera que necesita el estudiante para formarse como investigador? ¿Usted enseña lo que aprendió a sus estudiantes? ¿Cómo? En general, ¿qué estrategias de enseñanza utiliza usted en sus clases? ¿Hay algo más que quiera decir en relación con la lectura y escritura de textos académicos que yo no haya mencionado?	
---------------------	--	--

Tipos de texto	¿De qué manera emplea la lectura en sus clases? ¿Y la escritura? En el seminario que dicta, ¿encarga lecturas a sus estudiantes? ¿Qué textos les da a leer? ¿Qué les pide que hagan con los textos? Además de los que mencionó, ¿podría decirme qué otros tipos de texto que trabajan los estudiantes de este posgrado? ¿Hace alguna retroalimentación? ¿Cómo? ¿En qué momento? ¿durante el proceso de escritura o al final? ¿vuelve a leer el trabajo después de la retroalimentación? ¿Reciben asesoría sobre qué son y cómo escribirlos? ¿Cómo los evalúa usted? Por último, ¿podría comentarme cómo se evalúa al estudiante en su trabajo de investigación/ avances de tesis? ¿Hay algo más que quiera decir en relación con lo que hemos hablado y que no hayamos mencionado?	¿Les da a sus estudiantes alguna instrucción o consejo para abordar la lectura de los textos que encarga? ¿Cómo lleva a cabo la revisión de los textos? ¿Los discuten en clase? ¿Analizan a los autores? ¿Indagan en el contexto del texto? ¿Motiva usted la crítica del texto? ¿Cómo? ¿Cómo evalúa la lectura? ¿Les pide también algún tipo de reporte, exposición, ensayo? ¿Les da alguna instrucción para hacer el reporte, exposición, ensayo? ¿Qué valora o tiene en cuenta cuando usted lee esos reportes/exposiciones/ensayos? Documento recepcional (tesis) Ensayo Síntesis Documento científico (artículo) Exposición del estudiante Fichas de trabajo Participación en el seminario Reporte de avances ¿Qué se espera de ese trabajo de tesis? ¿Tiene el estudiante asesoría sobre como escribir esa tesis? ¿Qué papel tiene la literatura dentro de la tesis? ¿Cómo evalúa el comité lector? ¿Qué valoran? ¿Qué tienen en cuenta? ¿Cómo se da la retroalimentación al estudiante?
----------------	--	---