



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

ENTRE LA CONCEPCIÓN Y LA ENSEÑANZA:
LA LECTURA Y LA COMPOSICIÓN ESCRITA EN LA UNIVERSIDAD

T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

LINDA VANESSA CORREA NAVA

TUTOR

DR. ALEJANDRO BARRERA RETANA

Facultad de Filosofía y Letras

México, D.F. Mayo de 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedico este trabajo a mis amores e incansables acompañantes

A Nina

Porque es el orgullo de mi existencia. Gracias hija por enseñarme tanto y compartir conmigo el amor por esta noble profesión.

A Jair

Gracias por ser mi compañero de vida, mi cómplice en todos mis proyectos y ser ejemplo de perseverancia.

Muchas gracias a:

Evangelina, porque además de ser quien me dio la vida, me regaló el gusto por la lectura.

Martha, Abelardo, Mirna, Hugo, Avelina, Estrella, María Eugenia, Monica, Heriberto. Fernando, a mi prima Agueda y mi hermana Paulina.

El ejemplo de tenacidad e inteligencia que he recibido de todos ustedes es el mismo que me hace cada día seguir adelante

AGRADECIMIENTOS

A mi tutor Dr Alejandro Barrera Retana, por ser guía en la construcción de este trabajo, por su invaluable acompañamiento y sobre todo por brindarme su confianza.

A la Dra Raquel Glazman Nowalsky por ser una lectora atenta y por su apoyo en todo momento: sus consejos y aportaciones significaron la diferencia en este trabajo.

A la Dra Julieta Valentina Gómez por sus atenciones, sobre todo porque no me dejó olvidar que la voluntad marca la diferencia para concluir cualquier proyecto.

Al Dr Enrique Ruiz Velasco por su apoyo, su trato amable y sus valiosos consejos.

A la Dra. Angélica Jiménez Robles porque además de ser lectora, ha sido ejemplo de profesora, compañera de estudios y amiga.

A todos los profesores que amablemente compartieron conmigo sus saberes.

A todos los compañeros del Posgrado en Pedagogía, pues sin ellos aprender no hubiera sido posible.

Gracias a mi Universidad Nacional Autónoma de México por arroparme por tanto tiempo.

Gracias a la beca CONACYT y a todos aquellos que hacen posible que alumnos como yo se beneficien con su apoyo.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
I. CONCEPCIONES TEÓRICAS SOBRE LA LECTURA.....	11
1.1 Antecedentes.....	12
1.2 La teoría lineal.....	17
1.3 Teorías interactivas.....	19
1.4 La teoría transaccional.....	24
1.5 Concepciones de lectura en el contexto universitario.....	29
II. CONCEPCIONES SOBRE EL PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA.....	33
2.1 Antecedentes.....	35
2.2 La teoría o modelos lineales.....	41
2.3 Teorías o modelos recursivos.....	43
2.3.1 Prosa de lector y prosa de escritor.....	44
2.3.2 Decir el conocimiento y transformar el conocimiento.....	47
2.4 Enfoque socio-cultural.....	53
2.5 Concepciones de composición escrita en el contexto universitario...	58
III. ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA EN LA UNIVERSIDAD.....	61
3.1 Antecedentes.....	64
3.2 Enseñanza de la lectura en la universidad.....	68

3.2.1 De acuerdo a la teoría lineal.....	68
3.2.2 De acuerdo a las teorías interactivas.....	70
3.2.3 De acuerdo a la teoría transaccional.....	72
3.3 Enseñanza de la composición escrita.....	76
3.3.1 De acuerdo al modelo por etapas.....	77
3.3.2 De acuerdo a los modelos recursivos.....	78
3.3.3 De acuerdo al enfoque socio-cultural.....	79
 IV DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	 83
4.1 Trabajo de campo.....	84
4.1.1 Selección y diseño del instrumento.....	87
4.1.2 Selección de informantes y aplicación del instrumento.....	91
4.2 Análisis de información y resultados.....	92
4.2.1 Análisis global de información por categorías.....	97
Concepciones de lectura de profesores universitarios.....	99
Concepciones de composición escrita de profesores universitarios.....	109
4.2.2 Entre la concepción y la enseñanza.....	120
 V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	 127
 BIBLIOGRAFÍA.....	 134
 ANEXOS.....	 141

PRESENTACION

Realizar este trabajo representa el interés que he tenido desde hace muchos años en la lectura y en la escritura. En mi tránsito por la universidad observé que tenemos serios problemas respecto al manejo y uso de textos. Me llamaba la atención ver a compañeros que recibían una mala nota ante un trabajo que ellos consideraban estaba bien hecho, muchas veces me solidarizaba con su confusión pues estaba segura que se habían esforzado, pero algo sucedía y no conseguían hacerlo mejor.

Me encontré ante compañeros que el no poder realizar un trabajo escrito, les había causado grandes frustraciones y disgustos, incluso, ni siquiera se sentían capaces de realizar su tesis. Hasta ese momento nunca había reflexionado sobre mi propio hacer respecto a la lectura o la composición escrita.

He tenido la oportunidad de laborar como profesora de Licenciatura y Maestría; cada día me pregunto si se puede hacer algo respecto a los problemas que enfrentan los alumnos. Sé que es complejo enseñar a leer y a escribir en la universidad, sé que los tiempos y los contenidos no dejan hacer lo que uno quisiera.

Un primer acercamiento lo realice en la tesis de licenciatura explorando los problemas a los que se enfrenta el profesor universitario respecto a la lectura académica, quería conocer la otra cara de la moneda. Encontré que el profesor hace muchas cosas aunque no lo sepa de manera consciente.

Empecé a preguntarme ¿qué será lo que mueve al profesor a hacer una actividad y no otra, por qué piensa que de esa forma debe de hacerlo, hay algo detrás de él que lo impulse? Estos cuestionamientos me llevaron a buscar espacios donde encontrar respuestas. Y acercarme aún más a un tema que me apasiona.

Planteo este trabajo incorporando las voces de los autores, me siento parte de ellos porque, aunque ellos no lo sepan, forman parte de mi discurso, de mi concepción, ya son parte de mí, se mezclan en lo que pienso y en las decisiones que tomo.

Finalmente debo decir que afortunadamente he podido experimentar el placer de leer y de valerme de la lectura para apropiarme de saberes, conocimientos, amores y compañía.

Considero que tengo una deuda con la lectura y con la escritura pues me mostraron lo que Michèle Petit afirma: "Leer puede volverla a una rebelde e infundirle la idea de que es posible apartarse del camino que le habían trazado otros".

INTRODUCCIÓN

Desde que los seres humanos las inventan, lectura y escritura no han dejado de ser objeto de uso, curiosidad, estudio y enseñanza. Sin olvidar que leer y escribir son verbos que cambian de significado con el tiempo y el espacio, nos atrevemos a decir que desde el mismo momento de su aparición se han vuelto parte importante de la vida de las personas.

Si realizamos un rastreo filogenético, encontraremos que en un principio estas herramientas sólo eran usadas para registrar, posteriormente se convierten en un medio para comunicar para finalmente tomar lugar como apoyos al trabajo epistémico. Hoy día, todo el conocimiento que tenemos a nuestro alcance se preserva y difunde a través de éstas prácticas, ambas son formas de comunicación necesarias en casi todos los lugares del mundo. Incluso la UNESCO (2008) explica que para ser parte de la sociedad es necesario leer y escribir, pero no sólo para la escuela, sino para participar en todas las esferas de la vida.

También, encontramos preocupación por explorar cómo es que se llevan a cabo, de tal manera que veremos aparecer (en los inicios del siglo XX, para la lectura y en los años cincuenta del mismo siglo, para la composición escrita) teorías que tratan de dar respuesta a estas interrogantes. Cabe decir el interés en su estudio está íntimamente influido por la necesidad de mejorar las prácticas.

En la actualidad se han observado serios problemas que existen en torno a la lectura y a la composición escrita, el boom de las experiencias de evaluación (tales como ENLACE y PISA) han hecho visibles las serias deficiencias que existen en torno a la lectura. Este problema no sólo lo encontramos en el nivel básico de educación, sino, lo vemos imperar y transformarse en la Educación Superior.

En cuanto a la escritura, encontramos que en la universidad los estudiantes no son capaces de escribir un texto adecuadamente, queja común entre los profesores: -escriben como hablan, sin tomar en cuenta las especificidades de la escritura- declaran algunos; también se ha observado que estos problemas

impactan directamente al proceso de titulación por no ser capaces de poner por escrito su conocimiento.

Entre las posibles causas, que se recuperan en charlas entre profesores, se encuentran: la mala formación que han recibido los alumnos en la educación básica y media, lo que provoca que lleguen con serias deficiencias a la Universidad; el poco valor que se le da a la lectura y a la escritura como actividades no sólo académicas sino como parte de la vida; la falta de cursos de lectura y redacción durante su formación; incluso, el poco interés del alumno ante estas actividades. Estas ideas y otras son difundidas entre personas que abordan el tema y que algunas veces desconocen o no dimensionan los aspectos implicados en ambos procesos.

La literatura nos muestra que ha habido preocupación por entender estos procesos y que los resultados recaen directa o indirectamente en propuestas de enseñanza. Vemos que se han formulado teorías sobre cómo se puede o debe enseñar, también encontramos, que en la mayoría de ocasiones una propuesta subsume a la otra. Cabe decir, que las prácticas de enseñanza que se proponen siempre se encuentran desfasadas, Lerner (1986) lo explica muy bien, al expresar que la teoría camina más rápido que las nuevas acciones en la enseñanza pues, cuando lo nuevo llega para formar parte de las practicas ya hay una fila detrás para lo siguiente.

De tal forma que encontramos sugerencias para la enseñanza que ya han sido superadas o que se resisten a modificarse, pues los docentes ya las tienen interiorizadas o son las más accesibles o posibles para ellos.

Se parte de la idea de que en las prácticas pedagógicas cotidianas subyacen varias concepciones, entendidas como: significados específicos vinculados a los fenómenos que luego median nuestras respuestas a las situaciones que implican. Formamos concepciones de todos los aspectos del mundo que nos rodea: acerca de lo que es el hombre, el mundo, la relación entre ambos, la función que cumple la educación con la sociedad y al hacerlo utilizamos estas percepciones en otros aspectos de nuestro mundo. De ellas se desprenden múltiples supuestos; vemos el mundo a través de los lentes de nuestras percepciones, interpretamos y actuamos de acuerdo con nuestra comprensión

del mundo (Pratt, 1992 en Alvarado, 2006). Las concepciones están vinculadas a los fenómenos de enseñanza y son mediadas por creencias, puntos de vista, experiencias previas del maestro y el contexto en que se imparten las clases.

Partimos de los supuestos que hay una relación directa entre las concepciones que tiene el maestro con la forma de impartir clase. Consideramos que las decisiones metodológicas tomadas para la preparación de éstas y las prácticas educativas se desarrollan y cambian a través del cuestionamiento de actividades, metodologías o ideas de enseñanza. Creemos que si el maestro pone a prueba actividades en el salón de clases y si le son exitosas las incorpora a su repertorio y que puede ser, que después de reflexionar sobre las experiencias y resultados obtenidos modifique su concepción.

En este contexto existe la necesidad de explorar cómo influyen o de qué manera están presentes las concepciones que tiene el profesor universitario sobre la lectura y la composición escrita al momento de realizar su trabajo docente; el cuestionamiento es: ¿Cuáles son las concepciones teóricas que imperan actualmente respecto a la lectura y a la composición escrita? ¿Qué propuestas de enseñanza se plantean en cada una? ¿Qué hace y qué dice el profesor universitario sobre la lectura y la composición escrita? ¿Qué concepción de lectura y de composición escrita subyace en su forma de enseñanza?

Bajo estas premisas, se presenta un trabajo cualitativo donde, en un primer momento, se exploran las concepciones teóricas sobre lectura y composición escrita que imperan actualmente, así como las propuestas de enseñanza que emanan de ellas. Cabe aclarar que sólo se recupera la parte concerniente a la universidad.

En un segundo momento, por medio de trabajo de campo, se rescatan las concepciones sobre lectura, composición escrita y su enseñanza de siete profesores universitarios de la Licenciatura en Pedagogía¹, con la finalidad de identificar el encuentro o desencuentro que existe entre lo que el profesor conoce, piensa, dice y su práctica docente.

¹ Los profesores que amablemente accedieron a compartir su experiencia son adscritos a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El trabajo está dividido en tres momentos: el marco teórico, el trabajo de campo y el análisis de la información obtenida a la luz de lo recuperado en la literatura, para dar paso a las consideraciones finales.

En el marco teórico se presentan los postulados, teorías y propuestas que explican los procesos de lectura y de composición escrita². Se inicia con una explicación un tanto amplia, resaltando los antecedentes históricos de cada una, siguiendo con las teorías explicativas que se han formulado a través del último siglo y que siguen vigentes en la actualidad; para la lectura se clasifican en: teorías lineales, interactivas y transaccionales. En la composición escrita las dividimos en: lineales, recursivas y socio-culturales. Cabe destacar que hacemos énfasis en los aspectos relacionados específicamente con el nivel superior. Cerramos el apartado teórico presentando las propuestas de enseñanza respecto a cómo se puede enseñar a leer y escribir, específicamente en espacios de educación superior, misma información sirvió como referente para analizar las concepciones de los docentes a investigar.

En un segundo momento se describe el trabajo de campo que consiste en entrevistas a siete profesores universitarios, con la finalidad de recuperar cuál es la concepción de lectura y de composición escrita y su forma de enseñarla.

Finalmente se presenta el análisis de la información obtenida, el cual se llevo a cabo a la luz del marco teórico.

En el Capítulo I se describen las concepciones teóricas sobre lectura que imperan en la actualidad: la Teoría Lineal, donde, de forma general, se considera que la lectura es sólo decodificación; la Teoría Interactiva, postula que el texto y lector interactúan para que la comprensión sea posible, apelando a los conocimientos previos y experiencias del lector; y las Teorías Tansaccionales,

² Es pertinente decir que leer y escribir son actividades interrelacionadas, aún con mayor presencia en el ámbito universitario, sin embargo, me pareció que en un primer momento era pertinente separarlas para poder explicar sus características y cualidades, ya que cada una representa una entidad específica. De acuerdo a Pontecorvo, 1997; Hamilton y Barton, 1985, (en Álvarez-Angulo, 2010:21) “es teóricamente posible leer sin escribir, pero es casi imposible escribir sin leer (...) La escritura es una habilidad más avanzada que se desarrolla más tarde que la lectura. Por lo tanto escribir es distinto que leer, y las destrezas de lectura no se transfieren automáticamente a la escritura”.

las cuales toman en cuenta la parte eferente y estética para que se dé la comprensión de la lectura, es decir, el conocimiento compartido y socialmente construido y, las emociones implicadas en el acto, mismas que guían la comprensión. Finalmente se muestra lo que atañe a la educación superior.

En el capítulo II se da cuenta de tres modelos sobre la composición escrita: el Modelo por Etapas: donde escribir es sólo realizar un producto; los Modelos Recursivos a los que pertenecen los: Cognitivos, que explican la composición escrita como un proceso recurrente, es decir se planea, se escribe, se revisa y se vuelve a escribir, se ajusta, se revisa, se vuelve a escribir, hasta que se considera que el texto está listo. Y, las propuestas Socioculturales, donde escribir se entiende como un proceso situado que emerge de una comunidad y en un tiempo específico.

Posteriormente se presentan las propuestas de enseñanza que derivan de cada una de estas teorías o modelos enfocadas a la educación superior, mismas que se describen ampliamente en el Capítulo III.

En el Capítulo IV se explica la metodología llevada a cabo para realizar el trabajo de campo. Comprende el tipo de investigación, las características del instrumento de recolección de datos (entrevista), la descripción de los entrevistados, el análisis de la información obtenida y los resultados según el contraste de la parte teórica-documental con el trabajo de campo.

En la Discusión se muestran las reflexiones, resultado del constante replanteamiento y análisis durante el trabajo. Finalmente se da cuenta de las limitantes de esta investigación.

CAPÍTULO

I

CONCEPCIONES TEÓRICAS SOBRE LA LECTURA

1.1 Antecedentes

1.2 La teoría lineal

1.3 Teorías interactivas

1.4 La teoría transaccional

1.5 Concepciones de lectura en el contexto
universitario

La lectura ha ocupado un lugar predominante en la vida del hombre desde su aparición, como se lleva a cabo la comprensión de un texto no ha variado desde que el hombre empezó a leer (Cooper, 1998), pero lo que sí ha cambiado, es la explicación en torno a ello, por consiguiente la concepción y los modelos explicativos al respecto.

Se sabe que civilizaciones antiguas, como la de los griegos y romanos, ya se ocupaban de proporcionar técnicas para hacer el mejor uso posible de los textos, pero es hasta finales del siglo XIX, cuando realmente se busca explicar qué pasa cuando leemos, de ahí encontramos que en el siglo XX se van a consolidar las explicaciones teóricas sobre la lectura que prevalecen hasta nuestros días.

Después de la revisión de la literatura, encontramos tres grandes teorías explicativas sobre la lectura, mismas que representan las concepciones que se tienen al respecto: la Teoría lineal, las Teorías interactivas y las Teorías transaccionales.

En este capítulo encontraremos los antecedentes generales de la lectura, desde su aparición en el siglo III a. C., pasando por los sucesos más importantes de su evolución hasta llegar a los estudios de Javal y Huey en 1908, quienes inauguran algunas cuestiones que van a dar respuesta al proceso.

Posteriormente se presentan las características generales de las tres grandes teorías surgidas en el siglo XX, mismas que guían las concepciones de lectura que siguen vigentes de una u otra forma hasta nuestros días.

1.1 Antecedentes

Cavallo y Chartier (1998) refieren que la lectura aparece a la par de la escritura hace aproximadamente 5000 años. En un inicio, la escritura es utilizada para llevar cuenta de propiedades o para fines mercantiles, siendo tan sólo un conjunto de signos que representaban cantidades y cosas. Esta forma de representación de lenguaje fue retomada con ciertas modificaciones por los griegos en el 900 a.C., quienes tenían contacto con el antiguo Biblos (hoy Líbano), importante centro comercial de la época. Fueron ellos quienes cambiaron algunas y agregaron nuevas consonantes, también modificaron la

dirección de algunas letras e implantaron la forma de escritura y lectura de izquierda a derecha usada hoy día en occidente.

Jesper (en Cavallo y Chartier, 1998) explica que en la Grecia Antigua, a pesar de ya contar con un código escrito, predomina la oralidad; incluso en algunos textos que aluden a discursos de Sócrates, se dice que éste critica fuertemente a aquellos que se apoyaban en la lectura, con el argumento de que lo escrito hacía floja a la memoria. Lo que nos da una idea de la concepción que tenían respecto a la lectura y en general hacia los textos.

Existen sólo suposiciones, no hay una teoría de la escritura pero se sabe que de Sócrates para atrás hay un predominio de la oralidad. Platón ya ocupa la escritura y Aristóteles ya es letrado (Olsón, 1992), por lo que es de suponerse que hubo un cambio en el pensamiento respecto a este tema.

En esta época los textos eran escritos de manera continua, sin separaciones, lo que representaba una forma de leer totalmente distinta a la que se conoce hoy día.

Cavallo (en Cavallo y Chartier, 1998) señala que Dionisio de Tracia, quien vivió alrededor del año 100 a.C., fue uno de los primeros en implementar una teoría de lectura. En ella se reconoce que existen diferentes tipos de palabras, las cuales hacen que en los textos se pueda diferenciar tiempo, género y número. Esta teoría estaba encaminada a organizar la expresividad de las voces en el acto de leer. Fue muy importante ya que en esta época la lectura en voz alta era la que predominaba entre los sofistas, quienes afirmaban que “toda lectura (*anagnosis*) individual o en presencia de un auditorio debe de ser una interpretación oral y gestual (*hipocrysis*) que se esforzará lo más posible por expresar el género literario y dar cuenta de la intención del autor” (p. 37).

También Cavallo (En Cavallo y Chartier, 1998) menciona que Apolonio de Díscolo podría considerarse teórico de la lectura, pues en el siglo II d.C., aportó toda una serie de tratados sobre los elementos del discurso, la redacción y concordancia en los textos, elementos que facilitaban la lectura. Sus métodos proponían concentrar la atención en el título, autor, intención, unidad, estructura y resultado de la obra, lo que implicaba un orden en la lectura. Las aportaciones

tanto de Dionisio como de Apolonio llegaron a influir hasta la Edad Media donde perduraron sus enseñanzas.

En los siguientes siglos no hubo cambios determinantes en las prácticas. Entre los años 1000 y 1500 prevaleció un nuevo modelo que tenía sus fundamentos en la *lectio escolástico-universitaria*, donde lo importante ya no era lucir las palabras en voz alta sino interiorizar y reflexionar en el contenido, la lectura se vuelve silenciosa, práctica que se dio primero en los monasterios y posteriormente fue retomada por los universitarios. De tal forma que aparecen nuevas formas de leer.

En la Edad Media, lectura y escritura ya eran reconocidas como herramientas indispensables para la conservación de saberes. Además que aparecen las separaciones entre palabras y los caracteres de puntuación. Saenger (en Cavallo y Chartier 1998) explican que

(...) la separación de las palabras estimuló el cambio de las modalidades de composición oral a las de composición escrita y, de igual manera, avivó la transición de las modalidades orales a las modalidades visuales de producción de libros, que habían tenido lugar durante el siglo anterior (p. 199).

En el siguiente fragmento escrito por Saenger (En Cavallo y Chartier, 1988) podemos intuir cómo se entendía la lectura:

El lector escolástico convertía de inmediato los signos en palabras y los grupos de palabras en unidades gráficas de significado, para luego olvidar rápidamente las palabras concretas y su orden de sucesión, la memoria se utilizaba fundamentalmente para recordar el sentido general de la frase, la oración y el párrafo (p. 202).

Siguiendo con Saenger, rescatamos que la lectura visual y la composición en privado fomentaron el pensamiento crítico individual, contribuyendo en última instancia al desarrollo del escepticismo y a la herejía intelectual. La lectura individual se convirtió en un medio de expresión para el pensamiento político subversivo; el valor de leer, incluso llegó a tener el estatus de peligroso, reconociendo que por medio de ella y su materialidad representada en los libros,

se podía acceder a conocimientos vedados. Había libros escasos. En pinturas que se conservan hoy día podemos observar cómo los estudiantes leen en libros encadenados en las bibliotecas.

En los primeros años del siglo XV, ya al final de la Edad Media en Francia se hicieron libros de consulta (diccionarios alfabéticos de santos y enciclopedias geográficas) para la nobleza, esta lectura en privado estimuló el surgimiento de nuevos géneros y el resurgimiento de otros como el del arte erótico.

El siglo XVIII marcó el auge propiamente dicho de la lectura, los textos eran prácticamente devorados por aquellos que tenían acceso a ellos. La práctica de esta actividad ya exigía el entendimiento, así como un examen crítico y exhaustivo del texto.

Antes del siglo XIX la lectura estaba íntimamente relacionada con las evoluciones históricas, religiosas e industriales. Es en el umbral del siglo XX que el foco de atención va a cambiar; el interés ya no va estar en cómo enaltecer el lenguaje empleado en la lectura en voz alta, ni en cómo interiorizar el texto para llegar a la meditación y al encuentro consigo mismo por medio de la lectura silenciosa como lo hacían los monjes de la Edad Media. Ahora había que hacer énfasis en saber ¿qué pasa en el interior del individuo para que éste pueda interpretar el texto y cómo facilitar este proceso? (Goodman en Ferreiro, 1997).

Debemos tomar en cuenta que leer ha tenido distintos significados, de acuerdo a sus usos, los cuales van a guiar los estudios e indagaciones que se han hecho respecto al acto de leer.

De esta manera encontramos que a finales del siglo XIX, Huey y Javal (1879, citado en Parodi, 2003) realizan estudios centrados en la parte fisiológica, recordemos que esta fue la época del boom de los laboratorios experimentales de psicología y fisiología. Uno de sus estudios centrales era respecto al comportamiento de los ojos al leer y con lo poco que se conocía en ese momento, trataron de explicar cómo es que el cerebro descifra la información adquirida por medio de la lectura.

Aunque hubo investigaciones variadas en torno a este tema, no fue sino hasta el siglo XX, con la masificación de la educación, que se empieza a tener

un interés en la enseñanza de la lectura y la escritura. Diversos teóricos ponen énfasis en su estudio y en la búsqueda de métodos más adecuados para su enseñanza. Cabe destacar que estos estudios se han dado desde diferentes disciplinas, cada uno poniendo énfasis en ciertas áreas de interés, así en la actualidad podemos encontrar que las explicaciones sobre lectura y escritura son más de carácter multidisciplinario.

La lectura es una herramienta necesaria para la vida de hoy; para acercarse a lugares, temas y objetivos. Su utilidad está ampliamente justificada, pues sólo tenemos que mirar alrededor para darnos cuenta de la cantidad de actividades que implican tener que leer. Es innegable que se ha convertido en una actividad necesaria para nuestra vida. Entendemos también que a cada su momento su práctica se transforma, no sólo en el tiempo y el espacio históricos, sino también en el espacio personal e individual.

Hoy día se reconoce que hay muchas formas de leer y por lo tanto formas variadas de enseñarlas y aprenderlas, lo que llamaríamos alfabetización, pues el acercamiento a la cultura escrita no sólo depende del reconocimiento de letras y sonidos y sus asociaciones, sino de un reaprendizaje permanente. Pipkin y Reynoso (2010) hablan de la alfabetización como un proceso inacabado e inacabable de avanzar en el dominio del lenguaje escrito, estas s explican que en todas las etapas de nuestra vida estamos aprendiendo a leer y escribir mejor.

Muchos textos referidos a este tema, comienzan con esta pregunta ¿Qué es la lectura? y aunque pareciera ser ya muy trillado es pertinente desarrollar una explicación, pues de esta concepción depende el desarrollo de cada trabajo y su interpretación.

Nina Catach (1996:45) habla de la concepción predominante en la Antigüedad:

La escritura no tiene otro mérito que ser una fonografía tan exacta, tan transparente como sea posible (...) hay que escribir como se habla [y cita a Quintiliano, cuando dice que la escritura es una transcripción de lo oral porque se parte del hecho que] en cuanto el escritor y el lector comparten la misma lengua, no es necesario un isomorfismo perfecto

del escrito y lo oral, y la forma escrita sugiere, más que representa una forma oral ya conocida.

Al querer responder estas interrogantes se han desarrollado y propuesto modelos explicativos que conforman las teorías predominantes hoy día. A continuación se describen brevemente.

1.2 La teoría lineal

En los albores del siglo XX comienzan los estudios centrados en el proceso de lectura, se configuran las primeras explicaciones, que están ligadas a avances en la psicología, la lingüística y la fisiología.

Dubois (1987), Cairney (2008), Parodi (2003) y otros, refieren que las primeras explicaciones en torno a los procesos lectores conforman una teoría denominada lineal o de transferencia, la cual concibe a la lectura como un conjunto de habilidades. Esta definición fue imperante desde finales del siglo XIX y estuvo vigente hasta los años sesentas del siglo XX, por lo que también se le llamó enfoque tradicional.

Caverly y Orlando (1991, citados en Parodi, 2003) explican que bajo esta concepción la lectura era vista como un producto específico, pues el lector tan sólo obtenía información del texto de forma lineal, es decir, consideraba que al leer se sacaba del texto la información, como si éste fuera un almacén de donde el lector se abastecía de lo que fuera necesitando. Dubois (1991) la concibe como un claro reflejo del conductismo.

Los estudios que respaldan esta explicación, se enfocaban únicamente en la parte externa, en la observable; por eso la lectura es considerada sólo una transferencia de significados, es decir, la página impresa se transfiere a la mente letra a letra, palabra por palabra, frase a frase (Cairney, 2002). En esta teoría “no se considera o posterga la integración o elaboración semántica de los significados textuales” (Parodi, 2003: 31); más bien, se pone un énfasis exagerado en el componente léxico y en su identificación.

La identificación de los signos y sus relaciones eran lo primordial, por lo tanto la preocupación de los estudios estaba centrada en describir las etapas por

donde el niño (o quien leía) debía atravesar y las destrezas que debía adquirir para llegar a dominar el proceso de lectura.

Dubois (1987) y Monroy y Gómez (2009) refieren que bajo esta mirada las habilidades necesarias para leer están contenidas en varios niveles y subniveles. El primero es el reconocimiento de palabras, después la comprensión, posteriormente la respuesta emocional y finalmente la asimilación o la evaluación.

Después que se han reconocido las palabras, en el segundo nivel designado como comprensión, encontramos que existen 3 posibilidades o subetapas de acuerdo con el nivel de comprensión alcanzado: 1) comprender de forma literal, refiriéndose a la habilidad para comprender lo que está explícitamente en el texto; 2) inferir, que es la habilidad para comprender lo implícito y; 3) la lectura crítica, que es la habilidad para evaluar las ideas del autor.

De acuerdo a este planteamiento, para convertirse en un lector competente es necesario dominar las habilidades básicas y luego integrarlas como un todo. El sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y el lector debe descubrirlo.

Así pues, el proceso de lectura comprensiva es entendida únicamente como un proceso fónico que es guiado por los datos del texto pues “sólo es necesario percepción, conocimiento y memorización del vocabulario como paso inicial, para luego analizar las frases y oraciones” (Parodi,2003:37).

En este enfoque el habla y el texto es lo mismo. Supone que si el lector puede entender la lengua oral, de la misma forma puede entender el texto (Monroy y Gómez, 2009), no hay duda de que si se es capaz de decodificar, se podrá ser capaz de entender lo que el autor quiso decir en su escrito.

De esta manera el lector debe identificar los significados del texto, guardarlos en su memoria y recuperarlos cuando sea necesario. Bajo esta perspectiva es tan sólo un decodificador, que sustrae el significado del texto en forma lineal, es decir, transfiere el significado de la página a su mente

directamente (Cairney,2008; Parodi, 2003), a eso se reduce su papel, a extraer el significado del texto.

En cuanto al texto, es entendido como el material contenedor de los signos, donde está todo el sentido de la lectura, como refiere Parodi (2003), bajo esta visión cada texto es explícito por sí mismo, autónomo y sobre todo está descontextualizado.

En resumen, la lectura es un proceso de traducción que se divide en varios niveles, entre los que se encuentra la comprensión. El sentido de la lectura está en el texto.

Esta concepción va a dirigir las propuestas de enseñanza de la lectura durante gran parte del siglo XX, los profesores van a priorizar en la evaluación la cantidad de información transferida, la capacidad del alumno para transferir información a partir de un texto.

Camps (2003) refiere que en los años cuarenta la enseñanza sugería a los alumnos una lectura minuciosa, centrada en el análisis de los textos y en realizar comentarios en torno a ellos. Se creía que si los alumnos eran capaces de dominar la palabra, la comprensión tendría lugar en forma automática (Cooper,1998).

Fue hasta los años sesenta que otras explicaciones desplazaron a esta concepción, aunque aún en la actualidad existen rastros de ella que cohabitan en las concepciones de profesores.

1.3 Teorías interactivas

En los años sesenta las explicaciones que daban las teorías tradicionales empiezan a ser cuestionadas. Los avances en la psicolingüística y la psicología cognitiva proveen elementos para construir una nueva concepción de lectura. Del estudio de los procesos observables en los cuales se fundamentaba la teoría lineal el interés se desplaza a las operaciones mentales que no se reflejan en el exterior, a los llamados procesos cognitivos.

Kenneth Goodman y Frank Smith cuestionaron las explicaciones proporcionadas por la teoría lineal; entre 1960 y 1963 realizaron claros esfuerzos por elaborar una teoría que respondiera a las interrogantes sobre el proceso de lectura. A estas nuevas teorías se les dará el nombre de interactivas, pues postulan que el lector interactúa con el texto para construir el significado (Cairney, 2008; Holmes y Singer citados en Parodi 2003).

Estos autores en sus propuestas ya no van a dar primacía a la información que proporciona el texto, ellos darán importancia a los conocimientos previos del lector para la construcción del significado. Leer será un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito (Solé, 1997).

Parodi (2003) refiere que esta teoría explica como los mecanismos de procesamiento de información actúan en paralelo y se influyen mutuamente por medio de una comunicación bidireccional, es decir, ya no se habla de un proceso lineal operado por etapas, sino de una interacción entre lo que dice el texto y lo que sabe el lector.

Esta teoría se divide en dos vertientes, el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. En la primera, se destacan los estudios de Goodman, quien refiere que al iniciar sus investigaciones partió de los siguientes supuestos:

- 1) La lectura es un proceso de lenguaje.
- 2) Los lectores son usuarios del lenguaje.
- 3) Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.
- 4) Nada de lo que hacen los lectores es accidental, todo es resultado de la interacción con el texto. (Goodman,1982 en Dubois,1987:16)

Partiendo de estos supuestos el teórico llena los grandes huecos explicativos de la teoría lineal; propone que el significado es aquello con que el autor comienza cuando escribe y es lo que el lector reconstruye cuando lee. Así, la lectura es un proceso psicolingüístico, es decir, pensamiento y lenguaje intervienen para reconstruir significados.

Smith también explica el proceso de lectura bajo esta vertiente, pues afirma que “en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que proporciona el texto” (Smith, 1980 en Dubuis,1987:11). De esta manera la lectura se inicia con una entrada gráfica que lleva la información al cerebro.

Smith (en Dubois, 1987) refiere que si el lector no puede relacionar el contenido del texto con algo que conoce, la comprensión simplemente no se da, mientras mayor sea la información no visual que posee el lector, menor será la necesidad de utilizar la información visual.

Podemos decir entonces que el significado dependerá de la red de relaciones entre la representación gráfica y fonológica del lenguaje, a decir de convenciones ortográficas, orden de los elementos lingüísticos y conceptos expresados a través de ciertos significados a los que Goodman (1976) llama información grafofónica, sintáctica y semántica; así como a la cantidad de vocabulario que posea el lector, los conocimientos del tema y el conocimiento y dominio de la lengua. De todos estos elementos dependerá la comprensión del texto.

Smith (1985) lo explica así:

(...) la Información no visual, memoria a largo plazo y conocimiento previo, son términos alternativos para describir la estructura cognoscitiva, la teoría del mundo en el cerebro que es la fuente de toda comprensión. La base de la comprensión es la predicción, o la eliminación previa de las alternativas improbables. Al minimizar la incertidumbre de antemano, la predicción contrarresta la sobrecarga del sistema visual y la memoria de lectura. Las predicciones son preguntas que formulamos al mundo, la comprensión es recibir respuestas. Si no podemos predecir, estamos confundidos. Si nuestra predicción falla, nos sentimos sorprendidos. Y si no tenemos nada que predecir porque no tenemos incertidumbre, estaremos aburridos (p.80).

Como podemos observar, bajo esta perspectiva, nombrada psicolingüística, se pone énfasis en la estructura del lenguaje y sus elementos, no obstante, esta visión es complementada por la perspectiva de los esquemas que a continuación se detalla:

La teoría del esquema fue nutrida por la psicología constructivista, que destaca la experiencia previa del sujeto. Dubois (1991) refiere que para acuñar el término esquema se retoman los estudios sobre la memoria de Bartlett realizados alrededor de 1932, donde designaba esquema a las estructuras cognoscitivas creadas a partir de la experiencia previa del sujeto.

Mabel Condemarin (1984) explica que el concepto de esquema se ha insertado como un concepto adicional a la teoría interactiva que amplía el entendimiento del proceso lector.

Un esquema es una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarnos internamente y enfrentarnos a situaciones iguales o parecidas en la realidad (Carretero,2003:22). Para Wolf (2006) los esquemas van a conformar ciertas maneras de pensar que se hacen rutinarias y contribuyen a que una persona dé sentido y recuerde de una u otra manera.

Rumelhart (en Condemarin,1984) expone que hay diferentes tipos de esquemas: aquellos que su estructura interna corresponde analógicamente a un guion teatral, los que se asemejan a teorías, los que se parecen a procedimientos computacionales y los que actúan como analizadores.

Los primeros, son las actividades que pueden ser desempeñadas con variantes y aun así no perder su esencia, tales como comprar (podemos comprar cualquier objeto, pero la actividad es la misma).

En cuanto a los que se asemejan a teorías, permiten la interpretación de un suceso, objeto o situación; asociamos eventos ya vividos con características específicas a otro evento en cualquier momento que se nos presente, dotándolo de significado y construyendo nuestra teoría del mundo. Un ejemplo claro es la idea que tenemos de estudiar.

Los esquemas que se parecen a procedimientos computacionales, de acuerdo a Rumelhart (en Condemarin,1984) son conocimientos que engloban otros semejantes según sus características. Por ejemplo, si pensamos en una escuela de inmediato imaginamos salones, patio, oficinas; a su vez, si pensamos en un salón, que representa un subesquema, suponemos que tenga sillas, mesas, pizarrón, etc.

Finalmente los que actúan como analizadores, son aquellos que nos permiten identificar características estructurales de tipo gramatical en los textos.

Como podemos ver, bajo esta postura, todo el conocimiento está empaquetado en estas unidades y parte de ese contenido es la explicación de cómo utilizar ese conocimiento. Así que desde el punto de vista de ésta teoría, un lector es capaz de comprender, cuando puede “encontrar la configuración de esquemas que permite explicarse las cosas de la forma más adecuada” (Dubois, 1991:13). En el caso de la comprensión lectora esta configuración será más acertada en tanto sea más coincidente con el autor del texto.

El rol del lector pasa de ser un ente pasivo a un papel activo, pues con sus conocimientos previos reconstruye el texto (Cairney,2002). La actividad mental ahora radica en la búsqueda de los conocimientos en la memoria, al leer vamos seleccionando la información necesaria de entre los paquetes de de nuestro cerebro que se encuentran acomodados en distintos niveles.

De acuerdo a lo anterior, la lectura es un proceso de identificación y de comprensión que los lectores realizan simultáneamente. Así pues, la comprensión se va definir como la interacción entre el significado del texto y los conocimientos previos del lector; como un proceso mental, constructivo e intencionado donde el lector elabora el significado a partir de lo escrito y los conocimientos previos (Makuk,2008).

Por lo tanto, llegar a la comprensión lectora supone organizar el significado textual, seleccionar el contenido que se considera relevante para la representación y conectar con los contenidos, con nuestros esquemas. De tal forma que atención, memoria y razonamiento son componentes de la comprensión (Carretero, 2003; Spivey en Parodi, 2005).

Además bajo esta propuesta son los esquemas los que guían o controlan la comprensión a través del establecimiento de metas o atendiendo selectivamente la información (Sarmiento,1995); ideas que van a guiar las propuestas de enseñanza.

Estos modelos dieron pauta a nuevos estudios, uno de los más importantes es la teoría transaccional.

1.4 La teoría transaccional

Estas teorías son un pasito más adelante en la investigación sobre lectura, pues no descartan lo postulado por las teorías anteriores, sino que complementan la explicación sobre el proceso.

Las teorías transaccionales provienen de los postulados de Louise Rosenblatt, quien acuñó el término y lo utilizó para referirse a la relación existente entre lo cognoscente y lo conocido. A diferencia de la teoría interactiva esta concepción se complementa con aportes del campo de la literatura, además integra elementos de historia, filosofía, antropología y sociología.

Cairney (2002) explica que esta teoría postula que la relación entre lector y texto es una transacción, se fusionan lector y texto en una síntesis única que construye un significado. El significado no existe ni en el lector ni en el texto, se despierta durante la transacción. El significado dependerá del contexto.

A diferencia de las teorías interactivas, en las propuestas transaccionales, el significado es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico (Monroy y Gómez,2009), se destaca la importancia de la postura del lector frente al texto y la influencia ejercida por los factores sociales y personales en el proceso de lectura (Dubois, en Rosenblatt, 2002:21).

De acuerdo a la propia Rosenblatt (1983), la complejidad del proceso de interpretación de una obra literaria³, dependerá de la diversidad de marcos de referencia teórica que posea cada lector; de tal forma que “el lector hace uso de experiencias pasadas con la vida y con el lenguaje para deducir el significado de las palabras impresas (...) a través de esas palabras reorganiza la experiencia pasada para lograr una nueva interpretación” (Rosenblatt, 1938/2002:52).

La autora reconoce que en ese momento no pensó que lo que proponía en su obra fuera una teoría sobre la lectura, pero si se dio cuenta que era necesario profundizar en el tema, así que dedicó décadas a estudiar las respuestas de los alumnos ante un texto. Fue hasta 1970 que tuvo elementos para desarrollar un modelo explicativo al que nombró teoría transaccional. En ésta destaca la importancia de la postura del lector frente al texto y la influencia ejercida por los factores sociales y personales en el proceso de lectura (Dubois, en Rosenblatt, 2002:21).

Cabe destacar que los postulados de esta autora tienen sus bases en conocimientos que se vinieron acuñando durante el siglo XX, derivados tanto de la psicología, como de la lingüística, la antropología, la literatura y la sociología. Explica que el término transacción lo retoma de Jhon Dewey, pues es él quien propone dar nombre a la relación existente entre observador y el hecho observado, no como entes separados sino una situación en su totalidad donde “el conocedor, el conocimiento y lo conocido se distinguen como un único proceso” (Dewey en Rosenblatt, 1983).

La propia Rosenblatt dice que su teoría va acorde con la postura filosófica naciente en los años setenta pues se postuló un nuevo paradigma en la ciencia que influyó en todos los ámbitos de investigación. Plantea que cuando se lleva a cabo la observación de hechos el resultado va a depender de los intereses, las hipótesis y las tecnologías del observador, pues “el organismo humano es el mediador último de la percepción del mundo o de todo sentido de la realidad” (Rosenblatt, 1996:53).

³ El germen de su teoría lo podemos encontrar en: Rosenblatt, L. (1938/2002). La literatura como exploración. México: Fondo de Cultura Económica.

Lo anterior es explicado muy bien por María Eugenia Dubois (1987), quien hace una comparación de los modelos en Física y las propuestas en lectura, refiere que la Física clásica veía a los fenómenos físicos siempre en reposo e inmutables, en cambio la física moderna acepta que el observador juega un papel activo, pues la objetividad no es absoluta, la mirada del observador y la carga de conocimientos de éste guían la observación.

El viejo paradigma (acorde con la posición interactiva) postulaba la posición neutral y objetiva del observador, considerando las interacciones entre observador y hecho como entes separados. A diferencia de las transacciones que se definen como un proceso en el cual los elementos son aspectos o fases de una situación total (Rosenblatt, 2002:53).

Trasladado a la lectura, la posición del lector es equiparable a la del observador. En las teorías interactivas se postula que el lector con sus esquemas y conocimientos previos interactúa con el texto pero esta relación sigue siendo un hecho separado. En cambio las transacciones se definen como un proceso en el cual los elementos son aspectos o fases de una situación total (Rosenblatt, 2002:53).

La autora, sin hacer a un lado los aportes de los modelos interactivos, propone una explicación ampliada del proceso. Explica la importancia de los antecedentes culturales del lector, pues plantea que a medida de que los ojos recorren la secuencia de signos, éstos van removiendo huellas de la experiencia pasada y haciendo uso de los antecedentes culturales y sociales del lector el cual seleccionará tentativamente de entre ellos un marco organizador a fin de crear oraciones con sentido (Dubois en Rosenblatt, 2002).

Para explicar más ampliamente, nos detendremos en varios elementos que esta teoría toma como fundamentales: el lenguaje, el contexto, los propósitos del lector y la atención selectiva.

Empezaremos por resaltar las características del lenguaje, en lo relativo al sentido de las palabras. El lenguaje del ser humano está configurado de significados que se construyen de manera distinta para cada individuo. Siguiendo a Vigotsky (1962:46) “el significado de las palabras es la suma de

todos los acontecimientos psicológicos que tal palabra despierta en la consciencia”, de esta manera el lenguaje del ser humano requiere entrar en transacción con un medio ambiente particular para adquirir sentido. De esta forma cada palabra puede tener varios significados.

Rosenblatt (1983) habla de dos tipos: el significado público, que es el que se ajusta al uso que le da un grupo de personas a cada palabra, es un significado compartido y lo encontramos en los diccionarios como forma apropiada de expresión. Y el otro, al que llama privado, es aquél que el individuo asigna de acuerdo a sus emociones, remembranzas y sensaciones. Lenguaje o significado público y privado no están separados, están en constante cruzamiento.

Damos sentido a una nueva situación o transacción y otorgamos nuevos significados aplicando, reorganizando, revisando o extendiendo los elementos públicos o privados que hemos seleccionado de nuestro propio reservorio de experiencias lingüísticas (Rosenblatt, 2002:7). El reservorio de las experiencias lingüísticas refleja la historia personal, social y cultural del lector.

Bajo este enfoque, el significado público y el privado que asigne el lector a las palabras, va a intervenir en la reconstrucción global del texto. Estas dos partes que forman el continuum de la lectura, Rosenblatt las llama parte eferente y parte estética, en ellas nos detendremos más adelante. Regresando a lo anterior, cuando hablamos o nos comunicamos con otro realizamos transacciones, es decir, intercambios de significados lingüísticos para entendernos.

Si tomamos en cuenta que las palabras de nuestro reservorio lingüístico son las mismas que se plasman en forma de texto, leer será entonces un proceso de transacción constante; donde el significado, como Cairney (2002) refiere, se crea cuando lectores y escritores se encuentran en los textos.

Este encuentro es guiado por las experiencias, las emociones, los intereses, los conocimientos sobre la lengua y los propios significados, pues el proceso de transacción en la lectura se basa en todo un cúmulo de experiencias de cada lector para reconstruir el significado, pues toda interpretación implica una restructuración o extensión del acervo de vivencias impresas en el lenguaje.

Al considerar todo acto de lectura como un acontecimiento o una transacción que implica a un lector en particular y un patrón de signos en específico resulta indispensable tomar en cuenta otro de los elementos: el contexto. El cual involucra no sólo un lugar y tiempo determinado, sino también un propósito que guiará y determinará el acto de lectura.

Esos dos elementos tendrán influencia definitiva sobre la llamada atención selectiva, referida a la toma de postura del lector. La autora explica que durante la lectura invariablemente se enfoca la atención a ciertos aspectos y se remiten hacia la periferia de la conciencia otros; esta atención estará guiada por los propósitos del lector y va dirigir la comprensión de lo leído.

Los elementos anteriores son fundamentales, pues siguiendo con la explicación de Rosenblatt, la lectura es una actividad de elecciones, de esta manera el contexto y el propósito de cada lector son los factores que determinaran la elección de significado, es decir, cada situación y motivo serán los que guíen la atención.

Las posturas antes mencionadas van a depender de la elección que haga el que lee, pues puede que se incline hacia la parte pública o hacia la parte privada del lenguaje que mencionábamos anteriormente: lo eferente y lo estético.

Respecto a la eferente, podemos decir que está situada en el ámbito público, en los significados compartidos, La parte estética será aquella relacionada con el significado personal, con las emociones.

De esta manera el lector adopta posturas, ya sea que decida guiarse por lo estético o lo eferente, esta postura determina la porción de elementos públicos o privados durante la lectura. Leer para encontrar una respuesta fáctica requiere prestar atención principalmente a los aspectos públicos del significado y excluye, y relega a la periferia las ideas o sentimientos personales activados.

En ambos tipos de lectura, la eferente y la estética, el lector centra su atención en el fluir de la consciencia, seleccionando la mezcla particular de vínculos privados y públicos con las palabras que dictan el propósito de la lectura; “toda interpretación es un evento que se produce en un momento particular, en un contexto social o cultural particular” (Rosenblatt,2002:329).

Es claro el reconocimiento absoluto de la cultura en la comprensión, pero la elección personal será definitiva en el acto de lectura. Rosenblatt resalta que a pesar de que las convenciones culturales son sociales, la forma de internalizarlas es estrictamente de carácter personal. Esto hace la diferencia entre las teorías interactivas y las transaccionales, pues el individuo influye en la totalidad de la reconstrucción del texto, no sólo con los conocimientos previos, sino con su inmersión en el tiempo, en el mundo que lo rodea y sus propias decisiones; “determinamos de alguna manera su desarrollo a la vez que somos determinados por él” (Dubois,1994:7).

1.5 Concepciones de lectura en el contexto universitario

No olvidemos que la lectura es hoy día indispensable en todos los niveles educativos y que en la educación superior es incuestionablemente necesaria para cualquier formación profesional. Además, que existen concepciones globales que encierran en sí concepciones menos amplias, en este caso, las teorías de lectura explicadas tienen características que se pueden aplicar a todos los niveles educativos y difieren según forma de abordarlas y el ámbito de estudio. Para éste trabajo se seleccionó solo lo concerniente a la educación superior, por lo tanto, resulta pertinente dedicar un apartado a clarificar cuáles son los elementos específicos que nos atañen.

A continuación se exponen las características específicas de cada concepción en el contexto de la universidad.

La concepción lineal en el contexto universitario

En el apartado anterior se da cuenta, de forma general, sobre la concepción de lectura bajo la teoría lineal, se tal forma que podemos identificar las características de este modelo que imperan en todos los niveles educativos. Cabe resaltar que a pesar de que estas explicaciones son postuladas antes de los años setenta, siguen vigentes.

En la universidad, al igual que en los niveles educativos que la anteceden, vemos esta concepción cuando se considera que la lectura es únicamente transferir significados de la página impresa letra a letra, palabra por palabra a la

mente del lector; de manera tal que con sólo adquirir las habilidades básicas de decodificación, la comprensión se da en automático.

Carlino (2005) lo explica muy bien, cuando afirma que bajo la mirada tradicional se cree que se aprende a leer de una vez y para siempre, se espera que el lector descubra que es lo que el texto le dice, pues con las habilidades básicas de lectura aprendidas en la educación básica se puede lograr esa extracción de significado.

También, bajo esta teoría, el texto es un ente por sí mismo, pues no importa a que área de conocimiento pertenezca lo importante es descifrarlo letra a letra para llegar a su entendimiento.

De igual manera no se toma en cuenta el género discursivo al que pertenezca y mucho menos, se hace diferenciación entre formas distintas de leer.

La concepción interactiva en el contexto universitario

Los postulados de la teoría interactiva van a revolucionar cómo se veía a la lectura, de ser una transferencia de significados se conceptualiza como un proceso mediante el cual el lector y texto trabajan juntos, cada cual pone de su parte para construir el significado.

Ahora la materia prima de la comprensión de un texto, ya no serán las habilidades de decodificación, sino será conformada por los conocimientos previos del lector. Se apela tanto a conocimiento del mundo como al bagaje lingüístico que éste posea.

De esta forma el lector que cursa los estudios universitarios tendrá que interactuar con el texto y poner en juego todo lo que sabe sobre un tema que este leyendo para así poder interactuar con el texto.

Para investigadores como Hernández (2005), en este punto radican los problemas que tienen los estudiantes para comprender un texto, pues al provenir de contextos ajenos a los lenguajes que se trabajan en la universidad no pueden acceder a esas comunidades de práctica.

Bajo esta teoría los esquemas son los que guían y controlan la comprensión por lo tanto leer en la universidad implica tener metas y comportarse como un lector estratégico.

La concepción transaccional en el contexto universitario

En la concepción transaccional, el lector se fusiona con el texto, dando como resultado un texto único y diferente en la mente de cada lector.

Esta teoría toma en cuenta las emociones que produce la lectura, mismas que al conectarlas con las vivencias o con los conocimientos previos hacen que emerjan una serie de interpretaciones. La parte estética, en ocasiones puede emerger y plantarse en la cabeza del lector universitario y no permitir que el significado sea interpretado a la luz del significado público y compartido.

Bajo esta mirada el lector se enfrenta al trabajo de elegir y convertirse en un lector estratégico, dándole más peso a la parte eferente o a la estética según lo requiera.

Leer en el contexto universitario bajo esta postura significa apegar a los conocimientos compartidos que emergen de una comunidad de práctica, es decir, tomar en cuenta que cada disciplina tiene sus propias formas de interpretar la realidad. También sus cánones son específicos y los textos que el alumno universitario lee, son producto de esas comunidades específicas y por lo tanto requieren de conocimientos concretos.

Es muy importante destacar que los antecedentes culturales de quien lee, van a ser determinantes en la comprensión, pues, la construcción de los significados se da según los conocimientos previos, como bien dicen las teorías interactivas, sin embargo, no sólo es a nivel conceptual o de esquemas, sino a nivel de representaciones sociales, como individuo que vive y es trastocado por la cultura que lo rodea y que le crea formas de entender compartidas.

En el Anexo 1 se presenta, a modo de resumen una tabla, donde se destacan las principales características de las concepciones sobre la lectura, misma que servirá para analizar la información recabada en el trabajo de campo.

CAPÍTULO

II

CONCEPCIONES SOBRE EL PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA

2.1 Antecedentes

2.2 La teoría o modelos lineales

2.3 Teorías o modelos recursivos

2.3.1 Prosa de lector y prosa de escritor

2.3.2 Decir el conocimiento y transformar el conocimiento

2.4 Enfoque socio-cultural

2.5 Concepciones de composición escrita en el contexto universitario

Emilia Ferreiro dice que “el lenguaje escrito, de modo similar al lenguaje oral, es una invención social. Cuando una sociedad necesita comunicar a través del tiempo y del espacio y cuando necesita recordar su herencia de ideas y de conocimientos, crea un lenguaje escrito” (1986:17). También afirma que los lenguajes escritos no son modos de representación del lenguaje oral; en lo cual estamos de acuerdo.

Estas afirmaciones sirven para iniciar un apartado donde se intenta dar cuenta de las teorías explicativas más relevantes en torno a la composición escrita. Cabe recordar que en el proceso de elaboración de un texto, leer y escribir son actividades que están estrechamente relacionados y son interdependientes, “son híbridas” (Miras & Solé en Castello, 2009), es decir, se reconstruyen y se complementan. Ambas son capaces de lograr comunicación, pero también tienen características únicas haciendo necesario explicarlas por separado. Al igual que la lectura, el proceso de escritura o de composición escrita es complejo, pues existen muchos factores que intervienen en la producción de un texto.

David Olson (1998) nos dice que es indudable que las culturas modernas están estrechamente vinculadas a la escritura, de ahí deriva que hoy día entre las habilidades más valoradas se encuentra nuestra capacidad para utilizar textos escritos.

En un primer acercamiento diremos que la escritura es una invención tecnológica, a decir de García Madruga (2003:3) es el “invento tecnológico más relevante en la historia de la humanidad”. Este mismo autor la define como “un sistema humano de comunicación lingüística a través de marcas visibles usadas de forma convencional” (p. 21).

Pero la escritura no apareció de pronto de una vez y para siempre; fue evolucionando a lo largo de muchos años o siglos hasta convertirse en la que actualmente conocemos. De esta manera los signos a los que se otorgan significados, los usos y las aplicaciones que se le han dado cambiaron según cada época, cada lugar y cada sistema de escritura. Del mismo modo que cambió la parte tangible, lo que vemos y desciframos que son los símbolos o signos.

En este capítulo abordaremos la composición escrita, puntualizando las teorías o modelos que se han generado para explicar cómo surge un texto. Cabe aclarar, que en este trabajo no hablaremos del proceso de aprendizaje de la escritura, lo que algunos llamarían alfabetización; nos enfocaremos en el proceso de composición escrita de jóvenes y adultos letrados que manejan y conocen el código escrito y que son capaces de producir un texto.

La finalidad es acercarnos a las diversas teorías que a través del tiempo han dado respuesta a cómo es que se escribe, qué factores intervienen en el proceso, cómo se explica desde la teoría la composición escrita y así poder definir qué concepciones imperan actualmente.

Empezaremos dando cuenta de algunos antecedentes históricos de la escritura. Posteriormente, describiremos las teorías más sobresalientes que explican el proceso de composición escrita que conforman las explicaciones actuales, a decir de: las teorías o modelos lineales y los modelos recursivos que a su vez dividimos en modelos cognitivos (prosa de lector y prosa de escritor; decir el conocimiento y transformar el conocimiento) y; en el enfoque sociocultural.

2.1 Antecedentes

Desde la aparición de la escritura históricamente ha tenido diversas finalidades y diversas conceptualizaciones.

Considerando en sentido estricto a la escritura como una representación directa de los sonidos, es decir una representación fónica; podemos situar su origen en Sumeria, aproximadamente 3300 años a. C, su aparición, en palabras de García Madruga (2002:21) “es posible sólo en sociedades (...) que muestran ya cierta complejidad social, económica y cultural” donde la escritura vendría a cubrir necesidades primordiales para el mejor funcionamiento de la sociedad.

Siguiendo a García Madruga, la acumulación de la cultura hace necesario el desarrollo de este artefacto tecnológico, pues va permitir un nuevo estadio de desarrollo social. Al liberar a la mente humana de tareas impuestas a la memoria, ésta podrá centrarse al análisis y explicación de los hechos, cambiando la forma del pensamiento humano. No hay que confundir, ni dotar a la escritura de

poderes maravillosos, respecto al desarrollo del hombre, como bien explica David Olson (1998), ya había filosofía, antes de que la escritura tomara un lugar. Lo que sí cabe resaltar, es que ésta permitiría un desarrollo más puntual de la ciencia y la filosofía.

Cabe decir que filósofos griegos, entre ellos Platón, desconfiaban de la escritura, pues la argumentación oral y el testimonio eran más confiables que la palabra escrita (Thomas en Olson, 1998:71).

Ong (En Senner, 1992) indica que la tecnología de la escritura de la Grecia antigua "libero a la mente de las arduas tareas de memorización necesarias para almacenar conocimientos adquiridos a través del habla natural. Al mismo tiempo abrió la puerta a un pensamiento analítico más original" (p.14).

La escritura da poder y esto lo vemos muy claro al referir que en Sumeria los escribas tenían un lugar preponderante en la sociedad, ya que eran necesarios para enviar mensajes, registrar transacciones económicas, registrar leyes, etc.

Se tiene registro que en varias civilizaciones se usa la escritura para actividades económicas o burocráticas, como en Creta, y Mesopotamia, sin embargo en cada lugar el desarrollo de la cultura escrita siguió un proceso distinto siempre guiado por necesidades específicas de cada sociedad y no por impulsos individuales (Senner, 1992:17).

La escritura tomó tal fuerza, que entre los egipcios, se empezaron a buscar materiales que sustentaran lo escrito, así, crearon rollos vegetales, los papiros.

En diferentes culturas podemos observar que la escritura es vista como don de dioses, así, en Egipto encontramos a Seshat diosa de la escritura y a Thoth, a quien se le atribuye haberla inventado. También, en la cultura musulmana, se dice que Ala enseñó a escribir al hombre por medio del Corán. Estos dos ejemplos dejan claro que "la relación entre lenguaje y religión es entrañable y que (...) el vasto abanico de funciones míticas de las deidades- egipcias, sumerias y otras- de la escritura hay un profundo sentido de la importancia existencial de ésta para el poder político y el orden, para la justicia y para la preservación de la vida y el destino humanos" (Senner, 1992:21).

García Madruga (2002) elabora una tabla dónde se observan los momentos y fases principales del desarrollo de la escritura:

<i>Desarrollo de la tecnología material</i>	<i>Desarrollo de la tecnología cognitiva</i>
Inscripciones gráficas iniciales <ul style="list-style-type: none"> • Tablas de arcilla • Papiros y rollos • Pergaminos y códices 	Culturas de transición entre la oralidad y la escritura. Lectura en voz alta. Mundo clásico, relevancia de la oralidad
La imprenta, el papel, los libros	Extensión de la lectura silenciosa. Interiorización de la escritura.
El ordenador y el texto electrónico	El hipertexto y los cambios en la lectura y la escritura.
Nuevas tecnologías de la comunicación oral.	Un nuevo tipo de oralidad.

Tabla 1. Fases del desarrollo de la escritura. Tomado de García Madruga (2002)

El valor de la escritura para la raza humana es innegable. Este autor refiere que ha sido "la base del desarrollo de la consciencia y de su intelecto, de su comprensión de si mismo y del mundo que lo rodea" (Senner,1992:14).

A pesar de la invención del alfabeto y por ende de una escritura muy parecida a la que actualmente conocemos, la sociedad griega y la romana eran iletradas, pues, de acuerdo a Harris (1989, citado en Olson, 1998:69) la alfabetización no era masiva entre los siglos VII y II a.C. Las leyes escritas comenzaron a aparecer alrededor del 600 a.C., y la escritura proliferó en el siglo V a.C. El discurso se canonizó sirviendo los textos como objetos de admiración, referencia y estudio.

Este mismo autor refiere que la escritura estableció nuevos estándares. Los contratos y las pruebas escritas pasaron a tener mayor valor que los informes orales; y hacia el siglo IV a.C., una ley ateniense requirió el uso de pruebas escritas.

Harris (citado en Olson, 1998) insiste en que la élite de estas culturas, mantenía su poder sobre los demás y sobre los imperio "en parte debido a su mayor dominio de los textos" (p.333).

No obstante en la cultura griega al parecer la escritura se empieza a utilizar como símbolo de prestigio, Stroud y Wallance, nos hablan que estaba al servicio del Estado y sólo era utilizada en su forma de registro económico.

En cuanto al origen de la escritura, se postula que fue surgiendo en cada lugar y en cada época respondiendo a necesidades diferentes, como se explicó anteriormente.

Sin embargo, otra explicación respecto a las primeras escrituras, la da la cultura judeocristiana, que explica el origen de la escritura postulando una teoría monogenética, es decir, que hay un sólo origen de las lenguas. Esta idea va dominar el pensamiento occidental, "la lengua hebrea ha sido conservada a través de los siglos desde la época primitiva" (La ciudad de Dios xviii 39 en Senner, 1992:24), esta idea ni siquiera fue cuestionada por Santo Tomas, ni por Bacón; siendo hasta el siglo XIX que se cuestionó.

Durante todo el periodo griego y romano, hasta la Edad Media, la escritura que se realizaba tenía como finalidad ser leída en voz alta; el texto escrito era un continuum, no había separación de las palabras, por lo tanto el trabajo del lector era separar las palabras y frases. Es por ello que todas las propuestas respecto a la escritura eran enfocadas a mejorar la expresión en voz alta.

Se habla que en el periodo clásico, se aplican los métodos de la oratoria para crear un texto, lo importante del discurso escrito era resaltar la oralidad. Ejemplo claro es lo referido por Cicerón en *De Oratore* (siglo I a.C)⁴ al describir las partes de las que se debe componer el discurso: Exordio, introducción del tema a tratar; Confirmación, aportación de documentos; Refutación: objeciones reales o posibles y la Peroración, la parte final destinada a ganarse a los jueces y al auditorio.

En este periodo podemos ver dos fuentes de información sobre procesos de escritura, por un lado, encontramos los tratados de origen griego, donde se resaltan reglas y recomendaciones dictadas por una autoridad. Y por otro lado,

⁴ Cicerón. Versión de Amparo Gaos Schmidt. (1995). *Acerca del Orador*. México: UNAM. Bibliotheca Scriptotorum et Romanorum Mexicana.

los trabajos de retórica y estilística enfocados a recomendaciones sobre cómo escribir y hablar apropiadamente.

Ambas propuestas fueron retomadas y utilizadas durante toda la Edad Media, ya que este periodo se distingue por su renovado interés en la traducción, el estudio y la aplicación de los textos clásicos griegos (Olson, 1998:76).

Olson (1992) retoma a Clanchy, quien en sus estudios postula que en 1066 los registros escritos aumentan considerablemente en Inglaterra, la justicia estaba básicamente fundamentada en documentos, siendo estos depositarios de pruebas y evidencias. También refiere que en el siglo XIII las cédulas y actas se vuelven comunes desplazando los registros orales y sustituyéndolos por un documento sellado (p. 77).

A partir de entonces y posteriormente con la aparición de la imprenta en el siglo XV, la escritura ha llegado cada vez a más personas y lugares.

García Madruga (2002) nos dice que la historia no acaba con la imprenta, pues en tiempos más recientes las innovaciones electrónicas y los ordenadores han cambiado el papel que desempeña la escritura.

Los trabajos de Platón, Aristóteles y Quintiliano, entre otros, han provisto los antecedentes para los modernos modelos y teorías en torno a la escritura, de estos podemos decir que fueron los que fijaron muchos aspectos que aún hoy en día se usan como los géneros discursivos, algunas sugerencias para realizar discursos.

Esta misma tradición la vemos reflejada en la gramática española de 1928 (en un capítulo de Gramática de la Lengua Española) el énfasis se sigue poniendo en aspectos superficiales como la ortografía y la puntuación (Senner,1992).

Lo dicho anteriormente indica que el interés en la escritura era bajo la idea que el texto es la parte palpable del habla, siendo ten sólo un producto, pues la importancia radica en el producto terminal. Esta forma de entender el texto se enfoca exclusivamente en el producto, no en el proceso, pues únicamente se toma importancia al producto terminal.

A diferencia de la lectura, el estudio de la escritura comenzó hace unas cuantas décadas pues a decir de Parodi (2003) su estudio requiere de medios instrumentales más concretos para poder rescatar información del proceso, es por ello que las primeras teorías propiamente dichas se fueron forjando hasta la segunda mitad del mismo siglo XX. El campo de explicación de los procesos de escritura ha surgido recientemente.

Podemos hablar de tres grandes grupos de modelos o enfoques: los modelos lineales, los modelos recursivos y los llamados enfoques socio-culturales. Los primeros explican a la composición escrita como una serie de pasos sucesivos y ordenados; los segundos, descartan el carácter lineal y la idea de la escritura como un producto y describen a la escritura como un proceso cíclico donde para escribir un texto es necesario planificar teniendo como resultado un primer borrador, a partir de éste aparecen nuevas ideas que se incorporan, de esta manera el ciclo puede interrumpirse en cualquier punto para empezar de nuevo (Cassany, 2008). El tercer grupo de teorías son las pertenecientes al enfoque sociocultural donde el proceso de escritura es entendido como una actividad situada.

Cabe señalar que, aunque en los siguientes apartados se plantean nuevas concepciones de los procesos de escritura, retomamos el nombre de modelos en algunos casos, porque un modelo nos ayuda a comprender, explicar y descubrir por qué sucede un hecho; los modelos, son provisionales, son una representación de la realidad y sirven para el avance teórico. De la misma forma vamos a encontrar propuestas explicativas denominadas enfoques pues, más allá de lo que propone un modelo o lo que postula una teoría, éstos guían la mirada hacia un objeto o hacia ciertas características que nos permiten entenderlo. En el siguiente cuadro podemos observar los representantes más destacados de esta clasificación:

Modelos lineales	Modelos recursivos / cognitivos	Enfoque socio-cultural
Rohman: Modelo de 3 etapas.	<ul style="list-style-type: none"> · Flower y Hayes: Prosa de escritor y prosa de lector. · Scardamalia y Bereiter: Decir el conocimiento vs transformar el conocimiento. 	Vigotsky Bajtin Kalman Castello

Tabla 2. Representantes de las propuestas teóricas sobre composición escrita

2.2 La teoría o modelos lineales

Recordemos que las ideas en los siglos anteriores giraban en torno a la escritura como instrumento de transcripción del habla y no tomaban en cuenta otros aspectos de producción escrita a no ser la gramática, sintaxis y ortografía (Cassany, 2008:56), la escritura sólo se concebía como un producto. Estas características son atribuidas a la escritura precisamente por los modelos lineales.

A pesar de que era ya innegable la importancia de la escritura en la primera mitad del siglo XX realmente aún no habían surgido explicaciones que respondieran a, cómo era posible que una persona creara un texto escrito, por lo menos no una teoría que fuera lo suficientemente completa para considerarse como tal.

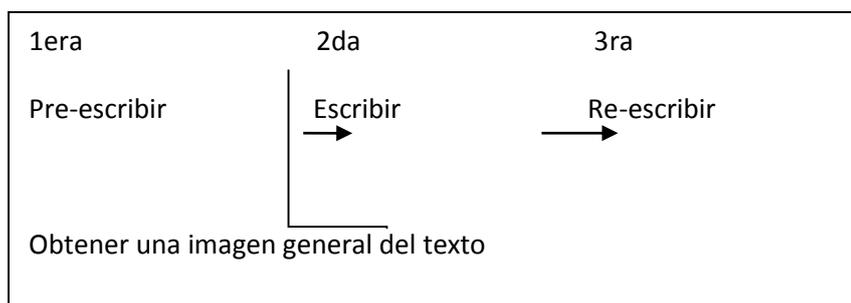
Fue hasta 1960 que Gordon Rohman postula un modelo llamado *por etapas* (Cassany,2008;Carlino,2010) a diferencia de las propuestas anteriores, que reducían la escritura a la relación grafía-fonía, este autor percibía que el escribir era un proceso complejo. Sus aportes contribuyeron a eliminar el reduccionismo sobre el tema.

En la teorización de este autor, se concibe al proceso de composición escrita como una serie de etapas que le suceden una a otra de forma ordenada e incluso programada. Explica que para construir un texto primero es necesario planificar la estructura a lo que llama *pre-escritura*, con base en lo anterior se realiza un primer borrador lo que sería propiamente la *escritura*. Posteriormente se lleva a cabo la revisión, es decir, la *reescritura*. De esta manera surge el texto final.

La *pre-escritura* implica todas las ideas que surgen en el escritor antes de escribir hasta que es capaz de elaborar un plan general.

En cuanto a la *escritura* y la *reescritura*, la primera, es la fase en que se escribe el texto, incluye el primer borrador hasta el último. Durante el proceso, aunque se realiza la revisión, ésta sólo es en los aspectos superficiales (ortografía, gramática, etc.); la estructura planificada al principio se mantiene

hasta el final y durante el proceso no aparecen ideas nuevas, al menos no se incorporan al texto (Cassany, 2008:107)



Esquema 1. Etapas del modelo lineal. Tomado de Cassany, (2008).

Este modelo se considera de corte instruccional ya que proviene de investigaciones centradas en la intervención sistemática en ciertos grupos escolares, con el fin de introducir un cambio en su comportamiento. En estas explicaciones podemos observar claramente la influencia del conductismo.

Escoriza Y Boj (1997:14) expresan que:

(...) los modelos lineales describen el proceso de composición escrita, como una secuencia lineal de procesos cognitivos que operan, de una forma ordenada secuencialmente, en la ejecución de una tarea, el escritor realiza una serie de acciones cognitivas de forma separada e independiente en una secuencia ya preestablecida que garantiza la realización de la tarea (la planificación, por ejemplo, es independiente de la textualización y no se inicia la segunda hasta que no haya finalizado la primera, y así sucesivamente). Ello supone interpretar el proceso de escritura como un proceso lineal que se ajusta rigurosamente a la secuencia definida por los supuestos de planificar, textualizar y revisar.

Observemos que bajo esta propuesta no hay una modificación del texto durante el proceso, se piensa en un primer momento en una estructura y se trabaja sobre ella. Podríamos decir que se concibe a la escritura como un recipiente donde tan sólo se vierte lo que se sabe y al final se regresa por medio de la revisión para corroborar que no haya faltas de ortografía o errores gramaticales.

Esta concepción va imperar por muchos años, incluso, encontramos que en la actualidad aun la encontramos en las prácticas de composición escrita.

2.3 Teoría o modelos recursivos

La teoría lineal propuesta por Rohman ya deja ver a la escritura como un proceso complejo, sin embargo se queda tan sólo en delimitar una serie de etapas necesarias para poder llegar a un producto. Poco a poco los aportes de diversas disciplinas van a ir cambiando esta concepción, por lo menos en la parte teórica, si bien es cierto que a diferencia de la lectura el estudio de la composición escrita quedó un tanto relegada, es en los últimos 40 años han surgido diversos estudios para explicar cómo se lleva a cabo un texto, más que nada guiados por la necesidad de mejorar los procesos y con fines educativos.

Encontramos entonces que a partir de los ochenta se va hablar de modelos recursivos, a diferencia de los modelos lineales el texto es construido a través de un largo proceso que no está determinado por etapas marcadas una tras otra sino que se repiten indefinidamente según el escritor crea necesario, así, existe flexibilidad pues no hay límites tajantemente marcados entre una etapa y otra.

Estos modelos, conciben a la escritura como un proceso donde las actividades o eventos se desarrollan de manera ordenada y coordinada, sin embargo no necesariamente una fase va tras otra, pueden darse de manera alternativa o simultáneamente. Esto quiere decir que cuando se produce un texto “la estructura inicial se reformula a medida que aparecen ideas nuevas que no estaban incluidas en el principio” (Cassany, 2008:107).

Estos modelos surgen a partir de estudios experimentales, tienen en cuenta factores diversos que desencadenan las representaciones mentales que guían la actividad de producción textual, por lo que también son llamados modelos cognitivos ya que toman en cuenta las diversas operaciones que lleva a cabo el escritor. Además, consideran las finalidades que el escritor presenta, que va a incidir en la selección y organización de los contenidos.

Camps (2003a:14) explica que en los modelos recursivos:

(...) los subprocesos identificados son considerados como interdependientes en el sentido de que en cualquier momento del proceso de composición escrita, el escritor puede interrumpir la realización del subproceso y centrar sus operaciones cognitivas (...) los subprocesos no son considerados como tareas definitivamente acabadas sino susceptibles de modificaciones potenciales generadas al detectar discrepancias en el desarrollo de uno u otro subproceso. El proceso de escritura se [entiende] como un proceso recursivo durante el cual la actividad del escritor avanza y/o retrocede, pasa de un proceso al anterior o al siguiente, en función del tipo de interacciones que se vayan generando entre el escritor y el discurso escrito.

De esta manera se considera la escritura como un conjunto de procesos donde “escribir supone resolver una serie de operaciones que construyen un camino hacia un saber” (Finocchio, 2009:73).

Dentro de estas propuestas se destacan la denominadas *prosa del lector* y *prosa del escritor*, postuladas por Flower y Hayes entre los años ochenta y noventa. Y la de Scardamalia y Bereiter, desarrollada también en los noventa, designada *decir el conocimiento y transformar el conocimiento*; ambas con marcada influencia de la psicología cognitiva. Posteriormente vamos a encontrar que, sin dejar a un lado lo trabajado por estos investigadores, la mirada se dirige a los estudios con enfoque socio-cultural.

2.3.1 Prosa del lector y prosa del escritor

John Hayes y Linda Flower plantean toda una revolución en las explicaciones en torno a la composición escrita; con sus aportes, la escritura dejó de verse como un producto y empezó a verse como un proceso, estos investigadores, describieron los procesos mentales que el escritor pone en juego durante la producción de textos. Afirman que “la escritura no progresa a través de estadios lineales y ordenados sino que fluye recursivamente a través de un conjunto de subprocesos” (Carlino, 2004: 330).

En un inicio Linda Flower y Nancy Sommers a finales de los setenta; estudiaron las verbalizaciones de escritores mientras trabajaban. Realizaron

comparaciones entre escritores muy experimentados y estudiantes universitarios comunes explorando cómo es que redactaban un texto. Sommers encontró que el escritor experto imagina al lector, anticipando un juicio crítico que guía sus revisiones. Flower, al revisar los textos de los universitarios y de los profesionales, encontró que los primeros sólo presentan las ideas como fueron descubiertas y los segundos tratan en todo momento compartir su texto con su posible lector (Carlino, 2004:323).

A partir de esas indagaciones Flower propone que existen dos tipos de prosa, *la de escritor* y *la prosa del lector*. En la primera, quien escribe lo hace para sí mismo, es para un entendimiento privado, donde pone por escrito su propio pensamiento. En la segunda es cuando se escribe para otro.

La *prosa de escritor*, según esta propuesta, son el conjunto de las ideas que los escritores elaboran para construir sus textos. Por medio de esta prosa se forman conceptos, se valora si son relevantes o no, se ordenan, agrupan y se relacionan lógicamente, “se construye progresivamente el significado del texto” (Cassany, 2008:131). Esta prosa refleja el curso del pensamiento del escritor en vez de adaptarse al curso del pensamiento del lector.

Scardamalia & Bereiter (1992) explican que Flower observó que esta clase de escritura es apropiada para un primer borrador, pero en algunos casos tiende a persistir en la propuesta final.

En 1981 Flower amplía sus estudios, esta vez trabaja con Jhon Hayes (1981 y 1984) y logran una de las investigaciones más completas que hasta el momento se había postulado contestando a la interrogante ¿cuáles son los procesos que un escritor sigue durante la tarea de producción escrita? En sus estudios “conciben la composición como una acción dirigida a la consecución de objetivos retóricos” (Cassany, 1993:57).

Realizan su estudio por medio de protocolos, lo hacen registrando todo lo que el escritor verbaliza durante el proceso, es decir, le piden que diga en voz alta todo lo que piensa y siente mientras ejecuta la tarea. Mediante el análisis de sus resultados, se dan cuenta que hay varios componentes en el proceso de

escribir que se deben considerar: *el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura.*

Según estos investigadores, se considera *ambiente de trabajo*⁵ a la toma de consciencia del lector, lo que explica la *prosa de lector*, donde se toma en cuenta a la audiencia, es decir a quién va leer el trabajo o a quién lo solicitó; también destacan que los objetivos del autor van a guiar la producción.

En cuanto a la *memoria a largo plazo*, estos autores destacan que sin ella sería imposible recuperar y reorganizar los conocimientos del tema, pues la consideran como el almacén mental donde se encuentra lo que la persona sabe de un tema y es de ahí de donde habrá de proveerse el escritor para producir el texto.

El tercer componente necesita de los dos anteriores para poder llevarse a cabo, *el proceso de escritura*, se divide en tres partes: planificación, traducción y revisión. En el primer momento se generan las ideas, se fijan los objetivos y se realiza una representación mental de lo que contendrá el texto, de esta manera, se tendrá que buscar en la memoria a largo plazo la información necesaria y ordenarla. Durante la traducción se ponen y acomodan las ideas por escrito en una secuencia lineal. Finalmente, se revisa el texto, es decir, se relee y se valora si cumple con los objetivos previamente planteados (Cassany, 1993: 57)

Aunque no se considera como otra etapa, los autores también hablan de *monitoreo* que es cuando el escritor toma consciencia de cuánto tiempo requiere para redactar, revisar y realizar todo para escribir.

Este modelo marca la brecha entre los modelos que sólo consideraban a la escritura como una actividad lineal y los modelos recursivos, tenía algunas limitaciones pues se le cuestiona sobre la falta de veracidad en el contenido de los protocolos, pues argumentan que es difícil que los escritores logren concentrarse y no fantaseen sobre cualquier otra cosa mientras escriben (Cooper y Holzman en Parodi, 1999). Muy a pesar de estas limitaciones y de lo refutable que pueda haber sido el método de indagación, estos autores repitieron

⁵ Llamado también entorno de la tarea o situación de comunicación,

y perfeccionaron sus observaciones obteniendo siempre los mismos resultados. El modelo, además, destaca que existen diferencias individuales entre los escritores, pues el proceso que se lleva a cabo no es exactamente el mismo, es decir el orden y el tiempo en que se realizan las tareas difiere de escritor a escritor.

La prosa del escritor y la prosa del lector configuran las diferencias entre un escritor que en un momento dado es novato y uno experto, lo que supone que se pueden enseñar estrategias para llegar a ser experto (Castello,2012), es decir, que con la enseñanza se pueden corregir las deficiencias de la escritura.

En resumen, la prosa de escritor, es cuando no tomamos en cuenta a quién va dirigido el texto o suponemos que escribir significa poner en el papel lo que sabemos sin atender cuáles serían las mejores palabras o la estructura para que el otro entienda lo que yo sé. Son las ideas desordenadas, podríamos decir que es el primer acercamiento de lo que sería el texto final. Los escritores novatos dejan hasta ahí el trabajo y no traspasan la brecha hacia la prosa del lector cuyas características, como ya se mencionó son: considerar a un posible lector, trazar objetivos, imaginar el texto, además de recuperar el posible contenido, ir más allá y estructurarlo de tal manera que tenga coherencia y continuidad de principio a fin. Si se es experto, se trabajan las dos prosas.

2.3.2 Decir el conocimiento y transformar el conocimiento

En la misma línea que los modelos anteriores, Karl Bereiter y Marlene Scardamalia explican el proceso de composición escrita, al igual que Flower y Hayes, su interés radica en descifrar lo que sucede al interior del escritor cuando se produce un texto. Estos investigadores proponen un modelo explicativo más amplio, ellos argumentan que en la prosa del lector y prosa del escritor tan sólo se recalcan las diferencias entre escritores expertos y novatos, y pareciera que pasan de lado que llegar a escribir bien es cuestión de madurez. Por consiguiente realizan una serie de estudios para intentar explicar los procesos de composición de los escritores *inmaduros* y el de los escritores *maduros* (Scardamalia & Bereiter,1992: 44-45).

Esta propuesta teórica toma en cuenta la etapa de desarrollo, es decir, la madurez del escritor. De acuerdo a ésta los procesos o subprocesos que componen la escritura se organizan de manera distinta. Sobre este modelo Finocchio (2009:74) dice: “los escritores inmaduros responden a una dinámica que denominan *decir o narrar el conocimiento*; los maduros en cambio, responden a la dinámica *transformar el conocimiento*”. La distinción entre ambos radica en la presencia o ausencia de la función epistémica en la composición, es decir, según la manera de introducir el conocimiento en el proceso de composición y en lo que le sucede a ese conocimiento a lo largo de la tarea, pues, pudiese ser que al escribir tan sólo se repita lo que otros dicen o se transcriba tal cual otro texto, sin embargo, si el conocimiento es transformado vamos a ver que el análisis, la conexión de ideas y secuencias, así como el replanteamiento, va estar presente en todo el proceso.

Scardamalia y Bereiter (1992:43) explican que llaman *decir el conocimiento* cuando la manera de generar el contenido del texto es escribir a partir de un tópico y a partir de un género conocido, aclaran, que no es forzoso realizar un plan u objetivo global previo, pues, el escritor genera las ideas a partir de identificadores del tópico que sirven como pistas a la memoria que ponen en marcha conceptos asociados.

De esta manera se activa un efecto de acción propagadora y es posible usar la información que existe en la memoria, cabe aclarar que este proceso no garantiza que la información sea pertinente, pues, aunque hay una tendencia implícita hacia la pertinencia, la información retomada emerge del contexto inmediato. Esta forma de escribir exime al escritor de la necesidad de un control o plan coherente (Scardamalia & Bereiter, 1992:46-47).

Otro elemento que se toma en cuenta en este modelo además de los indicadores, es el género, pues guiará la escritura.

Bajo este modelo la coherencia y la buena forma no dependen de la aplicación deliberada o consciente del conocimiento sobre el mundo o el conocimiento sobre los géneros literarios. Sino que éstos resultarán de procesos automáticos puestos en marcha gracias a la llamada acción propagadora.

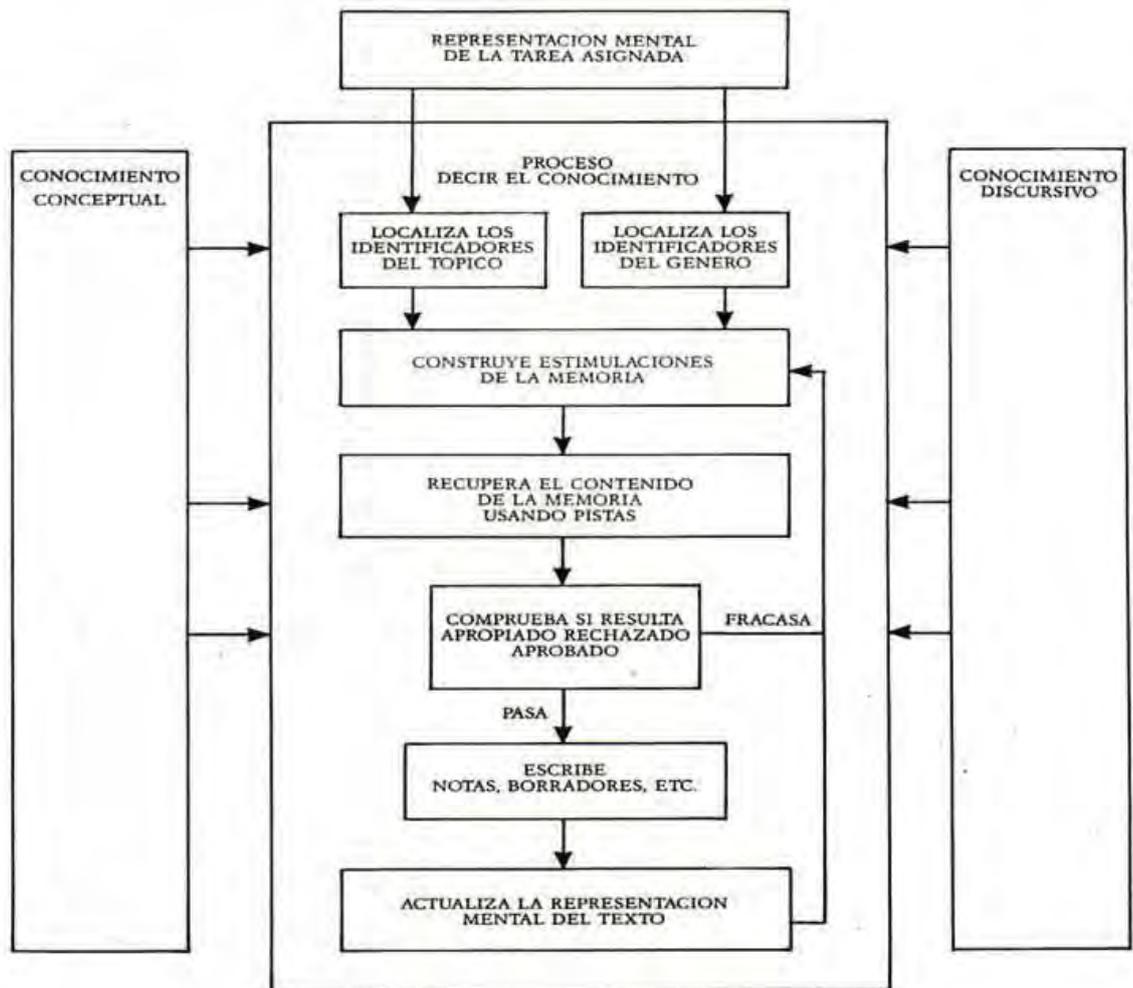
Lo anterior se entiende con el siguiente ejemplo extraído de un artículo⁶ de los propios autores:

> ¿Deberían jugar chicas y chicos en el mismo equipo de deporte? <
Los identificadores del tópico podrían ser: equipo de deporte, igualdad y liberación femenina (...). En el ejemplo sobre el equipo de deporte, el formato de la pregunta identifica el género requerido como género de opinión (...). Por ejemplo, la estimulación tópica combinada con la estimulación género pueden ambas activar el contenido para que [al escribir el texto] la primera frase sea > Creo que las chicas y los chicos deben jugar en el mismo equipo de deporte < (1992:42).

Cassany (1998) refiere que al decir el conocimiento, “el autor elabora su texto a partir de sondas o anzuelos buscadores que elabora mentalmente, que pueden referirse al tema escrito o al tipo discursivo” (p. 92). Al asignar una tarea de escritura, el sujeto construye “alguna representación de lo que se le ha pedido que escriba, luego localiza los identificadores, del tópico y el género” (p. 46), como vimos en el ejemplo anterior.

Bajo esta propuesta, se entiende que cuando tenemos serias carencias en lo que a vocabulario respecta y los conocimientos son limitados, al enfrentarnos a la tarea de escritura sólo nos enfocaremos en la ortografía y en las partes superficiales, posiblemente realizando un texto pobre en contenido y en coherencia. En el siguiente esquema podemos observar cómo se relacionan el conocimiento conceptual y el conocimiento discursivo, conformando la imagen mental o representación de la tarea y actuando sobre todo el proceso.

⁶Scardamalia, M. y Karl Bereiter. (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita”. En *Infancia y Aprendizaje*. Año 58. Pp. 43-64.



Esquema 2. Estructura del modelo Decir el conocimiento. Tomado de Bereiter y Scardamalia (1992).

En cuanto *transformar el conocimiento*, encontramos que no se eliminan del todo las consignas de *decir el conocimiento*, sino que se incorporan como una parte del proceso. Sin embargo, hay dos espacios-problema a los que se enfrenta el escritor: el de contenido (se refiere a lo que dirá el texto, a las creencias y operaciones, así como a las deducciones o las hipótesis que conducen de un estado de creencia a otro) y el retórico (cómo y para qué se dirá).

Al decir que el autor transforma el conocimiento se entiende que toma conciencia de las ideas recuperadas y elige las que le parecen más apropiadas; no se ocupa del contenido referido a conceptos, sino de las relaciones entre el contenido y los pensamientos. En cuanto al espacio retórico, éste se centra en cumplir los objetivos del discurso y “las relaciones entre contenido y las posibles reacciones del lector” (Cassany, 1998:48). Bajo esta línea, el escritor busca la

adecuación de estos dos planos reelaborando sus ideas y su texto, lo que genera nuevo conocimiento.

La parte en que coinciden *decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento*, es la referente a la recuperación de la información de la memoria; la diferencia es que la información recuperada no sólo se debe adaptar al tópico y al género sino adaptarse lo mejor posible al problema retórico (qué y cómo decirlo). De esta manera encontramos que al decir el conocimiento se tiende a ceñirse a tópicos muy simples y al transformarse se van complejizando.

Como podemos ver, éste modelo va más de acuerdo con habilidades y conocimiento que con capacidades. Escribir, no sólo es volcar el contenido sobre el papel, sino requiere de habilidades específicas y aún más, conocimientos de tipo conceptual y retórico para llevar a cabo la tarea.

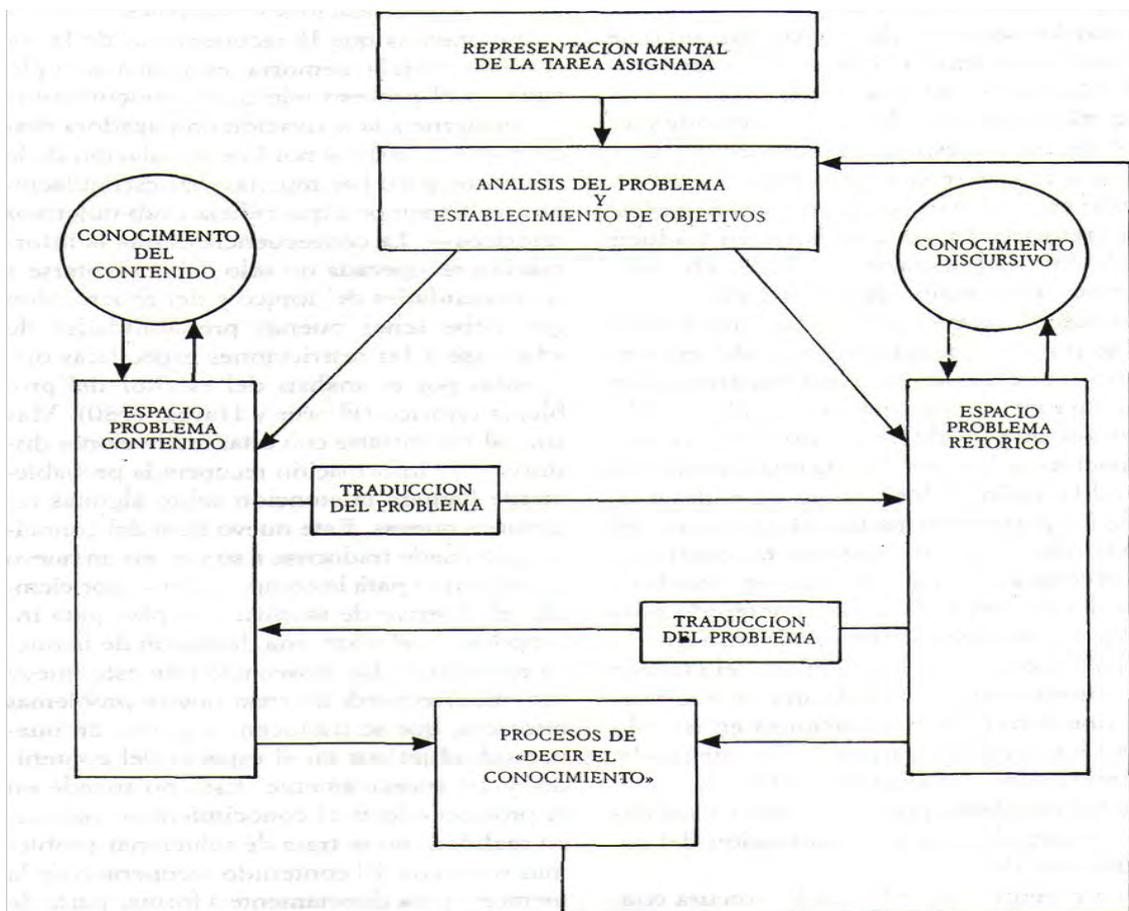
Cassany (1997:17) explica que para escribir se requieren:

(...) por un lado operaciones simples y mecánicas que afectan a la producción física del texto: hacer la caligrafía clara, dejar los espacios necesarios entre palabra y palabra, aplicar correctamente las reglas gramaticales, etc. Por otro lado, en el acto de la expresión escrita intervienen además procesos más complejos que requieren reflexión, memoria y creatividad: seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas, crear lenguaje compartido con el lector, etc.

Transformar el conocimiento implica ir más allá, poner en juego lo que los otros dicen y lo que yo pienso de manera coordinada y estructurada. Ser escritor maduro entonces sugiere que poco a poco se pasa de un estado a otro, es decir que no se vuelve un escritor experto por el simple hecho de aprender estrategias donde se recuperen los elementos a seguir o usar, sino en un paso progresivo ir transformando lo que se sabe y pulirlo cada vez más.

Con esto vemos que el carácter recursivo de los procesos de composición escrita está dado por el ir y regresar a las partes constitutivas del texto según sea necesario y la idea es que el escritor identifique ciertas anomalías y las corrija por medio de revisiones sucesivas según crea necesario.

Decir el conocimiento es un subproceso y para que el conocimiento se transforme el escritor se tendrá que enfrentar básicamente a dos problemas: el retórico y el de contenido, el primero, es el desarrollo de los pasos intermedios de la cadena del razonamiento y los argumentos en contra. Y el segundo, son los conceptos. De tal manera que el escritor, no sólo debe adaptarse a las necesidades del tópic y del género sino, adaptarse al análisis de las restricciones del escritor (Scardamalia y Bereiter, 1992). En el siguiente esquema se muestra cómo es que se transforma el conocimiento bajo esta propuesta:



Esquema 3. Estructura del modelo Transformar el conocimiento. Tomado de Bereiter y Scardamalia (1992)

Encontramos entonces que cuando se dice el conocimiento: el conocimiento conceptual y el conocimiento del discurso van alimentando al proceso, en cambio cuando se transforma el conocimiento el contenido y lo discursivo están en conflicto durante todo el proceso de tal forma que haya una reconstrucción del conocimiento.

Como pudimos ver, los dos modelos presentados: *prosa de lector y prosa de escritor* y *decir el conocimiento y transformar el conocimiento* forman parte de los modelos recursivos, llamados así porque la escritura es un proceso explicado como un ir y venir en el texto. Además, ambos, se apegan a los llamados modelos cognitivos, pues consideran que deben existir cambios en la estructura cognitiva para pasar de un estado de conocimiento a otro.

Aunque estos modelos han sido de vital importancia para explicar el proceso de escritura no son suficientes, sin embargo logran poner al descubierto elementos del proceso que hasta su postulación no habían sido estudiados, mismos que han sido guía fundamental para la enseñanza.

Hasta aquí, queda claro que el proceso de composición escrita no es sólo una serie de etapas de las que surge un producto, sino que, es un proceso constructivo compuesto por etapas y sub-etapas a las que se regresa según sea necesario sea para afinar ideas, modificarlas, profundizar en ellas, hacer aclaraciones o bien desprenderse de lo ya escrito con el propósito de componer un texto estructurado y coherente.

2.4 Enfoque socio cultural

Los estudios cognitivos tienen relevancia porque dan respuesta a múltiples aspectos de la composición escrita pero no habían tomado en cuenta a las herramientas comunales y a los sistemas simbólicos compartidos, por lo tanto el paradigma socio-cultural complementa las explicaciones que no se habían encontrado por medio de las teorías psicolingüísticas. Influido por la etnometodología, la sociología, el análisis del discurso y la filosofía del lenguaje (Hernández, 2005), esta perspectiva resalta que la alfabetización es un hecho cultural al mismo tiempo que psicolingüístico y que cualquier comportamiento humano debe de ser interpretado en su dimensión cultural o la construcción de significados compartidos.

La perspectiva socio-cultural nace a raíz de las aportaciones de Vigotsky, quien plantea que el desarrollo del conocimiento del individuo se da a partir de las actividades sociales, es decir, se da un movimiento desde el plano exterior hacia el interior del individuo, implicando un proceso activo de transformación.

Desde esta mirada el proceso de composición escrita es una actividad históricamente situada y determinada por la cultura.

Vigotsky y Bajtín afirman que la escritura está determinada por las condiciones del contexto en donde se produce. Recordemos que para Vigotsky el hombre es el constructor de la cultura y a su vez es moldeado por la cultura; por lo tanto el aprendizaje es social y es resultado de la interiorización de la cultura y de las relaciones sociales (Lucci,2006).

El aporte de Bajtín, que retomamos, es el centrado en el problema de los géneros literarios, él afirma que cada género posee sus métodos, sus modos de ver y comprender la realidad y que “las tradiciones culturales y literarias (incluidas las más antiguas) se preservan y viven, no en la memoria subjetiva del individuo, ni en una psique colectiva, sino en las formas objetivas de la cultura misma” (Bajtin,1994 en Huerta, 1982:145-152), de manera que cada texto contiene en sí un modo específico de proyectar la realidad y de acuerdo a ello se puede crear y recuperar.

De tal forma que existen varios ámbitos de escritura en la historia de un individuo: “en la burocracia administrativa; en el ámbito sanitario; el profesional y académico; en lo económico y mercantil; para el ocio y esparcimiento; en juegos y deportes; en la alimentación; en las comunicaciones” (Alvares, 2011:29) y a medida que los individuos conocen y producen los géneros discursivos que demanda la vida en sociedad, tienen voz en esa sociedad.

Así entendemos que la composición escrita, bajo este enfoque, tiene que ver con la situación específica de un escritor que es traspasado por su propia cultura y con un texto inserto en un ámbito que lo hace ser único y específico.

Torres (2004:99-100) lo explica muy bien: “la escritura puede verse como un proceso social. Este término (social) le asigna ella el doble significado, el referido al texto y a las prácticas inmersas en determinadas culturas, y a la interacción, el diálogo, la colaboración y la negociación que existe en la construcción del mismo”.

Las personas construimos significados, pero esto no se da de forma automática, ni aislada, sino por medio de la interacción con los otros, “el hombre

a partir de su encuentro con el mundo crea significados” (Bruner, 1990:22) y éstos, por lo tanto, son conocimientos compartidos, no por ello idénticos en cada persona, sino reorientados a las propias experiencias y propósitos.

Así “se trata de interpretar la escritura como un hecho cultural y como una capacidad o destreza individual al mismo tiempo” (Linuesa, 1999:98). Estos aportes dan a la lectura y escritura un nuevo sentido, ubicándolas como actividades sociales que ocurren dentro de ciertas prácticas sociales y comunidades discursivas a partir de la participación (Kalman, 2003); buscan describir y explicar fenómenos relacionados con las prácticas de la lengua escrita en situaciones específicas.

A raíz del nacimiento de esta perspectiva entendemos que la escritura es un proceso situado, que obedece a las particularidades del contexto de uso, los propósitos de quien escribe y encausada por los efectos esperados.

De esta forma, Kalman (2003) la define como un proceso social, que para su aprendizaje es necesaria la interacción entre los individuos. Poulaine (2001) habla (de lectura) y escritura como actividades culturales.

Podemos decir entonces que la composición de un texto está determinada por el contexto y que no es una actividad lineal. Se escribe distinto en cada situación, en cada lugar, por y para cada persona. También que cada momento histórico demanda cierto tipo de habilidades o resalta algunos aspectos necesarios para la economía o la política del momento que impactan directamente en las formas de leer. Al respecto Poulaine (2001) afirma que los hábitos de escritura de los individuos, al igual que sus otros comportamientos sociales, no pueden estar separados del contexto en el que tienen lugar.

Para explicar cómo es que tenemos distintas representaciones en un contexto, retomamos a Street (2004) quien explica la existencia de artefactos que nos ayudan a acceder a sistemas locales. Los artefactos se refieren a lugares o cosas que significan más que su significado en sí, pone el ejemplo de la escuela que dentro de la palabra encierra una serie de comportamientos y reglas que se sabe se tienen que seguir.

A decir de la escritura, estos artefactos son los textos que se tienen que producir en la escuela, en casa o en una oficina que evocan un entorno social específico y de acuerdo con éste entorno será la actitud o el comportamiento ante la composición escrita. La forma en que las personas emprendan la escritura dependerá de esos artefactos construidos culturalmente.

Otro aspecto importante son los cambios que sufre la cultura escrita en cada generación, mismos que impactan de forma directa en sus usos y enseñanza (Meek, 2004). Esto lo vemos claramente en las formas de escribir que existen hoy día tales como la escritura en Internet o en los teléfonos llamados inteligentes, formas de escribir que poco a poco forman parte de las nuevas alfabetizaciones.

Entonces, la composición escrita además de ser un proceso recursivo y enfrenar al escritor a un problema retórico y de representación de la tarea, bajo el enfoque sociocultural, vemos que escribir es una situación comunicativa, inmersa en el seno de una comunidad discursiva que implica una audiencia real o potencial. Entonces, escribir no será considerada como una actividad solitaria sino transaccional donde al escribir se da una “interacción escritor-lector en el seno de una situación comunicativa” (Escoriza y Boj, 1997:15-16)

Está explicación la podemos ver de forma simplificada en el siguiente esquema retomado de la propuesta de Castello (2009):

Proceso de composición	Planificación	Varía de una situación de escritura a otra.
	Antes y durante	Se planifica de acuerdo a: <ul style="list-style-type: none"> · La representación de la tarea. · Conocimientos del escritor. · Textos modelo: El texto producido por uno mismo u otros textos producidos anteriormente
	Escritura o textualización	Escribir implica aproximaciones sucesivas al texto final.
	Revisión	Atender los objetivos que guían la composición escrita desde un principio.

Tabla 3. Proceso de composición. Basado en Castello (2009).

El proceso de composición consiste en un ir y venir en el texto, como ya los modelos cognitivos lo habían planteado, sin embargo, de acuerdo a los aportes socioculturales la planificación, la escritura y la revisión están determinadas por la situación de escritura, es decir, se escribe según una situación determinada y persiguiendo un objetivo específico.

En el esquema anterior Castello (2009) explica cómo los tres elementos son guiados por esa inmersión del escritor en una comunidad específica.

La planificación se realiza según la representación de la tarea, toma en cuenta el tipo de texto que se quiere o se tiene que realizar y el objetivo a alcanzar con lo escrito. El conocimiento que tenga el escritor sobre el tema y sobre las características del texto a escribir. Y la experiencia respecto a otros escritos, es decir, otros textos escritos con anterioridad por el escritor. En esta fase, el que escribe realizara esquemas, notas y tendrá en cuenta la audiencia hacia la que va dirigido el texto.

En cuanto a la textualización o escritura, podemos decir que son los borradores que se van realizando, mismos que se modificarán según la situación y el objetivo planteado desde el principio. Implican tareas como decidir entre “poner una palabra en vez de otra, seguir de una determinada manera o releer el escrito“(Castello,2009:63), de tal forma que la escritura implica aproximaciones sucesivas al texto final.

La revisión es parte de todo el proceso y la idea es que se mejore el escrito, siempre estará guiada por el objetivo inicial, no obstante puede no ser así y quedarse en una etapa muy superficial, sin embargo siempre está presente.

Con lo anterior vemos que los modelos recursivos-socioculturales ponen al descubierto que la composición escrita es un proceso complejo que implica acciones que están centradas en un escritor inmerso en una comunidad específica que le demanda objetivos de escritura.

Además, este mismo autor, destaca que se busca escribir de acuerdo a cánones establecidos, ya sea por una comunidad disciplinar o por un grupo de personas que fungen como destinatarios del texto. Se escribe para otros y esos

otros completan lo escrito, por ello los textos surgen en un lugar y tiempo determinados y son comprendidos atendiendo a estos postulados.

Escribir desde el paradigma sociocultural implica conocer los lenguajes y las formas de entendimiento de una comunidad, de tal forma que el proceso de composición escrita implica pensar en el otro y escribir para el otro. Y estar consciente que existen diversas formas de escribir, atendiendo a diferentes tipos de textos o de géneros discursivos, sin olvidar que hay formas de expresión, de comunicación que sólo son comprendidas por aquellos que pertenecen a esa comunidad.

Así pues escribir implica sentirse parte de una comunidad, entender sus formas de comunicación y conocer sus prácticas, sólo así se puede escribir y que el texto sea bienvenido por el lector.

2.5 Concepciones de composición escrita en el contexto universitario

La composición escrita en el contexto universitario, es un tema relativamente nuevo, la mayoría de las propuestas nacieron para promover o apoyar la educación básica. No obstante, estos planteamientos son trasladados y necesarios en la educación superior, pues los procesos de composición escrita, son básicamente los mismo, sólo que se complejizan.

Lo dicho en los apartados anteriores proporciona un bosquejo de las teorías que han alimentado nuevas propuestas para el entendimiento de la composición escrita. Aunque en los estudios presentados se trató de rescatar tan solo los elementos que dieran cuenta de los aspectos referidos a la composición de textos de estudiantes universitarios resulta pertinente puntualizar algunas cuestiones al respecto.

La composición escrita exigida en la universidad es un proceso complejo que va más allá de decir el conocimiento o de escribir prosa de escritor. El estudiante universitario requiere dar cuenta de nuevos aprendizajes por medio de la escritura, éstos, van de la mano con la lectura e implican recuperación, interpretación y comparación de textos, aludiendo a la interrelación lectura-escritura.

Carlino (2004b) caracteriza a la escritura universitaria como una herramienta de un potencial epistémico, es decir, permite que el pensamiento se transforme y que se elaboren nuevos conocimientos, por lo menos, nuevos para el escritor, pues cuando leemos, investigamos y aprendemos leyendo y escribiendo es evidente la transformación del conocimiento. De tal forma que aprovechar ese potencial es indispensable para la formación del estudiante universitario.

Escribir requiere poner en relación ideas, autores, textos y reorganizar lo que ya se sabía para comunicarlo a un auditorio en específico. Esta autora reconoce que escribir implica revisar y modificar aspectos sustanciales del texto y muchas veces soltarlos. Así como darse tiempo para armar y desarmar textos.

Miras y Sole (en Castelló, 2009) explican que escribir en el contexto universitario “implica considerables dosis de lectura: de lectura de textos de otros y de lectura de su propio texto para asegurar su consistencia y legibilidad” (pg.86). En la educación superior más que en otro nivel, se apunta a la toma de consciencia de que “el conocimiento se asienta sobre el conocimiento, el saber apunta a otros saberes” (pg.86).

Por lo tanto escribir un texto requerido en la universidad es necesario familiarizarnos con conceptos, teorías y tradiciones que nos hagan partícipes de la cultura llamada académica.

Escribir, además supone apropiarse del habla que la institución y disciplina a la que pertenece el alumno exige, admite y tiene como reconocida. Al respecto, Camps (2013) explica que escribir es una actividad habitual en el contexto universitario, pero a diferencia de otros niveles educativos, el tipo de discurso en educación superior adopta formas muy específicas a las que llamamos géneros discursivos que nos son más que horizontes de expectativas.

De tal forma que el alumno universitario tiene que cumplir con esas expectativas que indica Camps y de las que el profesor universitario es conocedor.

Lo anterior hace aún más difícil la tarea, pues es necesario tomar en cuenta los aportes recursivos y de contenido que sugieren Hayes y Flower y,

Sacardamalia y Bereiter, lo que significa que para realizar un escrito bien construido, el alumno universitario tiene que tener los insumos necesarios conceptuales y enfrentarse al problema de cómo decir lo que quiere decir; además, apelando a los aportes socioculturales que explican a la composición escrita como un proceso situado, el escritor, que está inmerso en una comunidad especializada, tiene entonces que tener presente a quien va dirigido lo que escribe y como ya se mencionó conocer los cánones establecidos por la comunidad discursiva a la que pertenece o pretende acceder.

CAPÍTULO

III

ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA EN EL NIVEL SUPERIOR

3.1 Antecedentes

3.2 Enseñanza de la lectura en la universidad

3.2.1 De acuerdo a la teoría lineal

3.2.2 De acuerdo a las teorías interactivas

3.2.3 De acuerdo a la teoría transaccional

3.3 Enseñanza de la composición escrita

3.3.1 De acuerdo al modelo por etapas

3.3.2 De acuerdo a los modelos recursivos

- Prosa de lector y prosa de escritor
- Decir el conocimiento y transformar el conocimiento

3.3.3 De acuerdo al enfoque socio-cultural

En los capítulos anteriores pudimos observar que el interés en la lectura y la escritura ha estado presente desde el momento mismo de su aparición, que el uso de éstas ha respondido a necesidades distintas según cada cultura y cada tiempo; y que hoy día no podemos concebir la vida sin estas prácticas.

También explicamos que a partir del siglo XX los estudios en torno a la lectura y composición escrita toman forma y se concretan en teorías, enfoques o modelos que ofrecen explicaciones respecto a éstas. En este trabajo decidimos englobar lo referente a la lectura en: teoría lineal, interactiva y transaccional y; en lo referente a la composición escrita en: modelo por etapas y recursivos, divididos a su vez en prosa de escritor y prosa de lector, decir el conocimiento y transformar el conocimiento; y enfoque sociocultural.

Como ya mencionamos anteriormente, a partir de la literatura revisada, es hasta la masificación de la escuela cuando los estudios en torno a estos temas toman importancia, pues es necesario mejorar los procesos de lectura y de escritura utilizados como herramientas de aprendizaje.

Encontramos que, antes del siglo XX leer significaba solo decodificar, por lo tanto las propuestas de enseñanza estaban centradas en el desciframiento. En cuanto a la composición escrita, vemos que su estudio a profundidad se ve plasmado en investigaciones hasta el último cuarto del siglo pasado, antes de esa fecha el interés se enfocaba nada más en el producto, por consiguiente, únicamente se prestaba atención a la parte material, a la palpable.

No olvidemos que eran muy pocos los que tenían acceso a la lectura y a la escritura por lo que las sugerencias de mejoramiento eran escasas y muy locales. Cuando empieza a haber posibilidades de que más personas aprendan a leer y tengan acceso a la cultura escrita el interés en las investigaciones en torno al mejoramiento de la enseñanza crece e incluso impulsa a los avances en estos temas.

De esta manera, de la mano de las concepciones teóricas, aparecen sugerencias de enseñanza, mismas que se encuentran plasmadas tanto en

planes y programas de estudio de las escuelas⁷, como en las prácticas que se llevan a cabo en las aulas.

Hoy día, más que nunca, encontramos que la enseñanza de la lectura y de la escritura es un tema central, especialmente en el currículo de la educación básica. Así, podemos ver que existen distintas propuestas para la alfabetización en los primeros años de escolarización. Mientras se avanza en el sistema educativo, leer y escribir pasan de ser tema central de la enseñanza a convertirse en herramientas para el aprendizaje, al menos así lo dejan ver las prácticas escolares, pues el énfasis de la enseñanza está puesto en el mejoramiento de estas herramientas (Finocchio,2009).

Cuando analizamos el caso de la universidad, encontramos que la alfabetización va más allá de enseñar los rudimentos de las primeras letras; quien accede a este nivel ya sabe leer y escribir, está alfabetizado en el sentido amplio de la palabra y posiblemente ya vivió las múltiples propuestas sobre el mejoramiento y perfeccionamiento de éstas herramientas durante toda su trayectoria por el sistema educativo, pero en la universidad cuáles son estas sugerencias, en este tema nos internaremos en este apartado.

Atendiendo la definición de alfabetización establecida por la UNESCO:

“(…) es la habilidad para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicarse y calcular, usando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos. La alfabetización involucra un continuo de aprendizaje que capacita a las personas para alcanzar sus metas, desarrollar su conocimiento y potencial y participar plenamente en la comunidad y en la sociedad ampliada” (UNESCO 2005: 21).

Podemos observar que el concepto de alfabetización es cambiante, especialmente en cada nivel educativo.

⁷ Las concepciones teóricas respecto a la lectura y a la escritura las podemos encontrar un tanto desdibujadas en los planes y programas de estudio de educación básica, quizás con otros nombres o retomando algunos aspectos solamente; eso no quiere decir que lo que se propone sea lo que se realiza en las aulas.

En el caso de la educación superior, encontramos el término alfabetización académica, que requiere de “nociones y estrategias necesarias para participar en actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2005:13) que es la que abordaremos en este capítulo. Se dará cuenta de las propuestas de enseñanza derivadas de cada teoría. Iniciaremos con algunos antecedentes sobre cómo se enseñaba a leer y a escribir antes del siglo XX. Posteriormente nos enfocamos en cada concepción, para mejor entendimiento, iremos rescatando lo planteado en los capítulos anteriores y complementando con las propuestas.

3.1 Antecedentes

Recordemos que en un primer momento se consideraba a la pintura como una forma de registro, no obstante de lo impreciso que pudiera resultar encontrar el sentido o el mensaje sugerido por las figuras. Mencionamos que inicialmente se escribía sólo para realizar el registro de cosas, es decir, la escritura servía para llevar a cabo un inventario, como en el caso de Mesopotamia y Creta, después se transformó en una forma de comunicación, como es el caso de los Sumerios quienes mandaban mensajes escritos a tierras lejanas; por lo tanto, era necesario que hubiera personas preparadas que realizaran esta actividad. Se dice que los escribas tenían un status social reconocido y que ellos mismos elegían a quién le enseñarían su oficio, que incluso existían lugares especiales para aprender como es el caso de las “casas de las tablillas” de los Sumerios⁸ (Kramer, 1962: 54).

Como ya se mencionó, en el siglo III a.C, ya existía una escritura fonética muy cercana a la que conocemos hoy, sin embargo Cavallo y Chartier (2011), García Madruga (2002) y otros, refieren que no existía la separación entre las palabras (*scriptio continua*), esto nos lleva a decir que además de aprender a leer había que entender el discurso de forma oral para darle la separación

⁸ En estas casas se enseñaba a escribir, hacían que sus alumnos aprendieran los signos o letras de memoria, las copiaran y las practicasen hasta que pudieran reproducirlas con facilidad. “En el tercer milenio antes de la era cristiana, estos <<libros de clase>> fueron complicándose de siglo en siglo y, progresivamente, se fueron transformando en manuales, más o menos estereotipados, de uso en todas las escuelas de Sumer.” (Kramer, 1962:54). En algunos de estos “libros” se hallaban largas listas de nombres de árboles, animales, de países, de ciudades, de piedras y minerales, de partes del cuerpo, leyes, etc.

apropiada a las palabras al momento de realizar la lectura, es decir, la oralidad seguía siendo predominante, entonces encontramos oralidad, escritura y lectura unidos en un lazo muy estrecho.

Existen estudios que profundizan sobre la historia de la lectura y la escritura y cómo se enseñaban en diferentes épocas y lugares,⁹ casi todos, basados en pinturas, grabados o en el análisis de textos que se escribieron para diversos fines. Tal es el caso de algunos textos que dejan ver pequeñas sugerencias sobre cómo aprender a leer y a escribir.

Por ejemplo, en un texto de Marco Tulio Cicerón¹⁰ del siglo I a.C, al explicar el arte de la oratoria se resalta el papel de la escritura, dice que el arte oratoria está dividida en cinco partes: 1. Inventar, 2. Ordenar, 3. Vestir y adornar el discurso, 4. Guardarlo en la memoria y 5. Recitarlo con dignidad y gracia. Para lograr construir estas partes se requiere de ejercicios; tomarse el tiempo suficiente para pensar en el discurso y así hablar con discreción y esmero y; vencer la improvisación por medio de la asidua y diligente escritura (Traducción de Amparo Gaos, 1995).

Otra de las propuestas de enseñanza más conocidas son las que realiza Dionisio de Tracia. Este personaje indicaba que el texto se componía por diferentes tipos de palabras caracterizadas por tiempo, género y número, por lo tanto la enseñanza y el aprendizaje se tenía que centrar en esas características. Más tarde en el siglo II d.C Apolonio de Díscolo, retomando lo propuesto por Dionisio, plasma en un manual una serie de sugerencias en torno al análisis gramatical, mismo que guiará la enseñanza hasta la Edad Media. Los pocos que aprendieron a leer y escribir en el mundo occidental se regían bajo estas sugerencias (Hamesse en Cavallo y Chaartier,2011).

⁹ Puede profundizar sobre estos temas en Cavallo, G y Royer Chartier. (2011). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. España: Editorial Tauros.

¹⁰ Recuperado de la traducción de Amparo Gaos, 1995: Cicerón, Marco Tulio. *Acerca del orador*. México: UNAM. Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana.

Por varios siglos no hubo grandes cambios, como se dijo en los capítulos anteriores; se siguen utilizando las propuestas de Dionisio y de Apolonio. Cabe aclarar que nos referimos solamente a la cultura occidental, que es de donde proviene nuestro alfabeto.

Es hasta el año 1500, en que acontece la “primera revolución de la lectura” como la nombran Cavallo y Chartier (2011), la lectura oral se deja de lado y poco a poco entra en escena la lectura silenciosa; lo que implica nuevos modos de realización y finalidad de la lectura, es en este momento que la reflexión, el entendimiento y la interpretación se vuelven esenciales, pero sólo en un sentido superficial, es decir, el texto tendría que llevar al lector a pensar y repensar las ideas plasmadas, que generalmente giraban en torno de la religión, el lector tenía que entender que era lo que el autor le quiso decir. Para ello se tenían que aprender diversos pasajes de memoria y ciertas frases se meditaban una y otra vez; entonces se enseñaba que se tenían que realizar tres actividades básicas: lectura, meditación, donde se leía en voz baja, se rumiaban las palabras, se repetían incansablemente para la memorización y, contemplación (Hamesse en Cavallo y Chartier, 2011).

La *scriptio continua* también desaparece, dando paso a la separación de las palabras lo que no hace necesaria la interpretación exacta de lo escrito; retomando nuevamente a Saenger (en Cavallo y Chartier, 2011): la lectura silenciosa e individual abre la puerta al pensamiento crítico y la escritura se torna un medio de expresión del pensamiento. Así la enseñanza se extiende de la simple repetición de signos a cómo interpretar y reflexionar en torno del texto. Con la separación de las palabras los signos de puntuación se hacen indispensables, lo que hace necesario el énfasis en el uso adecuado de la gramática.

Hamesse (en Cavallo y Charter, 2011) explica que la pedagogía se basaba en la lectura de textos, pero sólo se tenía acceso textos comentados y explicados.

De esta manera, descrita de forma muy sintética, vemos pasar cuatro siglos más, hasta finales del siglo XIX. Encontramos que no ha habido grandes cambios en la enseñanza de la lectura y escritura, y que las propuestas en su

mayoría están dirigidas a la alfabetización¹¹. Se entiende que en ese momento eran muy pocas las personas alfabetizadas en el mundo y ni hablar del caso mexicano, de manera que los esfuerzos van dirigidos prácticamente en su totalidad a la adquisición del alfabeto y al perfeccionamiento de la decodificación y la gramática.¹²

Va a ser hasta inicios del siglo XX, con la masificación de la educación que se buscarán respuestas desesperadas en torno al mejoramiento de las propuestas de enseñanza. Así pues, en el auge del siglo veinte vemos florecer explicaciones, teorías y propuestas, cada una derivada de diferentes disciplinas. Encontramos a la lingüística en su carácter gramatical; a la psicología y fisiología con sus propuestas cognitivas y; a la conjunción de los aportes de la psicología, mas los de la sociología, la antropología y la literatura, que concretan las propuestas socio-culturales. Todas ellas enriquecidas y guiadas por toda una gama de nuevos conocimientos sobre el ser humano, el mundo y las relaciones entre ambos, pero sobre todo urgidas por nuevas propuestas de enseñanza.

En el caso de la Educación Superior las propuestas de enseñanza son muy recientes, en primer lugar porque es hasta el último cuarto del siglo XX que el acceso a este nivel educativo aumenta y en segundo lugar los estudios en torno a la alfabetización académica son relativamente reducidos.

Se ha seleccionado de entre la literatura revisada sólo lo pertinente para dicho nivel

¹¹ Referida a enseñar a leer y escribir a quien nada sabe al respecto.

¹² En el caso de México, antes de la llegada de los españoles, recordemos que lectura y escritura era plasmada en pinturas, en esta etapa no todos tenían acceso a la escritura, sólo los nobles o los llamados *Pipiltin* que eran los encargados de la conservación celosa de los textos y por consiguiente del conocimiento. En las pinturas o códices se encontraba “la cuenta de los destinos, los anales y la cuenta de los años, el libro de los sueños” (León Portilla, 1980 en Gruzinsky,2013:17), constituían el patrimonio antiguo pasado de generación en generación. Para preparar a los nuevos guardianes del saber existían templos escuelas reservados para los hijos de los *Pipiltin*, futuros dirigentes. El Calmecac era esa escuela donde los llamados por León Portilla: “poseedores de los libros de pintura”, “detentores de la tradición”, “conocedores de las cosas ocultas”, se formaban. La enseñanza entonces estaba dirigida a los nobles y las propuestas giraban en torno a la inspiración divina, sólo aquél elegido por los dioses podía aprender y acceder a la escuela. Se sabe que en el Calmecac se llevaba a cabo toda esta preparación necesaria (Gruzinsky,2013).

3.2 Enseñanza de la lectura en la universidad

3.2.1 De acuerdo a la teoría lineal

Esta concepción va a dirigir las propuestas de enseñanza de la lectura durante gran parte del siglo XX, Camps (2003) refiere que en los años cuarenta la enseñanza sugería a los alumnos una lectura minuciosa, centrada en el análisis de los textos y en realizar comentarios en torno a él. Se creía que si los alumnos eran capaces de dominar la palabra, la comprensión tendría lugar en forma automática (Cooper, 1998).

Se piensa que hablar y leer es lo mismo, por lo tanto, se considera que conocer el lenguaje y su uso cotidiano es suficiente para entender el texto escrito, no se toma en cuenta ninguna diferencia entre lo hablado y lo escrito considerándose partes indiferenciadas de la lengua. De ahí que las actividades en torno a la lectura serán dirigidas al dominio del lenguaje así en automático, se dará la comprensión del significado.

Zayas (2011) habla del exagerado énfasis en los aspectos gramaticales, lo que implica únicamente destacar la forma en que se construyen las palabras y las reglas para su uso correcto, en nuestro caso, del español. De esta forma la atención estará en corregir sólo pronunciación (separación correcta de palabras, pausas, etc) en el caso de la lectura en voz alta: la finalidad es convertir al alumno en un eficiente decodificador.

Al suponer que el lector es sólo un decodificador, éste tendrá que descubrir el significado de las palabras por el simple hecho de saber descifrar, es decir, de conocer la relación fonema-grafema y las relaciones entre éstos, así la comprensión se da de forma automática. Por lo cual encontramos bajo esta propuesta, que el alumno alfabetizado en cualquier etapa de su vida, que domina la relación letra-fonema puede leer y comprender la lectura de forma adecuada y eficiente. Así el entendimiento de la lectura es individual, pues el desciframiento es suficiente y no se requiere de ninguna ayuda que no gire en torno a esta premisa.

Leer es simplemente transferir significados y por lo tanto los profesores van a priorizar en la evaluación la cantidad de información que se recupere del texto

de manera literal. Dentro de estos términos, encontramos que la enseñanza se verá dirigida a actividades centradas en la transferencia de significados, es decir, se va a priorizar la cantidad de información y el menor tiempo posible en que se lee. Esto implica que el lector extrae el significado letra a letra, palabra por palabra, frase a frase, de manera rápida y precisa enfocándose sólo en la parte gramatical del texto.

La teoría lineal caracteriza al lector como descifrador del sentido, pero éste no tiene libertad alguna de interpretación pues su misión es repetir lo que el autor dijo como copia exacta. En el caso de la enseñanza, el docente es el conocedor y poseedor del saber, se encuentra en el centro del proceso, por lo tanto, decidirá de forma tajante cuál es el significado que los alumnos deben extraer. Por consiguiente se anima al alumno a extraer un sólo sentido sin lugar a dudas.

Las actividades que lleva a cabo el profesor a modo de apoyos para descifrar el sentido del texto son, de acuerdo con Cairney (1992): textos seguidos de preguntas literales o de preguntas cerradas de opción múltiple. Este entrenamiento es siempre aislado, pues al suponer que se lee de la misma manera en cada momento, para cada lugar y tipo de texto, se considera que el uso de estrategias es transferible. Este mismo autor explica que bajo esta concepción, el profesor supone que las técnicas que enseña a sus alumnos son de aplicación universal.

Además, el docente que considera a la lectura como un proceso lineal, propone ejercicios y técnicas descontextualizadas, es decir, no toman en cuenta las circunstancias en qué fue escrito el texto, ni la disciplina, ni el tipo de texto, ni ninguna característica que orienten sobre el objetivo del autor, finalmente cree que al decodificar el lector extraerá el sentido del texto de forma automática.

De acuerdo a estas actividades pareciera ser que el objetivo de la lectura es que el profesor compruebe que se leyó y que se entendió lo que él propone que se comprenda.

En estas propuestas podemos ver claramente la influencia de los aportes del conductismo pues “leer es un simple proceso de asociación, (...) una simple

relación estímulo-respuesta y que además (...) el aprendizaje está subordinado a la enseñanza” (Lerner y Muñoz, 1986:53).

Estas propuestas son las imperantes y aún ahora no han desaparecido, encontramos en las escuelas ejercicios respecto a la lectura centrados sólo en la memorización y repetición (Maqueo, 2004). Ejemplo claro son algunos exámenes objetivos sobre comprensión lectora donde las preguntas planteadas están enfocadas a obtener respuestas literales.

3.2.2 De acuerdo a las teorías interactivas

Como se señaló anteriormente, en las teorías interactivas lector y texto ya no son entes separados, ambos actúan para construir un significado. Así, el lector ya no está esperando que el texto le proporcione el significado, participa de manera activa para construirlo, sus conocimientos previos y sus objetivos son los que guiarán la comprensión.

Lo que dice el texto y lo que sabe el lector interactúan, para entender el texto será necesario que éste último decodifique, pero que además cuente con los esquemas de conocimientos necesarios para reconstruir el significado, apelando a la lectura como proceso psicolingüístico.

Las actividades que el profesor propone bajo esta concepción irán en torno a la clarificación de definiciones, el uso de diccionario o la realización de glosarios; a las aclaraciones en torno al contexto y a los diferentes usos de palabras o términos. Nótese que no se deja a un lado lo gramatical, pero la enseñanza no está enfocada sólo en eso.

Esta propuesta postula que el significado es relativo y se construye socialmente (Cairney, 1992), por lo tanto, el lector se guía por un objetivo específico; en el caso del profesor éste se enfoca en hacer comprender el objetivo del texto al alumno, explica a dónde se quiere llegar y con qué intensidad para que se pueda reconstruir el significado colectivo. Se tiene presente que si el objetivo de lectura es claro más fácilmente se puede llegar al significado.

Las preguntas antes y durante la lectura sirven de guía hacia la comprensión, no con la intención de la reproducción literal, sino con el objetivo

de alcanzar la meta trazada para su entendimiento. La inferencia se vuelve práctica continua.

Otro elemento que se resalta en esta propuesta, es la motivación que el alumno requiere para realizar la tarea (la lectura) que puede ser intrínseca o extrínseca,

Zayas (En Camps y Zayas,2003) dice que quien se maneja bajo esta perspectiva teórica promueve la integración del habla, la escucha, la lectura y la escritura, bajo el entendido que, a pesar que cada uno de éstos es un proceso diferente, se interrelacionan para que el significado tenga sentido.

En cuanto a la parte lingüística, el profesor clarifica o toma en cuenta los tipos de géneros discursivos y proporciona el conocimiento de nuevas formas textuales a manera de apoyar al alumno en la búsqueda del sentido de la lectura y del propio autor.

Apelar a los conocimientos previos implica relacionar conocimientos especializados sobre la disciplina, contar con un vocabulario que no es usual fuera de la comunidad de práctica, para ellos se trabaja en glosarios o se esclarecen términos, para acercar al lector al significado, con el fin de rellenar huecos de información. Así como trabajar sobre la búsqueda de información complementaria, para que el propio lector rellene esos huecos.

Bajo esta propuesta, la comprensión es guiada por un objetivo, por lo tanto se tiene que proporcionar información sobre la tarea a realizar lo más pertinente y exacto posible, pues eso será lo que guíe la mirada del lector. Sánchez (2010) sugiere que se establezcan preguntas guía, es decir preguntas que sirvan al lector de pista para encontrar lo que necesita del texto. Si se establecen metas, se atiende selectivamente la información, descartando lo que en ese momento no resulte de utilidad.

También es pertinente mostrar estrategias que usan los lectores competentes como apoyo y adaptarlas a las necesidades de cada lector.

Contextualizar los textos requiere saber épocas y procedencias de autores, incluso de costumbres, para ello, los apoyos se centran en abrir el panorama, explicar directamente o realizar actividades que permitan al alumno hacerlo.

La enseñanza de la lectura bajo la mirada de las teorías interactivas supone participación activa tanto del alumno como del profesor, pues cada uno tiene que realizar una serie de actividades, que sí se complementan, den como resultado la comprensión de los textos. No es posible que se logre sí sólo uno de los actores trabaja para conseguirlo. El profesor se convierte en un puente entre el texto y el lector.

Zayas (En Camps y Zayas, 2003) explica que “esta preocupación por la comunicación lingüística, donde antes predominaban los contenidos gramaticales, no se ha traducido en cambios significativos en el modelo didáctico”. Dice que a pesar que después de los años 90 se ponga atención en el uso de la lengua, los cambios sólo se han enfocado en lo conceptual, es decir el conocimiento sobre la lengua aludiendo a la tradición gramaticalista.¹³

Lo que sí se puede rescatar es que en el campo de la educación superior ya se empezaba a trazar un interés en la enseñanza de la comprensión lectora y por consiguiente, una apertura a investigaciones sobre el mejoramiento del proceso lector.

3.2.3 De acuerdo a la teoría transaccional

Recordemos que la teoría transaccional es un pasito más de las propuestas interactivas, por ello sus propuestas en torno a la enseñanza no desplazan lo planteado anteriormente tan sólo se van a complementar o van a poner énfasis en algunas cuestiones.

¹³ Esta tradición se enfoca en la descripción y prescripción de la lengua, se divide en cuatro campos: fonológico (articulación física de las palabras), morfológico (las diferentes formas que pueden adquirir las palabras en un texto), sintáctico (relaciones de concordancia y jerarquía que guardan las palabras) y semántico (significado, sentido e interpretación de las palabras); de tal forma que la enseñanza se enfoca en el conocimiento de las oraciones, por ejemplo reconocer sujeto, predicado, núcleo, sustantivos, etc.

De acuerdo a Rosenblatt, quien desarrolla esta propuesta: toda lectura se vive y se recrea, de esta manera el significado que se le da tiene que ver directamente con nuestras vidas.

Dubois (1994) explica que como profesor con “nuestra carga, positiva y negativa, de ideas, sentimientos, emociones, actitudes, [guiamos al alumno]” (pg.7) y que esa carga necesariamente afecta el desempeño, tanto como el de los alumnos, como la situación específica de clase. Si se piensa en el esquema transaccional, entonces el profesor nunca es ajeno a los fracasos o a los logros del alumno en materia de lectura, pues ambos actores son parte del proceso global y, enfatiza Dubois (1994:7), “determinamos de alguna manera su desarrollo (de los alumnos) a la vez que somos determinados por él”.

Esta teoría propone una enseñanza de la lectura mediada por la reflexión constante del profesor respecto a su hacer y sobre la influencia que éste puede tener sobre el aprendizaje respecto a la lectura.

Rosenblatt (1988) y Dubois (1995) exponen que, los profesores pendientes de esta postura trabajan:

- Sobre el reservorio de experiencias lingüísticas: ya que “toda interpretación o significado nuevo implican una restructuración o extensión del acervo del lenguaje”, éste permite entender el mundo de una u otra forma.
- Sobre el contexto y propósito del lector: pues están conscientes que éstos guían la elección del significado.
- Ayudando a elegir una postura: estética u eferente¹⁴ según convengan a los fines perseguidos

Además estos profesores tienen en cuenta que muchas veces los estudiantes carecen de conocimientos previos, tienen diferencias en experiencias de vida y distinta competencia respecto al lenguaje y esto se complejiza más si hablamos del caso de estudiantes universitarios donde los

¹⁴ Recordemos que lo eferente está situado en el ámbito público, en los significados compartidos y lo estético será aquello relacionado con el significado personal, con las emociones. (explicado ampliamente en el Capítulo I).

conocimientos se tornan más especializados y requieren cierto bagaje cultural y lingüístico. Al respecto el docente:

- Ordena en forma progresiva las lecturas, iniciando con materiales más accesibles y aumentando el grado de complejidad poco a poco
- Contextualiza los textos, ya sea de forma personal o encarga a los alumnos que lo hagan
- Busca formas de relacionar el texto con lo que ya saben.
- Esclarece términos.

Éstas y otras propuestas se pueden intuir en los trabajos de Rosenblat, en ellos se percibe que la investigadora está consciente que esto no es una tarea fácil e incluso en ocasiones resulta casi imposible.

Egle y Eizaguirre (2003, en Manrique, 2010) destacan que bajo la teoría transaccional, la enseñanza y por consiguiente, el aprendizaje de la lectura está marcado por "Los supuestos de los docentes para entender la lectura de los estudiantes en el ámbito universitario, manifestados en expresiones que denotan que la lectura es un proceso acabado y cerrado y no un proceso abierto y continuo (...)”(pg. 94); y que no hay que olvidar que la enseñanza para “El desarrollo de la comprensión lectora y, por supuesto, de la producción textual, exige nuevas destrezas a los estudiantes cuando se enfrentan al ámbito universitario" (pag.95).

Además de lo anterior, no se debe olvidar que "un lector es producto de una situación que le es propicia (...), para leer se requiere tiempo, desocupación, ocio, paciencia, y no todas las personas disponen de esos privilegios" (Manrique, 2010:17), otro elemento importante a considerar es la poca estima que se le tiene al acto de leer, pues, algunas personas consideran a la lectura una actividad inútil e improductiva.

Tenemos pues tres aéreas a trabajar en la enseñanza: los supuestos del docente, las nuevas destrezas a las que se tiene que enfrentar el estudiante, la poca estima que se le tiene al acto lector. Es aquí que nos cuestionamos qué puede hacer el profesor al respecto, aunque en los trabajos revisados, no hay sugerencias explícitas, podemos identificar una serie de propuestas para afrontar éstos problemas. Respecto al primero los autores (Finocchio, Carlino, Maqueo,

Castelló, entre otros) sugieren que el docente reflexione sobre su hacer y se cuestione sobre la importancia de analizar su práctica y el apoyo que brinda o no al estudiante respecto a la comprensión de textos. También sugieren que el docente busque y aplique nuevas formas para enseñar. Pero sobre todo que tome responsabilidad en el acto de enseñar a leer en la universidad.

Manrique también indica que “una buena o mala lectura, un buen o mal lector, dependen de su herencia y de su formación” (2010:125), al respecto, consideramos pertinente retomar las sugerencias de Hernández (2005) y de Castello (2009) quienes hacen hincapié en estos aspectos.

Así pues, el profesor que se apega a la concepción transaccional, trabaja en el propósito de la lectura porque entiende que se tienen que vivir las ideas brillantes, desmenuzarlas y analizarlas para poder llegar a la parte estética y no dejar inconclusa la tarea, que es lo que muchas veces sucede. Los alumnos universitarios, cada día más apáticos y no interesados no encuentran el sentido de los textos por ello es necesario proporcionarles apoyos para facilitar la comprensión y posiblemente lo estético surja de la alegría de comprender lo que parecía tan complejo.

Esta parte emocional es poco trabajada en el contexto universitario, pues requiere otro tipo de actividades más allá de la lectura. En este caso el profesor tendría que trabajar la parte estética, las emociones; a la vez que la eferente, pues, sólo de esa manera podrá ayudar al alumno a comprender y permanecer en la lectura.

En la siguiente tabla vemos de manera resumida lo que proponen las investigaciones respecto a la enseñanza de la lectura, específicamente en el contexto universitario:

ENSEÑANZA DE LA LECTURA			
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> *Lectura minuciosa centrada en el análisis y comentarios en torno al texto. *Ejercicios de dominio de lenguaje. *Recuperar información literal. *Textos seguidos de preguntas literales o cerradas de opción múltiple. *Reportes/resúmenes de lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> *Uso habitual de diccionario. *Realización de glosarios. *Preguntas guía, antes y durante la lectura. *Búsqueda de información complementaria respecto al texto, tema y autor. 	<ul style="list-style-type: none"> Se trabaja sobre: *El reservorio de experiencias lingüísticas. *El contexto *El propósito del lector. *Reflexión y habla en torno al proceso de lectura.
Apoyos	<ul style="list-style-type: none"> *No proporciona ningún apoyo 	<ul style="list-style-type: none"> *Clarificación en torno a definiciones. *Aclaraciones en torno al contexto y los diferentes usos de las palabras o términos complejos. *Ayuda a comprender el objetivo del texto: qué se busca en él, dónde se quiere llegar, con qué intensidad. *Clarifica sobre géneros discursivos. *Muestra estrategias que usan lectores competentes. 	<ul style="list-style-type: none"> *El profesor reflexiona respecto a su hacer respecto a la lectura. *Guía en la confluencia lo eferente y estético. *Ordena de manera progresiva las lecturas, aumentando poco a poco grado de complejidad. *Contextualiza los textos. *Relaciona lo que saben los alumnos con los nuevos conocimientos. *Esclarece términos. *Trabaja en el propósito.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> Se evalúa la cantidad de información transferida. Se comprueba que se leyó. 	<ul style="list-style-type: none"> Se evalúa la reconstrucción del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Se evalúa el proceso considerando que no hay un sólo significado

Tabla 4. Resumen. Enseñanza de la lectura en el contexto universitario.

3.3 Enseñanza de la composición escrita

Como ya dimos cuenta en los capítulos anteriores, hay muchas formas de escribir, que responden a diferentes ámbitos de nuestra vida, también planteamos que, aunque el modelo por etapas fue formulado en los años sesenta, es en los últimos 40 años que se proponen una serie de modelos explicativos más amplios; éstos surgen directamente del interés en mejorar la enseñanza.

En la educación superior, los problemas en torno al proceso de composición escrita se hicieron visibles en los años ochenta, a partir de la aparición de más universidades en todo el mundo. Es entonces que surgen varios estudios respecto al tema y por supuesto sugerencias de mejoramiento.

A razón de continuar con la explicación teórica, nos abocaremos en dar cuenta sobre las propuestas de enseñanza en torno a la composición escrita que subyacen en cada teoría. Primero las relacionadas al modelo por etapas; después a las recursivas, que ahora englobamos en dos partes, lo referente a

Flower y Hayes y las propuestas de Scardamalia y Bereiter; finalmente daremos cuenta de lo derivado de los modelos socioculturales.

3.3.1 De acuerdo al modelo por etapas

Recordemos que Romhan propone un modelo por etapas sucesivas para explicar la composición escrita. En la teorización de este autor, se concibe al proceso de composición escrita como una serie de etapas que le suceden una a otra de forma ordenada e incluso programada. Explica que para construir un texto primero se realiza la pre-escritura, luego se escribe y finalmente se reescribe.

De tal forma que las propuestas de enseñanza están centradas en la corrección del producto (Camps,2003;Cassany,1997), es decir en el texto producido. Las ayudas se centran en proporcionar pautas y estrategias para llevar a cabo el subprocesos de planificación, escritura y revisión. En el primero se sugiere hacer un esquema de los que se sabe, luego ampliarlo, finalmente revisar ortografía y gramática.

Charolles (1986, en Finocchio,2009: 89) explica que bajo este modelo no es necesario enseñar a escribir, pues la escritura es “un don de unos cuantos” y en lo único que se tiene que trabajar es en la parte ortográfica. Así, encontramos que se pone énfasis excesivo en la corrección ortográfica.

La enseñanza de la escritura estará centrada sólo en escribir correctamente las palabras, el enfoque gramatical se plasma en las actividades escolares en todo su esplendor: revisar ortografía, conocer las características materiales de los textos, escribir sobre temas específicos.

En cuanto a los apoyos del profesor, Finocchio (2009) explica que el maestro indica el tema y sus alumnos desarrollan su competencia respecto a la escritura en automático, vuelcan sobre el papel lo que saben. Se escribe siempre para el mismo lector (el docente) y el propósito es satisfacer las expectativas de quien enseña (pg.59-61). Por lo tanto la corrección está centrada en el docente, él dice que está bien y que mal. Aunque su revisión se centra únicamente en la ortografía. Así, el alumno tiene la idea que sólo la ortografía es importante pues el profesor sólo corrige ésta (Cassany, 1997).

Se considera que por medio de cursos de redacción donde el contenido son conceptos teóricos en lingüística y ejercicios gramaticales, se pueden solucionar todos los problemas del alumno.

De tal forma que enseñar dentro de este modelo implica sólo tener la facilidad para hacerlo, por consiguiente no hay gran cosa que hacer por parte del docente, más que pugnar por mejorar la ortografía del alumno.

Cabe aclarar que definitivamente el conocimiento de la lengua es de cierta utilidad en la composición escrita, pero estamos de acuerdo con Cassany (1997) cuando dice que “la excesiva atención en los aspectos gramaticales daña la escritura” (pg.88).

3.3.2 De acuerdo a los modelos recursivos

Los modelos recursivos tienen como característica que la atención se centra en el proceso y no en el producto, como ya antes se mencionó. Es entonces que las propuestas de la enseñanza de la composición escrita se centran en identificar problemas o aciertos durante todo el proceso, desde el momento mismo de que nace la idea de escritura y deja al final la revisión ortográfica.

Hayes y Flower realizan una serie de propuestas, dicen que un escritor se tiene que centrar en resolver el problema retórico y para ello habrá que trabajar sobre la identificación clara del objetivo de escritura, al respecto, cuando la escritura se requiere para una asignatura, el profesor debe clarificarlo.

También se debe trabajar según el destinatario o audiencia, esto es, hacerle explícito al alumno que el profesor es el único que leerá sus textos, por ello se propone idear destinatarios distintos, pudiendo ser sus propios pares. Las actividades propuestas giran en torno a buscar espacios donde los alumnos muestren a otros sus escritos y tengan la necesidad de componer textos teniendo en mente lectores reales, más allá del profesor. También se sugiere invitar al alumno a adoptar el punto de vista de la audiencia.

Respecto al tema, bajo este modelo, se propone que además de ser claro, esté lo más delimitado posible con el fin de facilitar la realización de la tarea y así poder planificar y realizar el escrito con un hilo conductor.

En cuanto al contenido, además de proporcionar al alumno información que le resulte necesaria para escribir, se sugiere que se guíe al alumno en la búsqueda de nueva información, pues, no se puede escribir porque no se tiene la información necesaria (Cassany, 1997; Finocchio, 2009 y Carlino, 2005). La consulta de información bibliográfica es indispensable, aunque, Carlino (2005) explica que apoyar en este aspecto al alumno sólo resulta si la responsabilidad es compartida (maestro-alumno).

Por otro lado, la propuesta de trabajar con el alumno para que realice borradores, así como promover revisiones para reescribir, son actividades que promueven el proceso recursivo que los investigadores proponen. En el caso de prosa de lector y prosa de escritor, lo anterior permite que el alumno se dé cuenta en qué momento está o por dónde puede seguir y de esta manera “reformular textos con ayuda del docente” (Finocchio, 2009:75). Escribir borradores recae en el proceso y no en el producto, como, dar tiempo para realizar borradores es hacer explícito al alumno que lo importante no sólo radica en la ortografía, sino en todo el proceso. En estos modelos se sugiere dejar al final la corrección ortográfica.¹⁵

Otra sugerencia en este enfoque es proporcionar modelos para escribir, es decir, textos similares a la tarea esperada y ejercicios de escritura en toda oportunidad que permitan ir aflojando la mano y adquiriendo práctica.

Como podemos ver hay muchas propuestas en torno a estos modelos, algunas de ellas son tarea profesor llevarlas a cabo y otras requieren de un esfuerzo compartido para poder realizarse.

3.3.3 De acuerdo al enfoque sociocultural

Según el enfoque sociocultural

(...) el ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos (físicos y psicológicos) de índole

¹⁵Se habla de la gramática apelando a la disciplina teórica que da cuenta de las regularidades más importantes de los usos de la lengua. El individuo que domina la gramática, además de tener conocimientos teóricos sobre la lengua, domina algunos de sus usos, los más generales pero no todos (Cassany, 1997:85).

sociocultural, y cuando participa en dichas actividades, practicas y relaciones sociales con otros que saben más que él acerca de esos instrumentos y de esas prácticas (Hernández Rojas en Maqueo, 2004:58)

De tal forma que el que compone un texto, forma parte de un lugar y tiempo determinados que lo hacen tener en si elementos de la cultura, tales como formas de pensar y de actuar. Recordemos que la escritura está determinada por las condiciones del contexto.

Con lo anterior resaltamos la importancia de guiar por medio de la práctica docente la composición escrita, proporcionar ese puente que nombra Vigotsky como *zona de desarrollo próximo*¹⁶, donde el profesor colabora para la construcción de conocimientos.

En el Capítulo II se explicó que el proceso de composición consiste en un ir y venir en el texto y que para realizar un escrito se llevaba a cabo la planificación, la escritura y la revisión y que éstas están determinadas por la situación de escritura guiada por la inmersión del escritor en una comunidad específica. Ante esto las propuestas de enseñanza se tornan imprescindibles, que el profesor muestre la forma de trazar objetivos de escritura y que apoye al alumno en la definición del camino a seguir. Sin olvidar hacer explícitas preguntas que guíen: qué se pretende con el escrito, de qué se tiene que dar cuenta, qué información se busca plasmar, desde que área de conocimiento pretendo escribir.

Se propone trabajar sobre las características del texto a escribir, no dejarlo a la obiedad, sino resaltar los elementos apropiados que debe tener, así también, explorar varios textos similares a modo de ejemplos. En el caso de la universidad, toda disciplina tiene sus propias especificidades, por lo tanto habría que diferenciar los escritos según este parámetro.

¹⁶ La zona de desarrollo próximo se entiende como el espacio que existe entre lo que el alumno sabe y lo que puede aprender si se le proporciona ayuda.

Una actividad en la que se debe trabajar es la elaboración de esquemas previos a la realización del texto, con el fin de que en esas notas se pueda ver el proceso y se pueda hacer visible que tanta información tiene el alumno y cuál considera le haría falta para componer el texto, atendiendo a la idea que a pesar de que el escritor está inmerso en una cultura específica sin embargo transforma de manera individual los conocimientos.

En la universidad, la audiencia es comúnmente el profesor y se escribe para él, pocas veces se tiene oportunidad de tener otro tipo de destinatario, se propone trabajar textos con el mismo contenido pero dirigidos a destinatarios diferentes. También, este enfoque sugiere que se busquen espacios para dirigir la escritura, sean foros o mesas de trabajo entre estudiantes o actividades en clase que permitan compartir lo escrito e identificar carencias o aciertos. Situaciones reales y conocidas por los alumnos que permitan la contextualización de la escritura (Castello,2002).

Carlino (2005) sugiere revisión entre pares, es decir, que un compañero sea el lector, lo que implica detallar parámetros de revisión de tal forma que éste pueda saber cómo indicar a sus compañeros aciertos y errores.

La enseñanza en torno a sentirse parte de una comunidad, implica entender sus formas de comunicación y conocer sus prácticas, como ya se indicó en el capítulo anterior, se puede lograr acercando al estudiante a actividades relacionadas con su práctica disciplinar, trabajando en los lenguajes, en las formas de escribir de los expertos de la comunidad a la que quieren pertenecer.

Russell y Yañez (2003), explican que estas actividades deben ser rutinarias, conscientes y repetidas, para que poco a poco se conviertan en inconscientes, exponen que eso es lo que pasa con los escritores expertos; pareciera que tienen el don de escribir, pero sólo es que su forma de escribir ha sido desarrollada, pulida y practicada dentro de la comunidad de práctica a la que pertenecen y fruto de un largo camino. Estos mismos autores, sugieren que se tiene que explicitar a los alumnos que el proceso de escritura se aprende y se practica para que se desarrolle.

El profesor interviene en el proceso de escritura proponiendo actividades y además, trabajando con valores y actitudes ante la escritura (Castello,2002), es decir, no sólo se realiza o se compone un texto, se reflexiona y se habla sobre lo que implica hacerlo, lo que produce en términos de expectativas y de emociones, así como sobre sentirse o no capaz de realizarlo.

Bajo este enfoque se debe encontrar la funcionalidad y sentido al texto producido, idealmente, más allá de recibir una calificación, que el alumno encuentre en la escritura un vehículo de transformación de su pensamiento.

Finalmente, todas estas propuestas giran en torno a evaluar la composición escrita con una finalidad formativa, no sólo como registro o reporte de que se leyó o de que se trabajó.

El siguiente cuadro resume lo presentado:

ENSEÑANZA DE LA COMPOSICION ESCRITA			
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> *Ejercicios de ortografía. *Escritura sobre un tema que indica el profesor y el alumno plasma en el papel lo que sabe. *Escribir para el profesor solamente. 	<ul style="list-style-type: none"> *Trabajar la escritura con un objetivo específico. *Idear destinatarios distintos. *Revisión entre pares. *Invitar al alumno a ponerse en el lugar de la audiencia. *Revisar y analizar varias fuentes sobre el mismo tema. *Trabajar borradores 	<ul style="list-style-type: none"> *Explorar textos diferentes en estructura y género. *Elaboración de esquemas previos a la escritura. *Trabajar textos con el mismo contenido dirigido a destinatarios diferentes. *Revisión entre pares indicando parámetros de revisión.
Apoyos	<ul style="list-style-type: none"> *No se necesitan, la escritura es un don. *No se enseña, el conocimiento se tiene o no se tiene. *Los universitarios son adultos y no necesitan ayuda. 	<ul style="list-style-type: none"> *Mostrar textos similares modelo. *Indicar explícitamente el objetivo del texto a escribir. *Hacer explícitas las características del texto a escribir. 	<ul style="list-style-type: none"> *Define el camino a seguir, persiguiendo objetivos. *Resalta los elementos y características del texto a componer. *Explica y orienta al alumno como se lleva a cabo el proceso de escritura. *Indica que se aprende y desarrolla como componer un texto a escribir
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> *Se evalúa el producto final. *Se pone énfasis exagerado en la ortografía. *Se comprueba que se leyó. 	<ul style="list-style-type: none"> *Identificar problemas y aciertos durante todo el proceso. *Formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> *La finalidad es formativa. *Proporcionar al alumno elementos y parámetros de mejoramiento y desarrollo para la composición escrita.

Tabla 5. Resumen. Enseñanza de la composición escrita en el contexto universitario.

Con lo anterior terminamos la parte de enseñanza de la lectura y la composición escrita, esto no quiere decir que no haya muchas más propuestas y estudios en torno a ella, sino que se trató de rescatar lo esencial respecto al trabajo docente en la universidad. Lo planteado hasta aquí es la base para realizar el trabajo de campo, mismo que se sustenta con lo presentado hasta este momento.

CAPÍTULO

IV

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Trabajo de campo

4.1.1 Selección y diseño del instrumento

4.1.2 Selección de los informantes y aplicación del instrumento

4.2 Análisis de información y resultados

4.2.1 Análisis global de información por categorías

4.2.2 Entre la concepción y la enseñanza

En este capítulo se presenta el proceso metodológico que se siguió para el desarrollo de la investigación en lo que corresponde al trabajo de campo.

Se explica cómo se construyó el instrumento empleado para la recolección de los datos, cómo se eligieron los profesores que generosamente compartieron su saber y experiencia para la realización de este trabajo; la forma en que se analizó la información recabada y los resultados obtenidos.

4.1 Trabajo de campo

Recordemos que el objetivo del trabajo es indagar respecto a cómo influyen o de qué manera están presentes las concepciones que tiene el profesor universitario sobre la lectura y la escritura al momento de realizar su trabajo docente.

Los cuestionamientos son: ¿Qué hace y qué dice el profesor universitario sobre la lectura y la composición escrita? ¿Qué concepción de lectura y composición escrita subyace en su forma de enseñanza?

Para responderlos, se planteó una investigación de índole cualitativa, enfocada en profesores universitarios pues, esta metodología permite recuperar de forma más enriquecedora la información que no es posible cuantificar. Las investigaciones cualitativas consisten en:

(...) descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos (Pérez Serrano, 1994 en Sandín 2002:121)

Por lo tanto, esta metodología es la idónea para recuperar las concepciones y prácticas de enseñanza de profesores, ya que al ser de carácter interpretativo, estos estudios permiten que “el investigador se acerque a una experiencia particular desde los significados y la visión del mundo que posee” (Eisner en Sandin, 2001:126).

De acuerdo con Hernández-Sampieri (2004) la metodología cualitativa se fundamenta en un proceso inductivo que se centra en la exploración y la descripción, se procede caso por caso para llegar a una perspectiva general, los

fenómenos serán observados en su contexto natural y los datos se recolectara en un sólo momento y en un tiempo único para después analizarlos. Lo importante en este tipo de estudios no son las mediciones numéricas, sino obtener las perspectivas de los participantes ante una situación y una temática específicas.

El diseño cualitativo por medio del cual se realizó esta investigación consta de dos partes: La primera, concretada en los capítulos anteriores, forma parte del trabajo teórico-documental y fue resultado de la revisión y análisis de fuentes escritas (libros, artículos, informes, ponencias, congresos, tesis, entre otros) que dieran cuenta de las concepciones teóricas que explican la lectura y la composición escrita y la forma en que se enseña derivada de cada una. La segunda parte, que pertenece al trabajo de campo, la abordaremos en el presente capítulo.

Para realizar este trabajo se consideró a los profesores y profesoras de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por ser estos pertenecientes a una disciplina donde la formación de sus estudiantes requiere sustancialmente de la lectura y la composición escrita para adquirir y dar cuenta de sus saberes. Además porque se pensó pertinente analizar las interrogantes dentro del propio campo de formación: la Pedagogía; y por la accesibilidad a los profesores.

Cabe repetir que en un primer momento, para realizar la investigación documental, se plantearon 4 dimensiones:

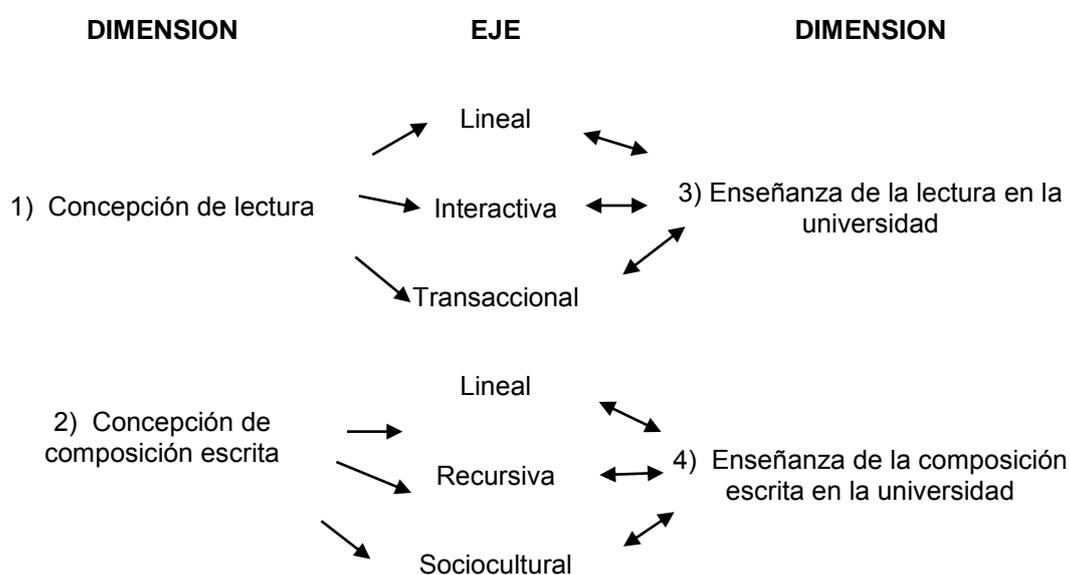
- 1) Concepciones teóricas de lectura.
- 2) Concepciones teóricas de la composición escrita.
- 3) Enseñanza de la lectura en la universidad.
- 4) Enseñanza de la composición escrita en la universidad.

En la primera y segunda dimensiones se indagó sobre las concepciones teóricas que han surgido a través del tiempo y que explican cómo se lleva a cabo la lectura y la composición escrita y los elementos que las caracterizan.

En la tercera y cuarta dimensiones y, a la par que se fueron estableciendo las concepciones teóricas, se buscó cómo se enseña bajo cada una, tomando en cuenta sólo la parte enfocada a estudiantes universitarios.

Después de una revisión minuciosa de la literatura encontrada, rescatamos que las concepciones teóricas se expresan en diferentes modelos, enfoques o teorías explicativas. A decir de la lectura: lineal, interactiva y transaccional; y de la composición escrita: modelo por etapas y modelos recursivos, divididos en cognitivos y en socioculturales (ampliamente explicadas en los capítulos I y II).

También se encontró que cada concepción plantea diversas formas de enseñanza o a la inversa, en cada forma de enseñanza subyace una concepción específica. De tal manera que al presentar los ejes de análisis que guiaron el trabajo de campo, se consideró que la manera más adecuada era por medio del siguiente esquema:



Esquema 4. Dimensiones y Ejes de investigación.

Lo anterior deja claro que la forma de llevar a cabo esta investigación se apega a un diseño interpretativo-explicativo ya que no sólo se busca dar cuenta de las concepciones del profesor, sino de entender qué es lo que lo impulsa a actuar de una u otra forma en su práctica docente

4.1.1 Selección y diseño del instrumento

Elegir cómo recolectar la información es de vital importancia, se encontró que existe gran variedad de instrumentos de recolección de datos recomendados para métodos cualitativos: cuestionario, observación, sondeos, entrevistas, entre otros. De entre estos se eligió la entrevista ya que permite recopilar información empírica, así como realizar un acercamiento al problema que se estudia y, junto con los elementos teóricos formar un puente para generar nuevo conocimiento.

Kahn y Cannel (1997, en Fortino Vela 2008:66) la define como una “situación construida o creada con un fin específico en el que el individuo pueda expresar, al menos en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes, así como sus anticipaciones o intenciones futuras”. Por lo tanto se pensó que la forma más apropiada de recopilar información referente a las concepciones y enseñanza era por medio de entrevistas, ya que con éstas se pueden rescatar los modos de entender, explicar e interpretar la realidad.

Baena (1982), Hernández Sampieri (2004), Taylor y Bogdam, (1984) y otros, señalan que existen diferentes tipos de entrevistas entre las que se encuentran las abiertas, las estructuradas y las no estructuradas. En las primeras el entrevistador se basa en una serie de contenidos que maneja de acuerdo a sus necesidades; en las segundas se plantean preguntas específicas en un orden previamente establecido, sin opción a realizar ningún cambio y las últimas, a diferencia de las otras dos, están conformadas por un guion o guía que permite tener mayor libertad, pues existe la opción de profundizar en aspectos de interés que pudieran surgir en el encuentro con el informante. De tal manera que se optó por elegir una entrevista no estructura a fin de obtener datos de forma amplia y profunda (Hernández Sampieri, 2004).

Cabe recordar que la entrevista es una técnica compleja que requiere de planificación, por lo tanto, se construyó una guía de entrevista con base en las preguntas de investigación, las dimensiones y los ejes establecidos.

Como ya se indicó, la guía de entrevista está dirigida a profesores. En ella se plantearon preguntas generales en cuanto a su formación académica y

experiencia en docencia; y la o las asignaturas que imparten, y preguntas específicas al tema que nos ocupa, a continuación se presentan en forma de tabla las preguntas que se formularon para dar respuesta a cada dimensión y eje:

INFORMACIÓN GENERAL	Formación académica Experiencia en docencia Asignaturas que imparte
------------------------	---

Tabla 1. Información general

DIMENSIONES	PREGUNTAS
Concepción de lectura	1. Podría usted explicar ¿Qué es leer? 2. ¿Considera que esta explicación es la misma para la lectura en cualquier nivel educativo? ¿Por qué? 3. ¿Qué usos se le da a la lectura en la universidad, en Pedagogía? 17. ¿Qué formación respecto a lectura y escritura ha recibido? 19. ¿Conoce alguna teoría que explique la lectura?
Concepción de composición escrita	4. Para usted ¿En qué consiste la composición o redacción de un texto? 5. En el caso de la universidad ¿Para qué se escribe? 6. ¿Usted ha escrito algún texto, de qué tipo? 7. Puede describir qué hizo para escribirlo ¿cómo fue su proceso? 17. ¿Qué formación respecto a lectura y escritura ha recibido? 20. ¿Conoce alguna teoría que explique cómo se lleva a cabo la escritura?
Enseñanza de lectura	8. ¿En sus clases pide a los alumnos que lean? ¿Qué tipo de textos? 9. ¿Usted les indica cuáles? ...¿Cómo los elige? 10. ¿Qué actividades realiza respecto al texto? 11. ¿Proporciona algún apoyo para su comprensión? ¿Cuál? ¿Quién enseña a leer en la universidad? 14. ¿Se puede enseñar a leer y escribir en la universidad? ¿Cómo? 15. ¿Cómo se enseña?
Enseñanza de la composición escrita	12. ¿Qué trabajos escritos deja a sus alumnos?

-
13. ¿Qué características pide que tengan? Cuando los califica
¿qué pondera?
14. ¿Se puede enseñar a leer y escribir en la universidad?
¿Cómo?
15. ¿Cómo se enseña?
¿Conoce algún programa de lectura o de escritura para maestros
universitarios? ¿Y para alumno?
-

Tabla 6. Relación de las dimensiones y preguntas

Bajo estas premisas se construyó un primer instrumento, se llevó a cabo el pilotaje entrevistando a un profesor y se realizaron los ajustes pertinentes respecto al entendimiento y pertinencia de las preguntas. Además se verificó que se rescataran las dimensiones y ejes de análisis propuestos.

La guía de entrevista definitiva constó de 20 preguntas, la cual se presenta a continuación:

GUIA DE ENTREVISTA

Presentación:

En los últimos años ha sido una constante la preocupación sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la composición escrita en todos los niveles educativos, la universidad no escapa a ello, es por esto, que se busca recuperar las concepciones de profesores universitarios sobre estos tópicos y la relación existente con su práctica docente.

Formación profesional. Experiencia en docencia. Asignaturas que imparte

1. Podría usted explicar ¿Qué es leer?
2. ¿Considera que esta explicación es la misma para la lectura en cualquier nivel educativo? ¿por qué?
3. ¿Qué usos se le da a la lectura en la universidad, en Pedagogía?
4. Para usted ¿En qué consiste la composición o redacción de un texto?
5. En el caso de la universidad ¿Para qué se escribe?
6. ¿Usted ha escrito algún texto, de qué tipo?
7. Puede describir qué hizo para escribirlo ¿cómo fue su proceso?
8. ¿En sus clases pide a los alumnos que lean? ¿Qué tipo de textos?
9. ¿Usted les indica cuáles? ...¿Cómo los elige?

10. ¿Qué actividades realiza respecto al texto?
11. ¿Proporciona algún apoyo para su comprensión? ¿Cuál?

12. ¿Qué trabajos escritos deja a sus alumnos?
13. ¿Qué características pide que tengan? Cuando los califica ¿qué pondera?
14. ¿Se puede enseñar a leer y escribir en la universidad? ¿Cómo?

15. ¿Quién enseña a leer en la universidad?
16. ¿Cómo se enseña?
17. ¿Qué formación respecto a lectura y escritura ha recibido?
18. ¿Conoce algún programa de lectura o de escritura para maestros universitarios? ¿Y para alumno?
19. ¿Conoce alguna teoría que explique la lectura?
20. ¿Conoce alguna teoría que explique cómo se lleva a cabo la escritura?

4.1.2 Selección de los informantes y aplicación del instrumento

Las investigaciones de tipo cualitativo tienen la bondad de proporcionar al investigador libertad de seleccionar la muestra según sean sus necesidades y posibilidades. En este trabajo se seleccionó a los informantes bajo dos criterios, el primero fue ser profesor o profesora¹⁷ de la FFyL en la Licenciatura en Pedagogía y el segundo tener diferente antigüedad y trayectoria entre sí con el fin de que los participantes proveyeran de experiencias diversas conformando una muestra de casos.

Se buscaron los profesores consultando los horarios en la página electrónica de la FFyL y se les localizó de manera personal. Se solicitó su cooperación a 15 profesores, pero por diversos motivos no fue posible entrevistar a todos. Algunos por la carga de trabajo y a otros no fue posible volver a localizarlos.

Una vez seleccionados se procedió a realizar las entrevistas, para lo cual se solicitó una cita explicando los motivos y objetivos de la investigación, tres

¹⁷ En adelante se usa indistintamente el término “profesor”, no atendiendo al sexo del entrevistado, ya que forma parte de establecer el respeto a la identidad del informante.

solicitaron la guía de entrevista para saber exactamente de qué se trataba¹⁸. Los profesores que se interesaron y amablemente accedieron a participar determinaron el día, lugar y hora.¹⁹

El día de la entrevista se explicó nuevamente en qué consistía la investigación, se les entregó de forma impresa la guía y se les pidió permiso para grabar la conversación a lo cual todos accedieron. Cada entrevista, en total siete, se llevó a cabo de manera distinta según el espacio y tiempo disponible. En tres casos se realizó una segunda cita para terminar. Cabe mencionar que a la vez que se desarrollaba la entrevista se tomaron notas respecto a gestos o algún otro dato que por medio de la grabación no se pudiera rescatar y que posiblemente complementara la indagación.

Todas las entrevistas fueron transcritas para su mejor análisis. Tuvieron una duración entre 20 y 70 minutos, lo que significó un total de 270 minutos de audio y una extensión de entre 5 y 17 cuartillas, considerando que se anexaron las notas recabadas, se obtuvieron aproximadamente 67 cuartillas.

Con la finalidad de proteger la identidad de los entrevistados, no obstante que no expresaron ningún inconveniente, se les asignó una clave de identificación, ya que lo importante es la experiencia e información que quisieron compartirnos. El criterio fue: asignar un número correspondiente al orden en que se concertaron las citas con los entrevistados (del 1 al 7); tres letras, que representan la formación del profesor en el siguiente orden: licenciatura, maestría y doctorado o especialización. Finalmente un número que da cuenta de la experiencia en docencia del informante; quedando de la siguiente manera:

P-Pedagogía

E- Educación

¹⁸ A pesar de que 3 de los entrevistados solicitaron la guía de entrevista, no se considera que esto les permitiera preparar sus respuestas, ya que el día de la cita no encontraban el documento que se les había proporcionado o lo rescataron del lugar exacto donde lo habían colocado al momento de la solicitud. Durante la entrevista no mostraron ninguna evidencia de haber pensado con tiempo sus respuestas o de haber revisado la guía.

¹⁹ Las entrevistas se realizaron entre los meses de septiembre y diciembre del año 2013, correspondiente al semestre 2014-1 del calendario UNAM.

S-Sociología

C- Psicología

I- Investigación

La **N**-significa que No aplica o Ninguna

Si se encuentra subrayada la letra, significa que se refiere a especialización.

PROFESOR	FORMACION ACADEMICA	EXPERIENCIA EN DOCENCIA
1-PPP05	Licenciatura en Pedagogía Maestría en Pedagogía Doctorado en Pedagogía	5 años
2-SIN25	Licenciatura en sociología Maestría en Investigación	25 años
3-P <u>EN</u> 03	Lic. en Pedagogía Especialización en Educación	3 años
4-PPP09	Licenciatura en Pedagogía Maestría en Pedagogía Doctorado en Pedagogía	9 años
5-SSN30	Licenciatura en Sociología Maestría en Sociología	30 años
6-PP <u>C</u> 35	Licenciatura en Pedagogía Maestría en Pedagogía Especialización en Psicología	35 años
7-PPP15	Licenciatura en Pedagogía Maestría en Pedagogía Doctorado en Pedagogía	15 años

Tabla 7. Asignación de clave según formación académica y experiencia docente

4.2 Análisis de información y Resultados

Hasta aquí, en este capítulo, hemos expresado las preguntas de investigación respecto a el trabajo de campo; se ha explicado qué dimensiones y ejes guiaron nuestra investigación; también se ha dado cuenta del trabajo de campo: cómo es que se construyó el instrumento de recolección de información y bajo qué condiciones fue aplicado; finalmente se dijo cómo es que se eligieron los informantes y cuáles son sus características generales. Ahora nos abocaremos a dar cuenta del procesamiento de datos y el análisis de información.

Como procesamiento de datos se entiende el trato que se le da a la información recabada, es decir, la forma en que se estudian las diferentes partes de la información para realizar y facilitar el análisis. A continuación se describe de forma detallada.

Una vez concluido el trabajo de campo se procesaron los datos; se leyeron y releeron las entrevistas identificando ideas principales relacionadas con el objetivo del trabajo.

De la información general de los entrevistados respecto a su formación académica tenemos que cuentan con estudios de:

Licenciatura: 5 en Pedagogía y 2 en Sociología.

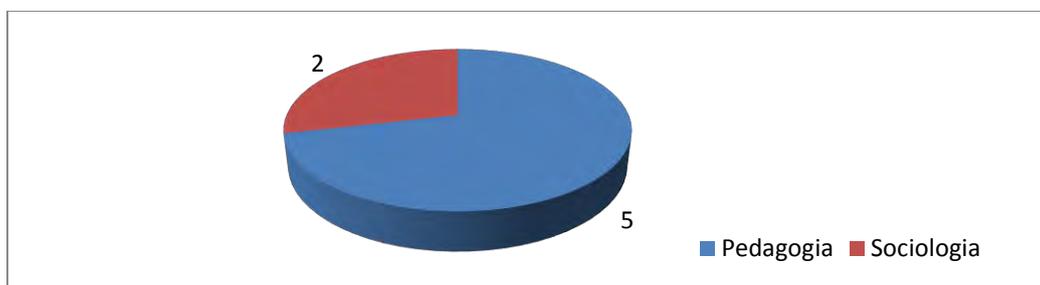


Gráfico 1. Formación académica Licenciatura

Maestría: 4 en Pedagogía, 1 en Investigación educativa, 1 en Sociología.

Especialización: 1 en Educación y 1 en Psicología:

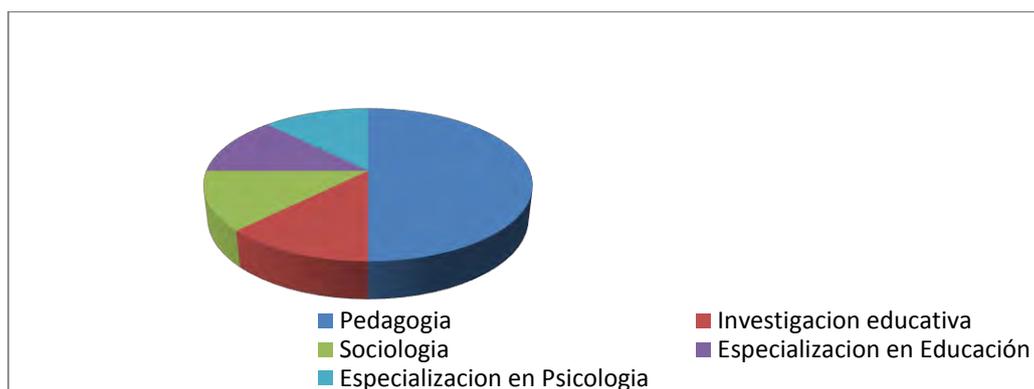


Gráfico 2. Formación académica maestría y especialización

Doctorado: 3 en Pedagogía y los 4 restantes no cuentan con Doctorado:

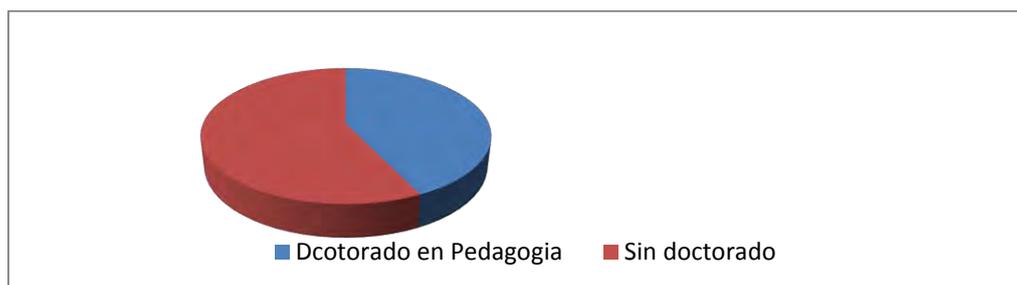


Grafico 3. Formación académica Doctorado

En cuanto su experiencia en docencia, se buscó que fueran diferentes, así que tenemos a profesores con: 3, 5, 9, 15, 25, 30 y 35 años.

El análisis se realizó de acuerdo a lo expresado en las entrevistas con el fin de ubicar a qué concepción se apega cada profesor. Es importante señalar que no se pretende establecer generalizaciones, más bien, se parte de la idea de indagar sobre casos y cada uno tiene sus muy particulares características, sin embargo atendiendo a lo que Hernández-Sampieri (2004) indica, es posible establecer ciertas similitudes en las entrevistas y resaltar los aspectos que tiene en común cada caso.

Aunque sólo se utilizó un instrumento de recolección de datos para poder rescatar la concepción del profesor, el análisis se divide en dos vertientes: una donde el profesor explica qué es lo que piensa respecto a los temas explorados, es decir, da cuenta de su pensar, de su realidad subjetiva; y otra donde por medio de sus respuestas evidencia su comportamiento generado por las concepciones sobre lectura y composición escrita que subyacen en su hacer docente.

Al respecto Clark y Peterson (en Wittrock, 1989) explican que lo que el profesor oraliza es resultado de lo que piensa y de la forma en que él se visualiza ante su actuación respecto a algún fenómeno, en este caso, de la lectura, la composición escrita y su enseñanza.

En cambio, en la segunda vertiente, por medio de la descripción de las prácticas de las que el profesor da cuenta, podemos internarnos en su cotidianidad, lo que a diario vive y reproduce, es decir, lo objetivo, su realidad.

La primera vertiente comprende lo relacionado con las concepciones de lectura y de composición escrita y la segunda corresponde a lo relacionado con sus prácticas cotidianas, es decir, su enseñanza.

Para facilitar la comprensión de la información se procedió de manera siguiente:

El procesamiento de la información se dividió en tres partes, una referente a la lectura, otra a la composición escrita y una tercera sobre enseñanza. Se buscaron patrones de donde surgieron categorías. Las primeras seis que se presentan forman parte de la vertiente subjetiva y son las siguientes:

En cuanto a la lectura se encontró que los profesores respondían de acuerdo a tres categorías:

- × Definición: El profesor explica lo que es la lectura.
- × Características: El profesor refiere los elementos y características de la lectura.
- × Requerimientos: El profesor explica los elementos necesarios para comprender una lectura (texto)

En el caso de la escritura se encontraron también varios patrones que conformaron tres categorías. Una relacionada con la definición del proceso de escritura y dos directamente relacionadas con la composición de un texto:

- × Definición: El profesor explica qué es la composición escrita.
- × Requerimientos: El profesor explica lo que se necesita para componer un escrito.
- × Proceso: El profesor refiere lo que se hace al componer un escrito, según su propia experiencia.

Cabe destacar que estamos conscientes que las prácticas de lectura y de la composición escrita en la universidad no están aisladas una de otra. La lectura y la escritura son procesos interrelacionados, la una se apoya o da cuenta de la otra, sin embargo, se consideró pertinente presentar la información recabada

referente a la enseñanza de forma separada (lo que atañe sólo a la lectura y luego lo concerniente a la composición escrita²⁰).

Lo anterior corresponde a la segunda vertiente considerada como objetiva. Se encuentra dividida en tres categorías:

- × **Actividades:** Aquellas acciones que el profesor trabaja con sus alumnos y que implican leer o componer un texto.
- × **Apoyos:** Entendidos como toda sugerencia o ayuda que el profesor proporciona al alumno para realizar la lectura y/o composición de textos.
- × **Evaluación:** Lo que el profesor toma en cuenta a la hora de proporcionar una calificación al alumno en actividades que impliquen lectura y/o composición escrita.

Estas tres, son las mismas para lectura como para la composición escrita.

Finalmente se incorporó otro rubro, donde se da cuenta de la percepción respecto a quién enseña a leer y a componer textos en la universidad, a la que se denominó:

- × **Enseñanza**

Bajo esta categorización se presenta la información recabada de las entrevistas.

4.2.1 Análisis global de información por categorías

Cabe mencionar que para poder realizar y facilitar el análisis de la información se retomaron las tablas resumen de cada capítulo (sobre concepciones teóricas de lectura, composición escrita y lo referente a su enseñanza), mismas que se reelaboraron de acuerdo a cada categoría antes descrita, quedando de la siguiente forma:

²⁰ Se retoma sólo la parte que se consideró exclusiva de la lectura, luego lo que corresponde a la composición escrita, cabe aclarar que en esta última pareciera se repiten algunos aspectos por la interrelación que existe entre ambos procesos.

Lectura	Lineal	Interactiva	Transaccional
Definición	*Conjunto de habilidades por medio de las cuales se obtiene información. *Transferencia de significados. *Se lee para identificar lo que el autor quiso decir.	*Interacción entre lector- texto. *Construcción del significado a partir de los conocimientos previos del lector.	*Transacción entre lector y texto donde el significado es relativo, se construye en contextos específicos. *Lectores y escritores se encuentran en el texto. *Actividad de elecciones.
Características	*Hay 3 niveles 1.comprensión literal;2.comprender lo implícito;3.evaluar las ideas del autor	*Intervienen pensamiento y lenguaje (proceso psicolingüístico).	*Influyen factores sociales y personales. *Experiencias, emociones, intereses, conocimientos de la lengua.
Requerimientos	*Dominar las habilidades básicas decodificación (se aprende a leer de una vez y para siempre) *Dominar la palabra (saber utilizar ortografía y gramática)	*Relacionar el contenido con algo que conoce. *Tener conocimientos del tema y bagaje lingüístico. *Tener metas y comportarse como un lector estratégico.	*Propósitos que guíen la lectura. *Los antecedentes culturales guían la comprensión.
ENSEÑANZA			
Actividades	*Lectura minuciosa centrada en el análisis y comentarios en torno al texto. *Ejercicios de dominio de lenguaje. *Recuperar información literal. *Textos seguidos de preguntas literales o cerradas de opción múltiple. *Reportes/resúmenes de lectura.	*Uso habitual de diccionario. *Realización de glosarios. *Preguntas guía, antes y durante la lectura. *Búsqueda de información complementaria respecto al texto, tema y autor.	Se trabaja sobre: *El reservorio de experiencias lingüísticas. *El contexto *El propósito del lector. *Reflexión y habla en torno al proceso de lectura.
Apoyos	*No proporciona ningún apoyo	*Clarificación en torno a definiciones. *Aclaraciones en torno al contexto y los diferentes usos de las palabras o términos complejos. *Ayuda a comprender el objetivo del texto: qué se busca en él, dónde se quiere llegar, con qué intención. *Clarifica sobre géneros discursivos. *Muestra estrategias que usan lectores competentes.	*El profesor reflexiona respecto a su hacer respecto a la lectura. *Guía en la confluencia lo eferente y estético. *Ordena de manera progresiva las lecturas, aumentando poco a poco grado de complejidad. *Contextualiza los textos. *Relaciona lo que saben los alumnos con los nuevos conocimientos. *Esclarece términos. *Trabaja en el propósito.
Evaluación	Se evalúa la cantidad de información transferida. Se comprueba que se leyó.	Se evalúa la reconstrucción del texto.	Se evalúa el proceso considerando que no hay un sólo significado

Tabla 8 Características de cada categoría. Concepción de lectura

Con base en las tablas anteriores se analizaron las respuestas de los profesores y se clasificaron para identificar la concepción a la que se apegan, Cabe señalar que, en la información obtenida confluyen distintas ideas que se apegan a diferentes concepciones en un mismo profesor, por lo que encontraremos que en las respuestas subyacen características que pertenecen

a una u otra, sin embargo, al final de este apartado daremos cuenta hacia donde es su inclinación²¹.

Concepciones sobre la lectura de profesores universitarios

➤ **La concepción lineal**

Recordemos que las teorías lineales explican la lectura como un conjunto de habilidades por medio de las cuales se obtiene información, se considera que al leer sólo se transfieren significados del texto a la mente, por lo tanto, el sentido del texto está en las palabras y el lector simplemente tiene que descubrirlo. El texto es autónomo y descontextualizado, por ello se puede traducir el contenido, es decir, si se es capaz de decodificar, se puede entender lo que dijo el autor. Bajo esta idea se encontró que cuatro de los entrevistados en su **definición** dejan ver que:

Descifrar la lectura, [es] rescatar lo que dice el autor. (6-PPC35)

el texto en sí mismo te va hacer entender cosas, se tiene que desentrañar lo que dice el autor. (2-SIN25)

Y que:

leer es revisar un texto, con una finalidad: descubrir lo que nos quiere trasmitir un autor (...). (3-PEN09)

También, se considera que sólo es necesario dominar las habilidades básicas, de tal manera que sí se aprendió a leer en la educación básica, es suficiente para obtener el significado: se aprende a leer de una vez y para siempre como explica Carlino (2005). A esta idea se apega un entrevistado cuando dice:

creo que se lee igual desde pequeño (...) en cualquier nivel educativo, si se aprendió bien, no se tendrían mayores problemas, el problema es que no se les enseñó en los niveles educativos anteriores [a la universidad]. (2-SIN25)

²¹ Con el fin de hacer más fluida la lectura de este apartado, se presentan las categorías como parte del texto, tan sólo se resaltan en negritas para identificarlas.

Las teorías lineales proponen que existen tres niveles de comprensión: 1.comprension literal; 2.comprender lo implícito; 3.evaluar las ideas del autor; siendo estas sus **características**. Un profesor al considerar que:

Los alumnos a veces no pasan de la comprensión literal (...) llega un momento que ya descubren lo que dice el autor y entonces son capaces de entender esos sobreentendidos que el texto mismo les deja ver. (4-PPP09)

De tal forma que muestra que la lectura es una serie de pasos donde se tiene que analizar un texto para llegar a las ideas del autor, por lo tanto el significado siempre es el mismo sin ninguna variante y el lector experto será aquel que pueda ajustarse más a la traducción exacta.

Dos profesores asumen que para que se dé la comprensión lectora se **requiere** conocer y dominar la palabra, en el sentido de saber utilizar ortografía y gramática, esta idea se vuelve explícita en la queja de uno de los informantes cuando dice:

llegan con un montón de faltas de ortografía, gravísimas se tendría que trabajar sobre eso. (3-PEN03)

Enseñanza

En la concepción lineal se considera que no es necesario enseñar a leer en la universidad pues como se señaló en los párrafos anteriores, se aprende de una vez y para siempre. Sin embargo, se trabajan **actividades** en torno a la comprensión de la lectura, tales como: lectura minuciosa centrada en el análisis y comentarios en torno al texto, ejercicios de dominio de lenguaje, recuperación literal de información, textos seguidos de preguntas literales o cerradas de opción múltiple, reportes o resúmenes de lecturas, entre otras. Esto lo vemos reflejado en las respuestas de dos informantes cuando dicen:

pido reportes de lectura, algunos esquemas, muy importantes para el trabajo de síntesis. (1-PPP05)

cuando leen realizo una serie de preguntas para ver que tanto estamos entendiendo, si ubicaron personajes o autores, acontecimientos (...). (4-PPP09)

Estas teorías suponen a un lector capaz de recuperar el texto por medio de la habilidad de decodificación, los **apoyos**, dicen dos de los entrevistados -son inexistentes pues ya se ha aprendido en la educación básica-, por lo que no es necesario que el profesor universitario enseñe a leer y si el alumno tiene problemas es porque:

ya vienen muy mal de otros niveles educativos. (6-PPC35)

En cuanto a la **evaluación**, se encontró que tan sólo se evalúa la cantidad de información transferida, además las actividades giran en torno a comprobar que se leyó; para ello, los reportes de lectura son una actividad común, un ejemplo son los siguientes fragmentos de las entrevistas que así lo consideran:

les pido que sea a mano, (...) retomen la temática del texto y escriban. No considero la ortografía pues es lo de menos...pero debemos manejar bien el lenguaje, eso ya lo deben de saber. (2-SIN25)

el control de lectura implica identificar las ideas principales; hacer la síntesis de las ideas principales incluidas en el texto, tienen que poner por escrito en una cuartilla. (4-PPP09)

Con lo anterior podemos ver que existe un desfase entre lo que el profesor dice y lo que hace.

➤ **Los profesores y la concepción interactiva**

En la teoría interactiva se destaca la interacción entre lector-texto y la construcción del significado a partir de los conocimientos previos del lector, Al respecto dos profesores **definen** a la lectura de la siguiente manera:

La lectura es un proceso mediante el cual el lector encuentra el sentido de un texto según los elementos que tenga para interpretarlo, sea conocimientos o lecturas previas. (4-PPP09)

[El alumno tiene que] (...) interpretar el texto a la luz de las experiencias y conocimiento del lenguaje. (7-PPP15)

Una de las **características** de esta concepción es asumir que pensamiento y lenguaje se unen para reconstruir el texto, dos profesores lo explican así:

Se tiene que conocer el lenguaje o usar un diccionario para ampliar el vocabulario y el entendimiento. (4-PPP09)

Se tiene que interpretar el texto a la luz de las experiencias y conocimiento del lenguaje. (7-PPP15)

Esta propuesta dice que comprender los textos **requiere** conocimiento del lenguaje, pero, a diferencia de las propuestas tradicionales, se apela a los significados y no a la parte ortográfica o gramatical. Ante esto se recuperan fragmentos de lo dicho en dos entrevistas:

[Los alumnos] deben tener claros los conceptos (...). (1-PPP05)

se tiene que conocer el lenguaje, los significados (...) usar un diccionario si es posible. (4-PPP09)

Otro elemento fundamental para comprender es tener claros los objetivos de la lectura y comportarse como un lector estratégico. Lo anterior es tomando en cuenta por un informante cuando dice que:

[para comprender una lectura] se necesita tener un objetivo claro, puede haber diversos objetivos. (3-PEN03)

Enseñanza

En el caso de las teorías interactivas los profesores se enfocan en **actividades** relacionadas con los significados, tales como discusiones en torno a conceptos y realización de glosarios. Ejemplo es lo referido por el profesor 4-PPP09:

Hacemos un glosario donde vayan poniendo las palabras nuevas de nuestro campo.

También sugieren que se use habitualmente el diccionario, pero no queda muy claro si solo es para recuperar el significado literal o realmente sirve para comprender de forma interactiva:

les digo que su mejor amigo es el diccionario, claro que esto es un doble trabajo pero que es muy gratificante cuando uno descubre en el diccionario alguna palabra nueva para usarse. (5-SSN30)

Una propuesta de estas teorías es que se le proporcionen al alumno preguntas guía antes y durante la lectura que le permita transitar por el texto y acercarse a lo que el profesor, que es el experto, requiere en la asignatura que imparte. Sólo un entrevistado expuso algo relacionado:

les lanzo una serie de preguntas antes de que lean, las contestan y luego otra vez les lanzo las mismas, ellos ya contestan, creo que buscan en el texto con esos ojos. (7-PPP15)

Otra de las **actividades** que se sugieren es la búsqueda de información extra o complementaria. No obstante que el profesor reconoce que él sugiere y que el alumno no siempre lo hace:

siempre les exijo que consulten varias fuentes, que busquen conceptos, que vean que significa para saber que estamos haciendo, que estamos trabajando, que incrementen el acervo acumulado para entender la lectura. (1-PPP05)

También se propone que se trabaje sobre el contexto, entendido como lugar y tiempo determinado

(...) buscamos que no queden dudas que los textos que leen mis alumnos sean claros (...), yo en clase junto con ellos explico cuando se escribió, porque el autor dijo esto o aquello, trato de profundizar en la parte emocional del autor, si es posible les digo que el autor estaba deprimido, que vivió una guerra...en fin lo mas que se pueda para que ellos entiendan porque escribió eso que leen. (5-SSN30)

En cuanto a los **apoyos** que el profesor proporciona a sus alumnos para que comprendan los textos, se encontró que los más comunes son los relacionados con la clarificación de conceptos:

Clarifico el término que vamos a ver. (3-PEN03)

yo siempre explico términos complejos (...) siempre discutimos los textos que vamos a leer y aclaro yo siempre aclaro. (4-PPP09)

les ayudo con el lenguaje, porque luego son difíciles de entender los textos pero es porque no saben el significado de algunas palabras o frases. (6-PPP15)

Respecto al contexto las ayudas que explican los profesores son las siguientes:

Antes de leer el texto se da una explicación sobre el contexto histórico, económico, político, educativo. Y datos sobre el autor o el conjunto de autores. (4-PPP09)

Sobre el objetivo del lector:

trato de dirigir la lectura a propósitos muy concretos. (1-PPP05)

Respecto a los géneros discursivos:

trato de explicar si es un artículo, un reporte de investigación (...) si de un trabajo...por ejemplo qué es un reporte de lectura, lo reitero. (1-PPP05)

En cuanto a la forma de **evaluación** relacionada con la lectura, se encontró que lo frecuente es que retomen los autores revisados

tienen que retomar autores que revisamos y otros textos que revisamos (...) en su momento les señalo que si les faltó el acento, que si la reflexión, por ejemplo no se observó el hilo conductor durante el trabajo, si hay una idea que faltó desarrollar...[les sugiero] sería bueno argumentar, por qué estás diciendo esto, entonces no califico sino que entrego y ellos sobre lo que ven y luego su desempeño...para complementar su calificación. (3-PEN03)

En estos fragmentos presentados vemos ya más uniformidad en las respuestas, pues la mayoría de los profesores se apegan a esta teoría.

➤ **Concepción transaccional**

Las teorías **transaccionales** definen a la lectura como una transacción entre lector y texto, el significado es relativo, se construye en contextos específicos. Se encontró que tres profesores refieren aspectos donde se asume esta propuesta y la **definen** así:

(...) es una relación de aprendizaje, (...) el que lee lo hace a partir de una experiencia sensible, de una experiencia de vida (...) las experiencias son un insumo para la comprensión. (1-PPP05)

Es tratar de leer el contexto, tratar de interpretar la realidad, de interpretar el mundo. (2-SIN25)

La lectura es un espacio donde el lector y el autor se encuentran. (5-SSN30).

Leer es una actividad de elecciones, así que:

Leer es problematizar, tener una postura (...) conectar con lo que tú conoces, con lo que tu sientes. (3-PEN03)

Las teorías transaccionales se **caracterizan** por tomar en cuenta factores sociales y personales, así como experiencias, emociones, intereses y conocimientos sobre la lengua, propuestas en las que cuatro profesores concuerdan, por ejemplo, cuando dicen:

la lectura es un acompañante perfecto en cualquier ocasión, donde se juntan emociones, amores, desamores tanto con personajes como con temas y autores. (5-SSN30)

es necesario tomar en cuenta la parte emocional y por otro lado la imaginación (...); que se enamoren [los alumnos] de lo que leen. (1-PPP05).

Según lo anterior, para comprender un texto se **requiere** un vocabulario compartido que le permita al lector ser parte de una comunidad, tres entrevistados manifestaron lo siguiente:

si se tiene un vocabulario (...) que le permita sentirse [al alumno] parte de la comunidad académica, lingüística, lo puede lograr. (7-PPP15).

los alumnos necesitan sentirse parte de una comunidad, que son parte de ella. (1-PPP05).

Para que la comprensión se dé tienen que leerse textos que tengan que ver con nuestra vida, que se hable nuestro propio lenguaje, de lo contrario es difícil. (5-SSN30)

Enseñanza

Por lo cual las **actividades** giran en torno al reservorio de experiencias lingüísticas y de conocimiento de lenguajes compartidos, lo podemos observar en lo siguiente:

les pido que escriban sobre lo que les hizo sentir el texto, con su vida, con su momento de estudiantes en formación. (5-SSN30).

Trato de darles textos que se apeguen a un enfoque pedagógico para que puedan conocer palabras, formas de entender. (1-PPP05)

Al igual que en las teorías interactivas se trabaja sobre el propósito del lector, pero la diferencia con estas propuestas radica, en que la guía del profesor está centrada en ubicar al alumno-lector en la parte eferente, es decir, en la parte de conocimiento público compartido y que lo estético no invada el trabajo académico, según esto, un entrevistado refiere:

En cualquier lectura, no se...les digo -a ver, desde la Pedagogía, como pedagogos, no es opinión de alguien ajeno a la educación, si no de un pedagogo- que sabe de, por ejemplo de legislación educativa (...) así su opinión según la disciplina. (1-PPP05)

El contexto, que las teorías transaccionales explican como el lugar y el tiempo en que se encuentran lector y autor y el propósito que guiará y determinará el acto de lectura, es atendido por un entrevistado cuando dice que:

Para comprender la lectura es necesario ubicarla en una disciplina, en el caso de pedagogía tener claro que cada una tiene sus distintos niveles de interpretación. (2-SIN25)

No olvidemos que esta concepción apela a la reflexión y habla en torno al proceso de lectura, cosa que se refleja en la siguiente respuesta:

Propongo textos muy cortos que invitan a leerse, se comentan en clase (...) les pregunto si fue difícil y por qué piensan que fue así, qué les faltó para entender, era el texto o eran ellos que les faltaron elementos o simplemente ganas. (5-SSN30)

Lo anterior significa **apoyo** bajo los postulados transaccionales. Al respecto, se encontró que un profesor refiere que ordena de manera progresiva las lecturas aumentando el nivel de dificultad poco a poco:

primero teoría sencilla y luego más compleja, siempre ordeno mi programa de esa manera. (2-SIN25).

Otro dice:

Trabajo lecturas complejas desde el principio, las fuentes originales, pero las vamos analizando, esclareciendo, contextualizando, relacionando con otras; de manera que al final reconstruimos el texto siempre paso a paso, dentro de la disciplina, enmarcando. (7-PPP15)

La **evaluación** en estas propuestas está centrada en el proceso, en como el alumno va avanzando en su comprensión, se sabe que no hay un sólo significado y que tiene que ver con el bagaje cultural y lingüístico de cada quien, de tal forma lo explica un informante:

No, no evaluó con base en lo comprendido en el texto, (...) ya son alumnos universitarios y sé que entre más conocimientos más entendimiento y según lo que ellos saben, lo que traen, lo que sienten. (...) un alumno que puede comprender la lectura como se espera tiene muchas posibilidades de tener una trayectoria placentera y con menos conflictos académicos que uno que no puede. (7-PPP15).

Hasta aquí, hemos mostrado fragmentos representativos de la información proporcionada por los profesores, mismos que nos permiten tener un panorama general de las concepciones a las que se apega cada profesor en lo concerniente a la lectura.

La siguiente tabla permite visualizar de manera global, el análisis presentado anteriormente. También se puede discernir hacia donde se inclinan los profesores en sus respuestas e identificar a profesores que en su decir se pueden clasificar en dos o más concepciones. Por ejemplo, encontramos que cuando definen la lectura cinco de los siete profesores lo hacen bajo la concepción transaccional, de los cuales dos mezclan su respuesta con las propuestas lineales.

Lectura	Lineal	Interactiva	Transaccional
Definición	2-SIN35 3-PEN09 6-PPC35	4-PPP09 7-PPP15	1-PPP05 2-SIN25 3-PEN09 5-SSN30 PP15
Características	2-SIN25 4-PPP09	3-PEN03 4-PPP09 7-PPP15	1-PPP05 5-SSN30
Requerimientos	2-SIN25 3-PEN03	1-PPP05 3-PEN03 4-PPP09 6-PPC35	1-PPP05 5-SSN30 7-PPP15
ENSEÑANZA			
Actividades	1-PPP05	1-PPP05 4-PPP09 5SSN30 7PPP15	1-PPP05 2-SIN25 5-SSN30
Apoyos	1-PPP05 6-PPC35	1-PPP05 3PEN03 4PPP09 6PPC35	1-PPP05 2-SIN25 5-SSN30 7-PPP15
Evaluación	2-SIN25 4-PPP09	3-PEN03	1-PPP05 7-PPP15

Tabla 9. Análisis global. Concepciones de lectura

Dentro de las características que atribuyen a la lectura encontramos que tres de los siete apelan a las propuestas interactivas, los otros cuatro se distribuyen en las dos teorías restantes. Cabe observar que aquí no respondieron mezclando elementos.

Al explicar qué se requiere para comprender la lectura cuatro informantes se encuentran en lo interactivo, tres en lo transaccional y dos en lo lineal. Nótese que el profesor 1-PPP05 y el 3-PEN03 oscilan entre dos concepciones.

En cuanto a la enseñanza, los profesores al compartir las actividades que realizan en torno a la lectura, se ubican en su mayoría en las propuestas

interactivas y transaccionales, sí recordamos que las segundas sólo son un paso delante de las primeras, podemos decir que van por la misma línea. Llama la atención el profesor 1-PP05 que se encuentra en las propuestas lineales.

Los apoyos que proporciona el profesor en cuanto a lectura se refieren, encontramos que están distribuidos uniformemente entre lo interactivo y transaccional.

Finalmente respecto a la evaluación, sólo se obtuvieron cinco respuestas, de las cuales dos están en lo lineal y en lo transaccional y uno en lo propuesto por las teorías interactivas.

Concepciones de composición escrita de profesores universitarios

Para dar cuenta del análisis realizado respecto a la composición escrita se procedió de la misma forma que en la lectura. Con base en la siguiente tabla se clasificaron las respuestas de los profesores.

Composición escrita	Por etapas	Cognitivos	Socioculturales
Definición	<ul style="list-style-type: none"> *Actividad *Serie de etapas que se suceden de forma ordenada y programada para conseguir un producto. *Habilidad básica general y transferible a cualquier contexto. *Sistema autónomo de recuperación de información sujeto a convenciones universales. *Canal para comunicar lo que se sabe. 	<ul style="list-style-type: none"> *Proceso constructivo compuesto por etapas y sub-etapas a las que se regresa según se requiera. *Proceso donde se escribe de manera ordenada y coordinada, la estructura inicial se reformula al aparecer nuevas ideas. *Conjunto de procesos donde escribir es resolver. 	<ul style="list-style-type: none"> *Practica situada socialmente e inscrita a una comunidad discursiva. *Hecho cultural e individual al mismo tiempo. *Escribir es una situación comunicativa que surge de un contexto específico.
Requerimientos	<ul style="list-style-type: none"> *Conocer ortografía y gramática para poder escribir. *Se tiene que elaborar un borrador, escribirlo y al final revisar ortografía y gramática. 	<ul style="list-style-type: none"> *Requiere tiempo y sucesivos borradores. *Tomar en cuenta a la audiencia. *Objetivos del escritor. *Requiere conocimientos conceptuales y retóricos. *Es necesario el monitoreo 	<ul style="list-style-type: none"> *Requiere tiempo y sucesivos borradores *Saber: tipo de texto, objetivo, conocimientos del escritor, características del texto, audiencia. *Hacer borradores, *Escribir de acuerdo a cánones establecidos. *Conocer las formas de comunicación, géneros y prácticas de escritura específicas de una comunidad.
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> *Pre-escritura, donde se planifica y se elabora un plan general. Escritura, es un primer borrador y Reescritura, siendo la revisión; De esta manera surge el texto final. *La estructura que se realiza al principio se mantiene hasta el final. 	<ul style="list-style-type: none"> Es un ir y venir en el texto. Escritores novatos/Decir el conocimiento: Hacen un primer acercamiento al texto, borradores sin tomar en cuenta al lector, es una primera etapa. Escritores expertos /Transformar el conocimiento: Se adaptan al tópico y al género solucionan el problema retórico. 	<ul style="list-style-type: none"> *Consiste en planificación, se realizan notas, esquemas. *Escritura o textualización: se realizan borradores se modifican según la situación y objetivo; y Revisión, con la idea de mejorar el escrito., determinadas por la situación de escritura. *Se escribe según una situación determinada, en una comunidad específicas siguiendo un objetivo específico.
ENSEÑANZA			
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> *Ejercicios de ortografía. *Escritura sobre un tema que indica el profesor y el alumno plasma en el papel lo que sabe. *Escribir para el profesor solamente. 	<ul style="list-style-type: none"> *Trabajar la escritura con un objetivo específico. *Idear destinatarios distintos. *Revisión entre pares. *Invitar al alumno a ponerse en el lugar de la audiencia. *Revisar y analizar varias fuentes sobre el mismo tema. *Trabajar borradores 	<ul style="list-style-type: none"> *Explorar textos diferentes en estructura y género. *Elaboración de esquemas previos a la escritura. *Trabajar textos con el mismo contenido dirigido a destinatarios diferentes. *Revisión entre pares indicando parámetros de revisión.
Apoyos	<ul style="list-style-type: none"> *No se necesitan, la escritura es un don. *No se enseña, el conocimiento se tiene o no se tiene. *Los universitarios son adultos y no necesitan ayuda. 	<ul style="list-style-type: none"> *Mostrar textos similares modelo. *Indicar explícitamente el objetivo del texto a escribir. *Hacer explícitas las características del texto a escribir. 	<ul style="list-style-type: none"> *Define el camino a seguir, persiguiendo objetivos. *Resalta los elementos y características del texto a componer. *Explica y orienta al alumno como se lleva a cabo el proceso de escritura. *Indica que se aprende y desarrolla como componer un texto a escribir
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> *Se evalúa el producto final. *Se pone énfasis exagerado en la ortografía. *Se comprueba que se leyó. 	<ul style="list-style-type: none"> *Identificar problemas y aciertos durante todo el proceso. *Formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> *La finalidad es formativa. *Proporcionar al alumno elementos y parámetros de mejoramiento y desarrollo para la composición escrita.

Tabla 10. Características de cada categoría. Composición escrita.

➤ **Concepción hacia el modelo por etapas (tradicional)**

La composición escrita en los modelos por etapas o tradicionales, es **definida** como una actividad donde de manera ordenada y programada se produce un texto, por ello el profesor que se apega a este modelo considera que escribir es verter sobre papel lo que se sabe. Lo anterior lo podemos observar a continuación:

Componer un texto es plasmar las ideas, los aportes en un papel, que se vuelvan tangibles los conocimientos. (...) lo escrito, tiene que estar alimentada por un cuerpo de...ideas que se hayan trabajado en temáticas (...) y luego escribir. (2-SIN25).

También se piensa que es un canal para comunicar lo que se sabe:

(...) componer un texto es poner en juego lo que se sabe del tema, escribir. (6-PPC35)

Como se considera una habilidad básica general, se piensa que es transferible a cualquier contexto, por lo tanto, el profesor, bajo estas ideas, considera que en la universidad no es necesario enseñar a escribir, pues eso ya se aprendió, en lo único que se enfoca es en la función comunicativa del lenguaje, además de la ortografía y en la gramática:

Si se sabe el tema sólo se tiene que escribir poniendo atención en la ortografía y claro en que se entienda. (6-SIN35)

Tenemos que para escribir se **requiere** conocer la ortografía y gramática, es decir, saber sus reglas, también llevar a cabo una serie de etapas para lograr un texto y tener claro el tema. Encontramos entonces que un profesor dice:

Se tiene que elaborar un escrito (...) y al final revisar ortografía y gramática. (2-SIN25)

Esto mismo se aplica a la explicación sobre el **proceso**, el cual consiste en tres etapas, una donde se planifica, otra donde se escribe y una última donde se revisa (sólo a nivel ortografía y gramática). La estructura se mantiene de principio a fin. Como ejemplo encontramos la siguiente explicación:

Primero indagar, desarrollar una inquietud alimentada por un cuerpo de conocimientos, de teorizaciones, de ideas, antecedentes y luego...pues escribirlas (...), sólo eso: tener la información y escribirla (...) claro, buena ortografía y eso. (2-SIN25)

Enseñanza

Las **actividades** que requieren escritura y la evaluación respecto a ellas van estrechamente relacionadas. Bajo esta concepción la ortografía es primordial por lo tanto, las actividades están enfocadas a ejercicios de ortografía (poco comunes en el contexto universitario, pero no inexistentes); escritura sobre un tema, ya sea elegido por el alumno o indicado por el maestro, éste último se convierte en el único lector. Estas actividades las vemos reflejadas en lo siguiente:

Tienen que hacer un control de cada lectura, donde rescaten lo que el autor dice y las ideas principales... y que sea con buena ortografía. (4-PPP09)

En cuanto la **evaluación**:

Les pido que retomen la temática y que sea a mano; no considero la ortografía para calificar pero eso ya lo tienen que saber, como ya te había dicho, califico que las ideas sean claras. (2-SIN25)

Recordemos que en este modelo se evalúa la composición escrita a nivel producto por ello sólo se toma en cuenta el resultado final.

En cuanto a los **apoyos** proporcionados por el profesor, encontramos que se considera al alumno universitario como adulto que no requiere ayuda, pues componer un texto es un don de unos cuantos y por lo tanto no hay nada que hacer:

Los invito a escribir, ya son alumnos universitarios, cuando ellos se deciden lo hacen...escriben. (5-SSN30)

Regresando a la evaluación, encontramos que la escritura es ocupada para comprobar que se leyó, más allá de poner atención en el proceso, sólo se exige un producto en el cual se realizan señalamientos respecto a la ortografía o puntuación.

Concepciones hacia los modelos recursivos

➤ Cognitivos

En el Capítulo II se explicaron ampliamente los modelos recursivos, su característica principal es el énfasis que se pone en el proceso y en sus recurrentes aproximaciones y ya no tan sólo en el producto.

Los modelos cognitivos forman parte de éstos y en ellos se explica la composición escrita como un **proceso** constructivo en el que se escribe y se reescribe. Un profesor lo explica así:

La composición escrita, es difícil decir qué es, pues es todo un proceso mediante el cual se plasman en un papel ideas, conceptos, pero tienen que ser originales, se tiene que saber que escribir, tener coherencia y luego corregirlo y corregirlo y volver a corregirlo (...). Pues...con base en el conocimiento se escribe, primero se piensa de qué, luego se escriben las primeras ideas. Se complementan y se escriben nuevas, también se quitan porque así es la escritura (...), luego cuando ya parece que está listo se revisa, se corrige y se corrige y ya queda (...), si no se tiene conocimiento firme no se puede lograr nada. (4-PPP09)

Pero a pesar de tener en cuenta que componer un texto es un proceso que **requiere** tiempo, dedicación y conocimiento del objetivo y, que sólo es posible realizarlo si se lleva a cabo mediante múltiples acercamientos a él, pareciera ser solo apela a la función comunicativa donde el objetivo es que mediante sucesivas aproximaciones se construya el texto. Lo anterior se evidencia cuando un profesor afirma que:

se tienen que escribir borradores, se tienen que escribir notas, se tiene que escribir donde sea, además en la forma que se requiera la escritura (...) conocer las reglas sintácticas, ortográficas, etc. (...) luego volver a lo escrito y volver hasta que quede, pero atreviéndose a corregir de fondo. (1-PPP05)

Bajo esta orientación se debe tomar en cuenta a la audiencia, hacia quien va dirigido el escrito, pero, sólo en una de las respuestas se encontró rastro de este elemento:

(...) se tienen que escribir borradores, a partir de notas, de tal manera como lo exige el público para el que escribes. (1-PPP05)

En lo dicho por algunos entrevistados, pareciera que asumen que los textos se escriben para el maestro:

Escriben para entregar el trabajo. (2-SIN25)

Se escribe...para el maestro, por lo menos en mi clase. (1PPP05)

Para poder escribir se **requieren** conocimientos conceptuales y retóricos, además de monitorear la tarea. Lo que se ve reflejado en el siguiente fragmento:

Está el problema de cómo hacerlo, cómo lo digo (...), luego está el tema...tendré que ver si se lo suficiente o tengo que consultar más fuentes y escribir como un texto guía para escribir luego el texto, irlo... alimentando de ideas y corregir. (6-PPC35)

Se encontraron en la respuesta de uno de los profesores, cuando explica cómo se lleva a cabo el **proceso** de composición escrita, las subetapas que Bereiter y Sacardamalia postulan respecto a decir el conocimiento y transformar el conocimiento:

Primero decido que quiero escribir, discriminar entre varias posibilidades, posteriormente empiezo a construir, es un momento en que uno tiene que tener voluntad (...), escribo, redacto, reviso, veo si eso tiene relación con lo que pienso y así hasta que quede (...). Se tienen que escribir borradores, a partir de notas, de la manera que lo exige el público para el que escribes. (1-PPP05)

En este fragmento podemos observar lo que el escritor explica respecto a su proceso al escribir; realiza un primer acercamiento al texto atendiendo el objetivo, el contenido y voluntad, parte de notas para hacer borradores, pareciera ser que aún no toma en cuenta al lector. Es en el transcurso de la tarea que corrige el problema retórico, se adapta al género, a la audiencia y al tópico.

Los entrevistados comparten que los alumnos escriben por obligación, para dar cuenta de alguna lectura o de algún tema y que cuando se les pide algo más, son pocos los que realmente transforman el conocimiento. Ellos piensan que se escribe para:

Pensar y repensar. (5-SSN30)

Para ordenar ideas, para generar propuestas de conocimiento. (2-SIN25)

Sin embargo dudan respecto a cómo se lleva a cabo el proceso para que así suceda en el caso de los alumnos.

Enseñanza

Enseñar a componer un texto bajo estos modelos, implica tener un objetivo específico, saber qué se busca o que se quiere lograr con el texto, también tener en mente a la audiencia, para ellos se proponen actividades de enseñanza tales como: indicar claramente el objetivo del texto, analizar y comparar diversas fuentes para integrar al texto, invitar al alumno a ponerse en el lugar de la audiencia, así como imaginar o buscar otros destinatarios. En la información recabada se encontraron escasas señales de estas propuestas:

Les propongo que realicen ponencias, que vayan a estos encuentros que se organizan para estudiantes y que escriban textos reales, para otros, para una audiencia real (...) para ello tienen que elegir un tema, desarrollarlo y saber lo que es una ponencia o un cartel o una mesa de discusión. (7-PPP15)

Otra de las actividades que estos modelos proponen es la realización de borradores previos al trabajo definitivo con apoyo de revisiones previas. Sólo un entrevistado comentó que ha realizado ejercicios de esta índole:

de pronto hago ejercicios de revisar el trabajo de un compañero, en una ocasión... por un lado se tenían que destacar ciertos momentos históricos importantes y por el otro era destacar algunos elementos teóricos, era un pequeño ensayo (...) fue muy interesante pues con estas revisiones reconstruyeron el texto. (1-PPP05)

Sin embargo, el profesor reconoce que es difícil realizar este ejercicio siempre, ya sea por la falta de tiempo o la cantidad de alumnos. Además pareciera ser que el entrevistado desconoce la fundamentación teórica que justifica la efectividad de la estrategia.

A pesar que es común en la universidad dejar trabajos como reportes, síntesis, resúmenes, análisis y ensayos, entre otros. Cinco de los siete profesores entrevistados refieren que pocas veces hacen explícitas las características que estos deben de tener:

Pues ellos conocen los tipos de textos porque ya los han trabajado en otras clases, yo sólo pido que escriban (5-SSN30)

La **evaluación** que proponen los modelos recursivos-cognitivos está centrada en el proceso, la revisión de los textos se realiza con una mirada formativa, de tal manera, que es importante señalar en que se podría mejorar, identificando aciertos y errores en el proceso. Ante tal propuesta un entrevistado comenta:

En su momento les señalo, por ejemplo: no se observó el hilo conductor durante el trabajo, le faltó desarrollar una idea, sería bueno argumentar porque estás diciendo eso. Entonces no califico, sino que entrego y ellos sobre lo que ven y luego su desempeño complementan su calificación (...). Sobre el proceso es difícil saberlo pero se ve cuando han trabajado, cuando han hecho cosas. (3-PEN03)

➤ **Concepciones bajo las propuestas Socioculturales**

Considerando que las propuestas socioculturales sobre composición escrita asumen que los textos emergen de las particularidades del contexto de uso y son encausados por los efectos esperados, se buscó en la información obtenida, algo que indicara estas características, encontrando lo siguiente:

Se escribe un texto según la petición, en este caso del maestro (...). Depende...si es para mostrar todo lo que el alumno sabe de un tema o para explicar algo (...) se considera que genero se esté pidiendo. Yo a veces pido ensayos o síntesis (...).

En Pedagogía se tiene que recuperar lo que dicen los autores y luego escribir respecto a eso...complementar con lo que el alumno piensa. Siempre les digo – lentes de la Pedagogía- (7-PPP15)

En lo explicado por este maestro encontramos varias cosas: toma en cuenta que realizar un escrito tiene que ver con una práctica situada inscrita a una comunidad discursiva, en este caso Pedagogía. Y que, la situación comunicativa surge en un contexto específico, el aula y se escribe según lo que el maestro requiera.

Otra característica de los modelos socioculturales es que la situación comunicativa (la composición escrita) es un hecho cultural e individual al mismo tiempo, por lo que los escritos emergen en este seno, de tal forma que se rigen

bajo las reglas del contexto de uso. Al respecto, otro entrevistado comenta lo siguiente:

Tienen que integrarse a la comunidad académica poco a poco y además identificarse con ella y saber cuál es el requisito que la comunidad exige. Yo le decía a un grupo –A ver, si ustedes quieren presentar una ponencia en el congreso o donde ustedes quieran, como ahora que va a ser el de Pedagogía, pues ahí les dicen cómo, no va ser como ustedes quieran-. La vida académica es como muy reglada, nos tenemos que sujetar a reglas (...) que tienen que ver con muchas cosas...con la lectura y con la escritura también. (6-PPC35)

Respecto a lo que se **requiere** para escribir, las propuestas socioculturales recuperan parte de lo postulado por los modelos cognitivos, no hacen a un lado sus aportaciones, sin embargo, tiene algunas diferencias. Por ejemplo, en el fragmento anterior, se destaca que, se escribe de acuerdo a cánones establecidos. Es precisamente esta parte la que se ajusta a lo que la universidad y posgrado buscan: que el alumno realice textos según las reglas y lineamientos de cada disciplina.

De tal manera que el alumno tendría que componer un texto bajo esa mirada, por lo tanto, se sugiere que el maestro proporcione **apoyos** relacionados con conocer formas de comunicación, géneros y prácticas específicas de esa comunidad. Al respecto dos profesores comentan:

Es necesario tener claro que cada materia tiene diferencias de interpretación. (2-SIN35)

Les dejo un ensayo como trabajo final y tomo en cuenta que integren autores en una estructura de introducción, desarrollo y conclusiones, que citen, les explico que en Chicago que es la que se usa en nuestro campo. (3-PEN03)

Ningún informante refirió, dentro de las entrevistas, que proporcione alguna orientación respecto a cómo se lleva a cabo el proceso de escribir, pareciera que no se orienta al alumno al respecto. Sin embargo, en dos ocasiones (dos profesores distintos) al estar realizando las entrevistas, fuimos interrumpidos por alumnos que pedían ayuda o aclaración en torno a cómo escribir su trabajo.

En la primera ocasión, el profesor 1-PPP05 explicó las características de un ensayo, que era lo que él había pedido. Después le dijo al alumno que – escribir es un trabajo que requiere realizar varios borradores, no olvidar que es bajo la mirada pedagógica-. También le sugirió revisar algunos textos (similares al que pidió, según aclaró después).

La otra ocasión, fue durante la entrevista del profesor 7-PPP15. Un alumno se acercó para comentar sobre una ponencia que mandó para participar en un congreso y en el que no fue aceptado. Preguntó al profesor – ¿entonces cómo se hace?-. Al respecto, el maestro le sugirió varias cosas: buscar ponencias para que viera como están hechas, de preferencia de Pedagogía; consultar a detalle las características que se piden para ese congreso en especial; revisar que el tema que eligió para hacer su trabajo se apegue a la disciplina y escribirlo con tiempo de anticipación para que pudiera modificarlo.

En los dos ejemplos anteriores, podemos observar las sugerencias de trabajo según los modelos socioculturales, que de forma explícita no se encontraron en las entrevistas. Al cuestionar a los dos profesores si así trabajan en clase respondieron que:

No realmente no, por lo menos no a profundidad. Yo creo que explico pero (risas). (...) son pocos los que se acercan, generalmente preguntan cosas como cuantas cuartillas o el tipo de letra (...). (1-PPP05)

Si el alumno cree que necesita ayuda la busca. (7-PPP15)

Con lo que hacen explicito que bajo el interés del alumno, se proporcionan ayudas extras.

Finalmente, se encontró que la **evaluación** bajo los enfoques socioculturales, al igual que en las propuestas cognitivas, se centra en el proceso, Lo que implica suma dificultad para el maestro, pues la mayoría de las veces sólo tiene acceso al producto.

Después de haber presentado las respuestas de algunos de los entrevistados, a continuación se muestra un cuadro donde podemos observar el análisis global respecto a las concepciones de composición escrita de los profesores.

Lectura	Por etapas	Cognitivos	Socioculturales
Definición	2-SIN25 3PEN03 4-PPP09 6-PPC35	1-PPP05 5-SSN30	7-PPP15
Requerimientos	2-SIN25 3PEN03 5-SSN30	1-PPP05 6-PPC35	4-PPP09 6-PPC35 7-PPP15
Proceso	2-SIN25 6-PPC35	1-PPP05 2-SIN25 3PEN03 4-PPP09	7-PPP15
ENSEÑANZA			
Actividades	2-SIN25 4-PPP09	1-PPP05 6-PPC35 7-PPP15	3PEN03
Apoyos	2-SIN25 3PEN03 4-PPP09 5-SSN30 6-PPC35		1-PPP05 2-SIN25 3PEN03 7-PPP15
Evaluación	1-PPP05 2-SIN25 4-PPP09 5-SSN30	3-PEN03 7-PPP15	1-PPP05

Tabla 11. Análisis global. Concepciones de composición escrita.

Como podemos ver, la definición de los profesores se inclina al modelo por etapas, donde se define a la composición escrita como un don de pocos.

En la categoría sobre lo qué se requiere para componer un texto, encontramos que las respuestas están distribuidas casi equitativamente, no se encuentra tendencia significativa hacia una u otra.

Sobre la explicación de cómo se lleva a cabo proceso de composición escrita, vemos que de las seis respuestas obtenidas cuatro se apegan al modelo cognitivo y sólo una se encasilla plenamente en lo sociocultural.

En lo relacionado con los apoyos, vemos que en su mayoría, las respuestas se encuentran en las propuestas tradicionales, lo que significa que prácticamente no se proporcionan. Únicamente los profesores 1-PPP05 y 7-PPP15 dejan ver que se orientan hacia los enfoques socioculturales.

Sin embargo, al rescatar lo dicho en torno a la evaluación, vemos que cuatro de los siete profesores refieren que sólo evalúan el producto. Los otros tres, declaran que, aunque es mucho trabajo y requieren de mucho tiempo tratan de tomar en cuenta qué es lo que paso en el proceso y darle peso al momento de evaluar.

Con lo anterior terminamos de dar cuenta del análisis global de la información, ahora nos enfocaremos en el análisis individual.

4.2.2 Análisis individual

Para dar cuenta a qué concepciones teóricas se apega cada entrevistado según la información proporcionada, se presentan dos cuadros:

Concepción de lectura	Definición	Características	Requerimientos	Actividades	Apoyos	Evaluación
1-PPP05	T	T	I T	L I T	L I T	T
2-SIN25	L T	L	L	T	T	L
3PEN03	L T	I	L I		I	I
4-PPP09	I	L I	I	I	L I	L
5-SSN30	T	T	T	I T	T	L
6-PPC35	L		I		L I	L
7-PPP15	I T	I	T	I	I T	T

Tabla 12. Concepciones de lectura de los entrevistados.

(L) Teoría lineal (I) Teoría Interactiva (T) Teoría transaccional

Concepción de composición escrita	Definición	Requerimientos	Proceso	Actividades	Apoyos	Evaluación
1-PPP05	C	C	C	C	C S	F S
2-SIN25	E	E C	E	E	E S	E
3PEN03	E	E	C	S	E S	C
4-PPP09	E	S	C	E	E	E
5-SSN30	C	E	E		E	E
6-PPC35	E	C S	E	C		E
7-PPP15	S	S	S	C	S	C

Tabla 13. Concepciones de composición escrita de los entrevistados.

(E) Modelo por etapas (C) Modelos cognitivo (S) Enfoque sociocultural.

Con este panorama, podemos decir que los profesores no tienen una concepción pura, como ya lo habíamos indicado, pues su decir y hacer están matizados por elementos de cada propuesta, sin embargo vemos que tienden a inclinarse a algunas prácticas. Por ejemplo:

El profesor **1-PPP05**, se apeg a las teorías transaccionales de la lectura, ya que en todas sus respuestas encontramos elementos que lo confirman. Este entrevistado rescata la parte que implica sentimientos, emociones e imaginación apelando a la parte eferente y estética que Rosenblat (1983) refiere. Podemos decir entonces que existe coherencia y reflexión en torno a su hacer.

Lo que respecta a la composición escrita, encontramos que trabaja según las propuestas cognitivas, explica la composición como un proceso en el que se escribe y se reescribe un sinfín de veces apelando a los que Flower y Hayes (en Cassany, 1998), así como Scardamalia y Bereiter (1992) refieren: escribir como un proceso recursivo, sin embargo no aclara si se realizan modificaciones

estructurales o tan solo superficiales. En cuanto a la evaluación la realiza según lo propuesto por el enfoque tradicional, es decir, se enfoca en el producto.

El profesor, según sus propias palabras, está consciente de que es necesario proporcionar apoyos a los alumnos respecto a la lectura y a la composición escrita, sin embargo, no sabe cómo, piensa que sí debería enseñar a sus alumnos pues es algo que está evaluando, pero hay factores que no le permiten hacerlo, como el tiempo, los contenidos y la cantidad de alumnos. Muestra preocupación respecto a la enseñanza de estos tópicos al decir:

me doy cuenta que no lo hago lo suficientemente bien [ocuparse de la lectura y la escritura] porque no los persuado, olvido hacerlo y creo que sí debería.

sé que el trabajo no es sólo mío, es una responsabilidad compartida (...) en la universidad tenemos que picar mucha piedra, pero...si se enseña en la universidad cuando se dan parámetros claros de los trabajos, eso es enseñar.

Otro caso, es el del profesor **5-SSN30** pues, como podemos observar en la tabla, se ajusta a una sola teoría de lectura pues, toda la información que proporcionó gira en torno a la propuesta transaccional (toma en cuenta las emociones para la comprensión; los textos se comprenden si tienen que ver con nuestra vida; lector y autor se encuentran en la lectura). No obstante, al evaluar se queda en lo indicado para los modelos tradicionales, pues sólo pide reportes de lectura a sus alumnos para comprobar que leyeron.

En cuanto a la composición escrita, también se apega a un sólo modelo (por etapas), pues considera que los alumnos universitarios, si lo desean pueden escribir, finalmente ya lo saben hacer, misma idea se confirma cuando dice:

Si no se aprendió en los niveles educativos anteriores es difícil, quizá ya es nada o poco lo que se puede hacer.

Otro ejemplo son las respuestas del profesor **2-SIN25**, donde encontramos que la definición de lectura, así como las características y requerimientos que refiere, se encuentran en las teorías lineales. Sin embargo, los apoyos y las actividades que declara tienen características de las teorías transaccionales.

La composición escrita la define según los modelos tradicionales, se inclina hacia las ideas de verter sobre el papel lo que se sabe y deja ver que piensa que la escritura es un don de pocos. Esta misma idea resalta cuando se le cuestiona en torno a la enseñanza:

Los maestros no enseñamos (...) yo no soy maestro de lectura, ni de literatura, no de español, no de nada de eso [responde tajantemente].

Con lo anterior podemos discernir que el profesor se apega a la concepción lineal, ya que a pesar de proporcionar apoyos transaccionales, pareciera ser que lo hace de acuerdo a su experiencia, de las prácticas que ha realizado durante su trayectoria como docente y no de acuerdo a la reflexión o conocimiento en torno a la lectura.

Al abordar la composición escrita, nos damos cuenta que todas sus respuestas de este profesor se encuentran en lo propuesto por el Modelo tradicional. Ya que considera que no se puede enseñar a leer en la universidad, mucho menos en cada asignatura, puesto que eso es responsabilidad de los maestros de español, lo que confirma que leer y escribir son habilidades transferibles a cualquier materia y no es necesario trabajar en ellas. Sin embargo, debemos aclarar que aunque en su decir se dejan claro ciertas inclinaciones, en su hacer se reflejan otras, como es en este caso, pues el profesor realiza muchas cosas que se pueden interpretar como apoyos, tales como seleccionar en orden de complejidad las lecturas o aclarar las características de los textos según la disciplina.

En la misma situación se encuentra el entrevistado **4-PPP09**, quien nos muestra que se apega a las teorías interactivas, ya que la definición, características y requerimientos que comparte responden a este rubro. Sin embargo, al explicar la forma en que evalúa (reportes de lectura para comprobar que se leyó) vemos que se queda en las propuestas lineales.

Respecto a la composición escrita el profesor **4-PPP09**, explica el proceso que se lleva a cabo para realizar un escrito, lo describe de manera que está consciente que es un proceso recursivo, no obstante al dar cuenta de todo lo relacionado a la enseñanza se encontró que está dirigido por los postulados del

Modelo por etapas que ve a la escritura tan sólo como una serie de pasos a seguir.

El profesor **3-PEN03**, cuando explica lo referente a la lectura, muestra que, en algunos aspectos está de acuerdo con las teorías lineales y en otros con las interactivas, pues aunque define a la lectura como la identificación de lo que quiere decirnos el autor, toma en cuenta que para comprender la lectura es necesario tener un objetivo, resaltando la participación que debe tener el lector en el proceso. Bajo este mismo criterio se encuentran los apoyos que brinda a sus alumnos, refiriendo que trata de decir claramente qué es lo que se busca o se pretende al leer un texto.

En lo que atañe a la composición escrita, encontramos que el proceso, las actividades y la evaluación que refiere este entrevistado, van de acuerdo a las propuestas cognitivas, pues en sus clases trata de implementar la revisión de borradores entre pares, dando pautas y oportunidad de corrección y mejoramiento de los trabajos de escritura a sus alumnos.

Entre la concepción y la enseñanza

Con lo anterior podemos afirmar que no existen concepciones puras, como ya antes se comentó. En el decir del profesor encontramos una gama de respuestas que se inclinan hacia una u otra teoría posiblemente producto de la poca reflexión en torno a estos temas. La expresión de uno de los profesores lo confirma cuando intenta dar cuenta de su propio proceso de composición escrita “está en chino explicarlo” (2-SIN25).

Coll y otros (2002) afirman que comúnmente no reflexionamos en torno a temas que están inmersos en la vida diaria. Podemos ver que la lectura y la escritura, es uno de esos temas. Usamos estas herramientas, ya que nuestro trabajo como docentes se sustenta en ellas y, sin embargo, poco nos detenemos a pensarlas.

Como pudimos observar, cada pregunta llevo al profesor a acercarse a los usos, las características y habilidades, destrezas o conocimientos necesarios para realizar el acto de leer o de escribir, por lo que nos dimos cuenta que estos términos implican múltiples dimensiones.

Consideramos que las concepciones teóricas ofrecen al profesor un marco para analizar y fundamentar muchas de las decisiones que toma en la planificación y en el curso de la enseñanza, cuando no existe ese conocimiento es la experiencia la que lo hace tomar decisiones.

En el mismo orden de ideas, vemos que el profesor hace mucho más de lo que dice y que él mismo se sorprende al cuestionarlo, pues va descubriendo muchas cosas al poner en palabras lo que piensa, tales como actividades que le han funcionado u obstáculos a los que se ha enfrentado.

Pero también pudimos ver que no tiene prácticamente ningún conocimiento respecto a las investigaciones que se han realizado en torno a la enseñanza de lectura y la composición escrita, parte de lo cual se da cuenta en este trabajo. Además, que en las actividades que pone en práctica no hay un sustento, más allá de la experiencia diaria, que le permitan mejorar realmente la práctica docente cotidiana.

Cabe decir que más de la mitad de los entrevistados declararon estar interesados en este tema, piensan que es poco tratado en los ámbitos universitarios (a excepción de algunas disciplinas que se enfocan especialmente en estos tópicos) y que son indispensables en la formación tanto de alumnos como de profesores. Este fragmento lo expone:

Creo que tendría que ser un tema transversal, pues creo que tendríamos que estar capacitados muchos [maestros] como para tener consciencia de este asunto porque de pronto sentimos que ellos [los alumnos] ya tendrían que saber. (3-PEN03)

A manera de cierre podemos decir que resulta por demás enriquecedor dar cuenta de esto porque independientemente de lo que proponen las teorías o modelos, esa experiencia puede servir para otros profesores. Con más razón si pensamos que se ubican en nuestro propio contexto

CAPÍTULO

V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo hemos explicado las características esenciales de las concepciones teóricas que imperan actualmente tanto de la lectura como de la composición escrita, enfocándonos en la parte que corresponde a la educación universitaria. También explicamos las propuestas de enseñanza que derivan de cada una.

Guiados por el interés de saber ¿qué hace y qué dice el profesor universitario sobre la lectura y la composición escrita? Y ¿qué concepción de lectura y de composición escrita subyace en su forma de enseñanza?, realizamos el trabajo de campo donde dimos cuenta del encuentro y desencuentro existente entre las concepciones de siete profesores universitarios y su forma de abordar estos procesos.

Partimos de la idea que era necesario abordar las concepciones del docente pues diversos autores (Campanario,2003; Cuadra Gil,2003, Carlino,2005; Hernández,2005; y otros) han señalado que las concepciones de los maestros influyen en su práctica. Lo que el profesor piensa o las ideas que tiene respecto de algo son las que guían su hacer, por ello su estudio es de vital importancia.

No olvidemos que las concepciones teóricas mostradas en los capítulos I, II y III son fruto de años de investigación y se nutren de los avances de diferentes disciplinas, cada una surgió y proporcionó respuestas en su momento, sin embargo, la trasposición didáctica es lenta y desfasada, pues las propuestas en la enseñanza tardan más en concretarse que en aparecer otras

Las concepciones de los profesores entrevistados que se presentaron en el capítulo IV, como pudimos ver, se nutren de estas propuestas teóricas, quizá no de manera directa y no necesariamente tienen que ver con su conocimiento explícito en el tema, pero sí como personas que han transitado por un sistema educativo donde se viven las prácticas de lectura y composición escrita a diario.

Es necesario señalar que cada entrevista es una entidad llena de experiencias, conocimientos, anécdotas y preocupaciones. En ellas pudimos observar, que en algunos casos, el profesor se preocupa y se ocupa en buscar formas de apoyar al alumno. Y en otros casos, que las concepciones arraigadas

sobre estos procesos le impiden ver que hay formas de mejorar su enseñanza, actuando como verdaderas trabas para el cambio.

Por medio de este trabajo se encontró que existen muchos factores que intervienen en la conformación de las concepciones de un profesor y que también existen otros tantos elementos que posibilitan u obstruyen el trabajo en el aula. Algunas de las barreras que se encontraron son las siguientes:

El profesor como esclavo del tiempo

El tiempo es una de las trabas que encontramos, la carga del contenido en las asignaturas lleva al docente a realizar sólo lo posible y no con la profundidad que él quisiera, pues para él resulta evidente que requiere mucho tiempo y trabajo extra encargarse de la lectura y la escritura de sus alumnos.

El profesor y su formación

Sabemos que finalmente el profesor es resultado de una formación dentro y fuera de la escuela. A través del tiempo las teorías que explican la lectura así como las relacionadas en la escritura nos hablan de una forma u otra de enseñanza, estas teorías son relativamente recientes así que encontramos que nuestros profesores se formaron en concepciones de enseñanza diversas, unas más apegadas a los modelos tradicionales: lineal y por etapas y a otros les tocó la brecha de los enfoques interactivos y los recursivos de la escritura.

Posiblemente también en su formación de base (licenciatura), las formas en cómo sus profesores exigían o abordaban estos planteamientos fueron formando su forma de proceder.

Además no debemos dejar de lado el interés de cada profesor en buscar nuevas formas para enfrentar su trabajo, lo que lo lleva a revisar nuevos materiales, o a preguntar a otros compañeros; todo esto conforma y afirma una concepción u otra.

El profesor y los estudiantes

Estamos conscientes, que el profesor se enfrenta a una serie de problemas respecto a la actitud del estudiante, una actitud que depende en gran parte por

influencias sociales, económicas y políticas que transmiten e imponen una forma de mirar estos procesos y que van conformando la concepción de los estudiantes al respecto.

La poca valía que los estudiantes asignan a estas actividades es otro de los factores con los que el profesor tiene que lidiar, pues, refieren, la mayoría de los alumnos solo leen y escriben porque el profesor asigna la tarea, “por cumplir” y no encuentran razón de ser en tanta lectura.

Además, el alumno, al igual que muchos profesores, también desconoce las características de éstos procesos y las formas de abordarlos.

El profesor como responsable de todo

Encontramos que a pesar que desde las políticas públicas se plantea un interés en el mejoramiento de la lectura y la escritura o composición escrita, (incluso plasmado en el artículo 3ro de nuestra Constitución), esto no es real, pues vemos que las propuestas son inmediatistas y la trasposición pedagógica bajo esta condición no es posible que se concrete en buenos resultados.

Además, a las propuestas de mejoramiento en nuestro país se les encasilla en la educación básica y no como una necesidad de enseñanza permanente en todos los niveles de educación, incluida la universidad y el posgrado, como los investigadores en el tema proponen (Carlino, Castelló, Catalá, Narváez, etc).

Entre la concepción y la enseñanza

Sobre la enseñanza de la lectura y de la composición escrita, encontramos que el profesor universitario, la mayoría de las veces, no tiene consciencia de que se deba enseñar y que muchas de las actividades, apoyos y dinámicas que lleva a cabo, son fruto más de su trabajo cotidiano, que de su pensar en torno a estos temas.

Aunque pareciera que hoy día es una moda ocuparse de estos procesos, no debemos olvidar que no es un tema nuevo pues, desde los años ochenta del siglo pasado ya hay interés en solucionar los problemas a los que se enfrentan tanto alumnos como profesores universitarios. A pesar de este interés no hay

una ocupación real en el común quehacer educativo, ni propuestas institucionales que apoyen o den cabida a esta necesidad como parte de la formación docente, por lo menos no de importancia que permita su visualización.

Los profesores universitarios tienen claro que la lectura y la composición escrita son de vital importancia en todos los niveles educativos y que su manejo impacta directamente en la trayectoria personal, escolar y laboral de las personas. También reconocen que leer y escribir para la academia es diferente que hacerlo en otras esferas de actividad, sin embargo, no consideran que su enseñanza sea algo que les corresponda en la educación superior.

Se identificó que existe un desencanto por parte del docente respecto a lo que puede o no hacer, en algunos casos por las barreras a las que se enfrenta, antes descritas, y en otros porque está convencido que es un trabajo solitario y con pocos resultados.

Queda claro, que la evaluación de la composición escrita, es una problemática pues, realizar acciones en torno a la enseñanza requiere conocimiento sobre las características reales de estos procesos y evaluar idealmente implica tener en cuenta qué sucede durante todo el proceso.

Las propuestas de enseñanza que se rescatan de los autores tratan de una u otra forma sobre los aciertos o limitaciones que se tienen para enseñar a leer y escribir en la universidad, dando una serie de sugerencias para que al profesor le sea posible trabajar estos temas transversales en cada materia.

Recuperando lo dicho en el apartado anterior, respecto a las barreras, podemos decir que:

- ✘ El tiempo que se invierte en enseñar a leer y escribir en la universidad, nunca es un tiempo perdido, pero si implica un cambio en la forma de trabajar del profesor y puede ser un tiempo que se recupere si el alumno logra apropiarse de las formas de enfrentarse a los textos y escritos.
- ✘ En cuanto a la formación del profesor, recordemos que como toda formación es inacabada, por lo tanto, puede mejorarse y

complementarse en cuanto sea posible. Buscar espacios de formación respecto a éstos procesos es partir del reconocimiento de que la enseñanza en torno a ellos es necesaria.

- × En la literatura revisada no se encontraron sugerencias directas respecto a cómo trabajar sobre la actitud de los estudiantes ante la lectura y los procesos de composición, no obstante las experiencias que refieren varios de los autores describen a un estudiante estratégico e interesado en aprender y en ser guiado por un experto hacia el mejoramiento de éstas actividades.
- × El profesor no es responsable de todo, pero sí le corresponde enseñar a leer y escribir a sus alumnos universitarios, pues él es el experto en la asignatura que imparte y es quien conoce las características exigidas en esa comunidad discursiva, por lo tanto, es él quien tendría que introducir al alumno en ella.

Limitaciones de la investigación

Como se muestra en la presente investigación recuperar concepciones no es fácil, mucho menos por medio de un sólo instrumento, en este trabajo se está consciente de eso, sin embargo se pensó que un primer acercamiento era necesario.

Como vimos, no hay concepciones puras, existe una mezcla que reflejamos en el decir con el actuar, a veces marcado por lo real, otras tan sólo como lo imaginario y tantas más como lo posible. Quizás también en circunstancias especiales el actuar del profesor es de una manera y ante otras posibilidades es de otra forma.

Aunque con un alto grado de complejidad, resultó pertinente, desde nuestra visión, dar cuenta de las actividades que el profesor realiza y en cómo las evalúa pues fue una forma de rescatar la parte del decir y el hacer. Cabe aclarar que la interpretación de lo que el profesor refiere es parte de la subjetividad del propio investigador y no hay duda de que éste influenciada por ella.

Relación con otras investigaciones

Como pudimos ver en la literatura revisada, especialmente en el capítulo III existen enriquecedores estudios respecto a la enseñanza de la lectura y de la composición escrita enfocados específicamente al contexto universitario²². Sin embargo la mayoría son propuestas realizadas en otros contextos, ajenos a la realidad mexicana.

Sin demeritar ningún trabajo, debemos decir que casi todas son indagaciones hechas en otros países tales como las de Alvares, 2010; Cairney,2008; Camps,2003; Carlino, 2003, 2004, 2005, 2006; Finocchio,2009; Dubois,1987; Cassany,1992,1997,1998,2008;Castelló, 2009; Condemarin,1988 y otros.

De entre las que se han realizado en nuestro país, encontramos que sólo son experiencias centradas en grupos muy pequeños y apoyados por las propias instituciones por ejemplo las de Maqueo,2004; Monroy,2009; Paredes,2005; Hernández,2005 y otros.

Se encontró que de las investigaciones que se realizan sobre concepciones de lectura y composición escrita de profesores, son pocas las que se refieren al profesor universitario, pues pareciera que en la universidad está poco definido que significaría leer y escribir. Encontramos muchos trabajos dirigidos al mejoramiento de la lectura y la composición escrita, pero son pocos los que parten de las concepciones del profesor como guía de su hacer docente. Por lo anterior resulta muy importante realizar trabajos en torno a estos temas.

REFLEXIONES FINALES

En la construcción de este trabajo surgieran nuevas interrogantes, algunas respecto al quehacer docente y otras respecto a mi propia práctica.

Resultado muy gratificante encontrar que la mayoría de los entrevistados muestran gran interés en el tema, presentan una reflexión, que según sus

²² En este trabajo no se da cuenta de especificaciones de los estudios realizados en torno a estos temas, sin embargo todo lo expuesto en los cuatro capítulos es resultado de la revisión de esas investigaciones.

propias palabras, no se habían realizado y mucho menos expresado. Algunos otros, muestran preocupación al sorprenderse que no hubieran caído en cuenta de la importancia de este tema.

Sin embargo éste acercamiento al tema pone al descubierto que no hay una consciencia por parte de los profesores sobre la importancia de formarse en estos ámbitos. Declaran que realizan muchas cosas en torno a la enseñanza de la lectura y de la escritura, pero no consideran que sea una de sus responsabilidades, más bien lo ven como algo lejano e imposible, que requiere mucho tiempo y dedicación. Aunque se vislumbra una cierta idea, pareciera ser que no se habían cuestionado más allá de la necesidad de prepararse en torno al contenido para su trabajo docente.

La posibilidad de traer al pensamiento y reflexionar sobre las formas de hacer docente es un gran paso, quizás el primero para generar algún cambio ya sea en las practicas diarias que no han dado frutos o en las que han funcionado y que son dignas y valiosas para compartirse. No obstante el reflexionar solo es un primer paso y si no existe un interés verdadero del docente, queda en un ideal y no en propuestas y acciones concretas.

Las propuestas de Finnochio (2009), dan cuenta de la importancia de la reflexión sobre nuestro propio proceso de lectura y de escritura para después reflexionar sobre nuestro proceder como profesores (Carlino, 2003,2004,2005; Castelló, 2009, entre otros) ponen al descubierto que solo asumiendo la responsabilidad de enseñar a leer y escribir como parte del curriculum es posible lograr el mejoramiento de los estudiantes en el ámbito universitario.

Por medio de este trabajo pude encontrar que más allá de la preocupación por el tema, existe en todos los países personas ocupadas en investigar y diseñar propuestas. La mayoría de los autores, explican que su interés de proponer y compartir esas propuestas nace de la identificación y reflexión en torno a los problemas que enfrentan sus alumnos y en la búsqueda de, si no de solucionarlos, disminuirlos, pero sobre todo de compartir estas acciones que les han funcionado.

Considero que la Pedagogía y los pedagogos deben estar presentes en la guía de estos procesos de reflexión, de interés y de identificación de necesidades, no sólo del alumno, sino del profesor y de las instituciones.

Debemos tener en cuenta que el aprendizaje de la lectura y de la composición escrita es un proceso inacabado pues, existen diferentes formas de leer y de escribir que responden a diversas necesidades. En un mismo día podemos escribir para diferentes propósitos y leer de distintas maneras; pensemos entonces en todas las formas que hemos necesitado durante nuestra vida y en todas las necesidades que hemos cubierto tanto personales, como académicas y laborales. De tal manera que, debo reiterar que deben existir espacios de formación al respecto.

Leer y escribir, son verbos que cambian con el tiempo y el espacio y determinan nuestro tiempo y nuestro espacio como maestros y estudiantes universitarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, M. E. (2010). "Concepciones de Ciencia en la Universidad. Su Enseñanza" en: *Memorias del Encuentro Re-conociendo la Universidad, sus Transformaciones y su Por-venir*. Colección Educación Superior Nueva Edición, tomo IV. La Universidad y sus modos de conocimiento: retos del porvenir. 31-71.CEIIICH-UNAM
- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas de escritura*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Baena,G. (1982). *Instrumentos de investigación*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Alianza.
- Cairney, T. (2008). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Campanario, N. (2003). Formación inicial de maestros para la enseñanza de las ciencias. Universidad de Almeida. Recuperado el 11 de diciembre del 2012 de <http://books.google.com.mx/books?id=v4oBAwAAQBAJ&pg=PA55&dq=campanario+2003&hl=es419&sa=X&ei=ZF0yU47JMclbyQHAlYCIDA&ved=0CEYQ6AEwBQ#v=onepage&q=campanario%202003&f=false>.
- Camps, A. (2003a). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao.
- Camps, A. (2003b). "Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita". *En Lectura y vida*. Año 24. Núm. 4 diciembre. Pp 2-11.
- Camps, A. (2013). LA lectura académica en la Universidad. *En Revista de docencia universitaria*. Vol 11. No. 1. Recuperada en diciembre de 2013 de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/579/pdf>

- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastativo. En Narvaja De Arnoux. Procesos y prácticas. En Revista *Punto y Seña* No. 16. Buenos Aires.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE: Argentina.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En *Revista Educare*. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela. Pp. 321-327.
- Carretero, M. (2003). *Constructivismo y educación*. España: Edelvives.
- Cassany, D. (1997). "Preconcepciones Aprendices en la enseñanza de la escritura técnica" comunicación SIG Asociación European Escritura para la Investigación del Aprendizaje y la Enseñanza. Barcelona. Publicada en: *Conferencias escritura europea 1996*. EARLI Especial Interés Writing Group. La escritura y la Asociación de Computadoras. Edición en CR-Rom. ICE Universitat de Barcelona.
- Cassany, D. (1998/2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. México: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. México: Paidós.
- Cassany, D. (1998). *Describir el describir. Cómo se aprende a escribir*. México: Paidós.
- Castello, M. (coord.).(2009). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Catach, N. (1996). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Cavallo, G y Roger Chartier (Dirección). (1998.). *Historia de la lectura en el mundo Occidental*. España: Editorial Taurus.
- Coll, C; Elena Martín; Teresa Mauri; Mariana Miras, Javier Onrubia; Isabel Solé y Antoni Zabala. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Condemarin, M. (1988). *Taller de escritura*. Chile: Editorial Universitaria.

- Condemarin, M. (1984). La teoría del esquema: Implicaciones en el desarrollo de la comprensión de la lectura. En *Lectura y vida*. Año 5 No 2.
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Cuadra Gil, F. (2003). Marco conceptual y creencias de los profesores sobre evaluación en matemáticas. En Alvarado, M.E. y Fernando Flores. "Concepciones de ciencia de los investigadores de la UNAM. Implicaciones para la enseñanza de la ciencia" Revista *Perfiles Educativos*. Tercera época, Vol. XXIII, N° 92 p 32-53.
- Dubois, M. E. (1994/1995). *Lectura y formación docente*. Colombia: Fundalectura, N° 32, febrero de 1995. Recuperado en febrero de 2013 de la página web <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/>
- Dubois, M. E. (1995). Lectura, escritura y formación docente. En *Lectura y Vida*. Año 16. Núm. 2. Recuperado en junio de 2013 de la página web <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/>
- Dubois, M. E. (1987). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Argentina: AIQUE Didáctica.
- Escoriza, J. y C. Boj. (1997). *Psicopedagógica de la escritura*. España: Librería Universitaria.
- Ferreiro, E. & Margarita Gómez Palacios. (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores.
- Finocchio, A. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.
- García Madruga, (2002). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Goodman, Ken. (2006). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. Barcelona: Maestros y enseñanza, Paidós,
- Hernández, (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. En *Revista Perfiles Educativos*. Año/Vol.

XXVII. Número 107. México: UNAM. Pp. 85-117. Recuperado en mayo de 2012 de la página web <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/#>.

Hernández-Sampieri, R; C. Fernández y L. Baptista. (2004). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Kalman, J. (enero-abril 2003). "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 8, núm. 17. pp. 37-66.

Lerner, D y Muñoz, M. (1986). *La lectura: concepciones teóricas y perspectivas pedagógicas*. Caracas, Venezuela: Instituto Pedagógico de Caracas. Trabajo mimeografiado.

Linuesa, C. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*, Madrid: Pirámide.

Lucci, M.A. (2006). La propuesta de Vigotsky: La psicología socio-històrica. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 10, 2.

Makuk, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*. Año 41. Núm. 68. Universidad de Chile.

Manrique, M.A. (2010). *Sobre la escritura. El sentido de leer y escribir en la universidad*. Colombia: Universidad de Extremado Colombia.

Maqueo, A. M. (2004). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE Espacios para la lectura

Monroy, J. A. y Blanca Gómez. (enero-abril 2009). "Comprensión lectora". En *Revista REMO*. Volumen 6. Número 16. México.

Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

- Paredes, E. (2005). *Prontuario de lectura, lingüística, redacción, comunicación oral y nociones de literatura*. México: Noriega Editores.
- Parodi, G. (1999/2003). *Reflexiones entre lectura y escritura. Una perspectiva cognitivo-constructiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Argentina: Editorial Eudeba.
- Pipkin M. y Marcela Reynoso. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Argentina: Comunicarte.
- Poulaine, M. (2011). “Una mirada sociológica de la lectura” en *Perfiles Educativos*. Vol. XXXIII, núm. 132. pp. 195-204.
- Rodríguez L. (2011). *Guía para el desarrollo de la competencia en lectura profunda*. Colombia: Editorial universidad del Rosario
- Rojas, R. (1989). *Investigación social. Teoría y praxis*. México: Plaza y Valdés.
- Rosenblatt, L. (1938/2002). *La literatura como exploración*. Traducción Victoria Schussheim. México: FCE.
- Rosenblatt, L. (1996). Los procesos de lectura y escritura. Asociación Internacional de lectura. En *Lectura y Vida*. Argentina.
- Rosenblatt. (1983). *El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Universidad de Nueva York.
- Russel, D. & Arturo Ramos. (2003). “Teoría de la actividad Histórico-Cultural Vigotskyana y la Teoría de Sistema de Géneros. Una síntesis sobre la escritura en la educación”. *Revista Entre Lenguas*. Pp. 67-81.
- Sánchez, M. (2010). *La lectura en el aula*. España: Graò.
- Sánchez, V y Ana Borzone. (marzo, 2010). Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica del aula. En *Revista Lectura y vida*
- Sarmiento, C. (1995), *Leer y comprender. Procesamiento de textos desde la psicología cognitiva*. México: Editorial Planeta.

- Scardamalia, M. y Karl Bereiter. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En *Infancia y aprendizaje* No. 58. Pg 43-62.
- Senner W. (comp.). (1992). *Los orígenes de la escritura*. México: Siglo XXI
- Smith, F. (1989/1995). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje* (2da reimpresión). México: Editorial Trillas.
- Sole, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graò.
- Street, B. (2004). "Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos". En *Revista Interamericana de educación de adultos*. Año 30.
- Taylor, J. y R. Bogdam. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torres, I. (dic 2004). "Una mirada pedagógica a la escritura de un ensayo argumentativo". Otras voces. En *Revista de Estudios Sociales* No. 19. 97-105 pp. Colombia: Asociación de Revistas Culturales Colombianas y a la Federación Iberoamericana de revistas.
- Vela, F. (2008). "Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa". En Tarres, M. L. (coord.). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa. El Colegio de México.
- Vieiro, P. P y García Madruga. (1997). *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*. Madrid: Visor.
- Vigotsky, (1962). *Pensamiento y lenguaje*. México: Cambridge
- Wolf, M. (2006). *Como aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. México: Ediciones B.
- Zayas, F. (2006): "Hacia una gramática pedagógica". En Camps, A. y Zayas, F. (coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó, pp. 17-30

ANEXOS

ANEXO 1

Concepciones de lectura.

Lineal	Interactiva	Transaccional
<ul style="list-style-type: none">*Conjunto de habilidades por medio de las cuales se obtiene información.*Transferencia de significados.*Se lee para identificar lo que el autor quiso decir.	<ul style="list-style-type: none">*Interacción entre lector- texto.*Construcción del significado a partir de los conocimientos previos del lector.	<ul style="list-style-type: none">*Transacción entre lector y texto donde el significado es relativo, se construye en contextos específicos.*Lectores y escritores se encuentran en el texto.*Actividad de elecciones.
<ul style="list-style-type: none">*Hay 3 niveles1.comprension literal;2.comprender lo implícito;3.evaluar las ideas del autor	<ul style="list-style-type: none">*Intervienen pensamiento y lenguaje (proceso psicolingustico).	<ul style="list-style-type: none">*Influyen factores sociales y personales.*Experiencias, emociones, intereses, conocimientos de la lengua.
<ul style="list-style-type: none">*Dominar las habilidades básicas decodificación (se aprende a leer de una vez y para siempre)*Dominar la palabra (saber utilizar ortografía y gramática)	<ul style="list-style-type: none">*Relacionar el contenido con algo que conoce.*Tener conocimientos del tema y bagaje lingüístico.*Tener metas y comportarse como un lector estratégico.	<ul style="list-style-type: none">*Propósitos que guíen la lectura.*Los antecedentes culturales guían la comprensión.

ANEXO 2

Concepciones teóricas sobre composición escrita.

Modelo Por Etapas	Modelos Cognitivos	Enfoques Socioculturales
<p>*Serie de etapas que se suceden de forma ordenada y programada para conseguir un producto.</p> <p>*Habilidad básica general y transferible a cualquier contexto.</p> <p>*Sistema autónomo de recuperación de información sujeto a convenciones universales.</p> <p>*Canal para comunicar lo que se sabe.</p>	<p>*Proceso constructivo compuesto por etapas y sub-etapas a las que se regresa según se requiera.</p> <p>*Proceso donde se escribe de manera ordenada y coordinada, la estructura inicial se reformula al aparecer nuevas ideas.</p> <p>*Conjunto de procesos donde escribir es resolver.</p>	<p>*Practica situada socialmente e inscrita a una comunidad discursiva.</p> <p>*Hecho cultural e individual al mismo tiempo.</p> <p>*Escribir es una situación comunicativa que surge de un contexto específico.</p>
<p>*Conocer ortografía y gramática para poder escribir.</p> <p>*Se tiene que elaborar un borrador, escribirlo y al final revisar ortografía y gramática.</p>	<p>*Requiere tiempo y sucesivos borradores.</p> <p>*Tomar en cuenta a la audiencia.</p> <p>*Objetivos del escritor.</p> <p>*Requiere conocimientos conceptuales y retóricos.</p> <p>*Es necesario el monitoreo</p>	<p>*Requiere tiempo y sucesivos borradores</p> <p>*Saber: tipo de texto, objetivo, conocimientos del escritor, características del texto, audiencia.,</p> <p>*Escribir de acuerdo a cánones establecidos.</p> <p>*Conocer las formas de comunicación, géneros y prácticas de escritura específicas de una comunidad.</p>
<p>*Pre-escritura, donde se planifica y se elabora un plan general. Escritura, es un primer borrador y Reescritura, siendo la revisión; De esta manera surge el texto final.</p> <p>*La estructura que se realiza al principio se mantiene hasta el final.</p>	<p>Es un ir y venir en el texto.</p> <p>Escritores novatos/Decir el conocimiento: Hacen un primer acercamiento al texto, borradores sin tomar en cuenta al lector, es una primera etapa.</p> <p>Escritores expertos /Transformar el conocimiento: Se adaptan al tópico y al género solucionan el problema retórico.</p>	<p>*Consiste en planificación, se realizan notas, esquemas.</p> <p>*Escritura o textualización: se realizan borradores se modifican según la situación y objetivo; y Revisión, con al idea de mejorar el escrito., determinadas por la situación de escritura.</p> <p>*Se escribe según una situación determinada, en una comunidad específicas siguiendo un objetivo específico.</p>

Anexo 3

Ejemplo de entrevista

- ✚ **La guía de entrevista está dividida en 2 bloques, la primera parte está relacionada con la lectura, entonces si gustas empezamos. ¿Para ti qué es leer, qué consideras que es leer?**

Creo que leer es la revisión ya sea sobre un texto, un texto entendido como cualquier tipo de formato con la intención, bueno es que puede haber como diversos objetivos uno, puede ser como una novela como entretenimiento o para enterarse, pero creo que la lectura va más encaminada hacia esta revisión pero con el objetivo de identificar como lo que quiere transmitir el autor, la postura las ideas estar teniendo. Creo que habría que matizar en los formatos, cuando uno lee un artículo es un distinto objetivo que cuando lee una novela o lee el periódico por ejemplo ¿no?,

- ✚ **¿Consideras que esa misma explicación sería la misma si estamos hablando de una lectura cuando es en nivel primaria, en secundaria, en preparatoria o cambia?**

¿Cómo, el objetivo?

- ✚ **Más allá el objetivo en un intento de definir lectura, esa definición ¿va cambiando en cada caso?**

Si yo creo que si

- ✚ **¿?**

Si yo pienso que a nivel primaria, no sé, estoy hablando desde el pragmatismo porque yo no...siento que quizás en primaria la cuestión es, en un primer momento no es saber la idea principal y lo que quiere plantear el autor sino saber leer entendido como. Qué dices dos letras juntas, 3 letras juntas, etc, ¿no?, sería como el primer paso siento yo, identificar como la conformación de las palabras, quizá después se empieza a trabajar esta cuestión de identifica la idea principal o es un plano como descriptivo para que alguien conozca sobre otra cosa, que lo que hubo en otro país o antes y creo que sí...se va complejizando...se debiera, no sé si...se debe ir complejizando sobre el nivel educativo, este ...híjole me voy a saltar a la universidad porque es donde yo ubico más pero si la idea no es como leer para...bueno si es para conocer pero como que es más allá que identifico lo que me dice el autor, conozco lo que pasaba en la educación en América Latina, pero ahora puedo tener una postura con base a esa lectura ¿no?, estoy de acuerdo, no estoy de acuerdo, problematizo a medida que voy leyendo que eso creo que no se puede hacer quizás en la primaria, en la educación básica

- ✚ **¿Problematizar entonces, comparar?**

Como ya otras herramientas

- ✚ **Entonces un poco ya me dijiste sobre los usos que se da el universitario ¿qué usos específicamente tu ves que le dan tus alumnos**

Pues una es conocer y yo creo que en todas las carreras de nuestra área, en Ciencias Sociales y humanidades creo que sobre todo, es como conocer las posturas que hay frente a un mismo tema, bueno no sólo las posturas sino las concepciones epistemológicas, que tu veas que es más acorde a lo que tú ves, a lo que tu sientes, de lo que pasa en tu región, porque podemos leer lo que sucede en Filipinas y ni al caso de lo que sucede aquí en México, pero quizás esta parte de conocer va ampliando horizontes uno va diciendo a pues acá le hicieron así, entonces puede ayudar como a ir tomando tu propia postura

- ✚ **¿entonces tu crees que el uso que le dan los alumnos es para ir comparando, tomar su postura?**

En la realidad creo que no...Debiera ser....generalmente no creo que pase tan así porque tendría que haber un...creo que es complicado en las asignaturas como poder...se revisan de pronto tantas cosas y nosotros los maestros intentamos en un trabajo final que integren, pero no sé si se llegue a ese objetivo final. Creo que sería el que debiera ser

- ✚ **Bueno eso es un poquito respecto a la lectura y los usos específicamente lo que tu piensas de eso, de la lectura y...ya relacionado con la escritura. Si pudieras explicar en qué consiste redactar un texto o desarrollar un texto, ¿cómo lo podrías explicar?**

Pues sería como plasmar las ideas que tiene una persona frente a un tema, lo que sea; con la intención de que quien lo lea entienda lo que tú le quieres transmitir ¿no?,

- ✚ **En el caso de la universidad, ya que eres maestra universitaria ¿para qué escriben tus alumnos específicamente?, ¿para qué se escribe?**

Pues si es un poco con la idea bueno,...creo que también atiende a qué tipo de asignatura es; por ejemplo pensando en la materia del Taller de Orientación, bueno ¿a qué tipo de asignatura? Y ¿a en qué tipo de universidad? Por ejemplo las universidades particulares hay como menos posibilidad de crear estrategias como más libres a sólo lo que plantea la misma universidad, además otro punto importante me parece es que, los muchachos que llegan, en este caso muchachas que llegan porque la mayoría son mujeres a este tipo de universidades pequeñas, particulares, que en realidad son las que les llaman estas universidades de absorción a la demanda residual, pequeñas. Realmente llegan con un montón de faltas de ortografía, de... ¿no?, gravísimas, entonces eso dificulta entre la idea de la universidad, las actividades que por algún lado nos imponen a los maestros si dificulta que los alumnos escriban. Mejor leen, con sus carencias leen y no se llega a complejizar tanto pero la escritura, siento que ahí insistiría que tendríamos que matizar entre universidades y asignaturas.

Regresando a la UNAM, en las dos asignaturas que llevo. Por ejemplo en el taller de orientación educativa, es una escritura que tiende ir a la reflexión, o sea, yo no les digo integren los conocimientos, hagan un ensayo no, es como la idea cómo es que todos estos temas impactan en mi vida, en mi formación, la importancia que pudiera ver, la relación entre la educación y la sexualidad pero bajo un formato de reflexión y que intenten plasmarlo

- ✚ **¿Has escrito algún texto académico, además de la tesis?**

Antes de la tesis escribí para la revista (*se refiere a Paedagogium*), pero así como un artículo académico, porque esto que escribí para la revista además fue una reco...¡hay!... fue una, no se llama síntesis,...una reseña de un libro ...mm, este, y ya, Y la tesis

Digo, estoy en camino para hacer tanto trabajo para la maestría, para la especialidad, pero en realidad no es algo todavía hecho

- ✚ **En el caso de esta reseña ¿podrías explicar cómo la hiciste?, se que es complicado explicar todo pero algo...si pudieras describirlo...**

Híjole tengo que pensar, a ver según recuerdo...leí el libro pues era la reseña de un libro, tenía que leerlo. Investigue quien era el autor, como para contextualizar un poco más sobre quién estaba escribiendo esas ideas y después seleccioné las ideas principales por capítulos, así...en el primer capítulo se encuentra bla, bla, bla, ..y ya....bueno después lo escribí, surgió todo lo de la editorial de la revista, según recuerdo fue así como

- ✚ **Creas que ese proceso se lleve generalmente para escribir un texto académico? mas acercado a los que se pide en la academia o en la universidad?**

No es que este fue como...bueno es que no se si hacer una reseña tenga menos exigencia contra un artículo de algún tema, creo que tendríamos que revisar lo que hay ya de ese tema, creo que si hay diferencias entre un artículo y una reseña y hay ocasiones, bueno a mí me dijeron has una reseña, y yo lo hice como dios me dio a entender ¿no?, pero si por ahí buscamos que es una reseña yo creo que , lo tengo que leer primero y entonces era un poco o mucho por sentido común, entonces hay que saber quién es el autor y fui a buscar quién era el autor pero realmente no tengo el referente teórico si existe algo así de cómo hacer una reseña, algo más allá de lo que pueda salir en google respuestas y esas cosas ¿no?, que ahora es la herramienta. Sí, cómo hago en Word no sé qué...ahí ya hubo algo pero algo así como una buena referencia para hacer , para escribir creo que no ubico, como algo

- ✚ **Bueno eso es referente a tu proceso, a lo personal, pero ya referente a tus alumnos en tus clases, supongo que sí o no se ¿utilizas textos que tú les pidas que lean , ¿se loa signas tu o ellos?**

Generalmente yo les propongo, más allá de que capítulos y eso artículos , recientes, de publicación reciente y hay ocasiones, bueno, siempre esta como abierto...al inicio les dije mire este es el programa, esta es la bibliografía, ¿cómo ven?, si conocen algo para que lo podamos meter y de

pronto no hay mucha iniciativa en eso en el primer momento, pero después conforme va pasando o van viendo otras cosas se van integrando, que no pasa mucho pero si pasa

+ Ya me dijiste qué tipo de textos ¿siempre son artículos o ocupas algún otro...?

Generalmente sí, bueno en el de sexualidad si son varios libros, capítulos de libros que luego no los revisamos todos por cuestiones de tiempo la verdad o porque vamos específicamente a distintas ideas y en de identidad si es más hacia artículos y tesis en el de identidad

+ Bueno y ya les dejas leer y ¿qué actividades respecto al texto planteas o no planteas ninguna?

Si pues son diversas, por ejemplo pueden ser desde cuadros comparativos que ayuden como a entender, sobre todo si la lectura se presta o están comparando modelos curriculares, enfoques teóricos sobre la sexualidad, construir cuadros o mapas mentales sobre la idea de, tratar de entender lo que dice después como discutir sobre esa postura, tu qué piensas, está bien, se acepta, no se acepta, se aplica, no se aplica.

Otras veces no son cuadros son sólo discusión, se hacen 2 o 3 preguntas que generen discusión, algo que casi no hago es que el resumen, que las fichas, eso si ellos llevan su lectura subrayada en su tableta o en sus copias o eso

+ ¿Tu cuando indicas?

No que hagan algo respecto a cada lectura? No.

+ ¿Tú crees que proporcionas algún apoyo para que puedan leer esa lectura más fácilmente, comprenderla?

Apoyo entendido cómo...

+ Si, algo que pienses que les pueda ayudar a entender

Yo creo que no

+ Algo para que lo aborden, el texto, que lo entiendan...

Pensando en el asunto de la sexualidad, en cuestiones de términos, como que clarifico el término de pronto del tema que vamos a ver, no de una manera formal ni un glosario ni nada pero les digo lo vamos a encontrar con este término y este término significa así, pero no se, por ejemplo la diferencia entre orientación sexual y preferencia sexual que es lo mismo porque unos le llaman así y otros así, entonces todo tiene una explicación a la hora que lo lean ...ah ellos lo están entendiendo así y otros autores lo entienden así. Pero más allá que la clarificación de conceptos, no, no creo...

+ ¿Crees que podrías proporcionarles más ayuda, no has podido, o de repente uno piensa cosas pero no ha podido..?

De hecho ahora que lo dices como que me cae el veinte y de pronto digo, ubico los textos, por ejemplo que me dejan a mí en la UAM, que es así como un texto y, es algo que como que no había visto, creo que a lo mejor no se me había ocurrido...es digamos un texto sobre la historia de la educación superior en México y generalmente no lo acompañaban con gente que escribe sobre la periodización en el tiempo, porque nosotros de pronto creemos que el tiempo se periodiza así nomás porque sí, pero en realidad es una concepción teórica abstracta para entender algo.

Si te refieres a esos apoyos, pues como que hasta ahora los describí,

+ Si, ya me habías dicho que clarificas términos, porque se hacen muchas cosas pero a veces no somos conscientes de ello.

Si hay veces que no es consciente que lo haces pero, si creo que yo me quedaría de clarificar algunos conceptos y eso pocas veces

+ ¿Qué tipo de trabajos que les requiera escritura pides a tus alumnos, aparte de los cuadros que me comentas?

Pues es ensayos...

✚ Me decías que una reflexión

Aja, ese ese en el de orientación por ejemplo en el de identidad si hay un ensayo encaminado a la formación profesional y la relación que podría tener con la identidad profesional y ahí si les pido que integren los textos y otros textos si los ven en otra clase u otros que leen por su cuenta, integrarlos a, como referente teórico a este ensayo. También para esta materia hacen un proyecto como de prácticas, entonces de algún modo, como que hacen, como se supone están haciendo su servicio social. Dentro de su servicio social la idea es que hagan una propuesta, como la materia es identidad y vinculación profesional esta práctica intenta integrar como todo lo visto en la carrera y plasmarlo en una propuesta y como están en el servicio como que aprovechan en el servicio para hacer una práctica y trabajamos un proyecto a lo largo del semestre: el objetivo, ubicar el espacio donde están, detección de necesidades,...

✚ ¿Esas materias es I y II?

Si,

✚ Bueno en el caso de un ensayo ¿qué crees que tus alumnos requieran para hacer un ensayo?

Ay...pues muchas cosas, creo que desde el asunto de citar ¿no?, con los diversos formatos, el que sea pero uno usado adecuadamente, creo que también tiene que ver con el no....no es copiar y pegar, pero el...fulanito dijo esto y ya se quedan en eso y no hay como la problematización de lo que dijo fulanito contra zutanito y de ahí derivar en una postura propia, creo que eso cuesta como mucho trabajo y de pronto saber porque es complicado saber si...porque luego por las prisas de los alumnos. Uno que también es estudiante. ..Como que los tiempos corren y de pronto me cuesta trabajo como identificar alguien que si lo hizo con tiempo y que de verdad si le está dedicando como todo el esfuerzo para hacer un ensayo, creo que es otro como variable importante ¿no?, porque a lo mejor esto de las citas pues si lo sabe poner pero no lo hace por las prisas porque lo hizo un día antes, pero lo que sea, pues ya se le fue no lo leyó la segunda vez,. .ah...ese es otro que no se leen, siento, que cuando acaban de leer, no se leen. Entre las prisas a lo mejor y ..(Interrupción)

Insisto no hay como una...por las prisas o lo que sea no se leen, como leerme yo para ver que entendí o que estoy entendiendo o qué.....mmmm...ya me perdí

✚ Sí que, qué tipo de trabajos, qué hacen, qué requieren hacer los alumnos para poder lograrlo. Bueno me dices que no citan, te da la impresión que no se vuelven a leer..¿Tú les das, les dices las características que debía tener ese trabajo?

Si pero curiosamente siento que les interesa más sólo la extensión y renglón espaciado, tamaño de letra y cosa muy de formato y más que el objetivo propio del trabajo o el fondo le diríamos nosotros, entonces eso los tiene más preocupados que otra cosa. Entonces en el taller de orientación yo les dije: es una reflexión no les voy a decir el número de cuartillas, si ustedes en 3 cuartillas me dicen para ustedes cómo impacta o si hacen 20 cuartillas también y es un poco con la idea de quitar estos lineamientos de...porque de pronto uno escribe para cumplir el lineamiento del mínimo de cuartillas y no para explayarse...que es un arma de doble filo porque hay quien puede decir ah pues tu me dijiste que no había mínimo de cuartillas, entonces cualquier cosa...bueno tengo la esperanza que sea por el otro lado, ah entonces yo le dije, ustedes conocen, creo que ya en 7mo semestre se conocen como los lineamientos de un trabajo académico, o sea el citar, el integrar autores, en una estructura de introducción , desarrollo , bla, bla ,bla. Dicen pues sí...pues vamos a ver.

✚ Y cuando tu evalúas ¿qué calificas?, ¿qué ponderas?

En el de orientación ahí es complicado porque es reflexión, mmmm si verifico cuestiones como el citar, creo que también cuestiones como la argumentación es importante si ellos están ubicando algo importante para la reflexión de donde sale esa idea, tanto en textos como estos de reflexión como para un ensayo. Por ejemplo si yo creo que la deserción es porque los niños comen mal, no se cualquier cosa así, o sea como sustentar eso que uno está diciendo si trato como de....si es como argumentación, la estructura, que haya una estructura coherente y un hilo conductor, es decir que de pronto digo...es que la deserción escolar, pero también la calidad de los maestros y meto como muchas cosas en un texto y no clarifico en ninguno, eso también, mmmm...el asunto de redacción y más que como calificar otra cosa que hago yo es que hago autoevaluación, yo les entrego sus trabajos y yo no califico no les digo tuviste 9 tuviste ...en su momento les señalo que si les faltó el acento, que si la reflexión, por ejemplo no se observó el hilo conductor durante el trabajo, si hay una idea que falta desarrollar pongo: sería bueno argumentar porque estás diciendo esto y de cosas muy pequeñitas como la educación está muy mal, a pues en qué te estas basando

para decir esto, entonces no califico sino que se los entrego y ellos sobre lo que ven y luego su desempeño y yo les pongo para complementar su calificación

✚ ¿Y en la otra materia que me decías que ...

Decía que los de los argumentos también aplica para ambos, lo que cambia es el objetivo, acá es una redacción libre educación y sexualidad, si ellos querían los de los del taller querían tomar un tema en específico de jóvenes o no sé, podría ser sobre un tema o una reflexión global, en cambio en el de identidad si tienen acotado hacia la formación profesional y cómo impacta en la identidad profesional de los pedagogos y las pedagogas. Allí no es tan libre sino que había que retomar algunos autores que revisamos y otros textos que ellos vieron o consideraran pertinentes

✚ ¿Tú consideras que el profesor universitario puede enseñar a leer y a escribir, bueno a leer y a escribir en la universidad? ¿en cualquier materia, cualquier profesor en pedagogía?

¿Cualquiera?, ...creo que si podría pero tendría que ver ahí, entendido como un tema transversal pudiera ser, si hacia ahí iría mi respuesta, pero creo que si tendríamos que estar capacitados muchos como para tener consciencia de este asunto porque de pronto sentimos que ellos ya tendrían que saber ...

✚ Tú has platicado de esto con algún compañero maestro?

Más que compartir es la pregunta y cómo le hago para que lean, más bien es así en "hoy me fui porque no leyeron". Y no sé qué hacer porque no leen.

✚ Entonces todo respecto al problema que se enfrentan

Si, más en eso, yo insistiría habría que pensar porque no leen.

O preguntarnos bueno y tú que has hecho, ¿qué haces cuando no leen?, o qué pasa cuando sí leen tendríamos que ver qué sucede cuando si leen eso sería otra, o ¿haces algo al respecto?. No he encontrado eso.

Crees que has recibido alguna formación respecto a lectura y escritura?

No más allá de lo básico, no, bueno tome un curso, pero no...tome un curso en la facultad de psicología mientras hacía mi servicio pero no...de redacción avanzada o algo así, pero no. Yo creo que poco o nada me ha servido.

Y bueno me interesa porque por ejemplo yo aquí en mi trabajo me interesa subir noticias a la página web o cosas así, entonces detecto que necesito como algo más avanzado o escribir cartas a rectores, pero como en un tono como más administrativo me parece que más que académico

✚ ¿Sabes de algún programa, que exista algún programa de lectura y escritura para profesores universitarios?

No ninguno

✚ Te has enterado por ahí, aunque no hayas ido?

No

✚ ¿Y para alumnos?, más allá de los que ellos, de esos círculos que ellos hacen

Que conozca así con certeza del dato, no, es que de pronto, para algunos como que si me suena pero

✚ ¿algún alumno que te diga?

No nada

✚ Bueno eso es todo, ya me habías dicho que no conoces ninguna teoría, ni sobre lectura o escritura, que mal influencia tus respuestas?. (risas)

Si porque a veces conozco el modelo de...pero no, como muy desde, no y menos si me dicen cómo aprende un niño a leer y escribir menos

Luego se cree que los pedagogos somos maestros de básica y nada, luego trabajamos en preescolar porque ahí nos dan trabajo y nada y no sabemos nada...bueno yo en lo personal soy anti-niños. Que ahora ya la en la materia de identidad traen el discurso, está bien no sólo con niños porque estamos las generaciones que no niños y ellos traen el discurso no sólo con niños y estas ideas como de ver a la infancia como y no como el que no sabe, el que no entiende, el que hay que proteger, bajo este discurso y yo digo bueno pasa y si es cierto no sólo con niños, igual habrá a quien le gusten los niños y está bien.

✚ No sé si tú quieras agregar algo

Pues sólo esto que te comentaba de las universidades que yo había visto, las universidades pequeñas por así decirlo, bueno es por lo que yo conozco ¿porque bueno también he tratado de ver cosas como de ortografía, cosas muy básicas de la UNAM con menos frecuencia que con lo que lo que visto en esta otra universidad que te digo y si es como bien complicado porque no es fácil trabajar, en algunas escuelas están como en otro nivel independientemente de escribir por escribir y argumentar y eso es complicado.

✚ Pues muchas gracias.

✚ Si es complicado

Con más frecuencia, en realidad hay otros factores para que esto suceda