

**CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA
DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA
DE LOS FORMADORES DE FORMADORES EN LENGUAJE**



JERSON ALEXANDER ACERO MORALES

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA
TUNJA
2019**

**Concepciones y Prácticas de Enseñanza de Lectura y Escritura Académica
de los Formadores de Formadores en Lenguaje**



Jerson Alexander Acero Morales

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Lingüística

**Directora de tesis:
Doris Lilia Torres Cruz
Grupo de investigación LEEN**

**Directora Ad Honoren:
Carmen Beatriz Araujo Quiroz
Grupo de investigación GIELEHLA**

**Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Facultad de Ciencias de la Educación
Escuela de Posgrados
Maestría en Lingüística
Tunja
2019**

Nota de aceptación

Firma de la directora

Firma del jurado

Firma del jurado

Tunja, 2019

Dedicatoria

A mis padres, María Elvia y Heladio;

a mi hermana, Magda Erika;

y a mis sobrinos, Sofía y Mathías.

Agradecimientos

La versión final de este trabajo incluye y representa el apoyo y orientaciones recibidas por muchas personas, quienes dedicaron importantes horas para que esta investigación pudiera llevarse a feliz término.

Agradezco, especialmente:

A la doctora Doris Lilia Torres, mi directora de tesis. Gracias por su incondicional y profesional apoyo, por sus oportunas orientaciones y, sobre todo, por su paciencia.

A la doctora Carmen Beatriz Araújo, directora del Departamento de Lenguas Modernas, por abrirle las puertas a esta investigación y por asumir la dirección *ad honren* de este trabajo. Gracias por sus apreciaciones, tiempo y dedicación.

A la Maestría en Lingüística y enseñanza del Lenguaje de LUZ y a la Maestría en Lingüística de la UPTC. A todos los profesores que orientaron y forjaron en mí el rigor académico, que espero este trabajo represente.

A Enith Johana, por su apoyo incondicional, por las incontables horas de (re)lectura, por la paciencia y por sus invaluable consejos. Gracias.

Al profesor Donaldo García, quien supo encaminar los primeros pasos de esta investigación.

A los profesores César Romero y Mauricio Uricoechea, por sus valiosas apreciaciones, fueron determinantes para que los resultados pudieran ser más sólidos.

Y a todos los demás que ayudaron y aportaron en las tareas que requirió este trabajo. A todos ellos, ¡GRACIAS!

Resumen

Ante las dificultades que evidencian los estudiantes universitarios de licenciatura en relación con la lectura y la escritura, durante y al finalizar sus programas de pregrado, se han realizado esfuerzos por conocer los factores que inciden y que pueden aportar al mejoramiento de esta situación. Es así como existe un creciente interés por conocer las concepciones que subyacen a las prácticas de los docentes. En este sentido, esta investigación tuvo como objetivo principal comprender las concepciones y prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica de los formadores de formadores, específicamente en el Programa de Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad Popular del Cesar (UPC). Este estudio se orientó teóricamente desde dos núcleos temáticos: el estudio de las concepciones de los docentes a partir del enfoque de las *teorías implícitas* (Pozo *et al.*, 2006) y las prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica desde tres enfoques, denominados: *lingüístico*, *psicolingüístico* y *sociocultural* (Cassany, 1990 y Cassany y Aliagas, 2009). Para lograr los objetivos, se configuró un diseño metodológico acorde con el paradigma constructivista, el enfoque cualitativo y el método etnográfico. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas semiestructuradas a los docentes, grabaciones en audio y video de algunas de sus clases y la aplicación de dos cuestionarios; así como también, desde la revisión de los documentos de las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la lengua materna. La información fue codificada, analizada e interpretada desde los planteamientos de la Teoría Fundamentada, utilizando el Software de apoyo al análisis de datos Nvivo. Dentro de los resultados más relevantes, se encontró que los docentes de la Licenciatura tienen inclinaciones entre la *teoría interpretativa* y la *teoría constructiva*, en relación con los procesos de lectura y escritura; también, que existe predominancia de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura afines con el enfoque *psicolingüístico*. Finalmente, se estableció que existe coherencia entre las concepciones y las prácticas de enseñanza que promueve cada docente, lo que permitió aportar la construcción de una iniciativa de desarrollo profesional con base en los hallazgos de este estudio, que podría facilitar la dinamización de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica en este contexto particular.

Palabras clave: concepciones, docentes, prácticas de enseñanza, lectura y escritura académica, estudiantes universitarios.

Abstract

Given the difficulties evidenced by under graduated students of teaching programs in relation to reading and writing during and when finishing their studies, efforts have been made in order to know thoroughly the factors that may influence and can help overcome this situation. In this sense, there exist a progressive interest to recognize the conceptions underlying the practices of the teachers. Thus, this study aimed at recognizing the conceptions about academic reading and writing and the teaching practices around this issue by future language teachers professors, specifically at the Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés at Universidad Popular del Cesar (UPC). This research was theoretically oriented from two theme core, the study of the conceptions of the teachers from the *Implicit Theories Approach* (Pozo et al., 2006) and the teaching of academic reading and writing practices from three reading and writing approaches, according to the proposal by Cassany (1990) and Cassany and Aliagas (2009) that are called: *linguistic, psycholinguistic and sociocultural approaches*. In order to attain the objectives of this study, a qualitative interpretative design, and an ethnographic method were outlined, this from the constructivist paradigm. The information was collected through semi-structured interviews to the teachers, as well as audio and video taped records of some of their lessons; also, through a questionnaire to the students and the revision of official documents of the subjects related to mother tongue teaching. The data gathered was coded, analyzed and interpreted from the Grounded Theory foundations, using the software for qualitative data analysis Nvivo. Within the most relevant results, it was found that in the program under study there exists affinity towards the *interpretative and constructivist theory* regarding reading and writing processes. It was also found predominance of practices related to the *psycholinguistic approach*. Finally, it was determined that there exists a correspondence between the conceptions and the practices promoted by each teacher, which allowed to propose a professional development initiative that can lead the dynamization of the reading and writing teaching practices in this particular context.

Key words: teaching conceptions, teachers, academic reading and writing teaching practices, college students.

Contenido

Introducción	xii
CAPÍTULO UNO: Contexto de la Investigación	6
1.1 Planteamiento del problema	6
1.1.1 Descripción	6
1.1.2. Formulación o pregunta de investigación	11
1.2. Objetivos	6
1.2.1 Objetivo general	12
1.2.2 Objetivos específicos	12
1.3. Justificación	13
CAPÍTULO DOS: Marco Teórico	18
2.1 Estado del Arte	18
2.1.1 Panorama Global de Investigaciones sobre Lectura y Escritura Académica	19
2.1.2. Investigaciones sobre Concepciones y Prácticas de Lectura y Escritura de Docentes	25
2.1.3. Antecedentes sobre Lectura y Escritura en la UPTC y en la UPC	29
2.2 Referentes Conceptuales	32
2.2.1 El estudio de las concepciones de los docentes	33
2.2.2 Prácticas de enseñanza de Lectura y Escritura	38
2.2.3 Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en la universidad: Alfabetización Académica	42
CAPÍTULO TRES: Metodología	47
3.1 Paradigma, Enfoque, Método	47
3.2 Contexto: Población y Condiciones	49
3.2.1 Los participantes	50
3.2.2 Las características de los participantes y las asignaturas	51
3.2.3 Los documentos de las asignaturas	51
3.3 Instrumentos y Técnicas de Recolección de Información	52
3.3.1 Entrevista semiestructurada	53
3.3.2 La Observación	55
3.3.3 Encuestas	56
3.4 Procedimiento	60
3.5 Técnicas de Análisis de Datos	61

3.5.1 La teoría fundamentada	62
3.5.2 Análisis de los cuestionarios	63
3.5.3 Software de apoyo Nvivo	63
CAPÍTULO CUATRO: Resultados e interpretación de la información	65
4.1 Interpretación de la Categoría 1: concepciones sobre lectura y escritura desde el enfoque de las teorías implícitas	68
4.1.1 Concepciones sobre lectura	69
4.1.2 Concepciones sobre escritura	70
4.1.3 Concepción sobre cómo enseñar lectura y escritura	73
4.1.4 Concepciones sobre importancia de leer y escribir en la Universidad	77
4.1.5 Referentes conceptuales sobre lectura y escritura	80
4.2 Interpretación de la Categoría 2: prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica a partir de tres enfoques teóricos: lingüístico, psicolingüístico y sociocultural	81
4.2.1 Prácticas de enseñanza de la lectura académica	82
4.2.2 Prácticas de enseñanza de la escritura académica	92
4.2.3 Iniciativas profesionales sobre lectura y escritura	100
4.3 Relación entre las concepciones y prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica de los docentes del Programa	102
5. Conclusiones	106
Impacto social	110
Recomendaciones	114

Lista de Anexos

Anexo 1: Rúbrica para la evaluación de los textos escritos. Prueba Comunicación Escrita – Saber Pro	121
Anexo 2: Resultados de la prueba de Comunicación Escrita – Saber Pro	122
Anexo 3: Guion de entrevista	123
Anexo 4: Guía de observación	126
Anexo 5: Cuestionario de Dilemas	130
Anexo 6: Cuestionario de Estudiantes	134
Anexo 7: Carta de solicitud de permiso para realizar la investigación	139
Anexo 8: Consentimiento informado	140
Anexo 9: Carta de solicitud de documentos de asignatura	141

Lista de Tablas

Tabla 1. Las teorías implícitas de la enseñanza y el aprendizaje	13
Tabla 2. Enfoques teóricos sobre lectura y escritura	41
Tabla 3. Estrategias de lectura y escritura académica	45
Tabla 4. Descripción docentes participantes	64
Tabla 5. Correlación entre objetivos y los instrumentos	51
Tabla 6. Entrevista para reconocer las concepciones y prácticas de enseñanza de lectura y escritura del profesor de literatura o lingüística	54
Tabla 7. Operacionalización cuestionario de dilemas	58
Tabla 8. Fases de la investigación	60
Tabla 9. Libro de categorías preliminar	64
Tabla 10. Libro de categorías resultante después de la codificación	67
Tabla 11. Resumen interpretación de categorías	103

Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Promedio en el módulo de Comunicación Escrita según grupos de referencia (escala: 0 - 300). Resaltado propio. Fuente: Icfes (2017, p. 24)	7
<i>Figura 2.</i> Promedio en el módulo de Lectura Crítica según grupos de referencia (escala de 0 a 300). Resaltado propio. Fuente: Icfes (2017, p. 26)	7
<i>Figura 3.</i> Resultados por componente prueba comunicación escrita. Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés UPC – 2017	9
<i>Figura 4.</i> Cognición docente, educación, experiencia profesional y prácticas de aula (Borg 2003 FUENTE PRIMARIA) (traducción propia)	34
<i>Figura 5.</i> Estructura jerárquica de las categorías	65
<i>Figura 6.</i> Mapa de relaciones de nodos	66
<i>Figura 7.</i> Mapa de relaciones categoría 1: concepciones sobre lectura y escritura	69
<i>Figura 8.</i> Marca de nube de D2	78
<i>Figura 9.</i> Marca de nube de D1	78
<i>Figura 10.</i> Marca de nube de D4	79
<i>Figura 11.</i> Marca de nube de D3	79
<i>Figura 12.</i> Mapa de relaciones categoría 2: prácticas de enseñanza de lectura y escritura	82
<i>Figura 13.</i> Resumen cuestionario estudiantes, pregunta 6. En la asignatura seleccionada, ¿Para qué se leen documentos?	86
<i>Figura 14.</i> Resumen resultados encuesta estudiantes, pregunta 4. ¿Cómo es la presentación de las lecturas en la asignatura seleccionada?	87
<i>Figura 15.</i> Resumen resultados cuestionario estudiantes, pregunta 5. ¿Qué estrategias le ha sugerido el docente de la asignatura seleccionada que realice mientras lee los textos propuestos?	90
<i>Figura 16.</i> Resumen resultados cuestionario estudiantes, pregunta 11. Cuando usted entrega los documentos escritos, el docente de la asignatura seleccionada generalmente...	94
<i>Figura 17.</i> Resumen resultados cuestionario estudiantes, pregunta 7. Seleccione los tipos de textos que escribe con mayor frecuencia en la asignatura seleccionada.	97

<i>Figura 18.</i> Cobertura de las intervenciones	101
<i>Figura 19.</i> Fases del programa de formación profesional colaborativo	112

Introducción

“(…) porque prácticas y concepciones son pensadas aquí como caras de una misma hoja, cualquier rediseño curricular o acción formativa que se emprenda deberá, a nuestro juicio, ayudar a revisar a la vez unas y otras” (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013, p. 129).

El presente estudio se desarrolló en el marco de la Maestría en Lingüística de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), acorde con la línea de investigación denominada *pedagogía del lenguaje*. Este trabajo se realizó dentro de un proceso de colaboración interinstitucional entre el Grupo LEEN de la UPTC y el Grupo de investigación GIELEHLA de la Universidad Popular del Cesar. En tal sentido, se asume que los resultados presentados son el producto del ejercicio colaborativo entre estas dos Instituciones de Educación Superior (IES).

Esta investigación se orientó hacia el reconocimiento de las concepciones y prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica¹ de docentes de la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad Popular del Cesar (UPC), con la intención de que los resultados sienten bases para la comprensión de esta realidad y, a partir de esta comprensión, encaminar acciones informadas que permitan el mejoramiento de los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, admitiendo que, tal y como lo señalan Putnam y Borko (1997), los trabajos que apuntan a gestar un proceso de mejoramiento deben partir del reconocimiento de las concepciones del maestro, puesto que estas iniciativas no son plausibles si se entienden como “una simple cuestión de aprender nuevos procedimientos o técnicas de enseñanza que otra persona ha desarrollado” (p. 220). Situación esta, que, de lograrse, redundará en mejores profesionales licenciados en lenguaje y, por ende, mejores procesos de lectura y escritura de las instituciones educativas en las que estos docentes desarrollen su labor pedagógica.

¹ En este trabajo, con el adjetivo ‘académica’ se alude directamente a las prácticas de lectura y escritura propias del ámbito universitario, que se promueven en el interior de las diferentes asignaturas. Esta elección se justifica a partir del uso frecuente que hacen de esta denominación varios autores (cf. Guzmán, 2012; Rincón y Gil, 2013; Díaz, 2014; Vargas, 2015), quienes señalan que la lectura y la escritura universitaria se reconoce como la típicamente *académica*. Para este trabajo resulta importante esta delimitación, porque permite situar un contexto, unos propósitos y unas audiencias que se enmarcan en la vida académica universitaria, en oposición a los niveles anteriores de escolarización.

En consecuencia, esta investigación se unió a la preocupación nacional por la formación de los futuros docentes, sobre todo porque varios estudios “demuestran que la calidad docente importa más en el corto y largo plazo para el éxito estudiantil que cualquier otro insumo escolar, incluidos los materiales didácticos, la infraestructura o el tamaño de clase” (García, Maldonado, Perry, Rodríguez y Saavedra, 2014, p. 66). Así pues, se requiere la movilización de acciones en el interior de las universidades que propendan hacia el mejoramiento de la formación de sus licenciados, especialmente considerando que estudios recientes (*cf. ibid.*) han señalado, con base en los resultados de las pruebas genéricas de Saber Pro, que los programas de formación de docentes son de calidad ‘inferior’ que los demás programas universitarios.

A esta generalización no escapa la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad Popular del Cesar (UPC), que, en los últimos años, ha reportado puntajes bajos en las competencias de los módulos comunicación escrita y lectura crítica que evalúa la prueba Saber Pro (2016, 2017). Unido a esto, estrategias implementadas para mejorar dichos resultados, como la capacitación específica en estos módulos a estudiantes próximos a presentar esta evaluación, han demostrado ser poco efectivas y no tener el impacto requerido. Situación que preocupa si se tiene en cuenta que esta licenciatura forma a los docentes que se desempeñarán en el área de lenguaje de los niveles precedentes, por lo que se espera que demuestren un dominio amplio en las habilidades de lectura y escritura. Más aun, porque como ha señalado la OECD en su informe ‘Education in Colombia’, en el apartado sobre la formación inicial de los docentes: “If teachers themselves have weak numeracy and literacy skills, it is unlikely that they will be able to instill them in their students” [Si los propios maestros tienen habilidades débiles en cálculo y el dominio de la lengua escrita, es poco probable que puedan inculcarlas en sus estudiantes] (2016, p. 163).

A partir de lo anterior, se decidió desarrollar este trabajo de investigación con las asignaturas de la Licenciatura que están directamente relacionadas con la formación en lectura y escritura en la lengua materna, que son las que conforman las áreas de lingüística y literatura; esto, con el fin de conocer los factores que pueden estar facilitando u obstaculizando el desarrollo de estas dos habilidades en los estudiantes de la Licenciatura.

Para el cumplimiento del objetivo de este trabajo, encaminado al reconocimiento de las concepciones y prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica de los docentes de las áreas de lingüística y literatura de la licenciatura en mención, se consideraron los fundamentos conceptuales del enfoque de las *teorías implícitas* (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006), que las

agrupan en tres posibilidades: *teoría directa*, *teoría interpretativa* y *teoría constructiva*, para el estudio de las concepciones, y de tres enfoques de lectura y escritura desde la propuesta de Cassany (1990) y Cassany y Aliagas (2009) denominados: *enfoque lingüístico*, *enfoque psicolingüístico* y *enfoque sociocultural*, para el estudio de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica.

La operativización de la fundamentación teórica se orientó metodológicamente a partir del paradigma constructivista, desde el enfoque cualitativo y con base en el método etnográfico. Los datos fueron recogidos a través de entrevistas semiestructuradas a los docentes, grabaciones en audio y video de sus clases, la aplicación de dos cuestionarios: uno dirigido a docentes y el otro a estudiantes; así como también desde la revisión de los documentos de las asignaturas. La información fue codificada, analizada e interpretada siguiendo los planteamientos de la Teoría Fundamentada propuesta de Packer (2013) quien retoma los postulados clave de los trabajos de Glaser y Strauss (1967, citados en Packer, 2013) Satrauss y Corbin (1998, citados en Packer, 2013) y Corbin y Strauss (2008, citados en Packer, 2013). Para este ejercicio de análisis, se utilizó el Software de apoyo para el tratamiento de datos Nvivo Pro 11, en el que se cargaron datos escritos, producto de transcripciones, resultados de las encuestas y demás instrumentos. A partir del proceso de codificación se definieron las subcategorías y elementos desde los cuales se presenta la interpretación de los resultados, que permitió identificar las concepciones y describir las prácticas de enseñanza de lectura y escritura de los docentes del programa bajo estudio.

Dentro de los resultados más relevantes se encuentra que los docentes del Programa tienen inclinaciones entre la *teoría interpretativa* y la *teoría constructiva* sobre la enseñanza y el aprendizaje, en relación con los procesos de lectura y escritura. También, que hay presencia de prácticas de enseñanza de lectura y escritura pertenecientes a los tres enfoques, pero que existe predominancia de las prácticas relacionadas con el enfoque *psicolingüístico*. Por otro lado, se estableció que existe coherencia entre las concepciones y las prácticas de enseñanza que promueve cada docente.

El último resultado, sobre la correlación entre concepciones y prácticas, permitió brindar aportes para el diseño de una '*Iniciativa de desarrollo profesional con base en los hallazgos del estudio, que facilite la dinamización de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica en el Programa*'. En este apartado, denominado *Impacto social*, se ofrece una lista de temáticas sobre las cuales es recomendable que los docentes reconsideren su posición, de tal forma

que puedan ser analizadas dentro de la estrategia de formación propuesta, la cual se sugiere implementar asociada a una investigación. Finalmente, se recomienda que la puesta en marcha de esta iniciativa, pensada para los formadores de formadores en lenguaje, pueda aportar información válida para proponer este tipo de iniciativas en otros programas de la UPC y programas de licenciatura en lenguaje de las IES del país, que permita, entre otras consideraciones, la instalación en Colombia de una cultura centrada en la alfabetización académica².

En tal sentido, este documento se estructura en cuatro capítulos. En el primero de ellos se explica la problemática que originó el interés por estudiar las concepciones junto con las prácticas de los docentes de los futuros formadores en lenguaje; así como la conveniencia de este estudio para la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la UPC.

En el segundo capítulo se expone una revisión sobre los estudios de la lectura y la escritura académica, en relación con concepciones y prácticas de enseñanza, en las IES. Este primer apartado se desarrolla de forma deductiva: iniciando con trabajos de gran alcance (sobre lectura y escritura académica), siguiendo con trabajos que guardan relación estrecha con la temática (concepciones y prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica), y finalizando con los estudios y acciones afines adelantadas en el interior de la Maestría en Lingüística de la UPTC y del departamento de Lenguas Modernas de la UPC. Asimismo, se desarrolla un marco conceptual que ofrece la fundamentación teórica para el estudio de las concepciones y prácticas de enseñanza en torno a la lectura y la escritura.

En el tercer capítulo se presenta el diseño metodológico que estructuró y permitió el desarrollo de la investigación, que se sustentó desde el paradigma constructivista, el enfoque de investigación cualitativo y desde el método etnográfico. El cuarto y último capítulo presenta los resultados de la investigación, que permiten dar respuesta a los tres objetivos específicos del estudio. La interpretación de este apartado se desarrolló a partir de las categorías y subcategorías que derivaron de los procesos de codificación y análisis sistemático de los datos. Finalmente, se ofrece una conclusión que da cuenta del logro de los objetivos de la investigación, se desarrolla un

² En este trabajo se asume la ‘alfabetización académica’ desde la postura de Carlino (2005, 2006, 2008, 2013b), que la define como el conjunto de estrategias de enseñanza encaminadas a favorecer el acceso de los estudiantes universitarios a las diferentes culturas escritas de las disciplinas; conceptualización equivalente, en sentido amplio, a lo que acá se ha denominado “prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica”.

apartado de impacto social y uno de recomendaciones para el programa de Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la UPC.

CAPÍTULO UNO

Contexto de la Investigación

Este capítulo ofrece un panorama de cómo surgió esta investigación y las motivaciones que gestaron el interés por estudiar las concepciones junto con las prácticas de los docentes de los formadores de lenguaje. Además, se delimitan los alcances y elecciones temáticas asumidas para este trabajo, que elige un camino fundamentado metodológicamente para acercarse a la vigente preocupación sobre la lectura y la escritura académica en la mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES) del país.

1.1 Planteamiento del problema

1.1.1 Descripción

En la formación de los formadores existe un creciente interés por indagar las concepciones que determinan las prácticas que se desarrollan en el interior de las diferentes asignaturas en relación con la lectura y la escritura, entendiendo que estas últimas constituyen elementos perentorios para garantizar el aprendizaje y para la consolidación de la capacidad crítica de los futuros formadores. En este sentido, se ha encontrado que conocer estas prácticas permite comprender las condiciones que se promueven para que estos profesionales enseñen luego en los otros niveles educativos, sobre todo, porque “las experiencias como alumnos de los futuros profesores suelen incidir en sus posteriores prácticas de enseñanza” (Carolari y Carlino, 2011, p. 69). En consecuencia, tal y como señala Carlino (2013a):

Necesitamos comprender [en la universidad latinoamericana] las prácticas de enseñanza en detalle, los tipos de interacciones que ocurren, las intervenciones de los profesores que favorecen (u obstaculizan) que los alumnos lean y comprendan lo leído, las acciones docentes que llevan a que los estudiantes escriban para aprender, y no solo para ser evaluados en las asignaturas, las mediaciones del profesor para que sus estudiantes aprendan a escribir como se les requiere. (p. 24)

De modo que, no conocer las concepciones y las prácticas de enseñanza que implementan los docentes en relación con la lectura y escritura limita el alcance de cualquier acción que se emprenda para mejorar el bajo dominio de estas habilidades, situación que están evidenciando los estudiantes que se preparan en los programas de licenciatura al finalizar su formación académica, y que han sido determinadas a partir de diferentes fuentes. Por ejemplo, en los resultados del

informe de la prueba Saber Pro (2017), aplicada a los estudiantes en el año 2016, en el módulo de comunicación escrita, el grupo de referencia que el Icfes denomina ‘Educación’, en el que se agrupan las licenciaturas, obtuvo un puntaje promedio de 148 puntos (en una escala de 0 a 300); puntaje que comparte con Administración y afines, Arquitectura y Enfermería, y está por debajo de otros once grupos de referencia; solo por encima de Ciencias Agropecuarias, Contadurías y afines, Normales Superiores, Recreación y Deporte, y Salud, como se observa en la figura 1.

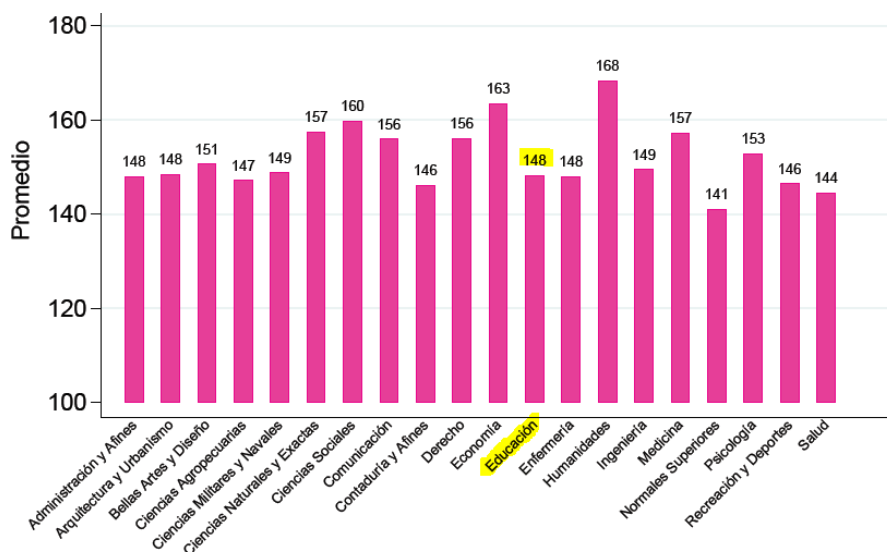


Figura 1. Promedio en el módulo de Comunicación Escrita según grupos de referencia (escala: 0 - 300). Resultado propio. Fuente: Icfes (2017, p. 24).

Asimismo, en relación con el módulo de lectura crítica, los resultados de este periodo (2016) revelan que Educación logró un promedio de 142 puntos, y que solamente está por encima de tres grupos de referencia (Normales Superiores, Contaduría y afines y Recreación y Deporte) y por debajo de los quince restantes, como se observa en la figura 2.

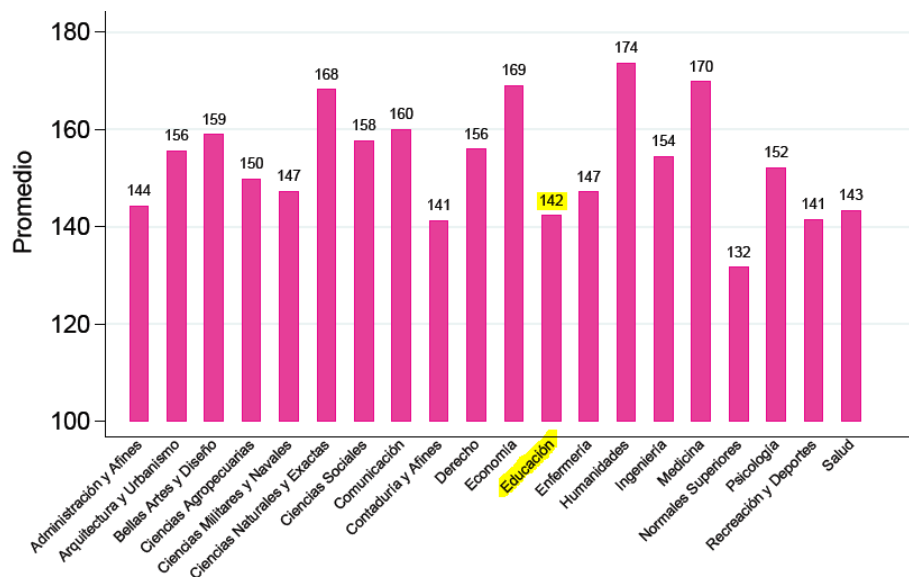


Figura 2. Promedio en el módulo de Lectura Crítica según grupos de referencia (escala de 0 a 300). Resultado propio. Fuente: Icfes (2017, p. 26).

En esta misma prueba, la Universidad Popular del Cesar (UPC), obtuvo en promedio 143 puntos en el módulo de comunicación escrita y 141 puntos en el módulo de lectura crítica, para el conjunto de programas académicos de pregrado. Un poco por encima de este promedio institucional estuvo la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés (objeto de estudio en esta investigación). Los resultados obtenidos fueron de 151 puntos en lectura crítica y 156 puntos en comunicación escrita, que ubica a esta licenciatura con un puntaje promedio similar al grupo de referencia de Educación en el país.

En este punto, es necesario destacar que la preocupación por los bajos niveles de lectura y escritura ha sido constante en la UPC, que ha estado en una persistente búsqueda de acciones que permitan mejorar estos bajos resultados. Es así como, desde 2017, la UPC decidió poner en marcha una estrategia de capacitación en las diferentes competencias genéricas que evalúa el Icfes en la prueba Saber Pro a los estudiantes que se encontraban próximos a presentar dicho examen. Se esperaba que esta solución remedial y temporal aportara en el mejoramiento de los resultados; sin embargo, como se explica a continuación, los resultados no resultaron favorables.

Para medir el impacto de esta capacitación se aplicó una prueba de caracterización de salida a cincuenta y cuatro estudiantes de la Licenciatura, en los módulos de comunicación escrita y lectura crítica:

Para evaluar la competencia de comunicación escrita se solicitó a los participantes escribir un texto argumentativo. Cada texto fue evaluado utilizando una rúbrica (ver Anexo 1) que contempló la revisión de tres aspectos: el planteamiento que se hace del texto (40%), la organización del texto (30%) y la forma de expresión del texto (30%). De manera general, los textos obtuvieron una calificación por debajo de los seis puntos (ver figura 3). Asimismo, en la sumatoria de los tres componentes, los participantes obtuvieron una calificación promedio de 5,2 (cinco coma dos) de un máximo de 10 (diez) puntos (Ver Anexo 2).

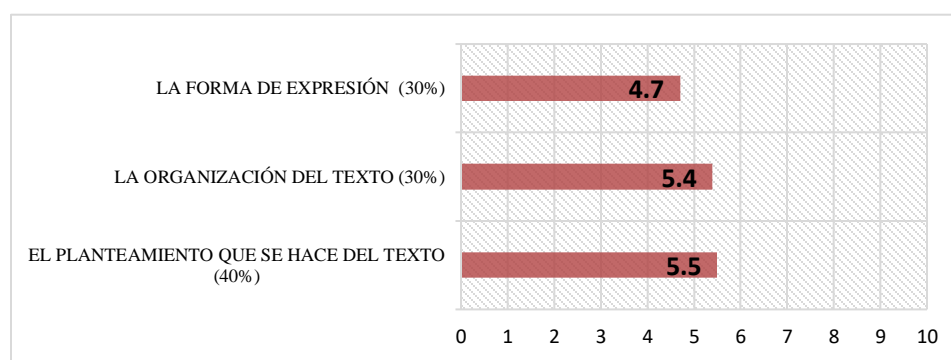


Figura 3. Resultados por componente prueba comunicación escrita. Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés UPC – 2017

Para evaluar la competencia de lectura crítica se diseñó una prueba cónsona con las consideraciones que especifica el Icfes en este módulo. A partir de la prueba realizada se pudo establecer que la mayoría de los estudiantes tiene dificultades para interpretar el texto más allá de la forma y el contenido; asignar valor a la intención del autor a partir de la información suministrada en el texto; elaborar hipótesis frente a una situación de comunicación, usando la información del texto, aunque esta sea fragmentaria; y para integrar los elementos locales en los procesos discursivos que contribuyen a la comprensión global del texto, para elaborar una valoración final de su sentido.

Lo anterior reveló que la forma y el tipo de intervención propuesto (módulos de capacitación al finalizar la formación académica) no es suficiente para el desarrollo y dominio de las competencias de lectura y escritura. Sin olvidar, además, que se espera que los estudiantes de esta Licenciatura en particular, dado su énfasis en lenguaje, obtengan unos resultados sobresalientes en estas dos competencias. En consecuencia, se consideró que no es posible atender las dificultades en lectura y escritura de los estudiantes de la Licenciatura a través de cursos remediales, como el propuesto, asumido por un docente en un módulo específico, y que, por el

contrario, era necesario buscar nuevas opciones. De esta manera, se determinó que la solución debería dirigirse a fortalecer la formación de los estudiantes en estas habilidades, y que para lograrlo resultaba necesario, en primer lugar, revisar la forma como se estaban asumiendo las prácticas de enseñanza en lectura y escritura en el interior de cada asignatura del Programa.

Asimismo, resultó que esta preocupación, por mejorar la formación de los estudiantes, fue manifestada por parte de los asesores encargados de la práctica profesional, quienes advirtieron las debilidades de los estudiantes en el dominio competente de la lectura y la escritura. Evidencia de lo anterior se encontró en la revisión de las actas de reuniones semanales de docentes y las evaluaciones de final de semestre de las áreas del Programa, de los periodos comprendidos entre 2016 II y 2017 II. En reuniones de área, por ejemplo, los asesores de práctica expresaron su inquietud frente a lo ‘mal preparados’ que están sus asesorados en el dominio de la lengua escrita; situación, que, para ellos, es alarmante, sobre todo, si se tiene en cuenta que los estudiantes practicantes ya han finalizado su formación académica. En este mismo escenario, varios asesores de práctica han sugerido atender con ‘urgencia’ esta situación y determinar acciones, en el interior de las asignaturas disciplinares, que permitan dar solución a esta problemática.

Lo anterior motivó, como etapa exploratoria de esta investigación, la revisión de los Planes de desarrollo de Asignatura y Planes de Asignatura, en los que se sustenta la planeación curricular en la Licenciatura, con el fin de encontrar el tipo de prácticas que se promueven para la enseñanza de la lectura y la escritura. Los hallazgos revelaron que existe una dispersión en relación con las actividades que dan cuenta de estas habilidades; por ejemplo, en algunos planes de desarrollo de asignatura fue posible identificar actividades como la lectura de documentos previos a las clases, la elaboración de mapas conceptuales, esquemas, ensayos, reseñas, entre otras tareas. Sin embargo, hubo ausencia de estrategias que consideren la enseñanza de estrategias de lectura o escritura en el interior de las diferentes asignaturas. A partir de este hallazgo se presumió que, al menos en relación con estas habilidades, cada docente orienta su práctica a partir de consideraciones profesionales y personales.

De lo hasta ahora mencionado, se puede considerar, en primer lugar, que no es posible atender las dificultades en lectura y escritura de los estudiantes de la Licenciatura a través de cursos remediales; y, en segundo lugar, que no hay prácticas compartidas por los docentes para la enseñanza de estas habilidades. Lo anterior revela que el Programa no ha contemplado una línea común o dosificada que determine las acciones que se deben proponer desde cada asignatura, que

propendan hacia el fortalecimiento de la lectura y escritura de los futuros docentes en su proceso de formación. Además, en cuanto a la segunda consideración, sobre las prácticas de enseñanza, no existe en la Licenciatura evidencia de un estudio anterior que revele el estado de esta problemática, dejando un ámbito inexplorado que requiere ser investigado.

A partir de la problemática reseñada anteriormente, sustentada desde la preocupación por el tipo de prácticas que se están desarrollando en el interior de las diferentes asignaturas de la Licenciatura, manifestada por los docentes asesores de práctica; la ausencia explícita de estrategias de enseñanza de estas habilidades en las planeaciones curriculares de los docentes, y la inexistencia de investigaciones sobre la temática en este contexto, se planteó, siguiendo la recomendación de Carlino, Iglesia y Laxalt (2013), estudiar las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura, y unido a este, el estudio de las concepciones que las determinan, de tal forma que se tenga un panorama claro que revele qué se está haciendo en el interior de las asignaturas del Programa (prácticas) y por qué se está asumiendo de ese modo (concepciones), de tal suerte que se puedan proponer iniciativas de mejoramiento plausibles y sostenibles en el tiempo, sobre todo, si se tiene en cuenta que los indicadores han y están evidenciando que los estudiantes del Programa requieren fortalecer estas competencias; tal y como que se demostró anteriormente desde la revisión y comparación de resultados de pruebas externas (Saber Pro) y los resultados de la aplicación de la prueba de caracterización.

En síntesis, siguiendo las recomendaciones antes señaladas, sobre la contribución para el mejoramiento educativo del reconocimiento del pensamiento del docente y su relación con las prácticas que este promueve (Pozo 2006; Álvarez y Moreno, 2012; Carlino, Iglesia y Laxalt ,2013; Pérez y Rincón, 2013; Carlino, 2013a), y ante la ausencia en el Programa de este tipo de indagaciones, se requiere investigar cuáles son las concepciones y prácticas de enseñanza de lectura y escritura de los profesores del Programa, de tal forma que se brinden aportes para el diseño de una iniciativa institucional que propenda hacia el fortalecimiento de la lectura y la escritura de los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad Popular del Cesar.

1.1.2. Formulación, o pregunta de investigación

De lo antes expuesto, surgió el siguiente interrogante:

¿Cuáles son las concepciones y prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura académica de los docentes de las áreas de lingüística y literatura de la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad Popular del Cesar, que permitan proponer un plan de acción para mejorar estas habilidades?

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivo general

El propósito de este trabajo fue:

Analizar las concepciones y prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica de los docentes de las áreas de Lingüística y Literatura de la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad Popular del Cesar, que permitan proponer un plan de acción para mejorar los procesos de enseñanza de estas habilidades.

1.2.2 Objetivos específicos

Identificar las concepciones de los docentes sobre la lectura y la escritura a partir del enfoque de las *teorías implícitas* con el fin de comprender el fenómeno objeto de estudio a través de sus posturas conceptuales y epistemológicas.

Describir las prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica de los docentes a partir de tres enfoques teóricos: *lingüístico*, *psicolingüístico* y *sociocultural* para determinar y sistematizar el quehacer docente en relación con estas habilidades a nivel de la Licenciatura.

Establecer la relación entre las concepciones y las prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica de los docentes, que permitan proponer un plan de acción para mejorar los procesos de enseñanza de estas habilidades en la formación de formadores en lenguaje.

1.3. Justificación

Estudiar las concepciones que determinan las prácticas de enseñanza de los docentes se ha convertido en uno de los retos de las investigaciones en el área de la educación, que buscan proponer, generar reformas y transformaciones en este campo. Gracias a los hallazgos encontrados en esta área, que ha venido consolidándose desde finales de los años setenta (Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1983), se ha descubierto que el impacto que genera el reconocimiento de las concepciones de los docentes, sobre todo cuando se busca un mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es sustancialmente importante.

La consideración anterior resulta significativa porque varias investigaciones (cf. Carlino, 2005; Pérez y Rincón, 2013; Carlino *et al.*, 2013) han señalado que, posiblemente, algunas concepciones están obstaculizando la enseñanza de estrategias de lectura y escritura. Por ejemplo, algunos investigadores (cf. Carlino, 2005; Pérez y Rincón, 2013; Carlino *et al.*, 2013) encontraron que existe en la comunidad profesoral la creencia de que la formación en lectura y escritura es competencia de los niveles de escolarización anteriores al universitario, de tal suerte que, al llegar a la universidad, los estudiantes “deberían ser autónomos y autorregular sus procesos de lectura y escritura. Ello justificaría el hecho de considerar que no es necesario acompañar con enseñanza las tareas de producción e interpretación de textos” (Carlino *et al.*, 2013 p. 126). De la misma forma, esta concepción explicaría la ausencia de prácticas de enseñanza de lectura y escritura académicas. Lo anterior, no resultaría extraño, debido a que, como lo señalan varios autores (cf. Cartolari y Carlino, 2009; Carlino *et al.*, 2013), las concepciones sobre lectura y escritura de los docentes inciden en su enseñanza.

En este sentido, el estudio de las concepciones de los docentes resulta relevante para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el contexto universitario, y también para entender los fenómenos que de estos se generan. Más aun, cuando se ha señalado que, en Colombia, los tipos de prácticas de lectura y escritura que promueven los docentes en las aulas de educación superior muchas veces no están relacionados con las exigencias de la universidad ni acordes con sus lineamientos didácticos y pedagógicos (Pérez y Rincón, 2013). Esto significa que la disposición de prácticas de enseñanza de lectura y escritura, por parte de cada docente, no están contribuyendo a la consolidación de estudiantes competentes en el dominio de la lectura y la escritura, sobre todo porque no hay iniciativas o políticas institucionales unificadas que los conminen para que incluyan este tipo de formación.

Todo lo anterior motivó la realización de esta investigación, que consideró el estudio de las prácticas y concepciones de forma simultánea porque, como aseveran Carlino *et al.*, (2013), “cualquier rediseño curricular o acción formativa que se emprenda deberá, a nuestro juicio, ayudar a revisar a la vez unas (concepciones) y otras (prácticas)” (p. 129).

Asimismo, el conjunto de apreciaciones revisadas converge en la conveniencia de la elección que asume esta investigación, de ubicar como objeto de estudio al docente, lo que implica la revisión del proceso de enseñanza; sobre todo, porque de manera recurrente los trabajos sobre la problemática de la lectura y la escritura en el nivel universitario han buscado comprender este fenómeno desde el déficit del estudiante o pretenden explicar los modos de leer y escribir, sus intereses y expectativas desde factores socioculturales (Pérez y Rincón, 2013). Pérez y Rincón (2013) han señalado la necesidad de realizar trabajos investigativos que indaguen lo que la universidad y sus profesores hacen o pueden hacer desde todas las asignaturas para ayudar a que sus estudiantes logren avanzar en su formación.

De modo que, solo indagar por las prácticas que realizan los estudiantes en relación con la lectura y escritura resulta insuficiente para conocer el uso epistémico que se está asignando a estas habilidades en la universidad. Por tanto, es necesario averiguar la promoción deliberada, por parte del docente universitario, para enseñar a sus estudiantes a leer y escribir en su disciplina; puesto que las estrategias que permiten, a través de la lectura y la escritura, la construcción de significados no son visibles, lo que implica que es necesario que su enseñanza sea un asunto premeditado y considerado como parte del proceso de aprendizaje en cada asignatura (Carolari y Carlino, 2011).

Además, este tipo de trabajos permite el posicionamiento de la lectura y escritura en el interior de las diferentes asignaturas en la formación de los licenciados, lo que, según Cartolari y Carlino (2009), garantiza un mejor desempeño académico de estos futuros docentes, favorece en la disminución de los índices de deserción de estos programas y beneficia a los niveles educativos en los que estos docentes se desempeñarán.

Al mismo tiempo, esta investigación se vincula a la meta del Estado colombiano de mejorar la educación en los distintos niveles de su sistema educativo. Para lograrla ha iniciado, desde el 2015, una reforma que se ha materializado a través de leyes, decretos, resoluciones y circulares, que buscan, en términos generales, asegurar condiciones de calidad de los programas de licenciaturas, encargadas de formar a los docentes de los distintos niveles de la educación básica

y media. En este sentido, se encuentran los decretos 1075 de 2015 (mayo 26) y 2450 de 2015 (diciembre 17).

Estas normativas han exhortado a las universidades, que ofrecen programas de licenciatura, a que garanticen una formación de calidad a los futuros docentes, de tal forma que esta impacte en el progreso de los demás niveles. También, han permitido el reconocimiento de la lectura y escritura académica en el (re)diseño curricular de estos programas, puesto que se comparte la convicción de que el dominio de estas dos habilidades es imprescindible en todas las áreas del saber. Esta premisa es sustentada en la Resolución 2041 de 2016 (febrero 3), que establece las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. En esta resolución, en el artículo 2, numeral 2.1, referido al componente de fundamentos generales, señala que el educador debe formarse en las “competencias comunicativas en español, manejo de lectura, escritura y argumentación” (p. 5). Esta condición de calidad reafirma la necesidad de encaminar acciones en el interior de las licenciaturas para incorporar la lectura y escritura académica como aprendizajes estructurantes en la formación de los docentes.

En este marco, en el cual se ha reconocido que la formación en la lectura y la escritura es importante para todos los educadores, resulta claro que lo es más para quienes se preparan en programas de licenciatura encargados de formar a los docentes que van a desempeñarse en el área de lenguaje en las escuelas, porque deben asumir la enseñanza de esta área, sustentada en documentos de referencia como los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, que se orientan “hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo” (MEN, 2006, p. 21).

Sin embargo, tal como se expuso anteriormente, los resultados de la prueba Saber Pro demostraron que la formación de estos futuros docentes de lenguaje, al menos en el manejo de estas dos habilidades, no está acorde con los requerimientos pedagógicos y normativos que sustentan a estos programas.

Por lo anterior, es necesario que las universidades, como la UPC, que ofrecen licenciaturas que forman a los docentes que se desempeñarán en la enseñanza del área de lenguaje, sea cual sea

su denominación en la escuela³, comiencen a revisar las acciones y omisiones que están obstaculizando una formación sólida en lectura y escritura de sus estudiantes, más allá de los diseños de sus Proyectos Educativos de Programa (PEP), puesto que, por ejemplo, la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la UPC demuestra, desde su diseño curricular, una posibilidad en relación con los conocimientos y competencias disciplinares, pedagógicas y didácticas que debe ostentar un egresado con un perfil en el área de lenguaje. Esta concordancia epistemológica se evidencia en las asignaturas que se han considerado para la formación de los licenciados en su lengua materna, que corresponden con la configuración de las áreas de lingüística y literatura.

En este sentido, las asignaturas de estas dos áreas permiten que los estudiantes tengan un acercamiento a la interpretación y producción de textos, sean estos de naturaleza eferente o estética. Este hecho demuestra que la licenciatura cuenta con un espacio privilegiado para incluir la lectura y la escritura como objeto de enseñanza y aprendizaje; y también como procesos propios de la construcción del conocimiento desde lo disciplinar. Sin embargo, esta oportunidad sugiere la revisión del papel mediador de los textos disciplinares que seleccionan los docentes universitarios para fundamentar el aprendizaje y desarrollo de los contenidos de sus asignaturas; de tal forma que estos permitan que sus estudiantes identifiquen su aplicabilidad en términos de su propia formación y la que luego ofrecerán en la escuela (Marin, 2013). Para que esta transferencia sea efectiva, es importante que los docentes del Programa reconozcan su papel protagónico en la consolidación de los procesos autónomos y críticos de lectura y escritura de sus estudiantes, lo que requiere, en palabras de Carlino (2005), que los docentes sean conscientes de la necesidad de alfabetizar académicamente.

En síntesis, la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la UPC requiere reflexionar sobre el estado actual de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura y las condiciones como estas se generan en las aulas. De ahí que, siguiendo esta consideración y lo propuesto por Carlino (2013a), esta investigación resulta oportuna porque centra su interés en las concepciones, las creencias, los pensamientos y prácticas de sus docentes; puesto que ellos median entre el estudiante y el conocimiento.

³ En algunos Establecimientos Educativos (EE) el área de lenguaje recibe diferentes denominaciones, siendo las más recurrentes Lengua Castellana y Español.

Asimismo, este trabajo de investigación se justifica desde su metodología, porque la categorización de los datos que recoge y el modo de investigar, aportan los elementos para generar una teoría sustantiva que explique lo que ocurre en la Licenciatura en relación con la lectura y la escritura. También, la investigación se convierte en un referente dentro del estado del arte sobre la temática. Además, desde la teoría es relevante porque los hallazgos encontrados permiten cerrar las brechas del conocimiento que hay sobre el tema, dado que la investigación se centra en el profesor del área de lengua materna y no en el déficit de los estudiantes, que como ya se mencionó, ha sido el objeto de estudio recurrente en este tipo de investigaciones.

CAPÍTULO DOS

Marco Teórico

La presente investigación se sustenta desde los estudios de las concepciones y prácticas de enseñanza sobre la lectura y la escritura en el nivel universitario, específicamente en la formación de docentes en lenguaje. En consideración a lo anterior, en el presente capítulo se expone, inicialmente, el estado del arte, que hace un recorrido sobre los estudios de la lectura y la escritura en las IES del mundo y del país, así como de estudios centrados en el análisis simultáneo de concepciones y prácticas de enseñanza. Además, en una segunda parte, se presenta un marco conceptual que ofrece la fundamentación teórica que asumió esta investigación para el estudio de las concepciones de los docentes y las prácticas de enseñanza en torno a la lectura y la escritura. Finalmente, es importante mencionar que esta fundamentación orientó la delimitación del problema y la particular forma de abordarlo.

2.1 Estado del Arte

Con el fin de determinar cómo se ha organizado el estudio de las concepciones y prácticas de los docentes universitarios en torno a la lectura y la escritura, se hizo un análisis documental de más de treinta investigaciones, de las cuales se escogieron, por su relevancia, diecisiete para configurar este apartado. A través de este análisis se logró contextualizar y delimitar el problema, así como también, una aproximación al diseño metodológico de este trabajo.

Este estado del arte se organiza en tres partes, en las que se referencian diferentes estudios revisados, y considerados desde el aporte que hicieron para la configuración de esta investigación. La división se realiza de forma deductiva: en primer lugar, se relacionan trabajos documentales de gran alcance en torno a la lectura y la escritura académica, es decir, los que consideraron la revisión amplia de los antecedentes y la literatura sobre la temática, lo que permite tener una visión panorámica de este asunto en el contexto nacional e internacional. En segundo lugar, se hace una revisión de publicaciones y trabajos afines al objeto de investigación, es decir, que incluyen las temáticas de concepciones y prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura académica, lo que significa que se centraron en investigar a los docentes universitarios. Finalmente, se referencian los trabajos o iniciativas que se han realizado en el interior de la Maestría en Lingüística de la UPTC y de la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la UPC, en relación con la temática en cuestión.

2.1.1 Panorama Global de Investigaciones sobre Lectura y Escritura en la Universidad

Este primer apartado se centra en el análisis de los aportes que varias investigaciones hacen sobre cómo, dónde y de qué maneras se han abordado la lectura y la escritura en la universidad. En este sentido, se han realizado y publicado diversos estudios que registran las investigaciones adelantadas en Colombia y Latinoamérica sobre este asunto. Los trabajos acá mencionados han realizado, en su mayoría, revisiones sobre el estado del arte de la temática. Este tipo de trabajos, tal y como señalan Cisneros, Muñoz y Herrera (2014), “contribuyen a evitar las investigaciones repetitivas y aprovechar los materiales existentes. Además, ayudan a crear saberes propios, sugerir nuevos territorios que al no haber sido explorados pueden aportar al conocimiento educativo colombiano e internacional” (p. 1). En atención al campo de acción analizado, las investigaciones de este apartado se dividen en dos partes: en primer lugar, aquellas que consideraron el escenario colombiano y, en segundo lugar, las que se concentraron en investigaciones realizadas en el ámbito internacional y latinoamericano.

2.1.1.1 Panorama colombiano de trabajos e investigaciones sobre la lectura y la escritura en la universidad

En esta primera parte se abordan las investigaciones macro que se han realizado sobre la lectura y la escritura académica en el contexto colombiano. Este alcance fue posible gracias a las tres investigaciones que en este apartado se mencionan: Cisneros *et al.* (2014), González y Salazar-Sierra (eds.) (2015) y Pérez y Rincón (coord.) (2013).

Inicialmente, se referencia el trabajo realizado por Cisneros *et al.* (2014) que desembocó en la publicación del libro titulado *Perspectivas y prospectivas en los estudios sobre Lectura y Escritura*, que se dividió en cinco capítulos, entre estos el número tres, intitulado 3) Conceptualizaciones y tendencias sobre Lectura y Escritura en la Universidad (LEU), en el que Cisneros *et al.* (2014), encontraron que se han difundido textos que hacen referencia a: 1) desarrollo de competencias de Lectura y Escritura y su función en el currículo, 2) cualificación de los docentes en LEU, entre otros.

Otro hallazgo, reseñado por los investigadores, y que resulta de especial atención para nuestra⁴ investigación, es el hecho de que “son muy pocos los proyectos que intentan averiguar los factores pedagógicos y didácticos que explican los modos de leer y escribir de los universitarios y los preconceptos de la Lectura y Escritura ligados a las tradiciones culturales” (Cisneros *et al.*; 2014, p. 153). Esta ausencia en la literatura científica permite justificar la necesidad de trabajos como el nuestro, que pretende consolidar una teoría sustantiva que aporte información sobre por qué (concepciones), qué (prácticas) y cómo están implementando la lectura y la escritura los docentes de la Licenciatura.

Continuando con el escenario nacional, se encuentra la investigación realizada por González y Salazar-Sierra (eds.) (2015) titulada *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior*. El equipo de trabajo, conformado por diecinueve investigadores de trece universidades pertenecientes a la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior - REDLESS, se propuso realizar tres tareas: en primer lugar, caracterizar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes en los niveles educativos anteriores al universitario y una comprensión del tránsito de la educación media a la educación superior; en segundo lugar, realizar un balance de cómo se ha entendido la alfabetización académica en la universidad colombiana y; en tercer lugar, un aporte concreto a la consolidación de políticas institucionales sobre estos procesos para el país.

Las conclusiones de esta investigación revelan que los estudiantes que llegan a la universidad han desarrollado, en la formación que les precede, estrategias de lectura y escritura que pueden favorecer su encuentro con los requerimientos propios de la universidad. Por otro lado, se reveló que varias universidades conciben, desde su estructuración académica, asignaturas o cursos en el primer año que enseñan a los estudiantes a escribir y leer para la universidad. De igual manera, los investigadores señalan que en las asignaturas disciplinares es poco lo que se hace en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura, debido a que se miran como productos

⁴ De aquí en adelante, solo en el estado del arte, se utilizará la forma de la primera persona del plural (nuestra, nuestro) para referirse a este trabajo, con el fin de evitar pérdidas de la referencia entre este y las investigaciones reseñadas.

para evaluar y no para enseñar. Estas y otras reflexiones permitieron que el colectivo realizara una propuesta para pensar una política de desarrollo de la lectura y la escritura en educación superior.

Estas conclusiones permitieron considerar para nuestra investigación importantes opciones metodológicas para caracterizar las prácticas de lectura y escritura que se generan en el interior de las asignaturas. Además, revistió a nuestra investigación de mayor pertinencia debido a la posibilidad de utilizar los resultados que nuestro trabajo encuentre para delinear y construir iniciativas que permitan pensar a la lectura y la escritura académica como procesos transversales en la Licenciatura; consideración que se tuvo en cuenta para la configuración del apartado de *Impacto social* y recomendaciones.

En correspondencia con el trabajo anterior se encuentra la investigación coordinada por Pérez y Rincón (2013) que llevó por nombre *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Este trabajo realizó una construcción de su estado del arte que giró sobre tres categorías centrales en la investigación: 1) la cultura académica, 2) la lectura y la escritura como prácticas y 3) la didáctica. Para este propósito se constituyeron en grupos interuniversitarios y realizaron la búsqueda de libros, artículos y memorias de simposios, seminarios y otros eventos, con el propósito de establecer el estado de la discusión teórica al respecto entre los años 2000 y 2008, en el ámbito nacional. En total, el grupo seleccionó una muestra de cuarenta investigaciones.

Una de las conclusiones a la que llegaron estos investigadores, y que es de suma importancia para nuestro trabajo, es en relación con el énfasis de las investigaciones actuales: en la tradición investigativa nacional los trabajos intentan comprender los factores pedagógicos y didácticos que explican los modos de leer y escribir de los universitarios. Esta tendencia pareciera ser dominante, pues es similar en Latinoamérica. Básicamente, los trabajos buscan, también, comprender el fenómeno de la lectura y la escritura desde el déficit del estudiante o explicar los modos de leer y escribir, sus intereses y expectativas desde factores socioculturales. También, se preocupan por explicar las dificultades de la lectura y la escritura desde las interferencias que ocasionan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Este trabajo develó, además, que en la mayoría de las investigaciones en las que se tiene al estudiante como sujeto de análisis, estos pertenecen a los dos primeros semestres (75%) lo que revela que el énfasis es sobre lectura y escritura no especializadas. Otro dato relevante está dado por las perspectivas teóricas que prevalecen en las investigaciones: al enfoque lingüístico textual

y al análisis del discurso con un porcentaje del 60%; le siguen el enfoque sociocultural (10%); el cognitivo (8%); el psicolingüístico (7%); el constructivista (5%); el semántico-comunicativo (3%) y otros enfoques (7%). Esta información es importante porque evidencia que se buscan soluciones en el desarrollo de la competencia discursiva de los estudiantes y se dejan de lado otros aspectos importantes, que se consideraron en nuestra investigación, y que tienen que ver con lo social, cultural, psicológico, pedagógico y didáctico.

En relación con la metodología utilizada por las investigaciones que este trabajo reseñó, los autores revelan que se utilizan, generalmente, una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas, y los modelos de investigación observacional, participativa e interpretativa. Esta información permite situar a nuestra investigación en un diseño metodológico similar a los ya utilizados. Además, en las reflexiones finales de los trabajos revisados por Pérez y Rincón, se demostró que pocos se centran en el profesor, lo que evidencia que existe un vacío que nuestra investigación pretende llenar.

2.1.1.2 Panorama internacional y latinoamericano sobre la lectura y la escritura en el ámbito universitario

En esta segunda parte de las investigaciones macro sobre la lectura y escritura académica se muestran las principales tendencias que esta temática ha transitado en el escenario internacional, con las investigaciones de Carlino (2006), Cartolari y Carlino (2009), y en el escenario latinoamericano, con el trabajo adelantado por Navarro *et al.* (2016).

La investigación realizada por Carlino (2006), titulada *Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo*, tuvo el propósito de contrastar las formas de ocuparse de la escritura y las concepciones que las sustentan, en una muestra intencional de 125 universidades argentinas, australianas, canadienses y estadounidenses. La autora examinó un nutrido corpus documental proveniente de la consulta de sus sitios de Internet, actas de congresos y publicaciones de sus docentes, visita a algunas instituciones y entrevistas a informantes clave. Ella afirma que las diferencias principales pueden establecerse entre Estados Unidos - Australia y Argentina.

Los resultados de la revisión realizada por la investigadora permiten concluir que en EE.UU. y Australia la reflexión sobre la enseñanza de la escritura universitaria está consolidada en muchas de sus universidades e instituciones académicas; al igual que las acciones para llevarla a cabo dentro de los distintos programas académicos. La cobertura, intensidad y sostenimiento en

el tiempo de estas acciones se fundamentan en tres argumentos: a) escribir es una de las actividades cognitivas que más incide en la posibilidad de aprender los contenidos de una asignatura; b) cada campo disciplinar ha desarrollado determinados géneros discursivos, que los alumnos han de dominar si pretenden incorporarse a dichos campos, y c) la mejor ocasión de aprender a escribir coincide con la situación de escribir para aprender, si va acompañada de orientación.

En contraste, Carlino (2006) señala que en Argentina el panorama resulta desigual. La preocupación institucional por la escritura de los universitarios es reciente. Aunque se nota un aumento paulatino en el número y diversidad de acciones que se ocupan de su enseñanza, las propuestas que predominan se circunscriben al primer año, a materias específicas; se solventan con fondos extraordinarios y discontinuos; son extrínsecas a la estructura curricular de las carreras o quedan a cargo de docentes que se comprometen personalmente con la tarea, quienes reciben escaso reconocimiento de la institución. Igualmente, afirma que la escritura no suele ser objeto de enseñanza en el resto de las asignaturas y, cuando lo es, esto no depende de una política de las casas de estudio. Pese a ello, estas acciones emergentes suelen abrir benéficas brechas en las ideas más comunes y difunden que la escritura académica no es la prolongación de lo que debieron haber aprendido los estudiantes en niveles previos, sino nuevas prácticas que requieren acompañamiento docente y no intervenciones remediales.

Para nuestra investigación resultan relevantes los hallazgos realizados por Carlino (2006). En primer lugar, porque permite entender que la problemática que aquí se investiga es un tema de vital importancia para el mejoramiento de la calidad educativa de las universidades. En este sentido, es interesante ver cómo varios países (EE. UU. y Australia) han logrado consolidar y posicionar la alfabetización académica (*academic literacy*) desde la comprensión del aporte, en términos de aprendizaje, del proceso de escritura. En segundo lugar, porque permite comprender que el hecho de que Colombia esté ante una situación similar con su homólogo país latinoamericano, Argentina, en cuanto al panorama desigual, puede explicarse por la falta de apoyo de algunas IES frente a la disposición de los recursos necesarios para las iniciativas que buscan y permiten atender la preocupación por la lectura y la escritura de los estudiantes universitarios.

Un estudio similar al de Carlino (2006) fue el realizado por Cartolari y Carlino (2009), intitulado *Formación de docentes, concepciones y prácticas de lectura y escritura. Una revisión crítica de bibliografía*, presentado en el I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Esta investigación se sustenta en la reseña de 50 publicaciones sobre

lectura y escritura en la formación docente, y sobre escribir para aprender, encontradas en los archivos de 135 revistas científicas internacionales y en actas de seis congresos y jornadas argentinas sobre lectura y escritura en el nivel superior. El análisis de la bibliografía revela tres fundamentos que justificarían la incorporación de la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior: 1) que tanto la lectura como la escritura son procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje, 2) que son prácticas socialmente situadas de apropiación de modos de hacer y pensar en las disciplinas y 3) que son instrumentos políticos para acrecentar las oportunidades de acceso y participación social de los alumnos.

Además, el análisis de estas investigadoras demuestra que las concepciones de profesores y estudiantes sobre escritura y lectura inciden en su enseñanza y aprendizaje. A partir de esta conclusión, las autoras plantean que, aunque las experiencias que se ocupan de la lectura y la escritura en la formación docente son escasas, poco institucionalizadas y no abarcan a todas las disciplinas, sus resultados muestran un mejor desempeño académico de los alumnos; por lo que consideran que se debe profundizar en acciones de esta índole, ya que favorecen la retención estudiantil y benefician al resto de los niveles educativos en que los futuros docentes habrán de desempeñarse.

Este trabajo aporta a nuestros intereses el reconocimiento de la importancia de posicionar la lectura y escritura en la formación de los licenciados desde las distintas asignaturas, ya que beneficiaría directamente a los estudiantes, el Programa y a los demás niveles de formación. Por un lado, en factores como la reducción de la deserción, y por el otro, en el mejoramiento de la calidad del Programa y de los niveles educativos donde estos licenciados se desempeñarán como docentes.

Finalmente, otro estudio similar, realizado por Navarro *et al.* (2016), titulado *Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina*, ofrece un análisis bibliométrico de 81 artículos publicados en los últimos quince años, en cuatro revistas de Argentina, Brasil, Chile y Colombia, consideradas líderes por la propia comunidad de expertos. Los resultados del estudio revelaron la desaparición de la concepción de lectura como una competencia aislada y el posicionamiento de los enfoques híbridos y con mayor claridad epistemológica. También, esta investigación ofrece contrastes regionales sobre la visión que se tiene de la lectura y la escritura. Navarro *et al.* (2016), señalan que, en

Colombia, por ejemplo, estas se consideran procesos educativos y en Argentina y Chile, discursos especializados; en Brasil, se asume una visión intermedia.

Estos hallazgos permitieron validar la pertinencia de considerar, para nuestra investigación, un enfoque que incluya la lectura y la escritura como procesos educativos interdependientes, desde una visión integradora, que incorpore estas dos habilidades desde las diferentes consideraciones pedagógicas, didácticas, académicas y especializadas.

Estos trabajos aportan a nuestra investigación la posibilidad de tener una visión panorámica de la situación problemática. Como se aprecia, reflejan el devenir histórico y los posibles caminos que está tomando y tomará la investigación en lectura y escritura académica en el contexto nacional, internacional y latinoamericano.

2.1.2. Investigaciones sobre Concepciones y Prácticas de Lectura y Escritura de Docentes

En este segundo apartado se hace una revisión de trabajos que incluyen las temáticas de *concepciones y prácticas de enseñanza de lectura y escritura*, lo que significa que se centraron en investigar a los docentes. En este espacio se revisan, en su orden, cuatro investigaciones: Carlino, *et al.* (2013), Cartolari y Carlino (2011), Guerrero (2016), Osorio y Suárez (2016).

En primer lugar, se encontró el estudio realizado por Carlino, *et al.* (2013), titulado “*Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno a leer y escribir en las asignaturas*”. En este trabajo se examinaron las prácticas declaradas y las concepciones sobre lectura y escritura de profesores universitarios que forman a futuros docentes secundarios, en 50 instituciones argentinas. En este artículo las investigadoras centraron su interés en reconocer las acciones que realizaban estos docentes para ayudar a sus estudiantes a leer comprensivamente y escribir con claridad.

La información fue recogida a través de un cuestionario administrado en línea con 32 preguntas, entre cerradas y abiertas, a 544 profesores. Esta investigación se centró en una de las preguntas abiertas, que pretendía identificar las acciones, si existían, por parte de los profesores para ayudar a los alumnos de institutos de formación de docentes para leer y escribir con claridad. Este análisis, tal y como señalan las investigadoras, “resulta un medio indirecto de conocer si la lectura y la escritura están presentes en las aulas y cómo lo están. También permiten entender qué significa para los encuestados ocuparse de la lectura y la escritura en la enseñanza de sus asignaturas” (Carlino, *et al.* 2013, p. 118).

A partir de las respuestas de los docentes, las investigadoras realizaron un trabajo de abstracción de las concepciones que estarían implícitas en esas prácticas declaradas. Los hallazgos en este análisis de las concepciones develaron que la mayor proporción de las acciones que se realizan en el interior de las asignaturas tienden a abordar la lectura y/o la escritura como un agregado en la periferia de la enseñanza. Este y otros hallazgos, les permitió a las investigadoras sugerir que es necesario repensar las políticas educativas en relación con la formación docente, en aras de una comprensión pertinente del papel de la lectura y la escritura en y a través del currículo. Asimismo, se encontró que existe similitud con las conclusiones reseñadas en otras investigaciones realizadas en otros países y con otras en las que se ha preferido utilizar la entrevista sobre la encuesta. Esta última afirmación permite validar cualquiera de las dos técnicas de recolección de información: encuesta o entrevista, para acceder a las concepciones de los docentes.

Esta investigación hizo un gran aporte a la nuestra, sobre todo en cuanto a lo metodológico. Además, esta publicación fue clave para decidir la incorporación conjunta, en nuestro trabajo, de concepciones y prácticas de enseñanza de lectura y escritura. De hecho, nuestro trabajo se inscribe en la afirmación que estas autoras hacen para cerrar su artículo: las prácticas y concepciones deben investigarse simultáneamente, lo que implica que cualquier proceso de revisión de alguna de ellas, necesariamente, debe considerar a la otra (Carlino *et al.*, 2013).

En segundo lugar, se encontró el artículo “*Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio*”, publicado en 2011, en la revista Internacional de Investigación en Educación. Las autoras, Manuela Cartolari y Paula Carlino, realizaron un estudio para identificar cómo se utilizan la lectura y la escritura en la formación inicial de docentes de Ciencias Sociales.

Este trabajo se realizó en dos Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) ubicados en Buenos Aires. El trabajo de recolección de datos se realizó a través de una entrevista en profundidad a dos profesores. A estos mismos docentes se les observó una de sus clases. También, cada docente recomendó a dos estudiantes, uno de alto y otro de bajo rendimiento, para que participaran en una entrevista. Además, las investigadoras solicitaron una copia del programa a los docentes para complementar la información.

Varias de las decisiones metodológicas de las investigadoras fueron claves para orientar nuestra investigación. En primer lugar, se vio muy pertinente seleccionar una muestra de docentes para realizar con ellos una entrevista y observaciones de sus clases. Otra decisión tenida en cuenta

fue la referida al momento del semestre en el que se realizarían las observaciones de clase y las entrevistas (final del semestre), sobre todo pensando en que se pudiera conocer desde una perspectiva amplia los usos de la lectura y la escritura realizados en las diferentes asignaturas objeto de estudio. Por último, se puede mencionar la decisión de registrar magnetofónicamente y transcribir las clases y las entrevistas para, luego, “a partir de un proceso cualitativo de categorización inductiva, buscar tanto convergencias como divergencias entre lo expresado por los participantes y las fuentes de datos” (Cartolari y Carlino, 2011, p. 73)

Asimismo, para nuestra investigación resultó determinante la conclusión a la que llegaron las investigadoras: las estrategias que propicie el docente, para la lectura y la escritura, pueden potenciar u obstaculizar el aprendizaje en las asignaturas. En este sentido, nuestra investigación ofrecerá información que permita revisar las estrategias que utilizan los docentes en el interior de las aulas de clases, de tal forma que puedan describirse aquellas que “favorecen el aprendizaje reflexivo y crítico de las áreas de conocimiento que los futuros docentes habrán de enseñar” (Cartolari y Carlino, 2011, p. 82).

En tercer lugar, se referencia la investigación intitulada “*Concepciones sobre escritura académica de dos profesoras universitarias. Un estudio de caso*”, publicada por Rosmar Guerrero Trejo en 2016. El objetivo de esta investigación fue conocer y analizar las concepciones sobre la escritura académica de dos profesoras no especialistas en la enseñanza de la lengua de la Universidad Experimental del Táchira (UNET).

Para lograr este cometido, la investigadora, inscrita dentro del paradigma cualitativo, entrevistó en profundidad a las dos docentes y, adicionalmente, les pidió elaborar un texto expositivo de corte reflexivo en el que plasmaran su punto de vista sobre la escritura en la universidad, su experiencia como escritoras, sus percepciones acerca de la escritura de sus estudiantes y su desempeño como docentes.

La investigadora decidió estudiar las concepciones desde el enfoque de las *teorías implícitas*. Esta elección se justifica desde la aseveración de que la acción docente es dirigida más por las teorías implícitas que por las explícitas, y bajo la consideración de que los docentes “poseen una estructura cognitiva, social y cultural estable, producto de su interacción académica como estudiantes y profesionales” (Guerrero, 2016, p. 243). Este antecedente permitió considerar el enfoque definitivo (teorías implícitas) sobre el que se abordó el estudio de las concepciones en nuestra investigación, por razones afines a las asumidas por Guerrero.

En relación con los resultados de este trabajo, la investigadora pudo concluir que las experiencias pasadas de las docentes, en el momento en que eran estudiantes, direccionaban la forma como desarrollaban sus prácticas actuales, lo que las llevó a considerar a los estudiantes como responsables de su proceso de aprendizaje. Este hallazgo reafirma la importancia de estudiar las prácticas de enseñanza que se promueven en el interior de los programas que forman a los futuros docentes, puesto que hay una relación directa entre lo que se aprende durante la formación universitaria y lo que luego replicará el estudiante en el ejercicio de su profesión.

En último lugar, se revisó la tesis de maestría titulada “*Concepciones sobre la enseñanza de lenguaje escrito de docentes con prácticas innovadoras en el aula*”, realizada por Osorio y Suárez (2016), en la Universidad Tecnológica de Pereira. La unidad de trabajo de esta investigación fueron cinco docentes de preescolar y básica primaria del sector público, consideradas como innovadoras en sus prácticas de aula. Este trabajo se realizó desde el enfoque cualitativo, que permitió identificar, caracterizar e interpretar, con base en las prácticas y en los discursos de las docentes, sus concepciones sobre la enseñanza del lenguaje escrito. Las técnicas de recolección de datos utilizadas por los investigadores fueron entrevistas, observaciones e historia de vida.

Esta investigación permitió validar, para nuestro estudio, la importancia de abordar las concepciones desde el enfoque de las teorías implícitas. Además, el hecho de que los investigadores señalaran que los instrumentos y técnicas por ellos utilizados facilitaron la caracterización e interpretación de las concepciones de las docentes, brindó sustento para que, en nuestra investigación, que se enmarcó en un propósito afín, se utilizaran algunas de estas técnicas (entrevista y observación) que permitieran la elicitación de las concepciones de los docentes, entendiendo su complejidad.

Este estudio, igualmente, encontró que existe, en los docentes con prácticas innovadoras, cierta coherencia entre las prácticas de enseñanza y lo que dicen sobre la lectura y la escritura. Esta compatibilidad, declaran los investigadores, se explica por la motivación intrínseca y la reflexión consciente sobre la importancia que dan estos docentes al lenguaje escrito.

En este segundo apartado de los antecedentes, en el que se referenciaron trabajos afines a nuestra investigación, se puede ver que el aporte de estos radica fundamentalmente en la claridad metodológica que ofrecen para estudiar las concepciones y prácticas de los docentes. Como se

explicó en la descripción de las distintas investigaciones acá mencionadas, resulta pertinente utilizar instrumentos como entrevistas, cuestionarios y observaciones de clase, y, sobre todo, direccionar el estudio de las concepciones desde el enfoque de las teorías implícitas.

2.1.3. Antecedentes sobre Lectura y Escritura en la UPTC y en la UPC

Este apartado se divide en dos partes: en primer lugar, se mencionan los trabajos realizados en la Maestría en Lingüística de la UPTC, afines con la temática de la lectura y la escritura en el ámbito educativo. En segundo lugar, se referencian los trabajos e iniciativas adelantados en el interior del departamento de Lenguas Modernas de la UPC, del que hace parte la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés.

En relación con los trabajos adelantados en la Maestría en Lingüística, se hizo una revisión de las tesis de los últimos nueve años, encontrando que la preocupación por la temática de la lectura y la escritura ha tenido presencia activa a lo largo de este tiempo. Sin embargo, ninguno ha sido desarrollado en el nivel de educación superior; las investigaciones se han inscrito en los niveles de básica primaria, básica secundaria y media, y tratan de proponer modelos o guías didácticas, así como la puesta en marcha de propuestas para mejorar asuntos propios de la lectura y la escritura. Estos trabajos, al igual que el nuestro, se inscriben en la línea *pedagogía del lenguaje* de la Maestría. A continuación, se mencionan algunas de las tesis revisadas que ponderan la importancia y necesidad de seguir aportando al mejoramiento de la lectura y la escritura en el país.

En primer lugar, y por estar afín teórica y metodológicamente con nuestra investigación, se referencia la tesis adelantada por Olga Lucía González (2018), intitulada “*Convergencia de enfoques lingüístico, psicolingüístico y sociocultural en la lectura crítica: una guía didáctica para el docente*”. El objetivo de la tesista fue el diseño de una guía didáctica para que los docentes de Humanidades y Lengua Castellana de la Institución Educativa Liceo la Presentación de Sogamoso la implementen, la evalúen y verifiquen si permite dinamizar y mejorar el proceso lector crítico de los estudiantes del Grado Décimo.

Un aspecto interesante de esta tesis fue la aplicación de una encuesta para reconocer la concepción de los docentes sobre la lectura crítica, sus enfoques y la manera como la abordan en el aula. González (2018) encontró que un importante número de docentes “presentan carencias de orden teórico, metodológico y didáctico las cuales impiden orientar con mayor eficacia procesos de lectura crítica en el aula” (p. 128). En nuestra investigación también se realizó un trabajo que

permitió considerar las concepciones, con la única diferencia de que se sistematizaron a partir de las tres posibilidades (teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructiva) que ofrece el enfoque metodológico escogido: *teorías implícitas*.

Por último, la profesora González (2018) concluye que las guías permiten atender al currículo existente en el área de Humanidades y Lengua Castellana y que no se descuidan las demás habilidades de la lengua, como escribir, hablar, escuchar, por lo que su implementación podría traer grandes beneficios en la construcción de lectores críticos desde el entorno escolar.

Por el lado de la escritura, se encontró un conjunto de tres tesis que coincidieron en el diseño e implementación de una propuesta que propendió por el mejoramiento de la competencia argumentativa escrita de los estudiantes. También, compartieron la elección metodológica del método conocido como Investigación-Acción.

Dentro de esta triada encontramos el trabajo adelantado por Maritza García y Oscar Ochoa (2013), intitulado ““*Ensayo*” *mis ideas y aprendo a argumentar*”, que se centró en tratar de dar solución a la problemática relacionada con la competencia argumentativa de los estudiantes del Grado Undécimo, del Colegio Nuestra Señora del Rosario de Tunja. Dentro de esta misma línea se encuentra la tesis realizada por María Guzmán (2015): “*Cineargumentando “Un Modelo de Argumentación para Estudiantes ...”*”. La profesora Guzmán (2015) se concentró en evaluar las repercusiones de la aplicación de un nuevo modelo de argumentación que utiliza el análisis de películas de cine formativo en un grupo de estudiantes de la educación media de la Institución Técnica Nacionalizada de Samacá. Para cerrar los trabajos relacionados con la competencia argumentativa escrita se encuentra el adelantado por Diana Alba y Dilia González (2015), intitulado “*Enseñar a argumentar escribiendo*”. El objetivo de las autoras fue construir un modelo teórico-práctico que, anclado en la Enseñanza para la comprensión, permita la cualificación de procesos argumentativos y escriturales en los estudiantes de los niveles de Educación Media del municipio de Otanche del departamento de Boyacá.

Las conclusiones de estos tres últimos trabajos son similares. En todos ellos se logró el objetivo de mejorar la producción escrita de textos argumentativos. Por ejemplo, Alba y González (2015) concluyen que “se logró que los estudiantes se cuestionaran, se preguntaran e investigaran constantemente, es decir, que crearan sus propios planteamientos y los respaldaran con garantes sólidos” (p. 211).

En relación con la UPC, a continuación, se enlistan los trabajos que se han realizado en el interior de la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés, en relación con la lectura y escritura. En este sentido, se encuentran las publicaciones de Araujo, Cifuentes e Ibarra (2008), Calderón (2004) y Calderón (2008). Además, se referencia el impacto de talleres de creación literaria que están inscritos al Programa, y que hacen parte de la apuesta por mejorar la producción escrita de los estudiantes de la Licenciatura desde los diferentes géneros discursivos.

Dentro de la revisión documental realizada en la universidad, se encontraron tres textos relacionados con la lectura y escritura académica. El primero de ellos titulado *Focus on academic writing*, publicado por Araujo, Cifuentes e Ibarra (2008). Los dos restantes elaborados por el profesor Donald Freddy Calderón Noguera (2004, 2008).

El primero de ellos tiene como propósito “preparar a los estudiantes para escribir ensayos y otros trabajos relacionados con temas de nivel universitario en inglés” (Araujo *et al.*, 2008, p. 5). En la presentación del libro, se señala que su diseño permite el trabajo desde la orientación del profesor o desde el trabajo autónomo del estudiante. El manual se divide en tres módulos que se desarrollan a través de unidades.

Los otros dos libros se inscriben, como lo señala el autor, en la perspectiva de la lingüística textual, de tal forma que se orienta la construcción de los diversos textos científicos desde las diferentes tipologías discursivas: descriptivas, explicativas, argumentativas y narrativas. A pesar de que la pretensión de estos textos no se concibió para uso restrictivo para los estudiantes de la Licenciatura, resultó importante su impacto para la formación de los formadores en lenguaje, puesto que el profesor Calderón (2004, 2008) pertenecía en ese momento a la Licenciatura, y la motivación de su producción nació de las diferentes oportunidades de mejora que observó en sus estudiantes de la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés. Evidencia de lo señalado, es el uso que, en su momento, hicieron de este material algunos estudiantes del Programa.

El primero de ellos, publicado en el 2004 con el título *Herramientas de escritura para la edición y publicación física y virtual de textos* es un ejemplar de 158 páginas, que pretende, según el autor “suplir la necesidad que al respecto tienen personas con formación técnica y profesional (...) interesados en reflexionar, investigar, escribir y divulgar sus inquietudes” (Calderón, 2004, p. 14). Para lograr su cometido, el libro se divide en doce capítulos, en los que se explican herramientas de escritura y de edición y otra parte centrada en la edición y publicación en la Web.

El segundo libro, publicado cuatro años después, en el 2008, lleva por título *Escritura científica para divulgar el conocimiento en el entorno universitario*. Este manual “tiene como finalidad proveer conocimientos teóricos y empíricos para producir los textos científicos más usuales, tales como las reseñas, artículos científicos, ensayos, y pósters” (Calderón, 2008, p. 8). Este texto se estructura en tres partes: 1) cómo escribir, 2) qué escribir y 3) dónde publicar. En este libro el autor hace un llamado, en tono de preocupación, por hacer de la universidad un espacio abierto a la producción de conocimiento nuevo.

Estos tres textos revelan que el interés por la escritura universitaria ha sido preocupación de varios profesores. Sin embargo, el desconocimiento que de estas propuestas tiene el cuerpo profesoral actual del Programa revela que estas iniciativas, de no incorporarse como una política institucional, dentro del diseño curricular del Programa, tienden a desaparecer, como ocurrió en estos casos.

Por otro lado, es importante mencionar, en este repaso de las iniciativas sobre lectura y escritura en la universidad, la existencia de dos talleres adscritos al Departamento de Lenguas Modernas y dirigidos por dos profesores del área de Literatura de la Licenciatura: el Taller de Escritura Creativa José Manuel Arango, con cerca de quince años de existencia y el Taller de Creación Literaria Luis Mizar, con ya casi tres años de funcionamiento. Estos talleres son abiertos a todo público, pero es clara la predominancia de la asistencia de los estudiantes del Programa, sobre todo de los que tienen intereses de formación literaria. Estos espacios se centran en la lectura y escritura de textos literarios, como lo son la poesía, la novela y el cuento. El objetivo de estos talleres, según los docentes encargados de dirigirlos, es guiar a los estudiantes hacia la producción escrita de este tipo de textos. La lectura se configura en una acción propia que permite la interpretación individual de los textos que allí se leen, es decir; no hay enseñanza explícita de estrategias de lectura, puesto que se entiende que quienes asisten a los talleres son personas que de antemano se encuentran facultadas para leer e interpretar los textos literarios.

2.2 Referentes Conceptuales

En esta sección se desarrolla la fundamentación conceptual de los dos grandes núcleos temáticos que configuran esta investigación: *Concepciones y prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica*. El primer apartado corresponde al estudio de las concepciones de los docentes a partir del enfoque de las *teorías implícitas*. El segundo núcleo hace un acercamiento al

concepto de prácticas de enseñanza de lectura y escritura desde un marco teórico que permite ubicar estas prácticas en tres enfoques teóricos: *lingüístico*, *psicolingüístico* y *sociocultural*. Finalmente, dentro de esta segunda parte, se hace la revisión de los fundamentos de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica (alfabetización académica) y su importancia en la formación de los universitarios.

2.2.1 El estudio de las concepciones de los docentes

Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas vivimos, nos movemos y somos. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. (Ortega y Gasset, 1940, p. 29, ed. 1999)

Dada la disparidad de términos y conceptos que se han suscitado alrededor del estudio de las concepciones de los docentes, se sugiere inscribir esta noción en lo que respecta a creencias, conocimientos del profesor y la cognición docente, en una dimensión amplia que “incluye las creencias, los conocimientos, los saberes relacionados con el contexto escolar, la práctica docente, el perfeccionamiento, entre otros” (Correa, Tapia, Neira y Ortiz, 2013, p. 167).

En este sentido, Borg (2003) señala que el término cognición docente se refiere a la dimensión no observable de la enseñanza, que incluye lo que los profesores saben, hacen, creen y piensan. De esta manera, Borg (2003) afirma que en la configuración de las concepciones de los docentes y en la (re)construcción permanente de su pensamiento confluyen aspectos como la formación del docente, la experiencia, factores contextuales y las prácticas de aula. En la Figura 4, Borg (2003) representa esta configuración a través de un esquema en el que se pueden establecer relaciones de interdependencia, afectaciones recíprocas o en varias direcciones, entre los distintos factores que definen la concepción del docente, que dicho autor concibe como cognición del docente.

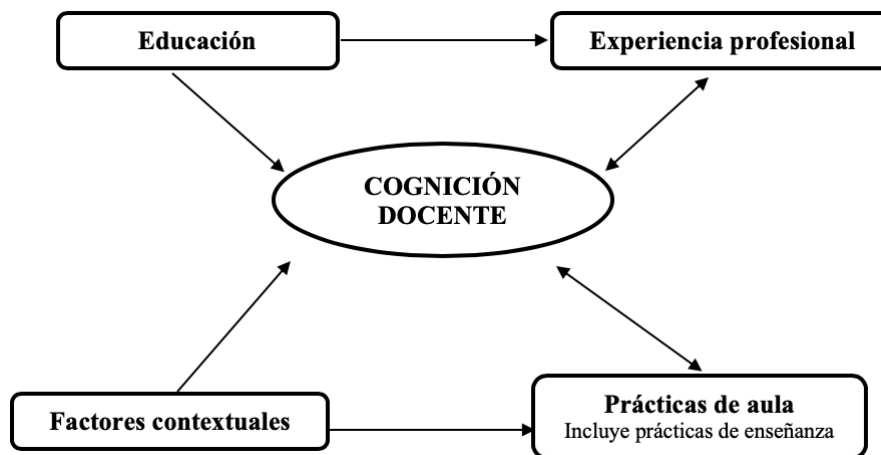


Figura 4. Cognición docente, educación, experiencia profesional y prácticas de aula (Borg 2003 FUENTE PRIMARIA) (traducción propia)

Ahora bien, en consonancia con lo ya descrito, algunos autores (García y Rojas, 2003) afirman que las concepciones de los docentes se determinan, muchas veces, en el tipo de prácticas que estos desarrollan en el aula de clases. Si bien es cierto, como se ha afirmado en párrafos anteriores, que las creencias que tienen los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje son fundamentales para comprender su actuación, es decir, su forma de enseñar, también lo es que muchas veces se encuentra una desconexión entre lo que hace el docente en el aula, que es lo que se denomina ‘práctica’, y su discurso, que bien podría llamarse ‘teoría’.

Lo anterior significa que puede existir una disociación entre teoría y práctica o pensamiento y práctica pedagógica (Zelaya y Camapanario, 2001; García y Rojas, 2003); y esto ocurre porque esas concepciones no son fáciles de cambiar en el nivel de la acción. Al respecto, Castaño (2014) señala que “las concepciones no siempre son conscientes y tan solo se develan cuando se confronta el decir-pensar con el hacer” (p. 11). Por esto, es importante contrastar o incluir, sobre todo, dentro de la interpretación de las concepciones, el análisis de las motivaciones implícitas que guían las prácticas de enseñanza que realiza el docente en el aula de clases. Un ejemplo claro de este tipo de desconexión lo ilustra Castaño (2014) a partir del siguiente ejemplo:

Si un profesor afirma que «escribir prepara a los estudiantes para la vida social» y las consignas de escritura que formula dan lugar a registros de dictados, respuestas a un examen de preguntas cerradas y transcripciones de un libro de texto, ¿qué aprenden los estudiantes sobre la vida social al limitar su escritura a la copia o a la transcripción? (p. 11)

En consideración con las dificultades antes reseñadas, en cuanto al estudio de las concepciones de los docentes, este campo de estudio se ha diversificado en una serie de enfoques que buscan dar respuesta al reconocimiento de las implicaciones culturales, sociales y conceptuales que encierra este estudio. Cada uno de estos enfoques atiende a una posición con respecto al origen de las concepciones y los procesos de cambio de estas, para lo cual se sirven de una variada metodología, ya sea que dirijan su mirada hacia el niño, el adulto, el docente o el estudiante. En este marco de posibilidades encontramos la clasificación que realizan Pérez, Mateos, Scheuer y Martín (2006), en la que reseñan la existencia de seis enfoques: 1) metacognición, 2) Teoría de la mente, 3) creencias epistemológicas, 4) fenomenografía, 5) teorías implícitas y 6) perfil del docente y análisis de la práctica.

Dentro del conjunto de posibilidades metodológicas resultó necesario definir el enfoque que mejor se ajustara a las particularidades investigativas de este trabajo. Para esto, se hizo una revisión cuidadosa de los alcances y limitaciones que cada enfoque presenta. Así pues, la elección final del enfoque se hizo desde la consideración de la afinidad metodológica y las pretensiones de esta investigación: encontrar respuestas al porqué de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura de los docentes, y se espera que estas estén en sus concepciones, que, como señalan Pozo *et al.* (2006), muchas veces están en un nivel profundo, no consciente para el docente. Es así como este trabajo consideró la elección del enfoque de las *teorías implícitas*.

Sobre la validez de la anterior designación, vale la pena añadir, antes de entrar de lleno a la descripción del enfoque seleccionado, que la motivación de esta escogencia no derivó solo de la revisión teórica y conceptual de la temática, sino que también se tuvo como factor decisivo la revisión de las investigaciones especializadas al respecto, sobre todo enfocadas al estudio de las concepciones sobre lectura y escritura de los docentes (cf. Guerrero, 2016; Osorio y Suárez, 2016), que demostraron grandes e importantes resultados cuando se utilizó este enfoque o cuando se entendió las concepciones como representaciones implícitas, difíciles de conocer solamente desde el discurso declarado.

2.2.1.1 Las concepciones desde el enfoque de las teorías implícitas

El enfoque de las *teorías implícitas* reconoce que las concepciones que se relacionan con los procesos de cambio educativo son de naturaleza implícita, en contraposición a los conocimientos explícitos que muchas veces no tienen coherencia con la práctica.

Las concepciones implícitas son las que permiten comprender las prácticas de los docentes, como, por ejemplo, las relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. Es por esto, que se convierten en el punto de partida para concebir un cambio de esas representaciones. Y todo esto resulta necesario, puesto que

para progresar en los modos de enseñar y aprender no basta con presentar nuevas teorías o concepciones, ni tampoco con proporcionar nuevos recursos o pautas de acción eficaces, sino que hay que modificar creencias implícitas profundamente arraigadas que subyacen a esas concepciones mediante un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones inicialmente implícitas. (Pozo *et al.*, 2006, p. 95)

Sobre el asunto, Pozo *et al.* (2006) han señalado que es importante considerar la relación que existe entre las representaciones implícitas y los conocimientos explícitos que se entrecruzan para una determinada situación, por lo que resulta importante conocer ambos tipos de representaciones a fin de poder reconfigurar las de naturaleza implícita.

Al mismo tiempo, Pozo *et al.* (2006) señalan que es importante tener presente que la dificultad del abordaje de estas representaciones implícitas radica en que son el resultado de experiencias personales no formales y que no son fáciles de comunicar ni de compartir, y esto se explica por la misma forma como fueron adquiridas, dado que se obtienen a través de la acción propia o vicaria, más que de la palabra.

El enfoque de las teorías implícitas abre la posibilidad de acercarse a ellas a través de un constructo teórico organizado que consolida nociones afines que le permite considerar estas representaciones en forma de teorías, lo que significa que existen algunos principios o supuestos que guardan cierta coherencia y que permiten su reducción a unos marcos teóricos y epistemológicos que facilitarán el estudio de esas representaciones.

Los supuestos sobre los que se fundan estas teorías implícitas, en relación con el aprendizaje y la enseñanza, están regidos por tres principios: epistemológicos (en relación con el conocimiento) ontológicos (interpretación del aprendizaje) y conceptuales (relaciones entre las estructuras conceptuales asociativas y sistémicas). Estas teorías implícitas, al estar vinculadas directamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje, han sido organizadas en torno a tres componentes: las condiciones, los procesos y los resultados. A partir de estas consideraciones se han organizado básicamente tres teorías: *la teoría directa, la teoría interpretativa y la teoría*

constructiva. Pozo *et al.* (2006), han logrado consolidar un marco sólido que permite comprender los presupuestos de cada una de estas teorías, que se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1 *Las teorías implícitas de la enseñanza y el aprendizaje*

Teorías	Descripción	Principios		
		Epistemológicos	Ontológicos	Conceptuales
Teoría directa	Se centra en los resultados o productos del aprendizaje, desde la consideración de que la simple exposición al contenido u objeto del aprendizaje garantiza el resultado, concebido como una reproducción fiel de la información o modelo presentado. Señala que un nuevo aprendizaje no afecta ni resignifica los anteriores, es decir, que el aprendizaje promueve un «saber más». El aprendizaje amplía o extiende el repertorio de conocimiento (principalmente procedimental o declarativo) del aprendiz.	El conocimiento se corresponde directa y unívocamente con la realidad. Los resultados del aprendizaje –se trate de conocimientos procedimentales o declarativos– son un retrato directo o una copia fiel de la realidad o del modelo percibido.	El aprendizaje aparece como un estado o suceso aislado, no integrado en un marco temporal más amplio que lo precede y configura.	Relación automática entre unas condiciones y los resultados del aprendizaje.
Teoría interpretativa	Conecta los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de modo lineal. Se concibe que las condiciones son necesarias para el aprendizaje, pero no bastan para explicarlo. El núcleo explicativo reside en la intervención de procesos mentales que generan, conectan, amplían y corrigen representaciones internas (al «descubrir», recordar, relacionar, especificar, descartar), o que regulan las propias prácticas (al plantearse metas, evaluar los propios resultados y ajustar la ejecución).	Parte de un principio realista al asumir, en última instancia, que el «buen» conocimiento debe reflejar la realidad y, por tanto, que el aprendizaje tiene por meta captar esa realidad.	El aprendizaje se presenta como un proceso, en su sentido más básico de entidad que ocurre a través del tiempo.	Las condiciones «actúan sobre» las acciones y procesos del aprendiz, los que a su vez «provocan» unos resultados del aprendizaje.
Teoría constructiva	El aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender. Los resultados del aprendizaje implican inevitablemente una redescritión de los contenidos que trata e incluso de la propia persona que aprende. Además, la conciencia por parte del propio aprendiz de las condiciones en las que ocurre el aprendizaje y de los resultados que va alcanzando funcionan como referentes clave que le permiten poner en marcha y ajustar procesos metacognitivos para regular su aprendizaje.	Distintas personas pueden dar significado a una misma información de múltiples modos. El conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre, su adquisición implica necesariamente una transformación del contenido que se aprende y también del propio aprendiz, ya que esa transformación puede conducir incluso a una innovación del conocimiento cultural.	Se asienta sobre la noción del aprendizaje como sistema dinámico autorregulado que articula condiciones, procesos y resultados.	

Fuente: *Elaboración propia (2018), a partir de los aportes de Pozo et al., (2006)*

En este punto, es pertinente señalar que la teorización hasta ahora expuesta resulta aplicable a la temática que esta investigación desarrolla, sobre todo porque se pretende comprender las motivaciones intrínsecas de un proceso de enseñanza-aprendizaje, que en este caso corresponde a

la lectura y la escritura. En razón a esta posibilidad, se determinó el primer objetivo específico de este trabajo, que consiste en delimitar las concepciones de los docentes, alrededor de un objeto de enseñanza (la lectura y la escritura), a partir de los principios de cada una de las tres teorías implícitas, tal como lo han realizado diferentes investigaciones que han abordado la misma temática de estudio (cf. Guerrero, 2016; Osorio y Suárez, 2016, Basilisa, Mateos y Vilanova, 2014).

Por último, esta investigación atiende a la propuesta metodológica del enfoque de las teorías implícitas, que recomienda la entrevista como un método necesario en este tipo de investigaciones, así como los cuestionarios escritos. Pérez *et al.* (2006) señalan que estas medidas resultan insuficientes, por lo que sugiere otro tipo de medidas, un tanto indirectas, como la observación de diferentes prácticas. Por tanto, es necesario, de acuerdo con Pérez *et al.* (2006), que el investigador se sitúe desde una posición pluralista y perspectivista, recomendación que se seguirá en esta investigación.

2.2.2 Prácticas de enseñanza de Lectura y Escritura

El desarrollo de este núcleo temático se realiza en dos apartados. En el primero de ellos se hace un acercamiento al concepto de ‘práctica de enseñanza’ desde una perspectiva multidimensional y pedagógica. En el segundo, se desarrolla la teoría relacionada con las prácticas de enseñanza de lectura y escritura.

2.2.2.1 Conceptualización de Práctica de enseñanza

En la búsqueda por definir el concepto de práctica se encuentra la afirmación de Villoro (2001, citado por Podestá, 2014) en la que se señala que el concepto de práctica se utiliza para referirse a una actividad humana dirigida por fines conscientes, que se manifiesta en comportamientos observables por cualquiera, que implica una acción transformadora de la realidad, y que está condicionada por relaciones sociales.

Sin embargo, resulta necesario hacer una distinción especial, para no llegar al reduccionismo de entender la práctica como una compilación de técnicas o destrezas, crítica realizada en su momento por Alasdair MacIntyre (2009, citado por Barragán, 2014). En este sentido, resulta necesario no comprender la práctica como lo que se hace de manera específica, porque se estaría en el terreno de la técnica; la práctica, en este contexto, tendría que ver más con un ejercicio complementario entre teorizar y ejecutar. Esto supone el abandono del imaginario

común de pensar que aquello que se hace es algo práctico por el simple hecho de la acción (Barragán, 2014).

Se podría decir, entonces, siguiendo la reflexión anterior, que una práctica es una actividad humana estructurada de forma compleja y coherente que posee un carácter cooperativo, de cara a unos fines y bienes relacionados con lo humano, de tal forma que tenga su propósito en lo social. Lo anterior, significa que lo práctico incluye la técnica, pero la trasciende, dado que implica también los fines humanos de esas acciones. Por tanto, algo práctico es intencional desde lo epistemológico, pragmático, ético, moral y político (Barragán, 2014).

Siguiendo este análisis, se puede afirmar que las prácticas de enseñanza son un conjunto de acciones que se convierten en espacio de reflexión de la pedagogía y, por tanto, son propias de los profesores. Sin embargo, esta definición requiere ubicar el propósito social de tales prácticas, que necesariamente está vinculado con la posibilidad de generar aprendizajes en los estudiantes y en la reflexión de las actuaciones éticas que subyacen a la práctica del docente.

Bajo esta mirada, Davini (2005) precisa que las prácticas no solamente atienden el desarrollo de habilidades y técnicas para el ‘hacer’, sino que es más bien una capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos que considera las implicaciones éticas, y que necesariamente promueven la reflexión y la toma de decisiones.

2.2.2.2 Prácticas de enseñanza de lectura y escritura

Indudablemente, las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura tienen que ver con la forma como el docente enseña estas habilidades, en consideración con las implicaciones que ya se han señalado en los párrafos precedentes. En esta búsqueda de ‘formas’ de enseñar la lectura y la escritura, se encuentra que en la tradición educativa sobreviven enfoques orientadores, y que cada docente atiende a ellos, ya sea desde una visión integradora, ecléctica o desde una visión parcial, centrada en un solo enfoque (Casanny, 1990). En lo que sigue, se tratará de describir cada uno de estos marcos de enseñanza de la lectura y la escritura, con el fin de comprender de forma consistente las prácticas de los docentes con relación a estos dos procesos.

Por su parte, Pérez y Rincón (2013) señalan que hay un consenso general por considerar la lectura y la escritura como actividades complejas, dado que en estas se gesta un proceso de conexión y mediación entre el lector o el escritor y un ‘artefacto semiótico’ que se ha denominado texto. Esta condición de complejidad implica la imposibilidad de realizar una reducción del fenómeno para su interpretación, y por tanto representa una enorme dificultad para su total

comprensión. En consecuencia, el acercamiento a la lectura y la escritura requiere varias miradas, generalmente disciplinarias, que permitan comprender las distintas perspectivas sobre las que se analizan estos procesos. Se encuentran así las perspectivas histórica, lingüística, psicológica, sociológica, antropológica, económica, entre otras, que pueden funcionar de manera complementaria.

En este sentido, en la tradición investigativa se han realizado intentos por clasificar, desde las diferentes perspectivas antes citadas (Pérez y Rincón, 2013), las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. Es así como se han creado enfoques que atienden a esta categorización y que permiten integrar prácticas, de acuerdo a su afinidad con marcos epistemológicos y conceptuales consistentes. Cada enfoque es una forma de comprender la lectura y la escritura a partir de las diferentes prácticas y estrategias metodológicas que asume quien enseña y quien aprende. Es así como desde una visión integradora podemos encontrar tres enfoques bien definidos, y que en palabras de Cassany y Aligas (2009) podemos denominar: *lingüístico*, *psicolingüístico* y *sociocultural*, los cuales ponen el acento en el código escrito, los procesos cognitivos y las prácticas letradas, respectivamente. Un resumen de estos enfoques se presenta en la tabla 2.

Cada enfoque, como se puede apreciar en la tabla 2, propone un trabajo que prioriza unas estrategias. Sin embargo, como advierte Cassany (1990), es peligroso posesionarse en una actitud extremista, puesto que, si se asume la enseñanza de la lectura y la escritura solamente desde uno de los enfoques y basado exclusivamente en los principios y estrategias que este propone, puede perderse el sentido mismo de la lectura y la escritura. Cassany (1990) afirma, además, que la radicalidad en el uso de los enfoques puede ser una decisión fatal, por lo que recomienda una postura ecléctica, de tal forma que cuando se pretenda enseñar estas habilidades se miren las posibilidades y limitaciones de cada enfoque, y se decida desde las necesidades del contexto educativo (nivel de formación, fortalezas, oportunidades de mejora, tradición literaria, etc.) y de los educandos.

Tabla 2 *Enfoques teóricos sobre lectura y escritura*

Enfoque	Atención principal	Lectura		Escritura		Contexto
		Principios	Énfasis de enseñanza	Principios	Énfasis de enseñanza	
Lingüístico / gramatical	Código escrito	Decodificación de las palabras del texto: 1) Identificación de palabras y convenciones. 2) Aplicación de reglas morfosintácticas para recuperar referencias. 3) Reconstrucción de la coherencia preposicional del texto.	Procesamiento de las letras: reconocer las formas gráficas, asociarlas con fonemas y automatizar la mecánica del procesamiento lector. Aprendizaje del código escrito y su correspondencia con el habla. Ampliación del vocabulario y familiarización con las funciones sintácticas y gramaticales del lenguaje. El docente transmite el conocimiento lingüístico con explicación teórica, con ejemplos y ejercicios.	Aprendizaje de la escritura desde el dominio de la gramática de la lengua en su nivel oracional: sintaxis, léxico, morfología, ortografía, etc., y en su nivel textual: adecuación, cohesión, coherencia, estructura, etc. La lengua se presenta como una forma homogénea y prescriptiva.	Enseña las categorías o partes de la oración, la concordancia, la ortografía, etc. Se enseña a construir párrafos, estructurar lógicamente la información del texto, a escribir una introducción, conclusión, etc. Se hacen prácticas mecánicas (Palabras frases) y abiertas (redacciones de textos). El profesor solo corrige gramática.	Lingüística y la gramática
Psicolingüístico	Procesos cognitivos	La lectura como proceso: 1) Procesamiento del código en superficie. 2) Reconstrucción del significado completo del texto (lo dicho más lo presupuesto) 3) Construcción del modelo de situación referencial que presenta el contexto comunicativo en el que se sitúa el texto.	Desarrollo de las herramientas cognitivas para construir el significado. Elaboración de la coherencia global: formular hipótesis (conocimiento previo), inferir significados, reformular hipótesis. Tareas: hallar un dato concreto, buscar la idea principal, ordenar afirmaciones, recuperar inferencias, etc. Se leen textos más variados y acordes con los intereses del aprendiz y de su entorno social. El docente gestiona todas las prácticas.	Énfasis en el proceso de composición: saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, etc. Perfil del escritor competente (procesos mentales). Énfasis en el escritor (alumno), y no en el texto escrito. Reconocimiento de las individualidades: cada escritor desarrolla sus propias estrategias	Aprendizaje de todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse en el proceso de creación y redacción. El profesor se convierte en supervisor - colaborador del alumno- no corrige el producto sino el proceso de redacción.	Psicología cognitiva
Sociocultural (Alfabetización Académica)	Prácticas letradas	Mirada etnográfica y global de la lectura: Comprende la existencia de un acontecimiento comunicativo que pone en juego unos roles, unas identidades y valores culturales. Leer es una actividad situada, relacionada con el contexto cultural y con otros códigos.	La lectura es una práctica social. El lector comprende un significado, adopta un rol, construye una imagen y participa en una determinada organización de la comunidad. Tareas: Se leen y discuten textos de ámbito más cercano para mostrar el interés y la utilidad social de la lectura. Se relaciona con otros códigos, textos, con el habla cotidiana y con los contenidos interdisciplinarios. Se adopta una actitud crítica (descubrir la ideología). Se discuten las prácticas letradas establecidas, se asume que no son naturales.	Enfoque basado en las funciones	El contenido de la clase son los mismos usos de la lengua, tal y como se producen en el mundo real. En una clase se actúa de la siguiente forma: 1) Se presentan varios textos reales y verosímiles, 2) Se analizan los modelos, 3) Prácticas cerradas (tareas programadas) y comunicativas (los alumnos escriben un texto completo) 4) el profesor corrige los trabajos (parámetros comunicativos). Ejercicios: reparación, la manipulación y la transformación de textos.	Lingüística del texto, Sociolingüística
				Enfoque basado en el contenido	Supremacía del contenido por encima de la forma. Atención a necesidades académicas: reseñas, ensayos, artículos para una revista, comentarios de texto, esquemas, ponencias, etc. Interés por una determinada disciplina del saber, especializada (ej. carrera universitaria). Los alumnos escriben sobre temas de sus asignaturas para que aprendan sobre dichas temáticas, además de practicar y mejorar la expresión: escribir es un instrumento de aprendizaje.	Generalmente sigue tres pasos: 1) Investigación profunda de un tema: lectura de textos, análisis de las tesis y los argumentos, búsqueda de nueva información, selección, etc., 2) Procesamiento de la información: elaboración de esquemas, discusiones en grupo, contraste de opiniones, etc., y 3) Producción de escritos: preparación y redacción de textos académicos. Los profesores tienen que conocer la materia sobre la que escriben sus alumnos para acompañarlos en su producción textual.

Fuente: Elaboración propia (2018). Este resumen deriva de los aportes de Cassany (1990), y Cassany y Aliagas (2009)

Atendiendo a esta última recomendación, sobre sustentar la decisión del enfoque desde las necesidades del contexto educativo, resulta claro que el enfoque que debe privilegiarse en el nivel universitario corresponde al que se ha denominado ‘Sociocultural - Basado en el contenido’, acorde con el movimiento “escribir a través del currículum”; sin desconocer la necesidad de trabajar, aunque en menor proporción, las prácticas y estrategias de los otros dos enfoques (lingüístico y psicolingüístico), que muy probablemente hayan sido punto de atención de los niveles de escolarización precedente.

Las razones para poner el acento en el enfoque ‘Sociocultural - Basado en el contenido’ parten de las demandas de lectura y escritura propias del nivel universitario a las que se enfrentan los estudiantes, quienes tienen, en su mayoría, dificultades relacionadas con la comprensión y producción de textos académicos, más que con el manejo de las particularidades gramaticales, lingüísticas y procedimentales para la comprensión y producción textual. A partir de lo anterior, conviene revisar lo que (Carlino, 2005, 2006, 2008, 2013b, 2014) ha denominado alfabetización académica, que corresponde al trabajo que debe promover el docente para acercar a sus estudiantes universitarios a los géneros discursivos propios de las disciplinas del programa de formación al que pertenezcan.

2.2.3 Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en la universidad: Alfabetización Académica

La alfabetización académica (en este trabajo asumida como las prácticas de enseñanza de lectura y escritura en la universidad) ha despertado un significativo interés en los últimos tiempos, sobre todo, porque se ha encontrado una relación directa entre la construcción de aprendizaje y las actividades de lectura y escritura que se promueven en el interior de cada asignatura de los diferentes programas universitarios. La alfabetización académica, como señala Carlino (2013b), se refiere:

Al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. (p.370)

Continuando la conceptualización de este marco, es necesario señalar que en cada área o dominio del conocimiento se lee y se escribe de forma particular, lo que permite hablar de géneros de los discursos académicos y disciplinares, en oposición a la idea tradicional de que un género es un tipo de texto. Esta visión implica que:

Los modos en que se lee y escribe en las disciplinas (y no solo los tipos de textos) han de formar parte del saber a enseñar en las asignaturas, en tanto le cabe a cada docente -con apoyo de la institución educativa- la responsabilidad de ayudar a los alumnos a ejercer las prácticas de interpretación y producción de textos necesarias para participar en su materia. (Carlino *et al.*, 2013, p.110)

Desde esta perspectiva, se asume que las prácticas de lectura y escritura son también una competencia de las asignaturas. Esto resulta necesario porque no se lee y escribe de la misma forma en cada campo del saber. Cada disciplina obedece a unas particularidades con relación a sus prácticas letradas, particularidades que son enseñables por los profesores de esas asignaturas; puesto que es el docente experto en el área quien puede orientar a sus estudiantes sobre la forma como se deben tomar buenos apuntes, realizar resúmenes, artículos científicos, reseñas o a elegir información confiable y de calidad de los libros o internet. Este tipo de conocimiento no es abarcable por un docente especialista en el manejo de la lengua (lingüista, literato, escritor), porque su desconocimiento de la disciplina específica limita el alcance del aprendizaje a través de la lectura y la escritura, por lo que se requiere de un trabajo mancomunado basado en un apoyo interdisciplinar entre los docentes.

Por lo tanto, resulta conveniente la revisión de la forma como se está asumiendo la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en la universidad, porque, tal y como señala Carlino (2005), muchos creen que enseñar bien debe asegurar el aprendizaje esperado, y esto parece no ser suficiente, porque

aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones. Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva. (p. 10)

Según Carlino (2005), esto se explica porque tradicionalmente se suelen asumir roles que poco promueven el aprendizaje de los estudiantes: el profesor asume el papel de expositor y los alumnos de receptores pasivos de la información que este brinda. Además, las tareas de lectura y escritura

se asignan para hacerlas fuera de clase, sin que los docentes se ocupen de ello. Así, los docentes asumen el papel protagónico de la clase, y no solo eso, la mayor actividad cognitiva queda de su parte; son ellos quienes investigan, leen para preparar las clases, reconstruyen lo leído y escriben para planificar la tarea (Carlino, 2005). Lo que demuestra que se olvidan de que no son solo ellos los que necesitan aprender, que también lo deben hacer los estudiantes y para ello deben abrirles el aula, pero, sobre todo, enseñarles a leer y a escribir para aprender, que sean capaces de emprender tareas como las que ellos realizan cuando están preparando sus clases (Carlino, 2005).

En este sentido, reconocer la existencia de la alfabetización académica significa desprenderse de la falsa creencia de que la lectura y la escritura pueden aprenderse de una vez y para siempre. Esta nueva visión debe promover un reconocimiento de aspectos sustantivos de cada nivel de formación, de intereses personales, pero sobre todo de cada demanda de aprendizaje. Y esta visión es necesaria, sobre todo en los profesores del nivel universitario, como indican Carlino *et al.* (2013) “las maneras de leer y escribir apropiadas para un determinado ámbito precisan ser reconstruidas para poder servir en otro, y que esto ocurre a través de un largo aprendizaje no exento de obstáculos, que deben ser enfrentados” (p. 108).

En síntesis, la acción deliberada por parte del docente, que enseña a sus estudiantes a leer y escribir en su asignatura, es lo que permitirá a estos últimos el desarrollo de estrategias y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma y así lo seguirán haciendo cuando ya sean profesionales. Sin olvidar que, como señala Caldera y Bermúdez (2007), es necesario precisar que esta acción consciente del docente se manifiesta en términos de estrategias adecuadas a las necesidades particulares de los estudiantes y del área en la que trabaja, sobre todo porque investigaciones han demostrado que “las actividades habituales de lectura y escritura en las instituciones de Educación Superior están caracterizadas por la memorización, reproducción, fragmentación y acumulación del conocimiento” (Caldera y Bermúdez, 2007, p. 248). Entonces, es importante que la escogencia de estrategias esté determinada desde la comprensión, por parte del docente, de que siempre, en todo proceso de lectura y escritura hay una construcción de significados, que requiere de una variedad de operaciones complejas para procesar, organizar, integrar y producir información.

Con relación a estas consideraciones, en la literatura al respecto, existen variadas clasificaciones de estrategias de lectura y escritura. Por motivaciones didácticas resulta ventajoso dividir las en tres momentos: antes, durante y después; tanto en la lectura como en la escritura. En

este sentido, encontramos el trabajo realizado por Caldera y Bermúdez (2007), quienes consolidaron un compendio de estrategias desde los tres momentos antes enunciados. Advierten que la separación en los momentos es arbitraria, ya que las estrategias pueden ser intercambiables, y que solo se hace, como ya se había anunciado, por validez didáctica. Algunas de las estrategias encontradas por Caldera y Bermúdez (2007) se encuentran resumidas en la tabla 3.

Tabla 3 *Estrategias de lectura y escritura académica*

	Estrategias previas o antes de la lectura	Estrategias durante la lectura	Estrategias después de la lectura
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Activación y uso de conocimiento previo. - Explicación del objetivo o propósito de lectura: buscar información, seguir instrucciones, demostrar la comprensión y aprender. - Elaboración de predicciones e hipótesis: comentar el título y subtítulos, revisar gráficos e ilustraciones, explorar el índice de contenido y elaborar preguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usar estrategias de selección y muestreo: selección de ideas principales, síntesis, toma de notas, subrayado, entre otras. - Utilizar estrategias de inferencia: observación, parafraseo, deducción, etc. - Identificar estructuras textuales: organización de la información. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar la idea principal. - Generar analogías y ejemplos. - Confirmar o rechazar predicciones e hipótesis. - Realizar resumen o parafraseo: supresión, generalización, construcción e integración. - Expresar opiniones.
	Estrategias de planificación (antes de la escritura)	Estrategias de redacción (durante la escritura)	Estrategias de revisión (después de la escritura)
Escritura	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar elementos de la comunicación: posible lector, propósito y tema. - Formular con palabras el objetivo de la comunicación escrita. - Consultar diversas fuentes de información. - Organizar las ideas. - Determinar características del texto: extensión, tono, presentación, etc.. - Elaborar borradores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plasmar en el papel las ideas. - Tener en cuenta los diversos aspectos del texto. - Manejar el lenguaje para lograr el efecto deseado. - Utilizar la sintaxis correcta. - Seleccionar vocabulario. - Interactuar con compañeros y profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar lo escrito con las intenciones iniciales. - Revisar cada aspecto: contenido (ideas, estructura, etc.), forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.). - Rehacer o retocar el texto: eliminar o añadir palabras o frases, utilizar sinónimos, reformulación global y estudiar modelos.

Fuente: *Elaboración propia (2018). Este resumen deriva de los aportes de Caldera y Bermúdez (2007)*

En líneas generales, las anteriores reflexiones son aplicables a cualquier programa de formación universitario, incluyendo a las licenciaturas. No obstante, Carlino expresa que, en estos programas dedicados a la formación de formadores, se debe contemplar

- a) [...] experiencias de leer y escribir para aprender en las distintas materias del currículum que los forman como profesores y b) que exista alguna asignatura que teorice sobre la enseñanza en determinada área o disciplina que integre el trabajo con la lectura y la escritura. Los profesores reciben en general formación pedagógica pero esa formación no contempla estudiar porque es necesario entrelazar la enseñanza de la lectura y la escritura en las disciplinas. Y ese estudio es necesario si queremos que en el futuro ellos enseñen su materia con ayuda de la escritura. (Carlino, 2014, p.36)

En conclusión, se reconoce que la enseñanza de los diferentes niveles de escolarización debe estar a cargo de profesionales que consideren la necesidad de desplegar en sus estudiantes habilidades de lectura y escritura, desde la comprensión de que estas les permitirán aprender en las diferentes áreas o disciplinas. En consecuencia, es necesario que la formación de estos futuros formadores les permita vivenciar posibilidades de aprendizaje a través de la lectura y la escritura, y al mismo tiempo, les facilite estudiar y conocer las estrategias enseñables que pueden replicar con sus estudiantes.

CAPÍTULO TRES

Metodología

En este capítulo se presenta el diseño metodológico, que se estructuró con el propósito de describir las prácticas de lectura y escritura de los docentes, así como las concepciones que las determinan. Esta pretensión representó una tarea de una considerable complejidad, por lo que fue asumida desde una posición pluralista, en términos metodológicos, es decir; utilizó una amplia variedad de técnicas e instrumentos que permitieron la comprensión de tales prácticas y concepciones. Esta consideración es compartida con la mayoría de los autores que señalan la necesidad de una convergencia de distintas perspectivas al mismo objetivo de estudio y que permitan diferenciar los aspectos implícitos de las concepciones de otros más explícitos relacionados, en este caso, con la lectura y la escritura académica (Pérez *et al.* 2006).

A continuación, se describe en detalle este diseño metodológico, que inicia con la justificación de la elección del paradigma, del enfoque y del método de investigación más apropiado para acercarse a este objeto de estudio, así como del procedimiento que se utilizó para analizar los datos, triangularlos e interpretarlos. En los demás apartados, se ofrece la contextualización de la población y sus condiciones, de las técnicas e instrumentos de recolección de datos y del procedimiento para el análisis e interpretación de la información.

3.1 Paradigma, Enfoque, Método

Esta investigación se sustentó en el paradigma constructivistas (Guba y Lincoln, 1994; Guba, 1990; Lincoln y Guba, 2000), dado que se compartió con Lincoln y Guba, (2000) la consideración de que

We do not believe that criteria for judging either "reality" or validity are absolutist (Bradley & Schaefer, 1998), but rather are derived from community consensus regarding what is "real," what is useful, and what has meaning (especially meaning for action and further steps). We believe that a goodly portion of social phenomena consists of the meaning-making activities of groups and individuals around those phenomena. The meaning-making activities themselves are of central interest to social constructionists/constructivists, simply

⁵ En un primer momento los autores (Lincoln y Guba, 1985) se referían a este paradigma con la denominación 'paradigma naturalista'. Sin embargo, en sus últimas publicaciones abandonaron esta denominación porque muchas veces se relacionaba con el modelo de investigación de las ciencias naturales.

because it is the meaning-making/sense-making/ attributional activities that shape action (or inaction). (p. 167)

En este sentido, esta investigación consideró cuatro premisas: 1) la realidad se construye socialmente desde diversas formas de percibirla, 2) el saber se construye de forma social por los participantes en el proceso investigativo, 3) la investigación no es ajena a los valores del investigador y 4) los resultados no pueden ser generalizados en forma ajena al contexto y el tiempo (Hernández *et al.*, 2010 citado por Ramos, 2015).

Bajo este paradigma se inscribe el enfoque de investigación cualitativa, que es el que asumió esta investigación, porque brinda

nuevas posibilidades para la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad sociocultural, y la intersubjetividad y el consenso como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana dentro de una lógica inductivista, cuya indagación es guiada por un diseño emergente que se estructura a partir de los diversos hallazgos que se van realizando durante el transcurso de la investigación. (Álvarez y Moreno, 2012, p. 58)

En consideración a lo anterior, este enfoque cualitativo abre las posibilidades de ahondar en la comprensión subjetiva de los participantes en relación con su realidad, profundizando en sus experiencias, opiniones y significados (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Adicionalmente, puede decirse que esta investigación es de corte interpretativo, pues busca no solo conocer las características que subyacen en las percepciones, acciones y normas de juicios de la unidad de trabajo, sino, siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1999), busca reconstruir un esquema teórico que recoja sistemáticamente las características y responda a las percepciones, acciones y normas de los docentes al momento de desarrollar su práctica. Esto resulta necesario porque en esta investigación los datos imperativamente surgen del discurso y de las actividades que desarrollan los docentes en el aula, de la valoración que de tales prácticas hacen los estudiantes, de escuchar al docente para reconocer las motivaciones (intrínsecas en su mayoría) que determinan su accionar, que está configurado en una serie de supuestos elaborados a lo largo de su vida, a través de varias fuentes, que en distinta proporción pueden influir en su práctica. Estas fuentes son lo que ha llamado Perafán (2015) los tipos de conocimiento o saberes propios del profesor: los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las rutinas y guiones y las teorías implícitas.

En coherencia con el paradigma y el enfoque escogidos, esta investigación se desarrolló metodológicamente desde el método etnográfico, específicamente el que la tradición investigativa ha denominado etnografía de la educación, que pretende, según Rodríguez *et al.* (1999), aprender sobre los modos de vida una unidad social. En este sentido, se siguieron las recomendaciones de Spindler y Spindler (1992 citados por Rodríguez *et al.*, 1999) para una buena etnografía educativa: observación directa, pasar el tiempo suficiente en el escenario, contar con un gran volumen de datos registrados, tener en cuenta el carácter evolutivo del estudio, utilización variada de instrumentos (como mínimo observaciones y entrevistas), la cuantificación cuando sea necesaria, descubrir el conocimiento cultural (objeto de estudio) y, un holismo selectivo y una contextualización determinada.

Asimismo, es necesario precisar que esta investigación consideró necesaria la utilización de información cuantitativa, que derivó de los resultados de dos cuestionarios aplicados. La elección de técnicas de esta naturaleza fue motivada por la necesidad de reforzar ciertos tipos de datos e interpretaciones (Rodríguez *et al.*, 1999).

Finalmente, el análisis de los datos se realizó de acuerdo con la naturaleza de los mismos. En cuanto a los datos cualitativos, este proceso se hizo de manera inductiva, siguiendo los procedimientos desarrollados desde la Teoría Fundamentada, en consideración a que interesa “descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori” (Rodríguez *et al.*, 1999, p. 48). Por el lado de los datos cuantitativos, el análisis fue estadístico, de tal forma que los resultados, que de este proceso derivaron, pudieran ser utilizados para triangular y complementar la interpretación de los primeros.

3.2 Contexto: Población y Condiciones

El contexto en el que se desarrolló la investigación es la Universidad Popular del Cesar, institución de educación universitaria de carácter público, fundada en 1977, que consta de cinco Facultades. Cada facultad está dividida a su vez en varios departamentos, desde los que se direccionan los diferentes programas de pregrado. La Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés está adscrita al Departamento de Lenguas Modernas, que hace parte de la Facultad de Educación.

La naturaleza de esta licenciatura contempla la formación de un profesional docente capacitado para desempeñarse en la enseñanza de las áreas de lenguaje e inglés como lengua extranjera, en los niveles de educación Básica Secundaria y Media.

El Programa comienza su funcionamiento en el año 1999. Desde el año 2002 se implementa el sistema de unidades de crédito, vigente hasta la fecha. La más reciente renovación de registro calificado del programa se realizó en el año 2013. En el año 2017 se decidió optar por la figura de renovación del registro con cambio de denominación. El último ingreso de estudiantes al Programa se realizó con la matrícula del primer semestre de 2018. Esta investigación se realizó con el Programa cuyos lineamientos, sustentados en el Proyecto Educativo del Programa (PEP) aplicó desde la renovación del registro de 2013 hasta la fecha.

El Programa se sustenta académicamente desde sus diferentes asignaturas, que se han agrupado en cuatro áreas: literatura, lingüística, inglés y pedagogía. Los docentes de las tres primeras áreas pertenecen al Departamento de Lenguas Modernas y los del área de pedagogía hacen parte del departamento homónimo a esta área. En consideración a la formación que ofrece esta licenciatura, se ha confiado la formación de ‘lengua castellana’ (lengua materna de los estudiantes), a las áreas de lingüística y literatura, razón por la cual, dado el énfasis de esta investigación en la lectura y escritura en el idioma materno de los estudiantes, solo se consideraron estas dos áreas para el desarrollo de este trabajo.

Con relación a la caracterización socioeconómica de los estudiantes que hacen parte de este programa, se referencian los hallazgos de la investigación realizada por Araujo (2016), que señaló que, en su mayoría, los estudiantes que recibe el Programa son los que no fueron admitidos en otras carreras como derecho, enfermería e ingeniería, por su bajo puntaje en la prueba Saber 11; o estudiantes que provienen de los estratos socioeconómicos vulnerables, que ven atractivo el bajo costo de la matrícula de las licenciaturas con respecto a los demás programas académicos de pregrado que ofrece la UPC. Esta misma investigación encontró que los estudiantes ingresan con pobres niveles de lectura, y ‘ausencia de pensamiento crítico’.

3.2.1 Los participantes

La investigación se llevó a cabo con cuatro docentes de la Licenciatura: dos del área de lingüística y dos del área de literatura. Los docentes orientaban las asignaturas de Seminario de Profundización en Literatura y Literatura Colombiana I, para el área de literatura; y por el lado del área de lingüística las asignaturas de Semiótica discursiva y Lingüística textual I. Con el fin de realizar un proceso de triangulación, se decidió realizar una selección de estudiantes de los grupos observados, a través de una muestra no probabilística intencional, según la voluntad de participar

en la aplicación del cuestionario. En total participaron 34 estudiantes de las asignaturas mencionadas anteriormente.

3.2.2 Las características de los participantes y las asignaturas

La escogencia de los docentes se hizo desde la consideración de los siguientes criterios: 1) contar con más de tres años de experiencia en el programa, 2) que se mostraran dispuestos a participar activa y voluntariamente de la investigación y 3) que orientaran asignaturas de las áreas del lingüística y literatura entre dos rangos semestrales: tercer o cuarto semestre (primer rango) y séptimo u octavo semestre (segundo rango). En la siguiente tabla se describen los participantes de la investigación:

Tabla 4 *Descripción docentes participantes*

Participante	Nivel de formación	Experiencia universitaria	Rango de edad	Área/ Asignatura
Docente 1	Maestría(c) en lingüística	Entre 2 y 5 años	Entre 31 y 40	Lingüística/ Semiótica
Docente 2	Doctorado en Ciencias de la Educación	Más de 10 años	Más de 40	Lingüística/ Lingüística textual I
Docente 3	Maestría en Literatura de Hispanoamérica y del Caribe	Entre 2 y 5 años	Entre 31 y 40	Literatura/ Literatura Colombiana I
Docente 4	Maestría en Literatura de Hispanoamérica y del Caribe	Más de 10 años	Más de 40	Literatura/ Seminario de Profundización en Literatura

Fuente: Elaboración propia (2018)

El criterio para la escogencia de las asignaturas se realizó en consideración a la importancia de recoger información que permitiera identificar, en la mayor proporción posible, las prácticas de lectura y escritura que promueven los docentes del Programa, de tal forma que se pudiera observar y describir la actitud, percepción y consolidación de estas mismas prácticas por parte de los estudiantes.

3.2.3 Los documentos de las asignaturas

Para la investigación se consideró necesario contar con los microcurrículos de las cuatro asignaturas que, en el Programa, se consolidan en dos documentos: plan de asignatura y plan de desarrollo de asignatura. El primero de ellos consigna la información referida a la justificación,

objetivos, competencias, evaluación, contenidos (de forma general) y bibliografía para cada asignatura. En el segundo, se especifican las temáticas, competencias, bibliografía y actividades dentro y fuera del aula, que se desarrollan en cada una de las semanas del semestre.

En la revisión de estos documentos se encontró valiosa información que permitió identificar algunas prácticas de lectura y escritura de los docentes participantes.

3.3 Instrumentos y Técnicas de Recolección de Información

Con el propósito de dar respuesta a los objetivos, se diseñaron tres tipos de instrumentos acordes con las categorías de la investigación, que posibilitaron la recolección de los datos y su posterior análisis: la entrevista semiestructurada, la observación participante, el cuestionario de dilemas y el cuestionario administrado a estudiantes.

En la tabla 5 se sintetizan los instrumentos antes mencionados, señalando el objetivo a que atienden y la población que se designó para su implementación:

Tabla 5 *Correlación entre objetivos y los instrumentos*

Objetivo	Técnica de recolección de datos	Instrumentos	Sujetos de estudios o unidades de análisis
Identificar las concepciones de los docentes sobre la lectura y la escritura a partir del enfoque de las teorías implícitas	Encuesta	Cuestionario de dilemas	04 docentes de los departamentos de lingüística y de literatura
	Entrevista semiestructurada	Guion de entrevista	
Describir las prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica de los docentes a partir de los enfoques teóricos.	Revisión documental	Matriz de análisis de dos entradas	Programas de asignaturas y Planes de desarrollo de asignatura
	Entrevista semiestructurada	Guion de entrevista	04 docentes de los departamentos de Lingüística y de Literatura
	Observación participante	Guía de observación	
	Encuesta	Cuestionario administrado a estudiantes	Estudiantes de las asignaturas observadas

Fuente: Elaboración propia (2018)

A continuación, se profundizará en las técnicas e instrumentos utilizados

3.3.1 Entrevista semiestructurada (Ver Anexo 3)

Con el fin de caracterizar la voz de los docentes y de obtener datos de naturaleza cualitativa, en relación con sus concepciones y prácticas declaradas de enseñanza de lectura y escritura, se propuso a cada docente una entrevista semiestructurada. En esta investigación se acogió la recomendación de usar este tipo de entrevista porque permite que la persona sienta motivación para hablar ‘con sus propias palabras’ y así obtener un recuento en primera persona. Además, conviene recordar que en “una entrevista semiestructurada el investigador tiene un plan general para el tema de discusión, pero no sigue un orden fijo de las preguntas. Al entrevistado se le permite una gran libertad en la forma de respuesta” (Packer, 2013, p. 50). Con base en estas consideraciones, se diseñaron preguntas abiertas como guía, de tal forma que el entrevistador tuviera la oportunidad de ir entretejiendo el discurso del docente a través de cada cuestionamiento y lo direccionara hacia los terrenos que le interesaban. Fue necesaria una actitud de escucha por parte del entrevistador, debido a que era importante dar prioridad a lo que tenían por decir los entrevistados.

Las preguntas que hacen parte del instrumento fueron diseñadas en su totalidad por el investigador, con base en las pretensiones investigativas, y en los marcos referenciales de las teorías escogidas (*teorías implícitas y tres enfoques teóricos sobre lectura y escritura*) para su posterior interpretación. Este instrumento fue piloteado con docentes del Programa que no participarían de la investigación y con investigadores expertos en el tema. Su proceso de decantación permitió simplificar el número de preguntas de 36 a 28. Luego, en el proceso de codificación abierta y posterior análisis, se logró operacionalizar en las categorías y subcategorías resultantes, tal y como se ve en la Tabla 6. Además, las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas, siguiendo la recomendación de Perafán (2015). En total se grabaron 240 minutos de conversación.

Tabla 6 *Entrevista para reconocer las concepciones y prácticas de enseñanza de lectura y escritura del profesor de literatura o lingüística*

Preguntas	Elementos	Subcategorías	Categorías	
Pregunta 1	Concepto de lectura	CONCEPCIÓN DE LECTURA	CONCEPCIONES DE LECTURA Y ESCRITURA	
Pregunta 5	Concepción de cómo leer			
Pregunta 2	Concepto de escritura	CONCEPCIÓN DE ESCRITURA		
Pregunta 6	Concepción de cómo escribir			
Pregunta 28	Concepción sobre enseñar a escribir desde el ejemplo			
Pregunta 3	CONCEPCIÓN SOBRE CÓMO ENSEÑAR LECTURA Y ESCRITURA			
Pregunta 4	CONCEPCIÓN SOBRE CÓMO ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD			
Pregunta 8				
Pregunta 25	FUENTES DE CONOCIMIENTO SOBRE LECTURA Y ESCRITURA			
Pregunta 7	CONCEPCIÓN SOBRE IMPORTANCIA DE ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD			
Pregunta 9	CONCEPCIÓN SOBRE DISEÑO CURRICULAR PARA ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD			
Pregunta 10	CONCEPCIÓN SOBRE IMPORTANCIA DE ENSEÑAR A LEER ESCRIBIR A UN FUTURO PROFESIONAL DOCENTE			
Pregunta 11	Elección y presentación de textos	PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA		PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA LECTURA Y ESCRITURA
Pregunta 12	Tareas de lectura			
Pregunta 13	Estrategias didácticas para enseñar a leer			
Pregunta 14				
Pregunta 15	Propósitos de las tareas de lectura en la asignatura			
Pregunta 16	Evaluación de la lectura			
Pregunta 17	Propósitos de las tareas de escritura en la asignatura	PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE ESCRITURA		
Pregunta 18	Tareas de escritura			
Pregunta 19	Estrategias didácticas para enseñar a escribir			
Pregunta 21				
Pregunta 28				
Pregunta 20	Evaluación de la escritura			
Pregunta 22				
Pregunta 23				
Pregunta 24	Difusión de escritos			
Pregunta 26	INICIATIVAS PROFESIONALES SOBRE LECTURA Y ESCRITURA			
Pregunta 27				

Fuente: Elaboración propia (2018)

3.3.2 La Observación

Para el estudio etnográfico que aquí se realizó, la observación fue la técnica de recolección de datos que más información aportó. Esto resulta cierto porque “muchos sujetos o grupos no conceden importancia a sus conductas, a menudo escapan de su atención o no son capaces de traducirlas en palabras” (Rodríguez *et al.*, 1999, p. 149).

En esta investigación, el tipo de observación que se utilizó fue la participante. Esta escogencia se justifica inicialmente por la elección metodológica, pero sobre todo por la ventaja que representaba el hecho de que el investigador hiciera parte de la comunidad académica del Programa en el que se adelantó la investigación. Esta característica lo acreditaba con una posición de privilegio para constatar de forma directa las distintas relaciones que se gestaban *in situ*, entre los distintos actores que hacían parte de ella, debido a que “el observador participante puede acercarse en un sentido más profundo y fundamental a las personas y comunidades estudiadas” (Rodríguez *et al.*, 1999, p. 145).

Se decidió, siguiendo la recomendación de Perafán (2015), registrar las clases en audio y video, para su posterior transcripción, así como la utilización de un protocolo de observación durante la clase, que aquí se llamará, ‘guía de observación’. Se realizaron siete filmaciones de clase, que en total sumaron 815 minutos. Se había proyectado la realización de dos observaciones por profesor, pero a un docente solo se observó en una oportunidad, esto a causa de que su incapacidad médica coincidió con las jornadas de grabación. Sin embargo, se consideró que con los datos obtenidos se contaba con la información necesaria para su posterior análisis.

Para el diseño de la guía de observación (ver Anexo 4) se siguió la propuesta de Willig (2008), Anastas (2005), Rogers y Bouey (2005), Esterberg (2002) y Lofland *et al.* (2005), (como se citó en Hernández, *et al.*, 2010, 412), en la que se plantean las unidades y/o elementos que se pueden observar:

Ambiente físico

La guía cuenta con un espacio para que el investigador haga un levantamiento de un mapa del entorno físico con la ubicación de los actores y elementos. Durante las observaciones se decidió realizar esta representación gráfica del espacio físico según las variaciones de organización que se presentaran en el transcurso de la clase: disposición en hileras, en media luna, en círculo, en grupos, entre otras.

Ambiente social y humano

Con respecto al ambiente social y humano, se destinó parte del instrumento para registrar las distintas interacciones de los observados entre ellos o con textos, anotando además el propósito de estas interacciones.

Actividades (acciones) individuales y colectivas

Para la unidad de actividades individuales y colectivas, en la guía se estableció un espacio para registrar las distintas actividades o acciones, así como los propósitos y funciones de los docentes y estudiantes con respecto a la lectura y la escritura. Para garantizar una mejor toma de notas durante la observación, este apartado contenía una lista de chequeo, dividida entre las diferentes posibilidades de interacción (entre docentes – estudiantes y texto) y del tipo de actividades relacionadas con lectura, escritura y evaluación de estos procesos.

Artefactos que utilizan los participantes y funciones que cubren

En otro espacio, se consignaban los artefactos que se utilizaron en la observación, especificando quién los utilizaba, el tipo de artefacto y la finalidad de uso.

Hechos relevantes

Por último, se dejó un campo para la consignación de hechos relevantes; este apartado pretendía registrar acciones que bien pudieran haber quedado por fuera de la lista de chequeo preestablecida o que merecieran especial atención a la hora del análisis, fue por esto, que durante el pilotaje del instrumento, se decidió incluir una tabla en la guía definitiva, en la que se especificara el tiempo exacto en el que ocurrió dicho hecho, de tal forma que resultara sencillo volver al evento desde la revisión de cada video.

3.3.3 Encuestas

En el marco del estudio desarrollado, se decidió la realización de dos encuestas: una dirigida a los docentes y la otra a los estudiantes:

La primera de ellas surge desde la adhesión de esta investigación al enfoque de las teorías implícitas para estudiar las concepciones. Se encontró que para acceder a este tipo de representaciones era necesaria la utilización de métodos indirectos, complementarios a la entrevista y la observación. El instrumento que acá se acogió es conocido en la tradición investigativa como cuestionario de dilemas.

La segunda encuesta estuvo en duda de aplicación hasta después de las observaciones de clase, a pesar de haberse diseñado, revisado y piloteado con anterioridad, con estudiantes diferentes a quienes la aplicarían. La decisión final de su aplicación se realizó por dos

motivaciones: la primera de ellas desde el compromiso investigativo de recoger, en la mayor proporción posible, las prácticas de enseñanza de lectura y escritura de los docentes participantes. La segunda motivación derivó de la presunción válida de que en una o dos clases no se lograban observar todas las prácticas de enseñanza de lectura y escritura que los docentes implementaban y que, además, pudieran haber quedado por fuera de la mención explícita en la entrevista, lo que no significaba ausencia de estas. Entonces, la voz de los estudiantes sería una forma de complementar la información, más que una forma de validarla. Y esta es la postura que acá se asumió desde el inicio.

Cuestionario de dilemas (ver Anexo 5)

Boatto, Velez y Bono (2011) señalan que acceder a las teorías implícitas es una tarea que difícilmente logrará su cometido si se pretende abstraerlas solo de modo declarativo, “es por ello que sus características y supuestos se infieren a partir de las actuaciones y decisiones de los sujetos, de tal modo que para su estudio se requiere apelar a métodos indirectos” (p. 15).

Tal y como señala Macchiarola, 2004 (citada por Boato, Vélez y Bono, 2011), el cuestionario de dilemas es un instrumento estructurado, que coloca al maestro frente a una situación problemática, propia de su práctica cotidiana, en la que tiene que tomar una decisión. El cuestionario de dilemas que acá se propuso se adaptó del diseñado por Basilisa, Mateos y Vilanova (2014) y se constituyó de un total de 12 situaciones problemáticas (dilemas), cada una de ellas con tres opciones de resolución, correspondientes a cada una de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje descritas en el marco teórico y consolidadas en la Tabla 1: *teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructiva*. Estas opciones de resolución se redactaron utilizando un lenguaje inclusivo, pues lo que se buscaba era que el docente se identificara con una de las formas de actuación propuesta, sin que se sintiera señalado, sino que, por el contrario, se sintiera parte de un grupo con el que comparte esa decisión.

El cuestionario de dilemas (ver Anexo 5) se estructuró en consideración a las subcategorías de concepciones. A continuación, en la Tabla 7, se presenta la organización de estos dilemas desde los elementos que orientaron su elaboración.

Para la validación del instrumento se utilizó un sistema de jueces independientes, que verificaron la adecuación de los dilemas con las categorías y subcategorías, pero, sobre todo, la correspondencia de las opciones de respuesta con cada una de las dimensiones: *directa, interpretativa y constructiva*. A cada juez se le entregó un resumen sobre los principios y elementos

teóricos de cada dimensión y una copia del instrumento para que identificaran la correspondencia de cada respuesta con la dimensión, según el marco teórico ofrecido. Luego, cada juez dio su opinión sobre la claridad, el formato, la presentación de los dilemas y la coherencia interna de este. Estas observaciones permitieron realizar ajustes en varias opciones de respuesta a fin de que la correlación de estas con cada dimensión fuera más directa. Luego de estos ajustes se volvió a presentar a los jueces para su aprobación final y posterior aplicación.

Tabla 7 Operacionalización cuestionario de dilemas

Dilemas		Dimensiones	Subcategorías	Categoría
Dilema 3	Qué contenidos enseñar sobre la lectura y la escritura	Concepción directa Concepción interpretativa Concepción constructiva	¿Qué enseñar de lectura y escritura en la universidad?	CONCEPCIONES SOBRE LECTURA Y ESCRITURA DE LOS FORMADORES DE FORMADORES DE LENGUAJE
Dilema 7	Recursos bibliográficos para enseñar sobre lectura y escritura			
Dilema 4	Objetivo de aprendizaje de asignatura sobre lectura y escritura			
Dilema 1	Cómo enseñar la lectura y la escritura en la formación de docentes	Concepción directa Concepción interpretativa Concepción constructiva	¿Cómo enseñar lectura y escritura en la universidad?	
Dilema 2	Papel de las ideas previas en la lectura y la escritura			
Dilema 5	Estrategias de intervención docente para desarrollar ‘saber hacer’ con lectura y escritura			
Dilema 6	Función del docente con relación a la enseñanza de la lectura y la escritura	Concepción directa Concepción interpretativa Concepción constructiva	¿Qué y cómo evaluar la lectura	
Dilema 8	Estrategia para enseñar sobre la lectura y la escritura			
Dilema 9	Evaluación en asignaturas que enseñan la lectura y la escritura			
Dilema 10	Cómo evaluar desde las lecturas	Concepción directa Concepción		

Dilema 11	Elementos a considerar para evaluar tareas de lectura y escritura			
Dilema 12	Criterios de promoción de una asignatura que enseña prácticas de lectura y escritura			

Fuente: Elaboración propia (2018)

Este cuestionario se aplicó luego de la observación y de la entrevista, pues se quería evitar al máximo que influyera en la recolección de la información. A cada docente, luego de la entrevista, se le entregó una copia del cuestionario para que lo diligenciara. El entrevistador estaba presente para aclarar cualquier duda que surgiera en la lectura de los dilemas o sus opciones.

Cuestionario de los estudiantes (ver Anexo 6)

La construcción de esta encuesta atravesó por tres momentos:

En el primero se realizó la búsqueda de encuestas afines, diseñadas, validadas y aplicadas, que permitieran configurar las diferentes secciones y preguntas que el cuestionario contiene. De este modo, se decidió utilizar y adaptar la encuesta utilizada en el marco de la investigación ‘para que se lee y se escribe en la universidad colombiana’ coordinada por Rincón y Gil (2013).

En el segundo momento se hizo el montaje del cuestionario preliminar en la herramienta en línea de Google para este tipo de tareas denominado ‘formularios’. Se tomó esta decisión por los beneficios que esta opción presentaba en el posterior análisis (esta herramienta ofrece información cuantitativa de cada pregunta) y la participación masiva de los estudiantes, pues podían hacerlo desde cualquier lugar y a cualquier hora.

El tercer momento correspondió a la revisión y pilotaje del instrumento. Se envió copia en papel y el enlace del cuestionario a expertos en metodología, especialmente en diseño de encuestas, y especialistas en el tema de lectura y escritura en el nivel universitario; para que lo evaluaran desde el diseño, la redacción, las secciones y las opciones, de tal forma que pudieran sugerir la adición de secciones, información y, sobre todo, no dejar por fuera las diferentes prácticas de lectura y escritura. Luego de esta revisión y su posterior ajuste se procedió a enviar el cuestionario a varios estudiantes del Programa que no cursaban las asignaturas objeto de investigación. Se pidió la colaboración a estudiantes de noveno y décimo semestre, que además de aportar en la revisión de forma y de la claridad del lenguaje, ofrecieran prácticas que ellos habían presenciado y que no

se hubieran contemplado en el instrumento. El proceso de ajuste fue muy enriquecedor, porque el producto final fue evaluado de forma positiva por todos los jueces antes mencionados.

La estructura final de la encuesta se dividió en cuatro secciones:

- En la sección uno se explicó a los estudiantes el acuerdo de confidencialidad y se les pidió el consentimiento para participar en la investigación. Además, se explicitó el propósito del cuestionario, en el marco de la investigación, y se resaltó que la información no buscaba evaluarlo ni evaluar al docente.
- En la sección dos se solicitaron datos generales del estudiante: semestre, edad y periodo en el que ingresó al programa.
- En la sección tres los estudiantes escogían la asignatura sobre la que iban a desarrollar el cuestionario. Las preguntas que siguieron, de opción múltiple, indagaron sobre la presencia de estrategias de lectura y escritura en las actividades académicas de la asignatura.
- En la última sección, se añadió una pregunta abierta en la que los estudiantes escogieron alguna de las asignaturas de las áreas de lingüística o literatura del programa con la que hubieran tenido su mejor experiencia de lectura o escritura, para que describieran dicha experiencia.

Este fue el último instrumento en aplicar, dado que, considerando la naturaleza cualitativa de la investigación, era necesario esperar a observar las clases y realizar las entrevistas para evaluar la necesidad de complementar la información. Para garantizar que los estudiantes participaran en la encuesta se solicitó a los docentes su colaboración para enviar el enlace a sus estudiantes, de tal forma que ellos pudieran responderlo en cualquier momento.

3.4 Procedimiento

Esta investigación se realizó a través de cuatro fases que se resumen en el siguiente cuadro:

Tabla 8 *Fases de la investigación*

Fases	Descripción	Meses
Fase 0 Selección de participantes y asignaturas	Determinación de criterios para los participantes y asignaturas objeto de investigación. Selección de asignaturas candidatas y posterior elección definitiva en correspondencia con el cumplimiento de los criterios de los docentes.	1-3
Fase I	Definición inicial de categorías. Elaboración de los instrumentos.	2 - 7

Diseño y validación de instrumentos	Evaluación de los instrumentos por jueces. Pilotaje de instrumentos en su versión preliminar. Ajustes y aprobación de los instrumentos por juicio de pares. Pilotaje de instrumentos en su versión final.	
Fase II Recolección de información	Aplicación de los instrumentos y recolección de información. (Re)Definición de categorías de análisis.	7- 10
Fase III Análisis e interpretación de datos	Análisis de los datos para cada caso. Triangulación e interpretación de la información de los instrumentos para cada participante – asignatura. Interpretación de los hallazgos para la unidad de trabajo	10 - 14

Fuente: Elaboración propia (2018)

3.5 Técnicas de Análisis de Datos

Los datos recolectados son de naturaleza cualitativa en su gran mayoría, pero también se contó con datos cuantitativos. Sin embargo, la narrativa utilizada en el análisis de datos da prelación al proceso de interpretación cualitativa y solo utilizará la información numérica como apoyo o con la finalidad de contrastar o complementar el análisis (Rodríguez *et al.*, 1999). Esta decisión es asumida desde pretensión de ofrecer un análisis lo más completo posible, que permita al lector una comprensión sencilla de toda la interpretación. Como apoyo al proceso de codificación y categorización se utilizó el software de análisis cualitativo Nvivo pro 11, que permitió un mejor manejo del gran volumen de información que se recogió de los documentos de las asignaturas y de las transcripciones de las entrevistas y grabaciones de clases.

Como es tradicional, las investigaciones cualitativas se caracterizan por arrojar buena cantidad de información oral y escrita. Los datos obtenidos de las grabaciones de audio y video fueron transcritos de manera sistemática para su posterior tratamiento a través del proceso de codificación y categorización. Según Bautista (2011), es un proceso mediante el cual se reducen los datos a categorías recurrente que merecen ser descritas y explicadas. Las etiquetas para denominar las categorías que emergen pueden provenir de la literatura o por determinación del investigador. En este caso se utilizaron ambos métodos.

Esta exhaustividad en cuanto a la obtención y mantenimiento de fidelidad de los datos tal y como sucedieron, que permite la grabación en audio y video y su posterior transcripción sistemática “no está dirigida por ningún criterio de objetividad sino por la certeza de que, a una mayor complejidad en la organización de los datos, una mayor riqueza en la interpretación posible” (Perafán, 2015, p. 103).

A continuación, se explicará el tratamiento de las diferentes fuentes de información. Por un lado, los documentos de las asignaturas, las transcripciones de las entrevistas y las clases se analizaron en el marco procedimental de La Teoría Fundamentada. Los cuestionarios recibieron un tratamiento estadístico, con el fin de usar sus resultados para complementar el apartado de interpretación.

3.5.1 La teoría fundamentada

Para el análisis de los documentos de asignaturas, transcripciones de las entrevistas y observaciones de clase se seguirá la recomendación de Packer (2013) quien sugiere que el mejor enfoque para realizar el análisis, que parte de la codificación, es la teoría fundamentada, ya que involucra prácticas simultáneas de abstracción y generalización, que

“funcionan conjuntamente para: 1) dividir la transcripción en unidades separadas, 2) sacar estas unidades de su contexto; 3) identificar “categorías” abstractas y generales, 4) extraer el “contenido” de estas categorías y 5) describir dicho contenido en términos formales”. (p. 69)

Asimismo, señala el autor, este enfoque ofrece una manera sistemática de producir teoría de datos empíricos. El proceso fue denominado por Glaser y Strauss (1964) (Citados por Packer, 2013) “el método comparativo constante de análisis”, conformado por cuatro etapas, que no están completamente diferenciadas, dado que la colección de datos, la codificación y el análisis van de la mano. Estas etapas guiaron el proceso de análisis de la transcripción de las entrevistas y las clases. A continuación, se explica, desde la teoría, como se asume cada una de estas etapas:

La primera etapa fue nominada “codificación explícita” de los datos. Se inicia con la codificación de datos relacionándolos con una o más categorías existentes o que vayan surgiendo. Por tanto, “mientras se codifica un incidente en una categoría, este se debe comparar con los incidentes previos en los grupos iguales y diferentes codificados en la misma categoría” (Glaser y Corbin, 1964, citados por Packer, 2013, p. 72). La segunda etapa se centra en la “integración de teorías y sus propiedades”. Lo que se busca aquí es “establecer relaciones dentro de las categorías

conceptuales y sus propiedades” (Packer, 2013, p. 73). La tercera etapa consiste en la delimitación de la teoría. Lo que acá se pretende es que las categorías alcancen un nivel acabado (saturado), de tal forma que la codificación de nuevos datos encaje fácilmente en las categorías existentes, y sobre la consideración, de que estos nuevos hallazgos aporten algo diferente a la teoría. La última y cuarta etapa consiste en la escritura de la teoría, sea esta formal o sustantiva, según haya sido el objeto de estudio y los intereses del investigador, que para este trabajo correspondió con la configuración de una teoría sustantiva, que derivó enteramente del análisis, triangulación y posterior interpretación de los datos.

3.5.2 Análisis de los cuestionarios

El análisis de los dos cuestionarios se realizó a partir de un procedimiento estadístico, que permitió identificar a través de porcentajes la presencia de concepciones relacionadas con una de las tres teorías implícitas: *directa*, *interpretativa* y *constructiva* o prácticas con relación a uno de los tres enfoques teóricos de la lectura y la escritura: *lingüístico*, *psicolingüístico* y *sociocultural*, desde el cuestionario de dilemas y la encuesta administrada a estudiantes, respectivamente.

Los resultados que se obtuvieron del análisis de estos cuestionarios se utilizaron para complementar el apartado de análisis e interpretación de las dos categorías de la investigación.

3.5.3 Software de apoyo Nvivo

Para el análisis de los datos de naturaleza cualitativa se utilizó Nvivo, que es una herramienta informática para el análisis de datos textuales. Este software permite la codificación de unidades de contenido con base en el esquema diseñado por el investigador. El programa ofrece facilidades para organizar y gestionar el material de análisis, de tal manera que de forma sencilla se puedan encontrar perspectivas de forma eficiente.

3.5.4 Libro de Categorías

A continuación, se presentan las categorías iniciales que orientaron el análisis de los datos obtenidos a partir de los diferentes instrumentos aplicados. Estas categorías iniciales fueron elaboradas con base en el título y en marco teórico que sustenta esta investigación. En su realización se trató de encontrar categorías macro y subcategorías generales que luego fueran ampliadas con categorías emergentes, propias del análisis de datos cualitativos. Lo anterior permitió que los nuevos elementos que se encontraron, en el proceso de codificación, no crearan nuevas categorías macro, sino que simplemente ayudaron a redefinirlas, a través del aporte en

número de las subcategorías y elementos; lo que garantizó una comprensión holística del fenómeno investigado.

Tabla 9 *Libro de categorías preliminar*

Categoría	Subcategoría	Descripción
Concepciones sobre Lectura y Escritura	Concepción de Lectura	Hace referencia a la forma como el docente concibe la enseñanza de la lectura y la escritura y sobre las implicaciones de hacerlo en la formación del futuro docente de lenguaje. Estas concepciones están determinadas, entre otros factores, por sus experiencias personales, profesionales y académicas; así como por factores culturales y la participación del docente en redes de maestros.
	Concepción de Escritura	
Prácticas de Enseñanza de Lectura y Escritura	Prácticas de Enseñanza de Lectura Académica	Se refiere a las acciones emprendidas por el docente para enseñar a los estudiantes a escribir y leer en su nivel universitario, que le permitan consolidar (al estudiante) el desarrollo de estas competencias de forma autónoma. Estas acciones se manifiestan en estrategias que aplica el docente para que sus estudiantes utilicen en cada uno de los momentos de la lectura y la escritura: antes, durante y después. Además, acá se incluye la forma como el docente evalúa las actividades de lectura o escritura que se realizan en la asignatura.
	Prácticas de Enseñanza de Escritura Académica	

Fuente: Elaboración propia (2018)

CAPÍTULO CUATRO

Resultados e interpretación de la información

La presentación de los resultados se realiza a partir de las dos categorías que determinaron este estudio: *Concepciones sobre lectura y escritura y prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica*, dando así respuesta a los tres objetivos específicos planteados en la investigación.

Las dos categorías fueron definidas por varios niveles jerárquicos, acá denominados subcategorías y elementos (ver figura 5), obtenidos a partir del análisis sistemático de los datos recolectados, en atención al marco metodológico escogido para el tratamiento de la información de naturaleza cualitativa: Teoría Fundamentada. Las relaciones de jerarquía fueron obtenidas luego del proceso de codificación y análisis realizado en el Software Nvivo, tal como se observa en la Figura 5. La interpretación que se realizó de estas dos categorías se hizo con base en los análisis de cada uno de sus elementos o subcategorías (ver Tabla10).

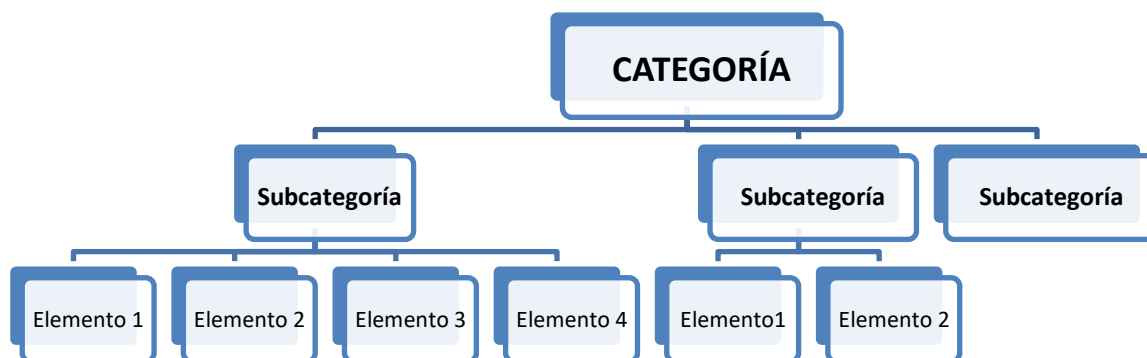


Figura 5. Estructura jerárquica de las categorías

Este apartado se divide en tres partes: en la primera, se presenta el análisis e interpretación de las concepciones de los docentes desde el enfoque de las teorías implícitas, que las clasifica en tres tipos de teorías: teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructiva. En el segundo apartado, que corresponde al análisis e interpretación de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura de los docentes, se hace la interpretación desde tres enfoques teóricos sobre la lectura y la escritura: lingüístico/gramatical, psicolingüístico y socio – cultural. En el tercer y último apartado, se establece la correspondencia y posible coherencia entre las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura y las concepciones de los docentes con relación a estas dos competencias.

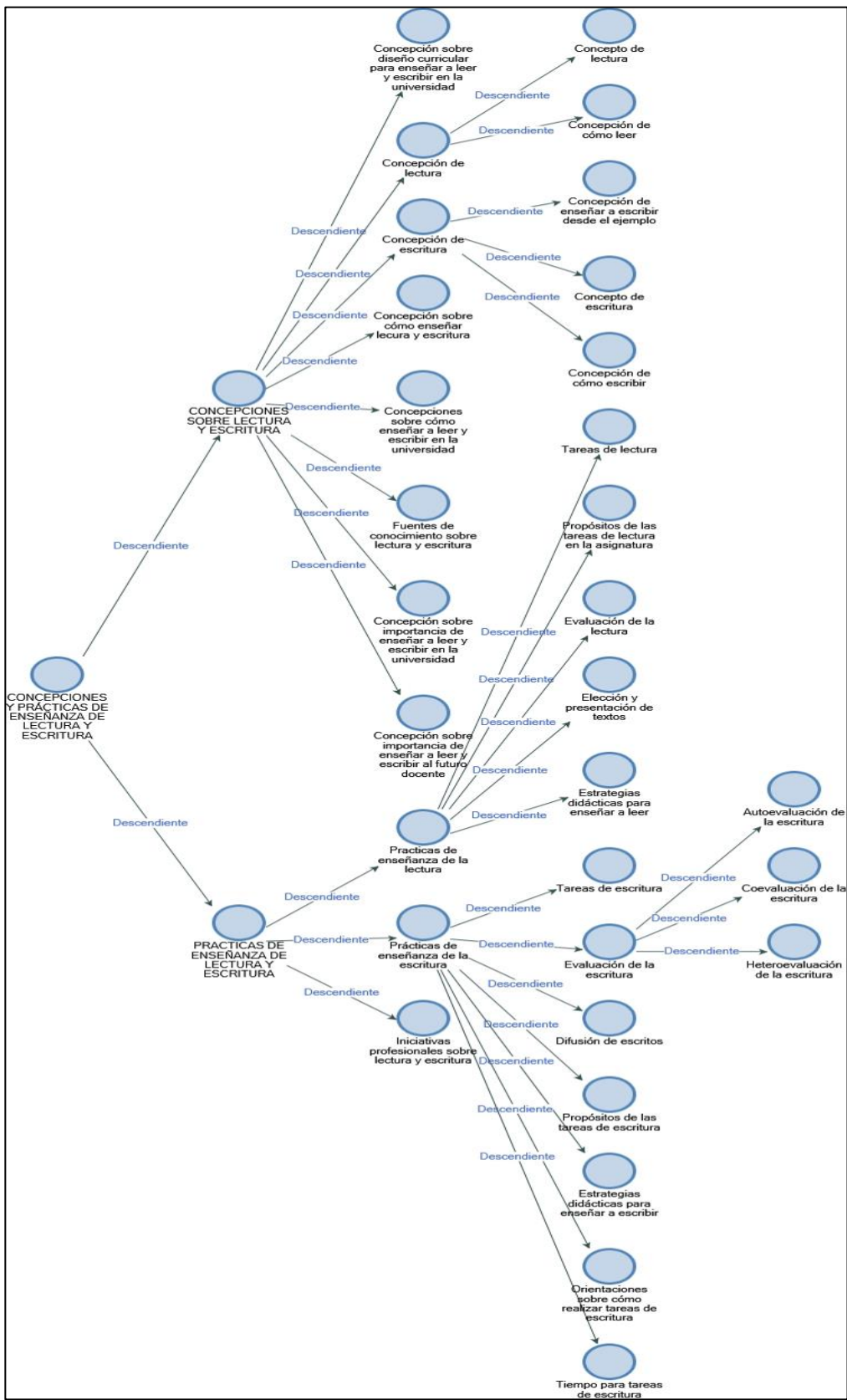


Figura 6. Mapa de relaciones de nodos

Con base en la anterior figura se logró crear la versión definitiva del libro de categorías (ver Tabla 10), que como ya se anunció, orientó el análisis e interpretación de los datos. Esta organización permitió que el volumen de información fuera manejable y se aprovechara en función de los objetivos definidos.

Tabla 10 *Libro de categorías resultante después de la codificación*

Categorías	Subcategorías	Elementos
Concepciones sobre lectura y escritura	Concepciones sobre lectura	Concepto de lectura
		Concepción de cómo leer
	Concepciones sobre escritura	Concepto de escritura
		Concepción de cómo escribir
		Enseñar a escribir desde el ejemplo
	Concepción sobre cómo enseñar lectura y escritura	Concepciones sobre cómo enseñar a leer y escribir en la universidad
		Concepción sobre diseño curricular para enseñar a leer y escribir en la universidad
Concepciones sobre importancia de enseñar a leer y escribir en la Universidad		
Referentes conceptuales sobre lectura y escritura		
Prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica	Prácticas de enseñanza de lectura académica	Tareas de lectura y su propósito
		Evaluación de la lectura
		Elección y presentación de textos
		Estrategias didácticas para enseñar a leer
	Prácticas de enseñanza de escritura académica	Tareas de escritura y su propósito
		Evaluación de la escritura
		Difusión de escritos
		Estrategias didácticas para enseñar a escribir
		Orientaciones sobre cómo realizar tareas de escritura
	Iniciativas profesionales sobre lectura y escritura	

Fuente: Elaboración propia (2018)

Para la lectura de este apartado, es importante tener en cuenta que se utilizan las siguientes nominaciones: ENT: entrevista; P: pregunta; CL1: primera clase observada; CL2: segunda clase observada; PA: Plan de Asignatura; PDA: Plan de Desarrollo de Asignatura; D1: Docente 1, D2: Docente 2, D3: Docente 3, D4: Docente 4, correlacionado con la tabla 4 en la que se presentaron los datos de los docentes participantes; E: estudiante, Es: estudiantes (para respuestas en que participan varios estudiantes de manera simultánea). Cuando en el mismo extracto de la clase intervengan varios estudiantes en diferente momento se enumerarán para reconocer sus voces: E1: estudiante uno, E2: estudiante dos ...; en cada extracto E1 o E2 representarán estudiantes diferentes. Los docentes siempre se corresponderán con determinantes masculinos, con el fin de proteger su identidad.

4.1 Interpretación de la Categoría 1: concepciones sobre lectura y escritura desde el enfoque de las teorías implícitas

Este apartado corresponde al desarrollo del primer objetivo específico de la investigación: *identificar las concepciones de los docentes sobre la lectura y la escritura a partir del enfoque de las teorías implícitas*. Los datos recolectados para responder a este objetivo fueron obtenidos desde la entrevista y el cuestionario de dilemas. Dada la naturaleza disímil de los datos, con la entrevista se hizo un tratamiento cualitativo a partir del procedimiento de la teoría fundamentada. En cambio, para el caso del cuestionario de dilemas se realizó un tratamiento estadístico a partir de la respuesta escogida por cada participante en cada uno de los dilemas. Es así como se definió la interpretación de este apartado a partir de las síntesis de las cinco subcategorías que emergieron desde el análisis (ver figura 7) de los datos de la entrevista: 1) concepciones sobre lectura, 2) concepciones sobre escritura, 3) concepción sobre cómo enseñar la lectura y la escritura, 4) concepciones sobre la importancia de leer y escribir en la Universidad, y 5) referentes conceptuales sobre lectura y escritura.

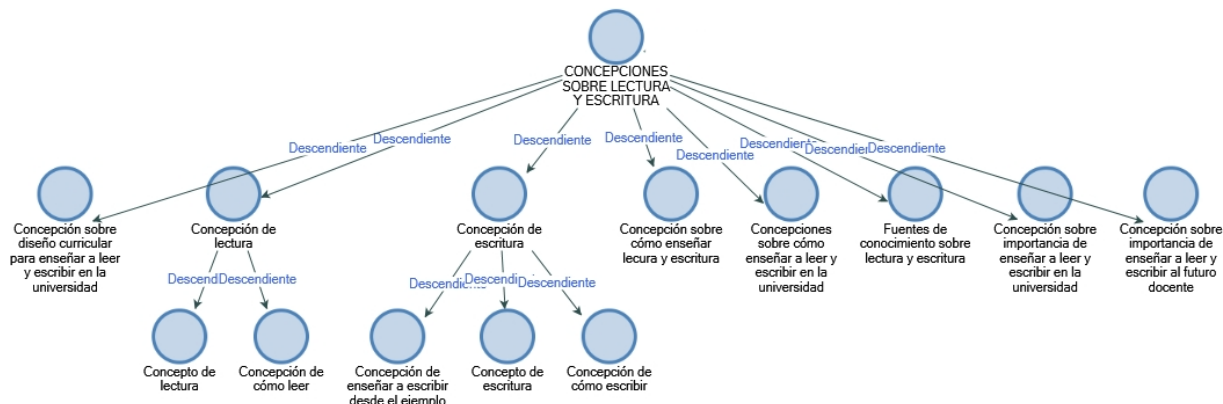


Figura 7. Mapa de relaciones categoría 1: concepciones sobre lectura y escritura

Estas subcategorías guardan relación con las tres subcategorías del cuestionario de dilemas (ver Tabla 7), lo que permitió integrar la información obtenida de este último al análisis e interpretación de los datos de la entrevista. La identificación de las concepciones sobre lectura y escritura, como ya se anunció, se realizó desde el enfoque de las *teorías implícitas*, que ofrece un marco epistemológico, conceptual y ontológico apropiado para identificarlas en términos de tres posibilidades: *teoría directa*, *teoría interpretativa* y *teoría constructiva* (ver Tabla 1)

4.1.1 Concepciones sobre lectura

Como se puede observar en el libro de categorías (ver Tabla 10), las concepciones sobre lectura de los docentes se enmarcan en el análisis de dos elementos: concepto de lectura y concepción de cómo leer.

En cuanto al primer elemento, concepto de lectura, se encontraron dos perspectivas bien definidas. En un primer grupo, D2 y D3 conceptualizan la lectura como un proceso de interpretación del pensamiento de quien escribe el texto, al respecto señalan que *“es una actividad mental cognitiva superior porque implica una abstracción de una idea o de un pensamiento planteado por otros a través de la escritura”* (ENT D3, P1). El segundo grupo, D1 y D4, considera la lectura como una práctica mediada por la realidad sociocultural y que, por tanto, es una reconstrucción de sentido en la que confluyen múltiples aspectos (tiempo en que se vive, orden político, orden ambiental, orden histórico...), que determinan la relación del lector con el texto y su comprensión. Es así como afirman que *“cuando leemos lo que hacemos es intentar comprender el mundo”* (ENT D4, P1).

Para el segundo elemento, nominado concepción de cómo leer, se encontró que los docentes reconocen la necesidad de realizar operaciones de selección de ideas claves, lo que

necesariamente implica un proceso de reducción del texto, por ejemplo, D2 comentó que *“a mí me gusta mucho rayarlos, hacer notas al margen, hacer resúmenes o hacer el esquema”* (ENT D2, P5). En este mismo sentido, D1 mencionó que *“me gusta resaltar, resalto las ideas principales a partir de eso trato de interpretar la lectura”* (ENT D1, P5). También, reconocen que hay un proceso que confronta la interpretación personal con lo que dice el texto, pero que es precisamente esta actividad la que permite la construcción del sentido de la lectura.

De manera exclusiva, dos docentes mencionaron acciones que benefician en la comprensión de lo que se lee (Solé, 1992). El ejercicio de hacer preguntas al autor de forma sistemática, de finalizar con esquemas o resúmenes (D2) y de considerar necesaria la identificación inicial de todos los elementos paratextuales del texto (D4) hacen parte de estrategias que evidencian la consolidación de prácticas consideradas determinantes en el proceso de comprensión e interpretación autónoma de textos. De igual forma, D4 identificó necesarias acciones para cada momento del proceso de lectura: antes, durante y después. La forma como las asumió permite identificar el afianzamiento de procesos claves para cada uno de esos momentos, y de lo importante que resulta identificar los propósitos de estas estrategias.

De lo anterior, se puede concluir que existen dos visiones con relación a cómo se concibe la lectura. La primera se podría relacionar con la reducción del contenido de lo que se lee y la segunda contempla la transformación del contenido por factores socioculturales relacionados con el lector, lo que se corresponde con la teoría interpretativa y la teoría constructiva, respectivamente. Existe dicha reciprocidad, con la primera visión y la teoría interpretativa, ya que esta última asume que *“el «buen» conocimiento debe reflejar la realidad y, por tanto, que el aprendizaje tiene por meta captar esa realidad”* (Pozo *et al.* 2006 p 124), lo que se logra cuando se concibe la lectura como un proceso de reducción significativa, que en últimas pretende seguir reflejando la realidad del texto leído a través de un proceso de abstracción. Por su parte, la segunda visión coincide con la teoría constructiva al reconocer que *“los resultados del aprendizaje implican inevitablemente una redescrición de los contenidos”* (Pozo *et al.*, 2006 p 124), llegando a transformar incluso a la misma persona que aprende.

4.1.2 Concepciones sobre escritura

Con respecto a las concepciones sobre escritura se establecieron tres elementos para su análisis (ver Tabla 10): concepto de escritura, concepción de cómo escribir y enseñar a escribir desde el ejemplo.

Con relación al primer elemento, concepto de escritura, se ve una gran divergencia de pensamientos con respecto a la escritura. Sin embargo, se puede hacer un proceso de generalización que reduciría tal disparidad en dos grupos. En el primero de ellos se ubicarían a los tres primeros docentes (D1, D2 y D3), quienes definen la escritura como un proceso de materialización del pensamiento a través de las palabras (signo lingüístico); atendiendo a todas las particularidades gramaticales que esta tarea representa, y así lo manifestó D3 al señalar que *“escribir es llevar o plasmar a través del signo lingüístico todas esas ideas. (...) Entonces la complejidad está en cómo llevar todo eso que está en tu mente de manera secuencial, sintáctica y semánticamente correcta”*. (ENT D3, P2). En el segundo grupo, al que solo se adscribe D4, se identifica una visión más significativa, que reconoce a la escritura como una práctica discursiva sociocultural. Dicha postura descentra la mirada de la escritura en el signo y la ubica en la construcción de sentidos, que requiere de la toma de decisiones intencionadas, más allá de la simple elección de palabras. Este proceso demanda, como lo mencionó D4, reconocer que hay *“un antes, durante y después”* (ENT D4, P2) por lo que *“hay que preguntarse sobre ¿qué se quiere escribir?, ¿desde qué registro se quiere escribir?, ¿a quién se le va a dirigir este texto?, ¿quiénes son esos potenciales lectores?, ¿cuál es la intención al escribir?”* (ENT D4, P2).

A pesar de que ambos grupos consideran a la escritura como un proceso (como lo señalan Bas, Klein, Lotito y Vernino, 1999), solamente el segundo expresa mayor claridad de las estrategias que se deben seguir para cada momento de la escritura, por ejemplo: construcción de lluvia de ideas, escritura de borradores, revisión de estos, construcción de versiones definitivas, revisión por parte de pares, ajustes de forma y contenido y finalmente la publicación.

Con relación al segundo elemento sobre la concepción de cómo escribir, todos los docentes coinciden en afirmar que la escritura es un proceso complejo y que como tal requiere de mayor tiempo y procesos que la lectura. Además, consideran que la lectura cumple un papel trascendental en la producción escrita, que bien puede ubicarse como un paso previo de esta; tal como lo mencionó D4 al aseverar que *“la escritura nos cuesta más por los tiempos (...) yo siempre digo que para escribir tengo que leer”* (ENT D4, P6). Además, reconocen la necesidad de organizar el texto de acuerdo con una estructura: introducción, desarrollo y cierre. Otro aspecto en el que parecen coincidir los docentes es en la importancia de escoger, acorde con la necesidad de escritura, el género discursivo apropiado para la tarea de escritura. D4 menciona que esta elección del tipo de texto va orientada a partir de la pregunta *“¿qué me gustaría decir? Entonces, el ‘qué’*

me lleva me a tomar la decisión, de cuál sería el tipo de texto más apropiado para lo que yo quiero decir (ENT D4, P6).

Con relación al tercer elemento: enseñar a escribir a través del ejemplo, se les preguntó a los docentes si compartían a sus estudiantes sus escritos, si se consideraban modelos de lectura y sobre la importancia que asignaban a esta práctica. Al analizar sus respuestas se notó que todos coinciden en reconocer la importancia de enseñar a escribir desde el ejemplo. Manifestaron que tratan de mostrar textos propios porque motiva a los estudiantes. Así lo mencionó D1 al decir que *“cuando realizamos lo de los ensayos, yo el modelo que dejaba era uno de mis ensayos porque me parece muy motivador que el estudiante note que el profesor también está escribiendo” (ENT D1, P28)*. Además, muchos de ellos tienen experiencias exitosas sobre el impacto de esta actividad: sus estudiantes están escribiendo o realizando investigaciones inspirados en los textos que ellos les han compartido. En este sentido, se observó que los docentes que lo hacen, sobre todo con textos de naturaleza investigativa, generan interés en los estudiantes por averiguar cómo se hacen ese tipo de trabajos, y reciben orientación por parte del profesor. Por ejemplo, D1 contó su experiencia: *“les entregaba mis artículos, ellos me preguntaban “profe ¿esto de dónde nació?” “nació fue de mi tesis de grado” “profe, entonces ¿cómo hizo?” me pregunta mi proceso “profe, será que usted nos asesora”, entonces yo empezaba. Se han graduado ya cuatro estudiantes” (ENT D1, P28)*. No obstante, este último aspecto reveló que los estudiantes que se benefician de este tipo de acompañamiento y explicaciones son pocos, generalmente quienes muestran interés investigativo y son atendidos en asesorías, en una acción que ocurre por fuera de las clases. Frente a este punto, resulta importante apreciar el impacto que esta estrategia ha tenido con los estudiantes que han sido acompañados en su proceso de escritura, porque de ser positivo; habría que tratar de ofrecer a todos los estudiantes este tipo de formación, lo que requerirá que esta práctica sea admitida como una actividad propia del profesor, considerada dentro del plan de trabajo de cada docente, así como en los PA y PDA de cada asignatura.

Para finalizar este apartado, la interpretación de esta subcategoría permite identificar la existencia de la teoría interpretativa y la teoría constructiva. La diferencia entre ambas radica en la cantidad de factores que considera cada posición y su incidencia en la escritura. Para la primera posición *“este proceso requiere integrar en la explicación del aprendizaje la actividad del aprendiz en términos de procesos mentales” (Pozo et al., p 123)*. Lo anterior significa que las concepciones afines a la teoría interpretativa consideran necesarias las habilidades del escritor (aprendiz) para

que este logre traducir su pensamiento y su intención comunicativa a través de palabras. El segundo grupo, afín con la teoría constructiva, “no se limita a suponer que esos procesos internos son esenciales para aprender, sino que además les atribuye un papel necesariamente transformador” (Pozo *et al.*, p 124). Esta última mirada asume que la escritura es un proceso más deliberado, que le permite al escritor tomar decisiones, que generalmente parten del reconocimiento que este hace de los factores socioculturales que confluyen en la escritura de su texto.

En relación con esta subcategoría, resulta necesario precisar que a pesar de que en una mirada rápida existen puntos comunes entre las dos posiciones anteriormente descritas, en realidad de fondo hay importantes diferencias. Por ejemplo, todos los docentes consideran que la escritura es un proceso complejo que requiere de la escogencia de un género acorde con las pretensiones o necesidades comunicativas. La diferencia, que permitió identificar la presencia de las dos teorías está en la claridad de lo que implica entender la escritura como un proceso. En el primer grupo, afín a la teoría interpretativa, no hay mención de los momentos de la escritura, a diferencia del grupo inscrito en la teoría constructiva, quienes hablan de un antes, durante y después dentro del proceso escritural. Esto revela que necesariamente hay una diferencia en la forma como se enseña o se orientan las tareas de escritura, y que es producto de las dos concepciones antes mencionadas.

4.1.3 Concepción sobre cómo enseñar lectura y escritura

Esta subcategoría se encuentra conformada por dos elementos: concepciones sobre cómo enseñar a leer y escribir en la universidad y concepción sobre diseño curricular para enseñar a leer y escribir en la universidad.

Con relación al primer elemento, se encontró que, de manera general, los docentes reconocen el papel formativo que cumple la universidad en la consolidación de los procesos de lectura y escritura, y lo hacen identificando el impacto que recibieron de sus docentes cuando fueron estudiantes universitarios. Para ellos, el papel del docente universitario es crucial, dado que puede enseñar, desde el ejemplo o de forma deliberada, estrategias de lectura y escritura tendientes a acercar a los estudiantes al reconocimiento de todas las modalidades discursivas de la disciplina, por ejemplo, D1 mencionó que en su paso por la universidad encontró *“docentes que me fueron como motivando más o despertando más ese deseo que me gustaba a mí por los libros, acércame a la lectura. A partir de ese encuentro con esos docentes desarrollé mucho más esa parte”*. (ENT D1, P4). En este mismo sentido, D3 manifiesta que en su formación de pregrado y posgrado se encontró con profesores que *“me permitieron a apoderarme y adentrarme en la lectura, de tomar*

la lectura como un goce, como una forma de vida” (ENT D3, P4). Esto genera que los docentes, como lo mencionó D4, se sientan *“con el deber ético y pedagógico, de hacer lo mismo con los estudiantes. Apasionarlos. Pero para eso, debo ser una profesora lectora” (ENT D4, P4).* Este mismo docente recuerda el acompañamiento que realizaba su profesor al proceso de escritura: *“nos devolvía todos esos textos, con todas esas recomendaciones, y vuelva y hágalo de nuevo. Esa experiencia, a mí me parece fundamental. Cuando tú sientes que tu escritura para el profesor es importante, tú te sientes valorado” (ENT D4, P4).*

Dentro de este marco, los docentes señalan que es necesario tener en cuenta los intereses de los estudiantes con relación a la lectura y la escritura, pero, no hay que olvidar, que el papel protagónico en la escogencia de los textos, que se deben leer y escribir en cada asignatura debe ser asumido por el profesional docente. En este sentido D4 señala que es necesario *“proponer unas lecturas fundamentales, y por otro lado indagar ¿qué es lo que les interesa? Para también allí proponer, y ellos proponen también” (ENT D4, P8).* Este mismo docente, señaló experiencias en la que ellos han enseñado algunos aspectos relacionados con la lectura, como sus niveles: literal, inferencial y crítico: *“Hago como dos o tres sesiones en las que vamos es a leer y comprender. Procuero que hagamos todo un paseo simultáneo, de los niveles de lectura, indagar, por ejemplo: ¿cómo leen literalmente, inferencial, crítica, intertextual?” (ENT D4, P8).* Sin embargo, estas acciones de enseñanza son vistas por el docente como un trabajo voluntario, que se desarrollan cuando se evidencian necesidades de formación en lectura; consideración que es compartida por los demás docentes.

Por otro lado, para los docentes la mejor forma de organizar el currículo en relación con la lectura y la escritura consiste en brindar bases sólidas a través de una asignatura ubicada en el primer semestre, para que luego los demás docentes, desde las diferentes asignaturas, se ocupen de esta tarea. De hecho, consideran necesario un dialogo entre los docentes de las asignaturas de fundamentación y las asignaturas disciplinares, de tal forma que se pueda garantizar la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura en todos los semestres. Al respecto, se puede observar la respuesta de D3 que afirma *“Soy partidario de asignaturas específicas (...), sin embargo, dentro de cada asignatura debe establecerse un dialogo entre esa asignatura específica y las otras, (...) de nada sirve que esa asignatura específica haga un trabajo si yo desde mi asignatura no trato de reforzar un poco más eso” (ENT D3, P9).* A pesar de que todos reconocen lo benéfico de incluir en todas las asignaturas este tipo de enseñanza, llama la atención la escasa mención de las

particularidades enseñables, en relación con los géneros propios de las disciplinas que orientan, que son los textos con los que a diario interactúan sus estudiantes. Por lo contrario, el discurso se orienta hacia las generalidades de la lectura y la escritura, a los procesos de comprensión, a las implicaciones sintácticas, formales, ortográficas, discursivas, entre otras, que bien pueden ser enseñadas por un profesor de fundamentos generales en competencias comunicativas y no necesariamente en la asignatura disciplinar, que como ya se ha dicho, propone géneros específicos que requieren un abordaje también particular (Carlino, 2005).

En relación con lo anteriormente descrito para esta subcategoría (Concepción sobre cómo enseñar lectura y escritura), desde lo expuesto por los docentes, se presumen dos tipos de perspectivas diferentes y, por tanto, dos concepciones sobre cómo enseñar lectura y escritura en la universidad desde las asignaturas. La primera, a la que se adscribe la mayoría de los docentes, se relaciona con la enseñanza de la lectura y escritura desde estrategias generales, aplicables a cualquier campo de formación. La segunda, más restringida en términos de aplicación práctica, corresponde a la enseñanza de las estrategias desde el contexto de la asignatura. Esta última visión es desarrollada por docentes que llevan textos de la disciplina al aula, los comparten con los estudiantes, los leen con ellos, miran cada una de sus partes, sus características, el tono del discurso y demás factores asociados, y a partir de allí promueven la enseñanza de la lectura y la escritura.

No quiere lo anterior decir que los docentes que comparten la primera posición no lleven textos de su disciplina al aula o que no los utilicen como ejemplos para enseñar estrategias de lectura y escritura. Lo que se quiere decir es que los propósitos sobre los que gira esta actividad se centran en el análisis de la fundamentación conceptual del documento, y que podría aprovecharse mejor la posibilidad de particularizar en cómo se lee y escribe ese texto y qué lo hace diferente de los de otras áreas. Se revisan, además, aspectos generales, que bien pudieran enseñarse desde la asignatura de fundamentos generales de lectura y escritura.

Estas dos concepciones permiten identificar la presencia de la teoría interpretativa y la teoría constructiva para la primera y segunda posición, respectivamente. En la primera concepción se entiende que la enseñanza de la lectura y la escritura requiere solo del aprendizaje de generalidades aplicables a cualquier texto; por lo contrario, desde la segunda posición se asume que la enseñanza de estas competencias debe orientarse desde la necesidad contextual que ofrecen los textos de cada disciplina. Estas diferencias inciden en la forma como se concibe el aprendizaje desde la lectura y la escritura. Para los docentes inscritos en la teoría interpretativa, la lectura y la

escritura son procesos que le permiten al estudiante conocer y descubrir nuevos conceptos o elementos de la disciplina. Caso contrario, los de la segunda posición, quienes reconocen que hay elementos propios de su disciplina, aseguran que para lograr su enseñanza se requiere de un acercamiento riguroso de los estudiantes a los textos propios del campo del saber, a través de una mediación deliberada por parte del docente (Carlino, 2005).

Asimismo, esta interpretación mantiene relación con los hallazgos del cuestionario de dilemas (Anexo 5), que tiene que ver con la subcategoría: ¿qué enseñar de lectura y escritura en la universidad? (ver Tabla 7), los docentes inscritos en la teoría constructiva escogieron opciones que se relacionan con entender la lectura y la escritura como procesos que permiten la construcción del aprendizaje a través de los textos de la disciplina, lo que evidencia el compromiso de algunos docentes por acercar a los estudiantes a los textos de la disciplina para que aprendan a leerlos y escribirlos. Por su parte, los docentes que se inscribieron en la teoría interpretativa consideran que es suficiente enseñar las particularidades de la lectura y la escritura, de tal forma que se promueva la comprensión de los documentos, y que, con esa base, los estudiantes podrán, por su cuenta, desarrollar las destrezas necesarias para leer y escribir en la universidad.

De igual modo, otra subcategoría del cuestionario de dilemas que valida los hallazgos hasta ahora interpretados se corresponde con ¿cómo enseñar lectura y escritura en la universidad? Ante este cuestionamiento, los docentes escogieron opciones relacionadas con la teoría interpretativa y constructiva. Los docentes inscritos en la posición de la teoría constructiva coinciden en la importancia de que los estudiantes conozcan las prácticas discursivas y los textos propios de la disciplina. También, reconocen el papel del docente como un facilitador que permitirá el acercamiento a los textos de la disciplina con el objetivo de que los estudiantes puedan realizar comparaciones y argumentaciones, lo que requiere de una visión contextualizada del aprendizaje a través de los textos de la disciplina. Por su parte, los docentes afines a la teoría interpretativa coinciden en la necesidad de que existan asignaturas relacionadas específicamente para que los estudiantes adquieran estrategias cognitivas relacionadas con la lectura y la escritura. También, restringen el papel de las ideas previas del estudiante, porque consideran que estas solo le servirán para que las contraste con las que encuentra en los textos que lee y les asigne un valor de veracidad.

Para cerrar esta subcategoría, es preciso señalar que la afinidad de un docente por una u otra teoría implícita no es radical. Por lo contrario, cada uno de ellos transita entre la *teoría interpretativa* y *teoría constructiva*, al parecer, movidos por las experiencias acumuladas a lo largo

de su formación profesional, por aquello que les ha funcionado, por referentes conceptuales y pedagógicos y, por motivaciones afectivas.

4.1.4 Concepciones sobre la importancia de leer y escribir en la Universidad

Con relación a esta subcategoría, los docentes coincidieron en reconocer la importancia de la lectura y la escritura en la formación universitaria. Consideran, en atención a las características del Programa, que la Licenciatura tiene ventajas en la enseñanza de estas competencias, ya que el diseño curricular debe acentuar la formación del futuro profesional docente en lectura y escritura, en este sentido D2 afirmó que *“cuando se elaboran los pensum, cuando se están determinando cada una de las asignaturas, se está pensando a quién va a formar usted, (...) entonces, si usted lo que va a formar es un buen profesional para la enseñanza de lenguaje, por supuesto que debería tener una ventaja”* (ENT D2, P10). Por otra parte, destacan la importancia de la lectura, en cuanto determina, casi en su totalidad, la construcción del conocimiento, tal como lo expresó D3: *“La primera razón fundamental es que es el único camino (la lectura) para acceder al conocimiento. La segunda es que la lectura te da una fundamentación de tipo teórico y conceptual y la tercera es que la lectura debe convertirse en un hábito”* (ENT D3, P7). También, creen que la lectura es esencial para el mejoramiento del proceso escritural, por ejemplo, este mismo docente afirmó que *“(...) Cuando tú tienes esa capacidad de interpretar de manera rápida y ágil ese tipo de textos a través de la lectura, eso te permite obviamente tener un mejor desarrollo a nivel escritural (...)”* (ENT D3, P10).

Al mismo tiempo, los docentes coinciden en reconocer que es necesario que los estudiantes realicen un buen proceso de lectura, que permita garantizar el aprendizaje de las temáticas, debido a que estas se abordan desde diferentes textos. En este sentido, limitan el papel de la escritura solamente para la constatación de la comprensión de las lecturas y la verificación de los compromisos de lectura. Así se evidenció en lo señalado por D1: *“mis estudiantes tienen que leer mucho,(...) yo realizo talleres en los que ellos tiene que escribir y argumentar y si no tenemos claro o si no realizamos un buen ejercicio de lectura, les va a quedar difícil llevarlo o plasmarlo en la escritura”* (ENT D1, P12).

Además, otra evidencia que demuestra que los docentes consideran importante la lectura y la escritura en la universidad es el tiempo que destinan para compartir con los estudiantes estrategias de lectura. Los docentes señalaron que este tipo de acciones van direccionadas a que se logre un cambio de actitud y unos mejores procesos en esta competencia (lectura), que además

pueda impactar positivamente en la escritura. Sin embargo, ven estas iniciativas como un trabajo extracurricular a la asignatura, que se asumen solamente por la necesidad de que las lecturas que proponen sean comprendidas satisfactoriamente por los estudiantes. Esta posición también tiene su explicación en la creencia de que los estudiantes deberían ser mejores lectores y escritores, y que si no lo son es por responsabilidades no asumidas en los niveles precedentes, por ejemplo, D2 señaló que *“uno a veces como profesor universitario comete el error de estar echándole la culpa a los niveles antecesores, pues sí, tienen culpa, pero ya uno recibe el producto, entonces, dele las pautas necesarias para que los muchachos mejoren”* (ENT D2, P7).

Las interpretaciones que surgen de estas concepciones revelan, en primer lugar, que la lectura tiene un papel más importante para los docentes que la escritura. Esto explicaría el porqué del interés por promover estrategias de lectura y de supeditar a estas el mejoramiento de la escritura. En segundo lugar, muestran que la escritura es entendida como la mejor posibilidad de verificar que los estudiantes están cumpliendo con los compromisos de lectura, lo que representaría en palabras de Bereiter y Scardamalia (1992) asumir la escritura solo para *decir* el conocimiento, desconociendo la gran posibilidad que tiene para *transformar* el conocimiento.

La afirmación de la preponderancia de la lectura sobre la escritura puede ratificarse desde el discurso del docente. Cuando se indaga por igual las dos competencias (lectura y escritura), como se hizo en la entrevista, es recurrente la mención de la lectura y sus palabras asociadas, en comparación con las que hacen alusión a la escritura. Esta información coincidió con la medición de la frecuencia de palabras de las respuestas de las entrevistas de cada docente, realizada a través de las marcas de nube que genera el programa Nvivo (ver figuras 8 - 11). Esta información gráfica corroboró, precisamente, que la lectura y todas las palabras relacionadas con este proceso, están más presentes en el discurso del docente.



Figura 9. Marca de nube de D1



Figura 8. Marca de nube de D2



Figura 10. Marca de nube de D3



Figura 11. Marca de nube de D4

Por último, se puede afirmar que las concepciones sobre esta categoría se inscriben en la teoría interpretativa. Esta elección está justificada al encontrar que los docentes utilizan, en mayor proporción, la lectura y la escritura para el aprendizaje de las temáticas, es decir; para la reproducción de los contenidos de la asignatura. Lo anterior revela que no se aprovechan todas las potencialidades que tienen estas competencias para promover el aprendizaje. En este sentido, resulta necesario investigar las causas que expliquen por qué si los docentes reconocen los procesos que se involucran en la puesta en marcha de la lectura y la escritura, a la hora de promoverlos, se interesen predominantemente por las tareas en las que el estudiante pueda reproducir los contenidos abordados en clase; que bien pueden encontrarse en la concepción de que el estudiante ya conoce y maneja dichos procesos.

Estas dos concepciones explicarían por qué en el cuestionario de dilemas (Anexo 5), frente a la subcategoría ¿Qué y cómo evaluar la lectura y la escritura en la universidad? Los docentes que se inclinaron por la teoría interpretativa contemplan la necesidad de pruebas que permitan la comprobación del grado de certeza del conocimiento que tienen los estudiantes con relación a las temáticas. Este cuestionario también reveló la existencia de docentes afines a la teoría constructiva para esta categoría, quienes consideran que es importante evaluar más allá del conocimiento declarativo y que es necesario dar prioridad a la construcción de significados a través de la escritura.

4.1.5 Referentes conceptuales sobre lectura y escritura

Como se estableció en el apartado teórico, dentro de la configuración de las concepciones hay presencia activa de referentes conceptuales, que muchas veces determinan la elección de decisiones frente a los procesos de enseñanza de los docentes, es por esto que se consideró necesario incluir una subcategoría que develara este tipo de sustrato en las concepciones de los docentes.

En este sentido, se encontró que, para esta subcategoría, se pueden establecer dos grupos, cada uno relacionado con un tipo de teoría. En el primero de ellos se ubican los docentes a quienes la influencia de autores o de comunidades académicas a las que pertenecen, como la Red Colombiana de Lenguaje, les han contribuido en acciones que implementan en el aula. En el otro extremo, se encuentran los docentes que declaran que no tienen referentes conceptuales definidos, y que su concepción sobre cómo asumen la enseñanza de la lectura y la escritura ha sido construida desde su experiencia, acumulada como estudiante, como lector y como docente. Por ejemplo, en el primer grupo D1 menciona que la estrategia de Pedagogía por proyectos la conoció *“en la Red Caribe de Lenguaje. Esa es una metodología que no es nueva, es de los setenta. Se ha retomado ahora con otra visión. Desde que la conocí quedé enamorada porque siempre me ha gustado”* (ENT D1, P25). En este mismo grupo se ve la marcada influencia de autores inscritos en la teoría constructiva, por ejemplo, D4 manifestó que se apoya *“en la propuesta de Genette, que tiene que ver con la transtextualidad, las cinco formas de transtextualidad. Yo parto de eso como una base, o sea que el muchacho y yo hagamos toda la revisión de paratextos, busquemos todos los intertextos, alusiones, citas; que hagamos toda una revisión metatextual, que miremos los hipertextos por ejemplo, con qué otros textos dialoga”* (ENT D4, P25). Caso contrario ocurre con el otro grupo, que manifiesta, por ejemplo: *“Es más desde lo que uno ha experimentado o de lo que uno ha vivido, la fundamentación a nivel conceptual y teórica es muy escasa (...) lo que uno ha vivido (...) le ha permitido darse cuenta de la forma, de lo que se requiere, de lo que se necesita”* (ENT D3, P25).

Al analizar las concepciones de los docentes de cada grupo, se puede establecer que este factor es determinante para asumir su posición con relación a las teorías interpretativa o teoría constructiva. Los docentes que solo han recibido la influencia de la experiencia, y que por tanto se ubican en la teoría interpretativa, consideran que la ejercitación constante y la exposición a la lectura permiten que el estudiante desarrolle estas habilidades, por lo que las orientaciones que el

docente da corresponden a los criterios sobre cómo va a evaluar los trabajos escritos y algunas recomendaciones personales de estrategias que le funcionan en su quehacer profesional frente a estas dos habilidades.

Por el contrario, el grupo afín a la teoría constructivista, declararon influencia de académicos como Mauricio Pérez Abril, Miguel de Zubiría, Ana Camps, Gloria Rincón, Fabio Jurado, entre otros, y de comunidades de aprendizaje. Además, en este grupo de docentes se evidenció la implementación de estrategias y proyectos, que involucran la lectura y la escritura, que propenden por la construcción del aprendizaje por parte de sus estudiantes.

Lo anterior permite concluir que quienes tienen la influencia de referentes teóricos, relacionados con la postura constructivista de la lectura y la escritura, proponen variadas estrategias de enseñanza a propósito de estas dos habilidades, que promueven en mayor medida el aprendizaje de las particularidades de estos dos procesos por parte de los discentes.

Para concluir este primer apartado de interpretación, en el que se revisaron las concepciones de los docentes desde cinco subcategorías, se encontró que estas encajan en la descripción correspondiente con la teoría interpretativa y teoría constructiva. Se identificó, además, la ausencia de concepciones relacionadas con la teoría directa. Estos hallazgos se relacionarán luego con la descripción de las prácticas de lectura y escritura de los docentes del Programa, de tal forma que pueda establecerse la relación entre unas y otras.

4.2 Interpretación de la Categoría 2: prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica a partir de tres enfoques teóricos: *lingüístico*, *psicolingüístico* y *sociocultural*

Este apartado corresponde al desarrollo del segundo objetivo específico de la investigación: describir las prácticas de enseñanza de lectura y escritura académicas de los docentes a partir de tres enfoques teóricos: *lingüístico*, *psicolingüístico* y *sociocultural*. Los datos recolectados para responder a este objetivo fueron obtenidos desde cuatro instrumentos: la entrevista, las observaciones de clase, los documentos de las asignaturas y el cuestionario administrado a estudiantes. Con los primeros tres instrumentos se hizo un tratamiento cualitativo a partir del procedimiento de la Teoría Fundamentada. En cambio, para el caso del cuestionario administrado a estudiantes se realizó un tratamiento estadístico, cuyos resultados se utilizaron para complementar la información de este apartado. La interpretación se realizó a partir de las tres

subcategorías que emergieron desde el análisis (ver figura 12) de los datos de los diferentes instrumentos de naturaleza cualitativa: 1) prácticas de enseñanza de la lectura académica, 2) prácticas de enseñanza de escritura académica e 3) Iniciativas profesionales sobre lectura y escritura.

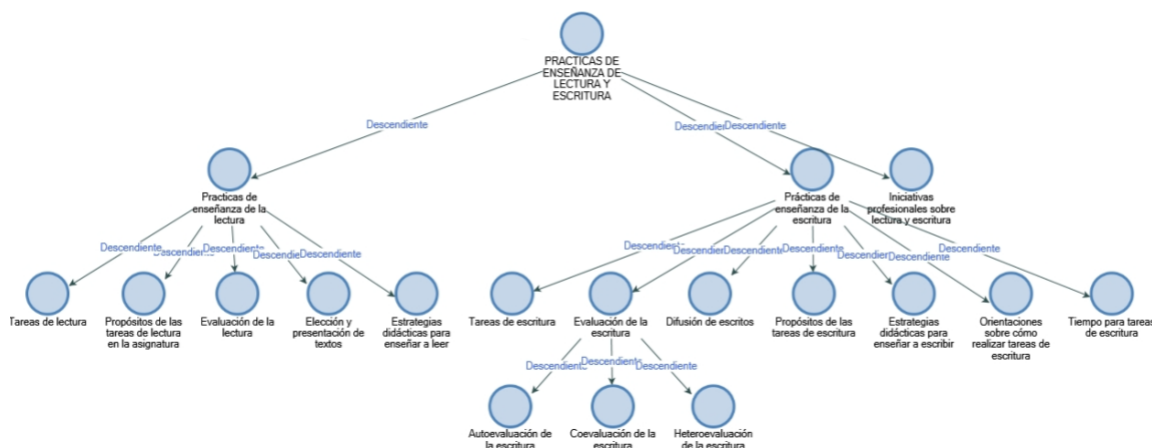


Figura 12. Mapa de relaciones categoría 2: prácticas de enseñanza de lectura y escritura

Además, conviene recordar, que la interpretación de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica se realizó desde tres enfoques teóricos: *lingüístico*, *psicolingüístico* y *sociocultural* (ver Tabla 2). Estos enfoques permitieron situar las prácticas en tres grupos, según el aspecto en el que centraron su atención.

4.2.1 Prácticas de enseñanza de la lectura académica

Como se puede observar en el libro de categorías (ver Tabla 10), las prácticas de enseñanza de la lectura académica se enmarcan en el análisis de cuatro elementos: tareas de lectura y su propósito; evaluación de la lectura; elección y presentación de textos, y estrategias didácticas para enseñar a leer. En lo que sigue, se referencian prácticas relacionadas con cada uno de estos elementos según el enfoque teórico al que se acercan predominantemente.

Inicialmente, con relación al enfoque *lingüístico* se puede mencionar las lecturas comentadas que se realizan en el aula, práctica en la que el docente desarrolla un ejercicio metalingüístico desde el texto: explicando el uso de los signos de puntuación, del significado de palabras según el contexto, de los elementos referenciales, entre otras explicaciones afines con el código y la forma. Sin embargo, estas actividades están muy relacionadas con los contenidos programáticos propuestos en las asignaturas de lingüística. En este sentido, se observó que D2 realizó un ejercicio que se corresponde con este enfoque, como se ve en el siguiente fragmento de una de sus clases:

-D2: *Listo ¿quién me recuerda básicamente qué hicimos en ese ejercicio?*

-E: *identificamos las relaciones de cohesión textual, hablamos de la microestructura, de la repetición, referencia y las relaciones lógicas era básicamente si había sinonimia, repetición, hiperonimia, hiponimia.*

-D2: *Exactamente, básicamente lo que hicieron fue identificar todo ese tipo de relaciones y les decía yo que es posible que el autor que escribió eso ni siquiera sabía de relaciones léxicas referenciales, ni de la anáfora ni de la catáfora, pero que efectivamente en un nivel inconsciente las utiliza, pero la idea es que nosotros a partir de la teoría ya podemos hacer ese ejercicio conscientemente (...). (CL1, D2).*

También, para este mismo enfoque, se observó ejercicios que los docentes proponen para que los estudiantes identifiquen los distintos niveles de estructuración de un texto: microestructura, macroestructura y superestructura. En la entrevista, D2 comentó que *“les mando que tienen que sacar las macro proposiciones al texto, es decir, las ideas más importantes de ese texto y precisamente a la luz de las teorías de Teun Van Dijk, lo que es la microestructura, la superestructura, sobre todo la macroestructura del texto” (ENT D2, P12).*

En segundo lugar, en relación con el enfoque *psicolingüístico*, se encontró que la tarea de lectura que más presencia tiene en las diferentes asignaturas es la lectura que se asigna para que el estudiante la realice fuera de clase. Tradicionalmente a este ejercicio de lectura los docentes lo denominan de varias formas: idea previa, conceptos claves o conocimiento previo. Por ejemplo, D2 afirmó que *“Antes de ver la teoría, tienen que leer y sacar las ideas más importantes y eso lo hago antes de dar el tema, es decir, que cuando yo voy a dar la clase ya ellos tienen ese resumen elaborado porque es lo que les queda después de que sacan todas las ideas principales de los documentos recomendados. (...) el primer objetivo de la asignación de la lectura es que ellos ya tengan el conocimiento previo y con ese conocimiento previo, entonces, no soy yo sola la que va a desarrollar la clase, sino, que son unas herramientas para que ellos también apoyen en el desarrollo de la clase, por supuesto que si les ha quedado muchas inquietudes es para que pregunten” (ENT D2, P15).* Para los docentes esta lectura es de gran importancia, porque determina, en gran medida, el abordaje de los contenidos de la asignatura. En este sentido, el estudiante que no realice la lectura de forma previa difícilmente podrá participar en clase, comprender las explicaciones del profesor y desarrollar las actividades. La razón que exponen los docentes para decidir la realización de estas lecturas por fuera de las clases es que las horas

presenciales no son suficientes para leer y hacer a la par las demás actividades; así lo mencionó D1: *“Ellos en la primera clase ya tienen todo el material y tienen claro cuáles van a ser sus tareas por semanas, por fechas, todo está establecido y cuáles van a ser sus compromisos de lectura, ellos llegan con una lectura previa, ocho días tiene para realizar la lectura, pues yo les comuniqué (...) Es llegar al aula con una lectura previa, porque si no se llega con la lectura, las tres horas de clase siguiente solamente me alcanzan para hacer el taller, mas no para hacer la lectura allí”* (ENT D1, P12).

Dentro de esta práctica se evidenció que los docentes utilizan variadas estrategias para tratar de garantizar que sus estudiantes cumplan con la realización de esta lectura previa, siendo la más común de ellas solicitarles resúmenes, reseñas, mapas conceptuales, esquemas, entre otras. Por ejemplo, D1 comentó que: *“yo les pido que me digan cuál es la hipótesis, qué propuso el autor y a partir de eso cuál es su punto de vista o su posición frente a ese texto, entonces ya ahí sería la parte crítica, entonces en todas las clases estamos siempre manejando ese tipo de ejercicios.* (ENT D1, P15). También, D3 referenció que: *“Algo que yo siempre hago (en términos de solicitar) son los mapas conceptuales, entonces los mapas conceptuales es una forma en que los estudiantes primero tienen que leer para (...) poder abreviar. Son ejercicios que me han permitido que el estudiante haga sus ejercicios de lectura y segundo que, al nivel de una operación de tipo cognitivo, pueda ser concreto y breve a la hora de plantear una idea”* (ENT D3, P12). Además, esta práctica se encontró en la revisión de los PDA de las asignaturas de D1, D2 y D3: en el apartado en el que se especifican las estrategias metodológicas o acciones pedagógicas se encontraron actividades nominadas como: lectura de documentos y obras, controles de lectura, verificación de conocimientos previos, preguntas y respuestas, proceso de investigación previa, participación en clase y ejercicios de redacción. Este formato, que se organiza por semanas, deja ver que estas actividades son recurrentes. Generalmente, en cada semana, se repiten las mismas actividades, según la planeación del docente, sobre todo las que tienen que ver con la verificación de conocimientos previos o control de lectura. Asimismo, en el PA de D1 se especifica que *“el profesor presentará las explicaciones pertinentes a las temáticas tratadas que orientarán a los estudiantes en sus lecturas, análisis, producciones escritas y orales”* (PA, D1). También, especifica que se hará lecturas de obras: *“(…) (el estudiante) presentará el análisis de un tema en específico a partir de la lectura de una obra de un momento de la literatura colombiana”* (PA, D1). Menciona, además, la necesidad de que los estudiantes investiguen las temáticas, lo cual

supone que puede considerarse como una tarea de lectura con una finalidad específica: *“Para profundizar en los temas tratados, los estudiantes deben realizar investigaciones previas sobre los temas a trabajar”* (PA, D1). Aspectos similares se observan en el PA de D2, quien menciona como una competencia de la asignatura, que el estudiante pueda *“Realizar lectura comprensiva de referencias bibliográficas específicas de la disciplina para ampliar y desarrollar los conceptos teóricos básicos a través de ejemplos ilustrativos”* (PA, D2). Información similar registra D3, quién especificó que dentro del trabajo independiente del estudiante este debe hacer *“Revisión bibliográfica y temática, lectura previa de las temáticas a desarrollar para generar sustratos mentales sobre los cuales construir nuevos conceptos”* (PA, D3).

Hay que mencionar, además, que la presencia de esta práctica fue confirmada por los estudiantes, quienes revelaron que ‘siempre’ se asignan tareas alrededor de las lecturas. Al indagar con los estudiantes sobre las tareas de lectura y sus propósitos, se encontró que las actividades que los docentes privilegian corresponden a las que permiten identificar si ellos leyeron el documento y lo comprendieron; lo que se corresponde con las cuatro primeras actividades con mayor mención (ver figura 13). Las otras actividades, con menor votación, es decir, que menos se realizan a partir de las lecturas, son las que exigen más interpretación. Por último, los estudiantes manifiestan que siempre hay un propósito que se traduce en alguna actividad, sea oral o escrita, dado que ninguno escogió la opción ‘solamente para leerlos’.

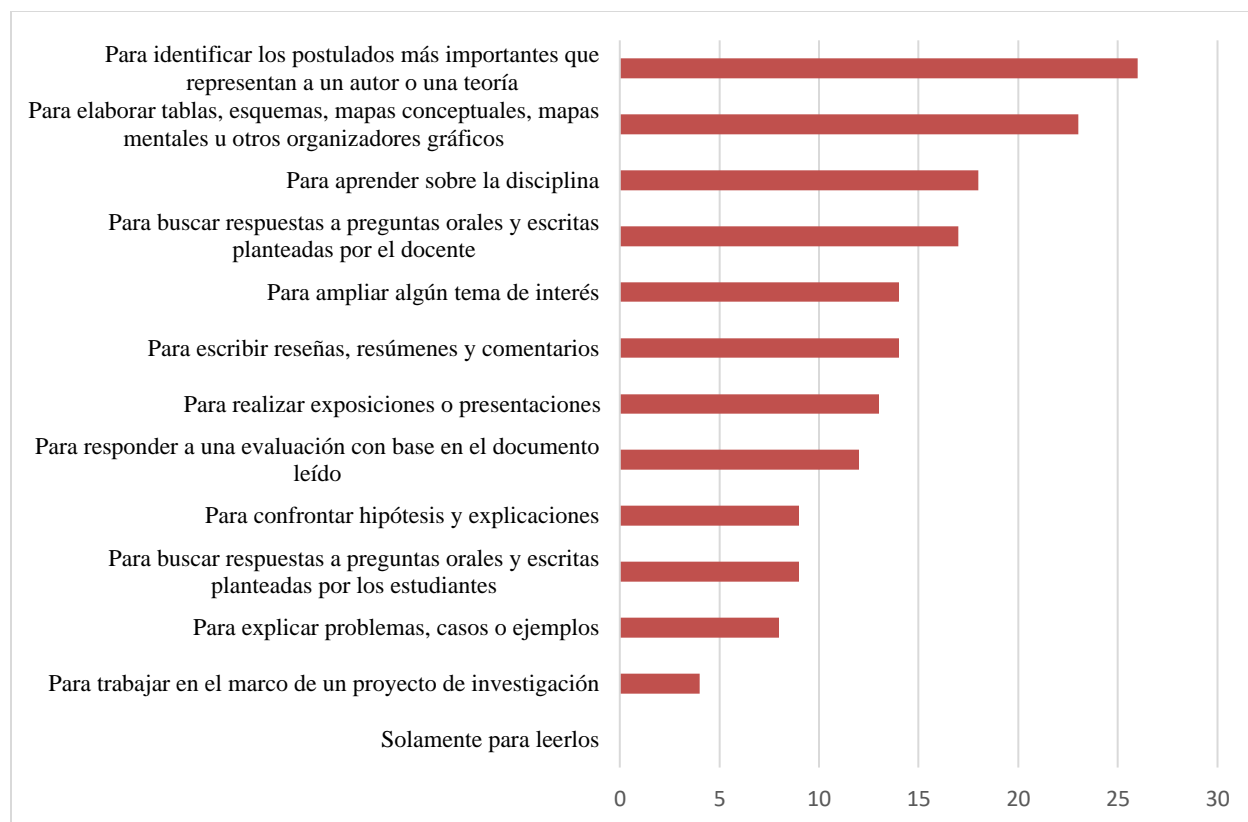


Figura 13. Resumen cuestionario estudiantes, pregunta 6. En la asignatura seleccionada, ¿Para qué se leen documentos?

Frente a esta práctica, se puede inferir que el docente confía la construcción del aprendizaje, en gran medida, a las interpretaciones que el estudiante haga de las lecturas previas, en un evento que ocurre alejado del aula y que no puede ser monitoreado por él (Carlino, 2006). No obstante, esta falta de control sobre la actividad de actividad genera, naturalmente, incertidumbre en el docente, para quien es difícil reconocer entre lo que están aprendiendo y lo que no están aprendiendo sus estudiantes; dado que cada uno de ellos, desde su posición como lector, muy probablemente hace inferencias y conclusiones disímiles a las de sus compañeros y quizás no tan cercanas a las que el profesor espera que realice.

En relación con el enfoque *psicolingüístico* se encuentra la actividad de presentación de las lecturas y textos a los estudiantes. Generalmente, para esta práctica, el docente ofrece información del autor, de la fundamentación epistemológica y de aspectos relacionados con el contenido del texto. En este sentido, D1 comentó que *“Al principio, cuando di a conocer la programación, les presenté el texto, yo siempre lo llevo a clase, un texto bastante amplio, tiene más o menos 600,*

700 páginas (ENT D1, P11). En una clase D3 realizó un ejercicio de presentación del texto, de la siguiente manera:

-D3: entonces, para iniciar este segundo capítulo, lo que tengo programado es que vamos a mirar un autor y su obra que se llama la Semiología, que es Pierre Guiraud. Dentro de su obra, habría que decir que su trabajo está marcado desde la corriente o desde el punto de vista de los postulados de Saussure, que toma muchos de los elementos de Saussure. (...) Al inicio cuando habla de la Semiología, dice que es la ciencia que estudia los sistemas de signos. El primer elemento que aparece ahí dentro de su libro, es determinar a la Semiología como una ciencia y eso es un postulado que ya había referido Saussure, cuando decía que la Semiología es una ciencia. (...) Él parte de un concepto muy básico dentro de las escuelas lingüísticas. Hay una escuela, que hablaba acerca del funcionalismo trabajado por Jakobson y desde esa concepción, el funcionalismo busca establecer que nosotros hacemos uso del lenguaje por una función de tipo comunicativo (...) (CL2, D3)

Con relación a esta práctica, los estudiantes ratificaron que las actividades de presentación de los textos giran en torno a la exploración de ideas previas sobre el contenido del libro, orientaciones sobre dónde conseguirlo, las indicaciones sobre el tiempo límite para leerlo y comentarios acerca del autor (ver Figura 14). En muy pocos casos se hace exploración de las partes del texto.

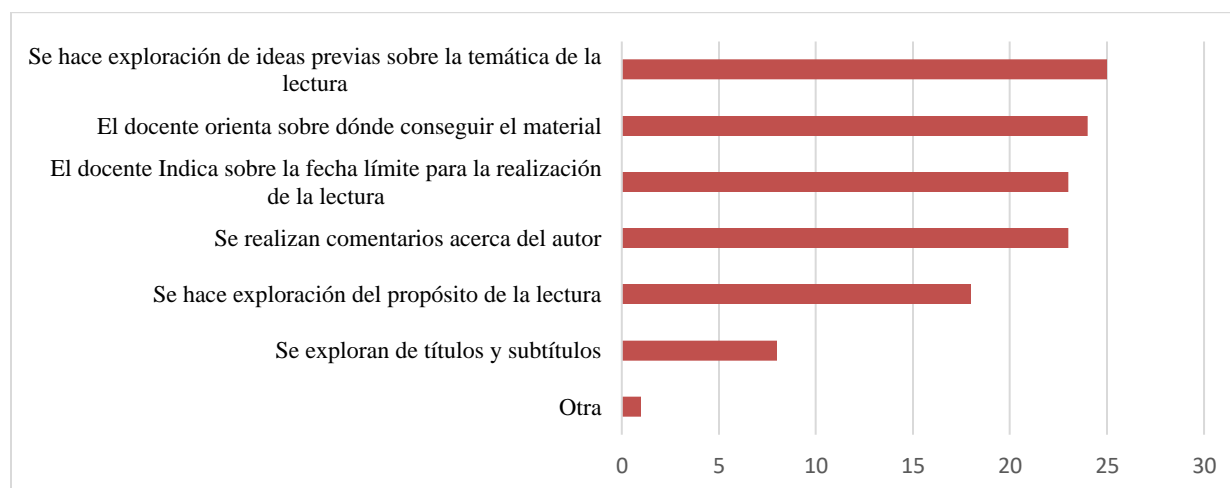


Figura 14. Resumen resultados encuesta estudiantes, pregunta 4. ¿Cómo es la presentación de las lecturas en la asignatura seleccionada?

También, en este enfoque se encontraron algunas prácticas de evaluación de las lecturas. La evaluación de estas corresponde a preguntas orales o escritas que realiza el docente con base en el texto leído. Por ejemplo, D1 en una de las clases inició preguntando sobre el texto asignado:

-D1: (...) *¿Qué encontraron ustedes después de hacer esa lectura? Es decir, la idea es que nos vayamos al neoclasicismo, al romanticismo y modernismo, ¿cuál es la diferencia de los dos primeros con el último? Hay una gran diferencia, vamos a ver.*

-E1: *que lo encontró fuera de guerra, el modernismo.*

-D1: *no, esa no es, es una característica, a ver...*

-D1: *¿quién más?*

-E2: *que el modernismo más que todo tiene un gran enfoque... en buscaba que toda la población como tal tuviera ese hábito de lectura o...*

(...)

Además, dentro de este marco evaluativo se pueden señalar preguntas literales, inferenciales (en su gran mayoría) y otras de tipo intertextual, que realizan los docentes a sus estudiantes, y que persiguen dos objetivos; el primero de ellos coincidente con la práctica de verificación de los estudiantes que realizaron la lectura previa, tal como lo apuntó D3: *“Dentro de cada clase, al principio, trato de hacer unos interrogantes alrededor la lectura, eso me permite darme cuenta si el estudiante hizo su lectura o no la hizo” (ENT D3, P16)*. Práctica también reseñada por D2, quien manifestó que *“antes de comenzar formalmente la clase yo empiezo a hacerles preguntas (...) y me doy cuenta de que muchos sí leen (...) porque algunos no lo hacen” (ENT D2, P16)*. El segundo objetivo de estas preguntas busca la posibilidad de relacionar lo recién leído con los textos anteriormente abordados en la asignatura. Así lo mostró D3, quien afirmó que es importante que en las clases se promueva *“una confrontación de tipo dialectico entre el docente y el estudiante alrededor de ese texto que le permita al estudiante ir más allá de la obviedad establecer un carácter asociativo frente a lo que está viendo, lo que leyó ahí y lo que puede ser (...)” (ENT D3, P16)*.

En relación con estas prácticas de evaluación, se encontraron referencias de estas en los documentos de las asignaturas. Los docentes, según lo encontrado, consideran necesario verificar, desde alguna estrategia, que los estudiantes están leyendo; por esta razón, realizan controles de lectura en cada clase: a través de talleres, cuestionarios, mapas conceptuales o cualquier organizador gráfico. En este sentido, D1 consignó que para su asignatura *“Se propondrán lecturas*

para discutir las a través de debates, así como la aplicación de sus puntos de vista a través de su defensa escritural y oral” (PA, D1). Además, D1 escribió, en el PA que realizará “controles de lecturas de todos y cada uno de los textos de lectura, talleres en clase y realización y socialización de una línea de tiempo digital” (PA, D1). De la misma forma. D4 anotó que “La nota se sacará de la suma de la nota del texto por parcial y las lecturas” (PA, D4).

Continuando con las prácticas de este enfoque (*psicolingüístico*) se encontró la enseñanza de estrategias para el momento de la lectura del texto. Se encontraron estrategias como el subrayado, hacer anotaciones al margen, hacer preguntas al texto, leer por bloques e ir verificando la comprensión autónoma, entre otras; todas estas relacionadas con la reconstrucción del significado del texto. En este sentido, D1 comentó que *“Antes de poner los textos, en la primera clase explico lo de los tres niveles de lectura. Discutimos los tres niveles de lectura, hacemos ejercicios sobre esos tres niveles de lectura las dos primeras clases (...) y los oriento hacia donde deben ir con esos tres niveles de lectura, que lo deben poner en práctica durante todo el semestre porque de esa manera, están haciendo un ejercicio de una buena lectura y una buena escritura. Trato de dialogar con ellos qué ha funcionado para mí, no quiere decir que les vaya a funcionar para ellos, pero les doy ciertas recomendaciones del subrayado, de escribir al ladito, de sacar eso que yo escribí, y convertirlo en un texto, (...) el organizador gráfico que es una de las estrategias también para la lectura” (ENT D1, P13)*. También, estas estrategias fueron señaladas por los estudiantes en el cuestionario, quienes develaron que han recibido sugerencias por parte de los docentes, por ejemplo: ir estableciendo las ideas principales del texto mientras se lee, ir haciendo anotaciones al margen (ver figura 15). En una menor proporción, de acuerdo con los estudiantes, los docentes promueven la realización de conexiones, la exploración autónoma del texto e interrogar el texto. Además, pocos estudiantes manifiestan que nunca han recibido orientaciones de este tipo, lo que revela que esta es una actividad habitual a todas las asignaturas, que muy probablemente se desarrolla cuando el docente observa la necesidad en el grupo de estudiantes.

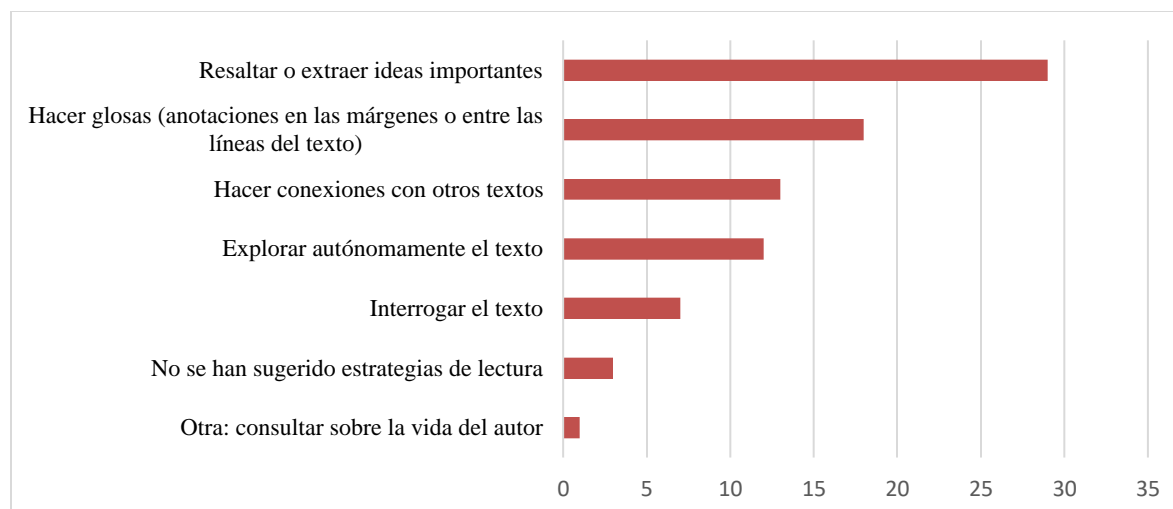


Figura 15. Resumen resultados cuestionario estudiantes, pregunta 5. ¿Qué estrategias le ha sugerido el docente de la asignatura seleccionada que realice mientras lee los textos propuestos?

Por último, en relación con el enfoque *sociocultural* se encontraron prácticas de lectura, mayoritariamente realizadas en el interior del aula. En este sentido, la práctica se asume desde una postura contextualizada, ya que se desarrolla con textos propios de la disciplina, que son proyectados y leídos con los estudiantes. Mientras se está leyendo, también se va comentando con los estudiantes la lectura. En este ejercicio, el docente va realizando aclaraciones y verificaciones del grado de comprensión de los estudiantes; de tal forma que pueda direccionar las interpretaciones de sus estudiantes, acercándolas a los intereses académicos y a los planteamientos de los autores que se leen. Además, se van estableciendo relaciones con otros textos y otros postulados, lo que permite una construcción conjunta del significado del texto. Asimismo, este tipo de práctica involucra la identificación y el análisis de otro tipo de elementos, a veces no considerados en las lecturas, como lo son: los paratextos, los colores, el diseño y cualquier elemento que pueda aportar a la construcción del significado de la lectura (Caldera y Bermúdez, 2007). Este caso excepcional corresponde a D4 quien comentó: *“Cuando yo traigo un libro miramos los colores, ¿por qué el diseño? Antes de abordar ¿quién es el autor? ¿cómo está organizado? Es generar expectativa y también es jugar con qué tantas conjeturas hacemos y qué tan acertadas son, si dialoga lo que está afuera con lo que está adentro, es un poco para jugar así. Pero ese juego permite establecer, cuando se avanza y se llega a lo hipertextual, ahí uno mira frente a qué tipo de lectores estamos: son lectores, o no son lectores, qué tipo de lecturas les gustan, qué manejan (...) Frente al texto hagamos toda la revisión paratextos, busquemos todos los intertextos, alusiones, citas, que hagamos toda una revisión metatextual, que miremos los*

hipertextos por ejemplo, con qué otros textos dialoga, ¿por qué dialogaría?” (ENT D4, P11). Esta mención en la entrevista fue ratificada en una de las clases de D4, en la que proyectó un texto y empezó a leerlo de la siguiente forma:

-D4: tenemos una primera hoja de presentación, tenemos la tabla de contenido, detengámonos un momentico acá en la tabla del contenido. Según las necesidades acá de la universidad y de lo que hemos acordado, entonces nosotros partimos de una introducción, de un estado del arte, que ya lo hemos revisado. (CL1, D4). En la siguiente clase, D4 vuelve a proyectar un texto y lo analiza con los estudiantes:

-D4: Vámonos a la ponencia de escritura que quería mostrarles. Esta es una investigación de unos profesores de universidad, ellos tres pertenecen a la red de maestros y allá la red tienen niveles para primaria, preescolar, secundaria y universidad (...). Vamos a leer el resumen, miren cómo se nombra la ponencia que resulta de la investigación la lectura y escritura de textos académicos en la formación de los futuros licenciados en español y literatura dice el resumen, el texto aborda la investigación en el contexto de la facultad de ciencias de la educación de la Universidad del Atlántico, sobre cómo articular la formación y la investigación a la práctica pedagógica en el currículum de los programas desde la escritura (...) (CL2, D4).

Dentro de este enfoque, se encuentra la práctica de la elección y lectura de textos a partir de los intereses de los estudiantes. Esta posibilidad fue observada en el área de literatura y corresponde con la elección de novelas o textos narrativos que el estudiante puede sugerir, siempre y cuando estén en el marco de lo que se está trabajando en la asignatura. Es así como D4 manifiesta que *“Creo que, como profesores, tenemos que proponer unos horizontes de lectura fundamentales. Por otro lado, en la misma línea, indagar, ¿cuáles son los intereses de los estudiantes? En mi clase ellos van a hacer unas apuestas de lectura de lo que les interesa, entonces, a mí eso me parece genial porque si uno no lee lo que le interesa, entonces ¿qué va a leer? Ahí si ya vienen las lecturas de ellos, que ellos necesitan por sus intereses investigativos”* (ENT D4, P11).

En conclusión, con relación a la subcategoría prácticas de enseñanza de lecturas académicas, es marcada la existencia de las prácticas que se alinean con el enfoque psicolingüístico de la lectura, lo que significa que, de forma mayoritaria, se considera a la lectura como un proceso que incluye unos pasos o estadios. En este sentido, se entiende que se confía en que un buen proceso autónomo de lectura garantizará el aprendizaje de los contenidos propuestos en la

asignatura, consideración que favorece la instalación preminente de actividades relacionadas con lecturas previas y su posterior evaluación, habitualmente a partir de preguntas, en su mayoría de corte inferencial.

4.2.2 Prácticas de enseñanza de la escritura académica

Como se puede observar en el libro de categorías (ver Tabla 10), las prácticas de enseñanza de la escritura académica se enmarcan en el análisis de cinco elementos: tareas de escritura y su propósito; evaluación de la escritura; difusión de escritos; estrategias didácticas para enseñar a escribir y, orientaciones sobre cómo realizar tareas de escritura. En lo que sigue, se referencian prácticas relacionadas con cada uno de estos elementos según el enfoque teórico (*lingüístico*, *psicolingüístico* y *sociocultural*) al que se acerquen predominantemente.

En cuanto al primer enfoque (*lingüístico*) se encontró, inicialmente, una práctica orientada a la construcción de párrafos, observada en la clase de D2, quien promovió la enseñanza de la escritura desde los elementos propuestos por la lingüística textual; en la clase D2 dio la siguiente instrucción:

-D2: Exactamente, eso es lo que vamos a hacer, a tomar todas las macros que ustedes ya tienen ahí y hacer la macroestructura, van a ir aplicando la micro que les sirvan, a relacionar las ideas, reitero tienen que aplicar otra vez la macrorreglas, porque, de pronto tienen que englobar, les cuento que ese trabajo que probablemente hicieron individual, ahora se van a juntar en grupos (CL1, D2).

En este mismo marco, se encontraron prácticas relacionadas con la enseñanza de elementos para tener en cuenta en la escritura de los trabajos académicos. Al respecto, los docentes hacen explicaciones sobre las partes que conforman el texto, insisten en la ortografía, en el buen uso de los signos de puntuación, el correcto uso de las palabras enlace, las partes en que se debe desarrollar un párrafo, entre otras estrategias. En ese sentido, D2 comentó que desde su asignatura enseña a escribir a los estudiantes: *“les enseño a escribir en la asignatura, porque en eso consiste esta asignatura, en enseñarles a escribir, porque uno de los temas es la textualidad, es decir, qué características debe tener un texto para que sea un muy buen texto, entonces ese es el proceso que yo voy llevando” (ENT D2, P17)*. En esta misma práctica, encontramos a D1, quien señaló que *“yo soy la que califica tilde, un punto que era seguido, un punto aparte,(...) incluso yo soy de las que lo subrayo, lo encierro en un círculo y si es de bajarle una décima se la bajo, entonces ya ellos me conocen y dicen “no, a la profesora no hay que...” y les hago siempre la observación:*

todo entra por los ojos, la presentación es primordial, si no tenemos una buena letra, si todo está manchado, eso quita las ganas de leer y desde ahí empezamos, entonces todos esos tipsitos digamos que se los voy dando” (ENT D1, P19).

En segundo lugar, con relación al enfoque *psicolingüístico*, se encuentran las prácticas de escritura que derivan de tareas asignadas a partir de las lecturas previas que proponen los docentes para cada clase. Estas tareas buscan que el estudiante realice un proceso de composición que requiere la extracción de las ideas importantes, para la elaboración de resúmenes, mapas conceptuales y organizadores gráficos. En este sentido D1 afirmó que *“a mí me gustan también los organizadores gráficos: líneas de tiempo, mapas conceptuales, mapas de ideas, cuadros comparativos. Yo les digo a ellos que cuando uno lee un texto y es capaz de organizarlo, meterlo en un mapa conceptual ya con eso tiene completamente todo, porque los organizadores gráficos le exigen a uno ir al punto, resumir y decir lo clave, porque no vamos a tener espacio para un montón de cosas, sino ir a lo que es” (ENT D1, P18).*

De igual modo, esta práctica se encontró en la revisión de los PDA de D1, D2 y D3, quienes en su planeación semanal proponen actividades de escritura, como el desarrollo de talleres escritos, resúmenes y ejercicios prácticos. Por ejemplo, D1 realiza tres actividades evaluativas que se relacionan directamente con tareas de escritura: la primera de ellas tiene que ver con la realización de una línea de tiempo, la segunda con la escritura de un documental y, la tercera con la edición de una revista, como proyecto final del semestre.

Dentro de este mismo enfoque, se encontró la práctica que corresponde con el acompañamiento que realiza el docente a las tareas de escritura. Esta estrategia, requiere que el docente haga presencia constante en el proceso de composición escrita del estudiante: lo cual implica una gran cantidad de tiempo del docente invertido en la revisión reiterada de los borradores y de las sucesivas versiones del escrito; de tal forma que se puedan ofrecer orientaciones pertinentes para que el texto pueda cumplir con todos los criterios. En este sentido, por ejemplo, se encontró que D1, al asignar una tarea de escritura, no espera que los alumnos *“(…) solamente me lo entregan, hay una serie de borradores; entonces hay un borrador uno, hay unas correcciones, unas observaciones, las hacen, si toca devolvérselas se las devuelvo y hay una entrega final” (ENT D1, P22).* Sin embargo, al parecer esta práctica tiene un uso restringido en las asignaturas del Programa, puesto que los estudiantes revelaron, a través de los resultados del cuestionario, que muy pocas veces los docentes dan la posibilidad de reescribir el texto para

mejorarlo y entregarlo nuevamente, y que, por el contrario, lo que ocurre generalmente es que los escritos solo se revisan, califican y devuelven (ver figura 16).

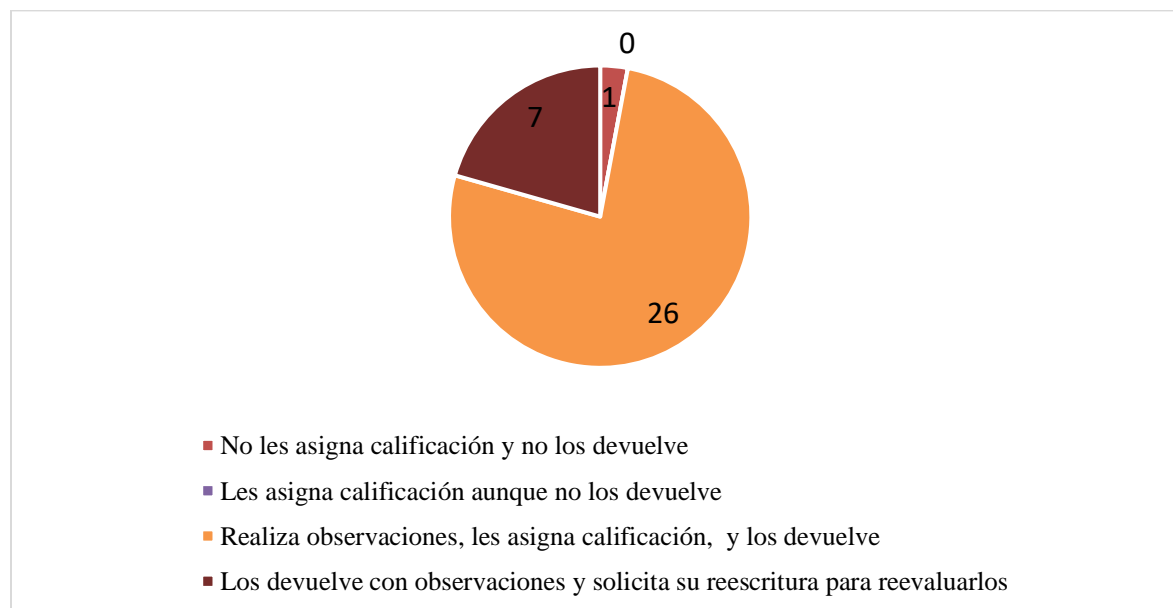


Figura 16. Resumen resultados cuestionario estudiantes, pregunta 11. Cuando usted entrega los documentos escritos, el docente de la asignatura seleccionada generalmente.

Generalmente, esta actividad evaluativa es acompañada por una rúbrica. Los criterios que conforman este instrumento evaluativo están en correlación con el tipo de escrito que se va a realizar. En este aspecto, se encontró lo mencionado por D3, quien afirmó que *“por lo general uno siempre trabaja con rúbricas y dentro de las rúbricas uno de los elementos preponderantes es la presentación, y dentro de lo que le digo de la presentación está en la fundamentación sintáctica del trabajo, que tiene que ser una unidad, y que obviamente hay que recalcarlo dentro de la rúbrica; que tenga buena ortografía, que tenga buena cohesión, que tenga todos los elementos que uno espera en un escrito (...)”* (ENT D3, P23). Habitualmente, el docente utiliza la rúbrica como una posibilidad de enseñanza, debido a que permite identificar y explicar todos los aspectos necesarios para que el texto final cumpla con todas las condiciones de contenido y de forma. Frente a este particular, D3 afirmó que *“la rúbrica se entrega o se da para que el estudiante sepa qué es lo que el profesor quiere, o sea qué es lo que yo te voy a evaluar, yo te voy a evaluar estos elementos, y él debe conocer eso de antemano. Por ejemplo, cuando se hacen los mapas conceptuales, entonces yo trato de mostrarle, los mapas conceptuales deben tener esto, esto y esto, estos son los elementos que te voy a evaluar y se lo ejemplifico, le doy un ejemplo de cómo y qué es lo que estoy buscando y qué es lo que debes establecer”* (ENT D3, P23).

Continuando con la enumeración de las prácticas de escritura adscritas al enfoque *psicolingüístico*, se encontró la evaluación de la escritura desde la consideración de los agentes involucrados en el proceso de aprendizaje. Esta actividad se realiza siguiendo unos pasos: el primero de estos consiste en lograr que el estudiante, a través de preguntas realizadas por el docente, sea consciente del proceso que siguió para construir su escrito, y que desde allí pueda ir evaluando qué elementos no consideró y que tenga la posibilidad de incluirlos posteriormente. Luego, en el segundo paso, los compañeros pueden evaluar el texto y hacer recomendaciones desde la evidencia de lo que escucharon. En el último paso, es el docente el encargado de hacer los comentarios de cierre, retomando lo enunciado en los pasos precedentes, generalmente para puntualizar en los aspectos o elementos que deben agregarse, corregirse o eliminarse. De esta manera, se da cuenta de un proceso evaluativo en el que hay evidencia de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Con relación a esta práctica, se observó un ejemplo en la clase de D2:

-D2: bueno, por acá... se pone de pie y socializa. Todos atentos, apliquen lo que se llama el silencio pedagógico, estoy en silencio porque estoy aprendiendo, no porque tenga la mente divagando por otro lado.

-E1 (lee): Linda que desde pequeña ha sentido el interés por la lectura, junto con su equipo de trabajo fomenta en niños y padres de bajos recursos. Usa una estrategia para motivarlos, de esta misma manera trabaja en su escuela. La lectura es el camino para salir de los problemas y construir un futuro mejor, ella no recibe ninguna ayuda fundamental, pero ama su trabajo.

-D2: observaciones. Primero ¿qué hizo usted?

-E1: primero, seleccioné la información que es más relevante, como, por ejemplo, que trabaja con su equipo de trabajo, que trabaja en una escuela, que ama su trabajo y que desde pequeña ama la lectura.

-D2: a ver, observaciones del grupo ¿faltó información relevante o hizo muchas prominalizaciones?

-E2: bueno, yo creo que le faltó englobar varias ideas globales y lo del apoyo también, lo de que ama su trabajo lo menciona dos veces.

-D2: sí, hay reiteración. Buena observación Sebastián, está bien... engloba, resume, pero puede mejorar, porque no puedo repetir la misma idea. Bien, muchas gracias continuamos... (CL1, D2).

La siguiente práctica de escritura de este enfoque, que no fue mencionada en la entrevista, observación de clases y documentos de las asignaturas, tiene que ver con la toma de notas que hace el estudiante. Se cree que no apareció en los instrumentos administrados a docentes, porque, como señala Cartolari y Carlino (2011), la toma de notas no es intervenida por el docente, ya que representa una práctica personal que refleja la forma como los estudiantes elaboran la interpretación del discurso del docente, de sus compañeros o de los documentos que se van leyendo. Esta práctica fue develada gracias a los resultados del cuestionario administrado a los estudiantes, que señaló que el texto que más se escribe son las ‘notas de clase’; los demás textos que se escriben corresponden a las asignaciones dadas por el docente, dentro de los que se destaca la elaboración de resúmenes y solución de talleres (ver figura 17). También, es posible advertir la poca presencia de textos como lo son la participación en foros virtuales y la construcción de artículos de investigación. Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de considerar importante un espacio para la enseñanza de estrategias que orienten la forma como los estudiantes pueden seleccionar adecuadamente las ideas para la toma de notas. De esta manera, se puede ayudar al estudiante a estructurar sus procesos de abstracción y muy seguramente, a mejorar sus procesos de lectura y escritura (Cartolari y Carlino, 2011).

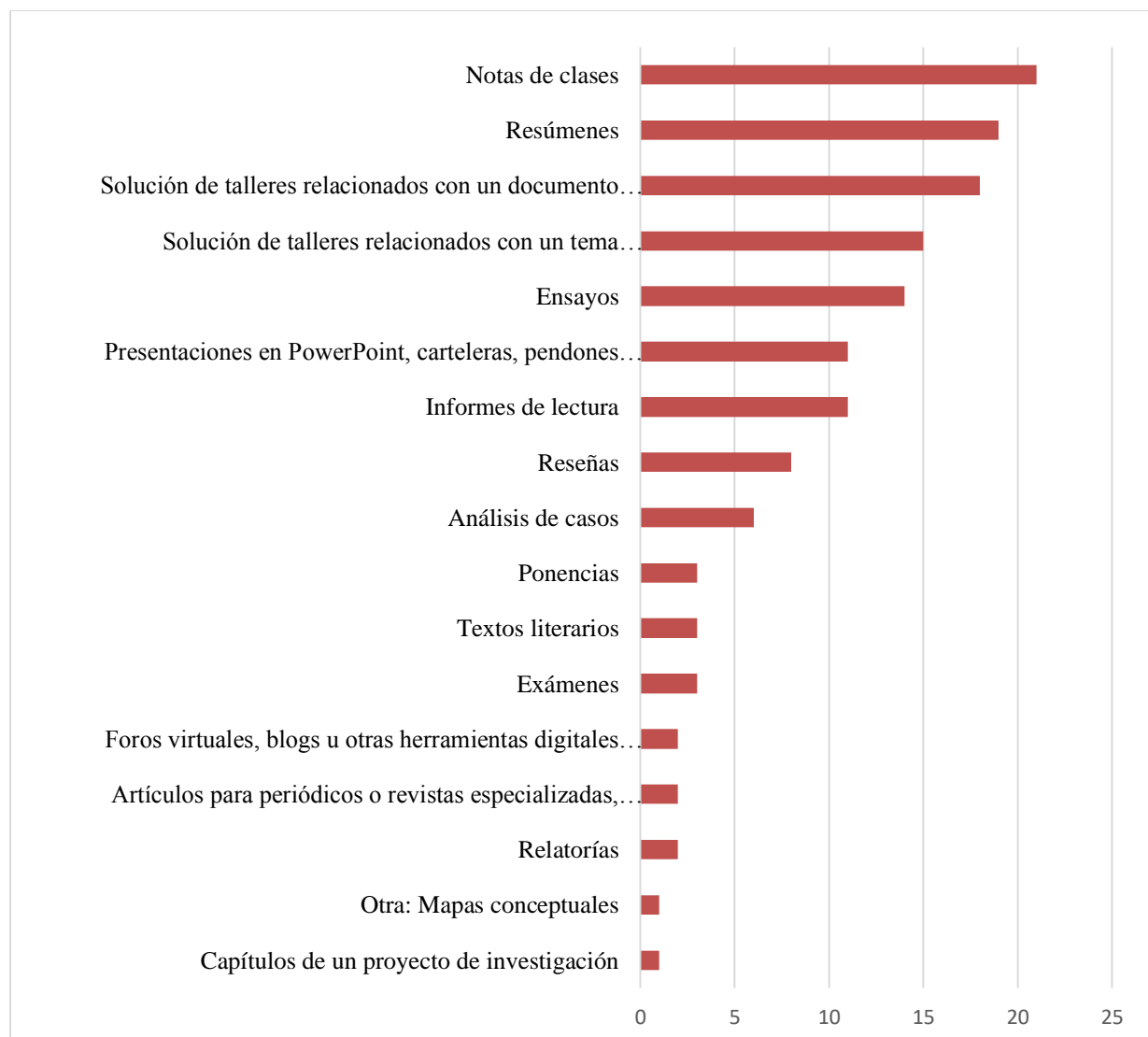


Figura 17. Resumen resultados cuestionario estudiantes, pregunta 7. Seleccione los tipos de textos que escribe con mayor frecuencia en la asignatura seleccionada.

Finalmente, en relación con el enfoque *sociocultural*, se encontró el trabajo de escritura sustentado desde la propuesta de un proyecto. Esta estrategia contempla un trabajo del estudiante a lo largo de todo el semestre y que, además, es el resultado de las lecturas, de las clases y de todo el proceso de aprendizaje de la asignatura. Como ejemplo se destaca la presentación de una revista literaria, para lo cual el estudiante escoge un escritor, de los que corresponden con el contexto de la asignatura, realiza, con base en él, el proyecto a lo largo del semestre; y finalmente entrega la revista, que es socializada en un escenario más amplio, al que asisten compañeros de carrera, profesores y expertos en el tema. Es importante mencionar, que el estudiante recibe un

acompañamiento permanente por parte del docente, sobre todo en la construcción de los textos de la revista. Sin embargo, esta es una práctica exclusiva de D1, quien contó que “(...) *en la parte final de semestre es una revista literaria. En esa revista literaria ellos resumen con escritura propia. La idea es que ellos, por ejemplo, me expliquen nadaísmo, lo que ellos entendieron luego de haber pasado por ese tema, entonces ellos me entregan a mí una revista literaria impresa, se trabaja por grupos y se hacen unos stands y cada grupo hace el recorrido y escucha la intervención o la explicación de los grupos. A ellos les queda completamente claro al final del semestre todo el recorrido que hicimos*” (ENT D1, P17).

Asimismo, dentro de este enfoque se encuentra el proceso que realiza D4 para la construcción conjunta (estudiante - docente) de textos académicos, sobre todo producto de investigaciones relacionadas con la disciplina. Esta práctica inicia con la presentación de varios textos reales y similares a los que se van a escribir, y que hacen parte del mismo contexto académico. Luego, a través de un análisis riguroso de estos modelos, realizado en las horas de clase, se van identificando todos sus elementos, sus partes y las particularidades de cada uno. Finalmente, se realiza el proceso de escritura que se socializa con la presencia de los compañeros, quienes opinan, al igual que el docente, sobre el cumplimiento de los criterios aprendidos en la lectura de los modelos. Esta tarea sucesiva de escritura, relectura y corrección se convierte en una constante, previa entrega del documento final. Es necesario señalar que este tipo de prácticas solamente fue observable en grupos de pocos estudiantes, lo que permitía la rigurosidad de cada uno de los pasos antes mencionados. Como ejemplo de esta actividad, se puede resaltar un fragmento de una clase en la que los estudiantes realizaban la presentación de lo que escribieron, proyectándolo en el tablero a través de un video beam:

-D4: Cada quien, cada grupo va a venir aquí nos va a ir contando de manera global, qué fue lo que pudo plantear. Entonces ¿quién va a hablar primero? ¿Tú? Bueno, La idea es escuchar a nuestros compañeros, La idea es que nos presentes un capítulo y nos vayas mostrando la estructura que organizaste ¿por qué el título? si le tienes una introducción al capítulo, si lo dividiste ¿en cuántas partes? y lo primero en la introducción ¿cuál es el objetivo del capítulo? y ¿cómo se relaciona eso con los objetivos específicos? ¿Cuáles fueron tus soportes teóricos?

-E1: es que en los capítulos empiezo a explicar lo que tiene.

-D4: si quieres te vas al capítulo y desde el capítulo explicas

-E1: bueno, básicamente la investigación está orientada a buscar la tendencia literaria y la identidad en la obra de un autor, en el primer capítulo mi soporte teórico lo hice con tres autores, el primero, teorías acerca del exilio, cómo se evidencia...

(...)

-D4: entonces, tu marco teórico está organizado así, tienes un párrafo el que presentas, todo lo que va a encontrar el lector...

-E1: bueno sí, de hecho, ahí tengo todo lo que va a analizarse y estudiarse; por ejemplo, aquí en el primer capítulo antes de desglosar lo empiezo a explicar, acerca de la investigación, menciono también acerca de los contenidos que se van a ver en la investigación y también como un tipo de pie de página, para que el lector no se vaya a perder... (CL1, D4).

Antes de cerrar la evidencia de prácticas afines al enfoque sociocultural, es importante recordar que estas se alinean a actividades y experiencias en donde la escritura adquiere un papel activo, creador y transformador, más allá del uso común que se le da para dar evidencia del grado de aprendizaje o comprensión que de las lecturas o explicaciones tienen los estudiantes. En este enfoque, se destaca el papel activo del docente, quien asume el liderazgo y propone iniciativas que motivan a los estudiantes a escribir considerando una audiencia crítica y académica, pero, sobre todo, se destaca el acompañamiento constante al proceso de escritura, lo que sin duda permite que el estudiante aprenda las implicaciones y decisiones conceptuales y metodológicas que encierra el ejercicio escritural de forma responsable.

Adicional a las prácticas señaladas anteriormente, propias del enfoque sociocultural, se encontró la referida a la preocupación de los profesores por ofrecer espacios para la socialización de los escritos de los estudiantes, generalmente de aquellos que son el resultado de un proceso investigativo. Estos textos son compartidos en escenarios académicos como simposios, congresos o revistas. En este sentido, D3 señala que *“se ha dado la oportunidad de generar los espacios de simposios, de foros. Hoy en día existe dentro de la universidad un encuentro del lenguaje, ya vamos en el tercero, donde el estudiante tiene la oportunidad de presentar muchos de los trabajos que hace desde las asignaturas y son presentados dentro del grupo de docentes y estudiantes del programa. Entonces es un espacio que le permite al estudiante dar cuenta de su trabajo (...)”* (ENT D3, P22).

4.2.3 Iniciativas profesionales sobre lectura y escritura

En relación con esta subcategoría, es importante mencionar que las prácticas encontradas corresponden al enfoque denominado *sociocultural*. Esta categoría surgió precisamente de la necesidad de referenciar experiencias exitosas que implementan los docentes y que tienen un gran impacto en el mejoramiento de la producción escrita de los estudiantes del Programa.

La primera iniciativa tiene que ver con la búsqueda de espacios de socialización de los trabajos de los estudiantes, generalmente de índole investigativa. Esta convicción ya tiene sus logros y son precisamente espacios establecidos: el Simposio de Literatura y la Jornada de Lenguaje. Actualmente, están en trámite de aprobación de dos proyectos que buscan crear más espacios y la financiación de las investigaciones que adelantan los estudiantes del Programa. Por ejemplo, D1 y D4 hacen parte de la siguiente iniciativa, que fue narrada por D4 en la entrevista:

“(...) yo propuse a dos compañeros: “miren, yo tengo una idea, de aquí en adelante se va a hacer un simposio de literatura, pero es exclusivo para estudiantes”. Los trabajos más decantados se van a socializar en el simposio, pero el muchacho debe presentarlo a manera de ponencia. Llevamos ya cuatro versiones del simposio. El año pasado dije: “necesitamos ir más allá del simposio”, y surge la investigación: la formación de maestros desde el aula de literatura. Y con los recursos de la universidad hemos logrado traer al Simposio a Zulma a Martín Preciado de la Universidad Pedagógica. También está la revista Monte Adentro, que se va a financiar. Se han hecho viajes, algunos de los estudiantes que están allí y que están investigando. Fuimos a la de Córdoba: fui yo como profesora con una ponencia de proyecto, y un estudiante” (ENT D4, P22).

Este tipo de escenarios, señalaron los docentes, permite que los estudiantes tengan experiencias propias de las áreas de formación y, además, los motivan para realizar sus trabajos en consideración a un auditorio más amplio y riguroso.

Para concluir este apartado de interpretación de las prácticas, se puede decir que la presencia mayoritaria de prácticas de lectura y escritura académica relacionadas con el enfoque Psicolingüístico no representa un signo de alarma, dado que se asume la posición de Cassany (1990), quien sugiere que es necesaria la presencia de actividades de cada enfoque, privilegiando estrategias de acuerdo con la realidad y necesidades del contexto. En contraposición, lo que sí pudiera generar alguna inquietud es la escasa presencia de prácticas socioculturales, y que las pocas que existen están restringidas a un pequeño número de docentes. Resulta necesario que se

promuevan, de forma incluyente, mayores y mejores experiencias para que el estudiante aprenda a leer y escribir a partir de textos propios de su área de formación.

Por otra parte, la escasa representatividad de prácticas socioculturales refleja que existen oportunidades limitadas para leer y escribir en el aula. En este sentido, el docente asume un rol de transmisor de información. Carlino (2005), señala que este esquema en el que el estudiante se reconoce como un simple receptor de los conocimientos del profesor, no sorprende, porque es la constante en las aulas universitarias. Frente a este postulado se encontró, a través del tratamiento de datos utilizando el software Nvivo, que la mayor parte del tiempo de la clase se gasta en la exposición que hace el docente. Para obtener esta medida, se procedió a separar las intervenciones de los docentes y estudiantes para luego medir la densidad de cada actor en términos del tiempo usado por cada uno durante la clase (ver figura 18).

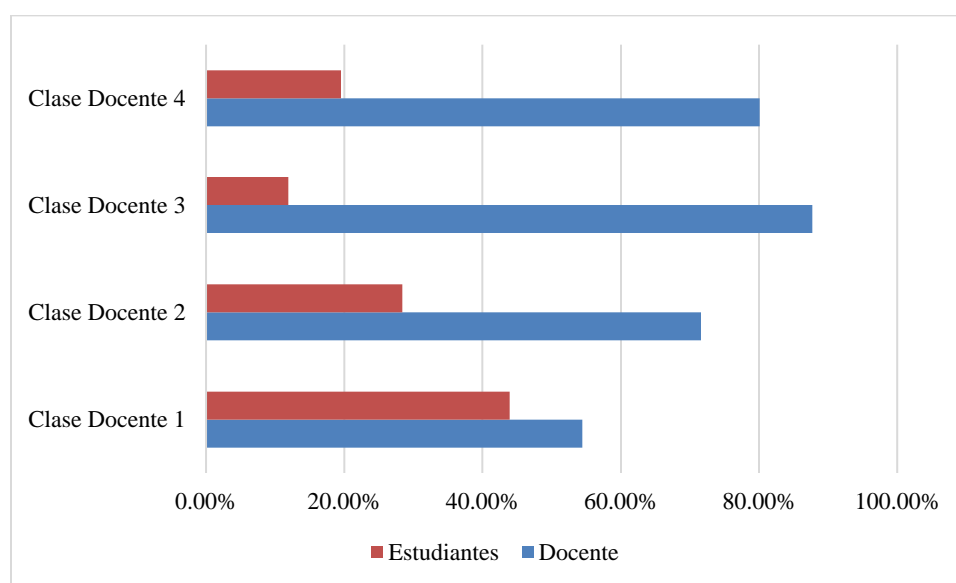


Figura 18. Cobertura de las intervenciones

La anterior figura revela que siempre hay predominancia del uso de la palabra por parte del profesor. Hay casos donde el reparto es más equitativo que en los demás. Sin embargo, en la mayoría de las mediciones la densidad de las intervenciones del docente está por encima del 70% y alcanza un pico superior al 85%, situación que podría denominarse como ‘la monopolización de la palabra por parte del profesor’. No obstante, antes de profundizar en este aspecto, es necesario revisar estos porcentajes y relacionarlos con su incidencia en la construcción del aprendizaje por

parte de los estudiantes, de tal forma que se logre determinar qué balance resulta más adecuado para dicho propósito.

4.3 Relación entre las concepciones y prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica de los docentes del Programa.

Este apartado desarrolla el tercer objetivo específico de la investigación: Establecer la relación entre las concepciones y las prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica de los docentes del Programa. Con este objetivo en consideración, se realizaron, en apartados anteriores, interpretaciones de las categorías (concepciones y prácticas) en marcos teóricos que permitieran su reducción y facilitaran su posterior correlación. Esta posible relación ya había sido estudiada por Boatto *et al.* (2011), quienes encontraron una forma de vincular conceptualmente los tres enfoques científicos sobre lectura con las teorías implícitas.

El primer paso para lograr este cometido requirió de un proceso de triangulación de los datos interpretados desde cada uno de los instrumentos, para las dos categorías de la investigación, de tal forma que se pudieran observar de forma directa y coherente los puntos de encuentro entre ambas. El resultado final de este proceso permitió la construcción de un resumen gráfico que contribuye a una mejor comprensión de la relación entre las concepciones y las prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica de los docentes de lingüística y literatura de la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la UPC (ver tabla 11).

Tabla 11 *Resumen interpretación de categorías*

RESUMEN DE CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA DE LOS DOCENTES DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA DE LA LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA E INGLÉS DE LA UPC			
CONCEPCIONES SOBRE LECTURA Y ESCRITURA		PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA	
Entrevista y cuestionario de dilemas		Entrevista, observación de clases y cuestionario de estudiantes	
CONCEPCIONES SOBRE LECTURA		PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA ACADÉMICA	
LECTURA	T. INTERPRETATIVA	<p>La lectura ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es un proceso de interpretación del pensamiento del escritor. - Requiere de operaciones de reducción del texto: selección de ideas claves. - Se enseña a través del ejemplo: compartiendo estrategias propias a los estudiantes. - Demanda de habilidades básicas enseñadas en los primeros semestres. - Es un proceso que permite conocer y descubrir conceptos de la disciplina. - Determina la construcción del conocimiento. - Es un proceso que bien pudiera haberse consolidado en el nivel anterior al universitario. - Se sustenta desde la experiencia profesional como estudiante, lector y docente. 	<p>E. LINGÜÍSTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis metalingüístico de lecturas en clase para identificar elementos como: signos de puntuación, significado de palabras, ... - Identificación de microestructura, macroestructura y superestructura en la lectura de textos.
	T. CONSTRUCTIVA	<p>La lectura ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es una práctica mediada por la realidad sociocultural que determina la relación del lector con el texto. - Requiere de un lector que interpreta un texto en un diálogo entre su posición y la que asume la lectura. - Incluye información paratextual que aporta elementos a la comprensión. - Debe escogerse a partir, también, de los intereses de los estudiantes. - Demanda de la enseñanza de elementos propios de las particularidades de los géneros de los textos de la disciplina. - Se sustenta en postulados de autores y propuestas constructivistas. 	<p>E. PSICOLINGÜÍSTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura previa que el estudiante realiza para las clases, a la que se relacionan tareas de reducción del contenido e identificación de ideas centrales. - Presentación de las lecturas: información del autor, fundamentación conceptual del texto, ... - Evaluación de la lectura a través de preguntas literales, inferenciales (la gran mayoría) e intertextuales, o desde debates, socialización de trabajos... - Enseñanza de estrategias para leer: subrayado, anotaciones al margen, hacer preguntas al texto...
CONCEPCIONES SOBRE ESCRITURA		PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE ESCRITURA ACADÉMICA	
ESCRITURA	T. INTERPRETATIVA	<p>- La escritura ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es un proceso de materialización del pensamiento a través de las palabras (signo lingüístico). - Es un proceso de mayor complejidad que la lectura. Esta última se ubica en un punto previo para el logro de la segunda. - Requiere de una organización a partir de la estructura: introducción, desarrollo y cierre. - Se puede enseñar a través del ejemplo de textos propios del docente. - Demanda de habilidades básicas que se deben enseñar en los primeros semestres. - Requiere de la enseñanza de elementos sintácticos, ortográficos y discursivos presentes en los diferentes tipos de textos. - Es un proceso que permite conocer y descubrir conceptos de la disciplina. - Permite la constatación de la comprensión de las lecturas y además permite verificar que los estudiantes están leyendo. - Es un proceso que bien pudiera haberse consolidado en el nivel anterior al universitario. - Se sustenta desde la experiencia profesional como estudiante, lector y docente. 	<p>E. LINGÜÍSTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción de párrafos aplicando los elementos de la lingüística textual para el nivel microestructural. - Enseñanza de elementos para la escritura de trabajos académicos: partes del texto, ortografía, uso de signos de puntuación, conectores textuales, ...
	T. INTERPRETATIVA	<p>- La escritura ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es un proceso que permite conocer y descubrir conceptos de la disciplina. - Permite la constatación de la comprensión de las lecturas y además permite verificar que los estudiantes están leyendo. - Es un proceso que bien pudiera haberse consolidado en el nivel anterior al universitario. - Se sustenta desde la experiencia profesional como estudiante, lector y docente. 	<p>E. PSICOLINGÜÍSTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de resúmenes, mapas conceptuales y organizadores gráficos a partir de las lecturas previas. - Acompañamiento del docente en el proceso de escritura: revisión de borradores y de las versiones del escrito. - Uso de rúbrica para orientar la realización de las tareas de escritura. - Evaluación de la escritura desde los agentes: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. - Toma de nota por parte de los estudiantes.

T. CONSTRUCTIVA	<p>La escritura ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es una practica discursiva, que esta determinada por la toma de decisiones intencionadas por parte del escritor desde su realidad sociocultural. - Requiere la escogencia del género discursivo acorde con la necesidad comunicativa. - Demanda la enseñanza de elementos propios de los géneros de los textos que se escriben en cada disciplina. <p>Se sustenta en postulados de autores y propuestas constructivistas</p>	E. SOCIOCULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> - Escritura desde la propuesta de un proyecto: desarrollado a lo largo del semestre y socializado ante la comunidad académica. - Construcción conjunta (estudiante - docente) de textos académicos: productos de investigaciones. - Socialización y publicación de escritos de los estudiantes en simposios y jornadas de investigación.
-----------------	---	------------------	--

Fuente: Elaboración propia (2018)

Conviene recordar, antes de describir la relación entre las dos categorías, que, desde la revisión de la literatura al respecto, se ha afirmado que existe una estrecha relación entre las prácticas de los docentes y las concepciones que estos tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje (Carlino *et al.*, 2013 y Pozo *et al.*, 2006). De hecho, se ha considerado necesaria esta asunción, principalmente, por dos aspectos: primero, por la posibilidad concreta de comprender la actuación del docente y segundo, y quizás más importante, porque significa el punto de partida para el mejoramiento en los procesos de enseñanza direccionados por el docente y por ende del aprendizaje de los estudiantes.

Con respecto a las concepciones se encontró que los docentes se mueven entre dos tipos de representaciones: *teoría interpretativa* y *teoría constructiva*. Esto significa que los docentes, cuando se ubican en la teoría interpretativa, consideran que la lectura y la escritura son procesos mentales que permiten que los estudiantes capten y asimilen los contenidos de las asignaturas, sin necesidad de la mediación permanente del docente, dado que pueden ser procesos desarrollados de forma autónoma, sobre todo en el nivel universitario. En caso contrario, cuando los profesores se acercan a la teoría constructiva, reconocen la necesidad de que la lectura y escritura deban ubicarse en el contexto de la asignatura, lo que implica que es preferible asumirlas como prácticas socioculturales, que hacen parte imprescindible del desarrollo de las clases, de tal forma que permitan la redescipción de los preconceptos de quien aprende y, por tanto, una transformación del conocimiento a partir de lo que lee, pero, sobre todo de lo que escribe el estudiante.

Al relacionar estas concepciones con las prácticas, se identifica rápidamente que estas responden de la misma forma, transitando entre varias posturas. A través de la interpretación de las prácticas, se logró concluir que predominan las relacionadas con el enfoque *psicolingüístico* por encima de las prácticas relacionadas con el enfoque *sociocultural*. Parece claro, que esta disparidad en términos de equidad (entre las prácticas de ambos enfoques), se explica cuando se

revisan, desde las concepciones, las posibilidades que atribuyen los docentes a la lectura y a la escritura en la construcción del aprendizaje.

En este sentido, cuando el profesor asume que la lectura y la escritura deben permitir la construcción de conocimientos, que puedan ser declarados por los estudiantes, las prácticas que promueve se corresponden con el enfoque *psicolingüístico*. Pero, cuando el docente reconoce que la lectura y la escritura son más que procesos mentales y que, por tanto, son procesos socioculturales, las iniciativas que adelantan sitúan en un papel protagónico a la lectura y la escritura en el interior del aula, generalmente determinado por el contexto académico de la disciplina que orienta, lo cual se corresponde con el enfoque *sociocultural*. Asimismo, reconocen la necesidad de que sea el estudiante quien asuma el papel principal durante el desarrollo de las clases, puesto que es necesario que el discente construya su aprendizaje, desde la convicción de que la mejor forma es ofrecerle estas oportunidades durante las horas cátedra.

En conclusión, el anterior análisis permite afirmar que existe una relación consistente entre las concepciones y las prácticas que implementa el docente en el interior de su asignatura. También, permite concluir que los docentes comparten de cada teoría algunos principios, lo que explicaría la sinuosidad con la que se mueven entre la teoría interpretativa y constructiva y entre el enfoque psicolingüístico y el sociocultural a la hora de elegir sus prácticas de enseñanza. Estas conclusiones guiaron la construcción del apartado denominado ‘impacto social’, en el que se propondrán lineamientos para el Programa que permitan situar, en el lugar que merecen, la lectura y la escritura.

5. Conclusiones

Esta investigación tuvo como objetivo analizar las concepciones y prácticas de enseñanza de lectura y escritura de los docentes de las áreas de Lingüística y Literatura de la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad Popular del Cesar, para mejorar los procesos de enseñanza de estas habilidades. El proceso investigativo permitió comprender que acercarse a las representaciones implícitas de los docentes es una tarea compleja, pero que resulta necesaria por dos aspectos, principalmente: 1) permite comprender el porqué de las prácticas de enseñanza de los docentes y 2) se configura en el punto de partida para el diseño de planes de intervención coherentes, adecuados para la comunidad de docentes del Programa, que permitan considerar opciones pertinentes para mejorar los procesos de enseñanza de la lectura y escritura académica en este contexto particular.

Se presentan las conclusiones a partir de cada uno de los objetivos específicos, lo que permite dilucidar la manera en que fue alcanzado el objetivo general:

En cuanto al primer objetivo específico, que consistió en la identificación de las concepciones de los docentes sobre lectura y escritura a partir del enfoque de las *teorías implícitas*, se encontró que los docentes de las áreas de lingüística y literatura del Programa transitan entre la *teoría interpretativa* y la *teoría constructiva* sobre la enseñanza y el aprendizaje. Lo que significa que ningún docente es en su totalidad interpretativo o constructivista, sino que asume, en función de los elementos relacionados con la lectura y la escritura, diferentes posiciones, que algunas veces lo acercan a la *teoría constructiva*, pero que en otras lo alejan de esta y lo aproximan a la *teoría interpretativa*. Esto permitió reducir el análisis de los datos recogidos a un marco epistemológico, ontológico y conceptual consistente, que es precisamente el que ofrece el enfoque de las teorías implícitas. De este proceso de abstracción, se comprendió que cuando los docentes son afines a la *teoría interpretativa* asumen la lectura y la escritura como procesos que permiten a los estudiantes apropiarse de los contenidos de la asignatura. Por el contrario, los docentes más cercanos, en algunos elementos, a la *teoría constructiva* trascienden la perspectiva anterior, ya que definen a la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, en la que confluyen múltiples aspectos que determinan el aprendizaje de los estudiantes desde estos objetos de enseñanza.

Desde las diferentes subcategorías que orientaron la interpretación de las concepciones, se encontró que cuando hay afinidad con la *teoría interpretativa* se entiende la lectura como un

proceso de interpretación del pensamiento de quien escribe, lo que necesariamente se relaciona con una práctica que busca la reproducción de la información leída desde la identificación de los postulados del autor. Con relación a la escritura, este grupo la considera como un proceso de materialización del pensamiento, que debe atender a particularidades propias de la lengua y la intención comunicativa. Además, creen que la necesidad e importancia de hacer enseñanza explícita de aspectos relacionados con la lectura y la escritura surge de responsabilidades no asumidas por los niveles precedentes. Por otro lado, este grupo también subordina la escritura al proceso de lectura: se encontró que los docentes dan prioridad a las tareas de lectura, en cambio, las tareas de escritura se centran en dar cuenta de lo comprendido, sobre todo, desde las lecturas que se proponen para abordar las temáticas de la asignatura. Finalmente, el estudio reveló que estos docentes sustentan su práctica desde la experiencia acumulada como estudiantes, docentes, lectores y escritores.

Por otro lado, cuando hay afinidad en relación con la *teoría constructiva*, se asume la lectura y la escritura como prácticas mediadas por el contexto y múltiples aspectos (sociales, culturales, históricos, individuales), que requieren de la comprensión de todos sus procesos: estrategias para cada momento de la lectura y la escritura (cf. Caldera y Bermúdez, 2007). Además, estos docentes ofrecen prácticas de lectura y escritura en el interior del aula, desde la enseñanza guiada a través de los textos propios de la disciplina. Por último, se evidenció el manejo de propuestas teóricas que sustentaban dichas concepciones, cercanas a referentes del área del lenguaje de corte constructivista. Esto demostraría la importante incidencia de los referentes teóricos en la consolidación de las concepciones desde las que se asumen y entienden la lectura y la escritura.

En relación con el segundo objetivo, que permitió la descripción de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica de los docentes a partir de tres enfoques teóricos: *lingüístico*, *psicolingüístico* y *sociocultural*, se encontró evidencia en términos de estrategias o actividades que se relacionan con cada uno de los enfoques. Asumiendo la posición de Cassany (1990) es importante la existencia de estrategias de enseñanza relacionadas con los tres enfoques, pero estas deben considerarse desde las necesidades y el contexto en que se implementan. Dado que nos encontramos en el contexto universitario, se entiende que se deben promover, sobre todo, prácticas relacionadas con el enfoque *sociocultural* y en segundo lugar con el *psicolingüístico*. La poca presencia de prácticas relacionadas con el enfoque *lingüístico* es previsible, dado que, en el

nivel universitario, la enseñanza de las particularidades de la lengua y de las estructuras textuales es un asunto ya trabajado en niveles precedentes, por lo que requiere de una enseñanza menos acentuada que las otras dos.

En este sentido, la interpretación del análisis de las prácticas de los docentes reveló que hay predominancia de las prácticas que están relacionadas con el enfoque *psicolingüístico*, dentro de las que se destacan la lectura que se asigna por fuera de clase con el objetivo de que el estudiante pueda ir avanzando en la comprensión de las temáticas y pueda ser participe de las explicaciones que se hacen en la clase. Además, dentro este mismo enfoque, los docentes implementan de forma acentuada prácticas evaluativas que se interesan por verificar la apropiación de los conceptos por parte de los estudiantes. También, se encuentran las estrategias que los docentes comparten a sus estudiantes para que mejoren la lectura y la escritura, que tienen que ver con el proceso de identificación de las ideas importantes (subrayado, anotaciones...) y su posterior simplificación a través de resúmenes, mapas conceptuales u organizadores gráficos. Otro tipo de estrategias, que se corresponden teóricamente con este enfoque, y que son enseñadas por los docentes, tienen que ver con el acompañamiento al proceso de construcción del texto, que lo ven como una forma de que los estudiantes mejoren el proceso de la escritura. En este sentido, los estudiantes reconocen la importancia de aplicar estrategias para antes, durante y después de la escritura, y que son replicables a la construcción de cualquier texto.

La recurrente presencia de prácticas *psicolingüísticas* fue relacionada con el rol predominante que asume el docente en lo que se llamó la ‘monopolización del discurso’ en las clases. Es así, que se invita a seguir la reflexión de Carlino (2006) sobre este asunto, de tal manera que se logre identificar el balance adecuado que permita la construcción de los aprendizajes de los estudiantes.

Desde el enfoque *sociocultural*, por el contrario, se observan estrategias que permiten que el estudiante relacione lo que lee y escribe en contextos significativos. Es así como se observan actividades en la que los docentes asumen la responsabilidad de leer y escribir con el estudiante en el aula. Esto les permite gestionar el aprendizaje de los estudiantes *in situ* e ir realizando redireccionamientos conceptuales y procedimentales durante estas actividades. Otra práctica encontrada corresponde al acompañamiento que ofrece el docente en el proceso de escritura, sobre todo con textos de la disciplina, que le permite al estudiante identificar las particularidades discursivas del área de formación, como por ejemplo, la construcción de un artículo científico.

Con base en las conclusiones hasta ahora expuestas, se logró desarrollar el tercer objetivo, que correspondía con la posibilidad de establecer una relación entre las concepciones y las prácticas de enseñanza de lectura y escritura de los docentes. Con respecto a este cometido, se logró encontrar una relación consistente entre la *teoría interpretativa* y la predominancia de prácticas de lectura y escritura de tipo *psicolingüístico* para los docentes afines con este perfil, y también, una correspondencia entre la *teoría constructiva* y el hecho de que el docente privilegie las prácticas relacionadas con el enfoque *sociocultural*, correspondencia que ya había sido advertida por Boatto y otros (2011).

Esta relación consistente entre concepciones y prácticas permitió el desarrollo del siguiente apartado, denominado *Impacto social*, en el que se logró configurar una propuesta coherente con el contexto del Programa, que podría facilitar el paso de una teoría interpretativa a una constructiva, lo que implica que la lectura y la escritura deben sustentarse, sobre todo, desde los postulados de la alfabetización académica. En este sentido, se propuso un programa a partir del enfoque teórico denominado ‘profesional reflexivo’ y basado en una experiencia denominada ‘una estrategia de colaboración de formación en alfabetización académica’ (López y Pedraza, 2012).

A partir de este marco, se delineó un Programa de formación profesional colaborativa que se configura en tres fases: 1) selección de docentes afines a la teoría constructiva que revisen los hallazgos y recomendaciones de esta investigación, 2) puesta en marcha del programa de formación colaborativa, iniciando con los docentes de las áreas de Lingüística y Literatura y que luego vincule a los docentes de las demás áreas y 3) seguimiento al programa de formación a partir de una investigación que sistematice sus hallazgos, de tal forma que se cuente con un referente que pueda contribuir al mejoramiento de los procesos de lectura y escritura de otros programas y de la Universidad.

Por último, hay que recordar que todos estos esfuerzos hacen parte de un interés por mejorar la formación de los estudiantes universitarios, y en este caso, de futuros profesionales docentes en lenguaje, con la firme convicción de que ellos realmente, como se dijo en la introducción, son el factor más importante en el mejoramiento de la calidad educativa.

Impacto social

Este trabajo de investigación, al desarrollarse en un contexto educativo y centrarse en el proceso de enseñanza, ofrece información válida, en un marco de pertinencia social, que sienta las bases para la implementación de iniciativas que persigan el plausible propósito de mejorar la formación en lectura y escritura de los estudiantes de la Licenciatura, y con ello impactar en la calidad de la educación de los diferentes niveles de escolarización de la región. A partir de esta asunción, se ofrece al Programa una de las muchas opciones de mejoramiento que pueden derivar de este estudio, que se ha denominado:

Iniciativa de desarrollo profesional con base en los hallazgos del estudio, que facilite la dinamización de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica en el Programa

Obviamente algunas prácticas docentes pueden ser erróneas e inadecuadas, pero no vamos a lograr superarlas pretendiendo cambiarlas directamente, sino más bien reconstruyéndolas, dándoles un nuevo significado en el marco de esa nueva teoría o estructura de conocimiento más compleja. (Pozo *et al.*, 2006, p.130)

A partir de los hallazgos que se han explicado en los apartados anteriores, resulta claro que el estudio de las concepciones de los docentes es importante en cuanto que permiten explicar y comprender su práctica (Martín y Cervi, 2006). En este sentido, esta investigación encontró una correlación entre las teorías implícitas y las prácticas que se asumen en el proceso de enseñanza.

Desde el enfoque que asumió esta investigación, sustentada en las *teorías implícitas*, se insistió en la necesidad de explicitar los supuestos que subyacen a las concepciones de los docentes, de tal forma que se puedan organizar jerárquicamente y lograr una posterior reestructuración. El objetivo de esta redescipción es encontrar el camino para facilitar el tránsito de una teoría interpretativa, en la cual el docente ha conseguido unas garantías pedagógicas, a una teoría constructiva, que es considerado por Scheuer y Pozo (2006) como “un cambio representacional radical” (p. 391).

Como se estableció anteriormente, los docentes del Programa se ubican entre representaciones relacionadas con la teoría interpretativa y la teoría constructiva. Lo que también significa, que evidencian prácticas de lectura y escritura afines con los enfoques *psicolingüístico* y *sociocultural*, este último relacionado con la alfabetización académica. Frente a esto, se

evidencia la necesidad de promover mayores y mejores prácticas relacionadas con este último enfoque, ya que su implementación es marginal con respecto a las estrategias psicolingüísticas.

Siendo este el panorama, resulta necesario configurar una iniciativa que permita aproximarse a la teoría constructiva, que brinde intencionadamente a los estudiantes herramientas para la comprensión y producción de textos académicos, en el marco de las diferentes asignaturas del Programa.

Se considera así, que los hallazgos de esta investigación ofrecen ese punto de partida que se ha anunciado anteriormente, ya que logró hacer explícitas las concepciones de los docentes del Programa y su relación con las prácticas que desarrollan.

En la búsqueda de un enfoque adecuado que permita tal cometido, se encuentra uno cercano con la teoría constructiva, denominado ‘enfoque profesional reflexivo’, que es considerado el marco teórico más consistente para estas iniciativas, y que reconoce la necesidad de “contrastar con otros el conocimiento profesional de cada docente mediante la reflexión para poder transformarlo” (Martín y Cervi, 2006, p. 419).

Dentro de la configuración de una propuesta que considere el anterior enfoque, los hallazgos encontrados en este estudio, en consideración con las necesidades y particularidades de la Licenciatura, se plantea la implementación de un programa basado en una experiencia que evidenció un gran impacto en su ejecución, denominada ‘una estrategia de colaboración de formación en alfabetización académica’ (López y Pedraza, 2012).

Así pues, para la puesta en marcha de este programa de formación se contempla el desarrollo de tres fases (ver figura 19):

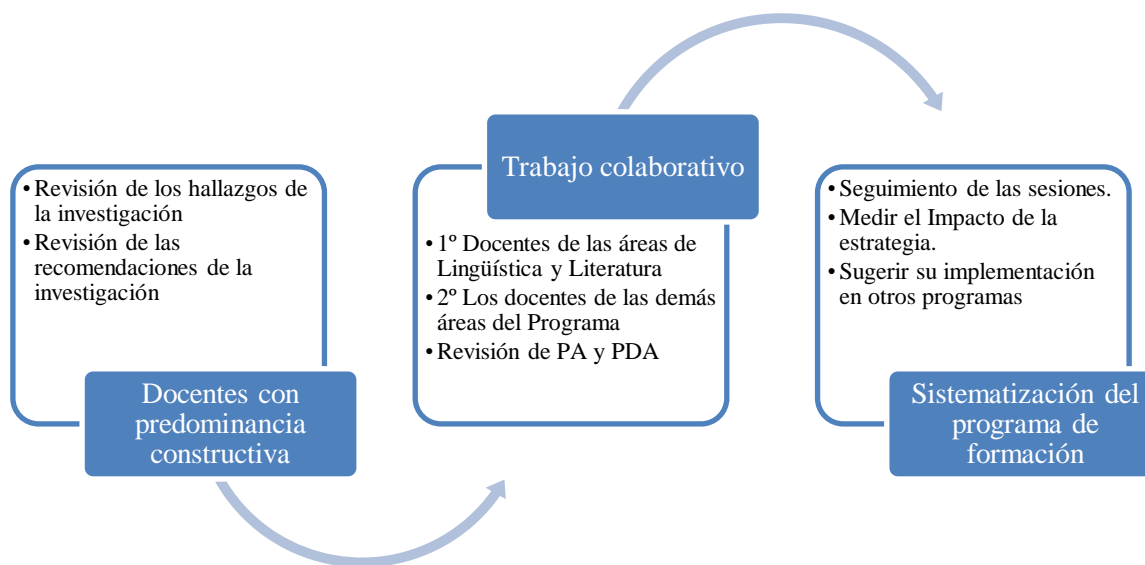


Figura 19. Fases del programa de formación profesional colaborativo

En primer lugar, se requiere de la conformación de un grupo de docentes afines a la teoría constructiva y al enfoque sociocultural. La investigación reveló que en el Programa se cuenta con estos docentes, que han sido influidos por teorías y académicos de corte constructivista, y que además, cuentan con experiencia de trabajo en comunidades de profesionales docentes del área, por ejemplo, la Red de Lenguaje. Se propone a este grupo revisar la caracterización de las concepciones y prácticas de enseñanza de lectura y escritura del Programa que se encuentran delimitadas en esta investigación. A partir de estas consideraciones, el paso a seguir corresponde a la selección de temáticas a trabajar en el programa de colaboración formativa. Dentro de los hallazgos de la investigación se proponen como temáticas de trabajo y discusión en el interior de este grupo colaborativo, las siguientes:

1. Planteamientos centrales de la alfabetización académica.
2. Integración de la lectura y la escritura en el aula de clases.
3. Escribir para decir el conocimiento y escribir para transformar en conocimiento: una evaluación al propósito de los textos que se escriben en las asignaturas del Programa.
4. Textos que se leen y escriben en la Licenciatura: un análisis desde la teoría de los géneros discursivos.
5. Importancia de la lectura y la escritura para el aprendizaje.
6. La lectura y la escritura como proceso.
7. Alcances y limitaciones de la lectura en la consolidación del proceso de escritura.
8. Papel de las actividades relacionadas con las lecturas fuera del salón.

9. Importancia de la toma de notas: prospectivas para el aprendizaje.
10. Presentación de los textos que se trabajan en las asignaturas: factores asociados.
11. Espacios para el debate desde la oralidad y la escritura (foros virtuales).
12. Evaluación formativa de la escritura: diseño de rúbricas y acompañamiento al proceso.

En la segunda fase se inicia la puesta en marcha del programa de formación basado en el aprendizaje colaborativo con los docentes del Programa, inicialmente con los encargados de orientar las asignaturas de las áreas de Lingüística y Literatura. Dentro de esta misma fase, en un momento posterior, se propone vincular a los docentes de las demás áreas del Programa, de tal forma que se pueda consolidar un marco común con relación a la implementación de acciones relacionadas con la alfabetización académica, que no sean acciones aisladas de algunas áreas, sino que comprometa a todos los docentes que tengan asignación en la Licenciatura, como una mirada institucional a la enseñanza de la lectura y escritura en este nivel.

López y Pedraza (2012) recomiendan el trabajo colaborativo, puesto que involucran acciones unificadas entre los docentes, en consideración a que las reflexiones personales no permiten construir visiones holísticas que enriquezcan las percepciones individuales; por lo que este espacio debe sustentar su dinámica de funcionamiento a partir de un diálogo que propenda por el autorreconocimiento entre los docentes del Programa, a partir de un marco de respeto y valoración de los saberes y las experiencias de cada uno de ellos, de tal forma que se reconozca la posibilidad de aprendizaje a través del trabajo colectivo (López y Pedraza, 2012).

En esta misma fase, es importante que se adelante una revisión y actualización de los PA y PDA considerando la necesidad de vincular y hacer explícitas las tareas de lectura y escritura pertinentes para el desarrollo temático de cada asignatura, sustentadas en el marco de la alfabetización académica.

La tercera fase, propuesta en esta iniciativa de desarrollo profesional, consiste en el monitoreo a través de una investigación que permita identificar los cambios en las concepciones y en las prácticas de enseñanza de los docentes que participen del programa de formación colaborativa. Esto permitirá revelar el alcance de esta iniciativa, con miras al enriquecimiento de la misma, y su posterior implementación en otros programas, departamentos y por último, que pueda convertirse en parte de la cultura académica de la UPC.

Recomendaciones

A continuación, se presentan las recomendaciones que se consideran válidas luego de finalizar esta investigación:

- Seguir consolidando el campo de estudio de las concepciones de los docentes, de tal forma que se puedan encontrar más y mejores vías para acceder a este tipo de representaciones tan complejas, pero que deben determinar el punto de partida de estrategias que promuevan el mejoramiento educativo.
- Implementar iniciativas que estudien las posibilidades del cambio en las representaciones en los docentes y que garantice su impacto en la transformación de las prácticas de enseñanza, de tal forma que se construya un marco metodológico y teórico adecuado para emprender propuestas comunes en otros escenarios.
- Utilizar la información de este estudio como antecedente para configurar una propuesta investigativa que haga seguimiento riguroso al programa de formación y revele información sustantiva que pueda utilizarse como marco para propuestas similares en otros programas de formación de docentes y de profesionales universitarios.
- Sistematizar una propuesta que promueva la revisión de los PA y PDA de las asignaturas del Programa de tal forma que se hagan explícitas las tareas de lectura y escritura que se desarrollarán a lo largo del semestre, sustentadas en la alfabetización académica.
- Realizar investigaciones que permitan reconocer las concepciones de los futuros licenciados con relación a cómo asumirían la enseñanza de la lectura y la escritura en los niveles en lo que se desempeñarán como docentes, de tal forma que puedan plantearse una redirección de algunas de sus representaciones, que aporte al mejoramiento de los procesos de los niveles de la básica y media.
- Comparar las concepciones de los estudiantes al ingresar y al finalizar los estudios de licenciatura, de tal forma que se pueda determinar si la formación que reciben impacta en un cambio representacional de estas.
- Realizar investigaciones similares en los niveles precedentes al universitario, sobre todo en los establecimientos educativos que aportan mayor número de estudiantes en el programa, de tal forma que se pueda configurar una propuesta de formación colaborativa que involucre a los docentes de este nivel y los del Programa.

Referencias bibliográficas

- Alba, D., y González D. (2015). *Enseñar a argumentar escribiendo* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia
- Álvarez, L. y Moreno, M. (2012). *El pensamiento del profesor: entre la teoría y la práctica*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Araujo, C. (2016). *Configuración sociocultural del discurso del maestro de inglés en el marco del programa de licenciatura en lengua castellana e inglés de la universidad popular del cesar* (tesis de doctorado). Universidad de Caldas, Manizales, Colombia
- Araújo, C., Cifuentes, J. e Ibarra, E. (2008). *Focus on academic writing: Student's Book*. Valledupar: UPC.
- Barragán, D., (2014). *Cibercultura y prácticas de los profesores: Entre hermenéutica y educación*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Bas, A. Klein, I. Lotito, L. y Vernino, T. (1999), *Escribir: Apuntes para una práctica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Basilía, M., Mateos, M. y Vilanova, S. (2014). Cuestionario de dilemas para indagar concepciones sobre el aprendizaje en docentes universitarios. *Docencia Universitaria*, Vol. 15. 103-120.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Santa Fe de Bogotá: Editorial El Manual Moderno.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58 (43 - 64).
- Boatto, Y., Vélez, G. y Bono, A. (2011). Construcción de un cuestionario de dilemas para indagar las concepciones sobre el aprendizaje a partir de la lectura de ingresantes universitarios. *Summa psicológica UST*, Vol. 8 (1), 13 -20
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), pp.81-109. Cambridge University Press.
- Caldera, R., y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, vol 11(37), 247 – 255.
- Calderón, D. (2004). *Herramientas de escritura para la edición y publicación física y virtual de textos*. Valledupar: Ediciones Unicesar.

- Calderón, D. (2008). Escritura científica para divulgar el conocimiento en el entorno universitario. Valledupar: Ediciones Unicesar
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, (16) 71-117.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Carlino, P. (2013a). Investigar las prácticas de lectura y escritura en la universidad: la necesidad de un cambio de perspectiva. A modo de presentación de la investigación. En Pérez, Mauricio y Rincón, Gloria (Coordinadores) *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Carlino, P. (2013b). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.
- Carlino, P. (2014). Se aprende muy diferente una materia si se lee y escribe sobre sus temas. En entrevista con Serrano, S., Mostacero, R. y Duque, Y. En S. Serrano de Moreno y R. Mostacero (comp.), *La escritura Académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas* (pp. 27-47). Mérida: Universidad de los Andes.
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*; Vol. 11 (1), 105-135
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2009). Formación de docentes, concepciones y prácticas de lectura y escritura. Una revisión crítica de bibliografía. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación en Psicología y Quinto Encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur “Psicología y Sociedad Contemporánea: Cambios Culturales”. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Cartolari, M., y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 67-86.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, (6) 63-80.
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2009). Capítulo 1: Miradas y propuestas sobre la lectura. En Cassany, D. (Ed) *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós
- Castaño, L (2014). Prácticas de escritura en el aula: Orientaciones didácticas para docentes. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Cerlarc-Unesco.
- Cisneros, M., Muñoz, C. y Herrera, J. (2014). Perspectivas y prospectivas en los estudios sobre lectura y escritura. Pereira: Editorial UTP.
- Clark, C. y Yinger, R. (1979). Teachers' thinking, en Peterson, P., Walberg, H.J. (eds.). *Research on Teaching. Concepts, Finding and Implications*, pp. 231-263. Berkeley: McCutchan Publishing Corporations.
- Correa, R., Tapia, M., Neira, A., y Ortiz, M. (2013). Teorías personales de docentes de lengua sobre la enseñanza de la escritura en sistema de educación pública chilena. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52(1), 165-184.
- Davini, M., (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz, A. (2014). Retórica de la escritura académica: pensamiento crítico y argumentación discursiva. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia
- García M. y Ochoa, O. (2013). "*Ensayo*" *mis ideas y aprendo a argumentar* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia
- García, M., y Rojas, N. (2003). Concepciones epistemológicas y enfoques educativos subyacentes en las opiniones de un grupo de docentes de la UPEL acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Investigación y Postgrado*, 18(1). Recuperado de <http://www.scielo.org/colombiana/pdf/invp/v18n1/invp18n1a01.pdf>
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. y Saavedra, J. E. (2014). *Tras la excelencia docente: cómo mejorar la educación de todos los colombianos*. Bogotá: Fundación Compartir.

- González, B. y Salazar-Sierra, A. (eds.) (2015). Formación inicial en lectura y escritura en la universidad. De la educación media al desempeño académico en la educación superior. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- González, O. (2018). *Convergencia de enfoques lingüístico, psicolingüístico y sociocultural en la lectura crítica: una guía didáctica para el docente* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.
- Guba, E. (1990). The Alternative Paradigm Dialog. En E. G. Guba (Ed.), pp. 17 -27.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing Paradims in Qualitative Research. En Denzin N. y Lincoln Y (Eds.) pp. 105 – 117.
- Guerrero, R. (2016). Concepciones de la escritura académica de dos profesoras universitarias. Un estudio de caso. *Legenda*, Vol. 20, Nro. 23, 237-261
- Guzman, M. (2015). *Cineargumentando “Un Modelo de Argumentación para Estudiantes ...”* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia
- Guzmán, R. (2012). Escritura académica en la universidad. Chía: Universidad de la Sabana
- Hernández S., Fernández C. y Baptista P. (2011). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill
- Icfes. (2017). Guía de orientación Saber Pro: Módulos de Competencias Genéricas. Bogotá: ICFES
- Icfes. (2017). Informe nacional de resultados Examen Saber Pro 2016. Bogotá: ICFES
- Icfes. (2018). Reporte de resultados por programa académico Saber Pro. Bogotá: ICFES
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences, en Denzin N. y Lincoln Y. *Handbook of Qualitative Research*, pp. 163-188.
- López, K. y Pedraza, C. (2012). *Cambios en las representaciones y en las prácticas de docentes universitarios sobre la escritura a partir de una estrategia colaborativa de formación en alfabetización académica* (tesis de maestría). Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Marín, M. (2013). *Lingüística y Enseñanza de la Lengua*. Buenos Aires: Aique grupo editor
- Martín, E., Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En *Pozo, I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos.* (pp. 419-433). Barcelona: Graó

- Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto 1075 de 2015. Decreto único reglamentario del sector educación.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto 2450 de 2015. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Resolución 2041 de 2016. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá, D. C.: MEN.
- Navarro, F., Ávila, N., Tapia-Ladino, M., Vera, L., Moritz, M., Narváez, E., y Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista signos*, 49 (Supl. 1), 78-99
- OECD (2016), Education in Colombia, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264250604-en>
- Ortega y Gasset, J. (1940): Ideas y creencias. Madrid. Alianza Editorial.
- Osorio, Y., y Suárez, P. (2016). *Concepciones sobre la enseñanza de lenguaje escrito de docentes con prácticas innovadoras en el aula* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Packer, M. (2013). La ciencia de la investigación cualitativa. Bogotá: Ediciones Uniandes
- Perafán, G. (2015). Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas: El profesor como productos de conocimiento disciplinar-profesional. Bogotá: Editorial Aula Humanidades.
- Pérez, M. y Rincón, G. (Coordinadores) (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, M., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En *Pozo, I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos.* (pp. 55-89). Barcelona: Graó
- Podestá, S. (2014). La práctica docente: Saberes y vivencias. [Versión o E-book].
- Pozo, I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En *Pozo, I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). Nuevas formas de*

- pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos.* (pp. 29-50). Barcelona: Graó
- Pozo, I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En *Pozo, I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos.* (pp. 95-127). Barcelona: Graó
- Putnam, R., y Borko, H. (1997). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. Biddle, T. Good e I. Goodson, *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar.* Barcelona: Paidós
- Ramos, C. (2015). *Los paradigmas de la investigación científica.* Tomado de <https://www.researchgate.net/publication/282731622>
- Rincón, G. y Gil, J. (2013). *Lectura y escritura académica en la Universidad del Valle: caracterización de prácticas y tendencias.* Cali: Universidad del valle Programa Editorial.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Ediciones Aljibe.
- Scheuer, N., Pozo, I. (2006). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional. En *Pozo, I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos.* (pp. 419-433). Barcelona: Graó
- Shavelson, R. y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas, en Gimeno, J., Pérez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica,* pp. 372-419. Madrid: Akal.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura.* Barcelona: Graó, 1992.
- Vargas, A. (2015). *Escribir en la universidad: reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos.* Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Zelaya, B., y Campanario, J. (2001). Concepciones de los profesores nicaragüenses de Física en el nivel de secundaria sobre la ciencia, su enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 4(1). Recuperado de <http://www2.uah.es/jjmc/an30.pd?>

10. Anexos

Anexo 1: Rúbrica para la evaluación de los textos escritos. Prueba Comunicación Escrita – Saber Pro

Criterios	Descripción	Indicadores	Ponderación	
El planteamiento que se hace del texto	Nivel de desarrollo del tema propuesto en la tarea	Se evidencia un análisis desde perspectivas innovadoras y que se complejicen los planteamientos de manera efectiva.	20%	40%
		Se evidencia claramente a qué se hace referencia en la argumentación.	20%	
La organización del texto	Se explora en el escrito al establecer si el estudiante eligió un esquema apropiado para comunicar un planteamiento y si usó adecuadamente distintos mecanismos para dar cohesión a la exposición de sus ideas (secuencialidad, uso de signos de puntuación, uso de conectores, etcétera).	En la escritura hay evidencia de planeación	10%	30%
		Siguió esquemas adecuados al tipo de tarea propuesto.	10%	
		Definió bien los párrafos que componen el texto.	10%	
La forma de expresión	En relación con la forma de la expresión, se considera si la selección del lenguaje toma en cuenta el rol social del interlocutor y el propósito comunicativo de los escritos, si el texto cumple su función comunicativa: hacer una solicitud, sustentar un planteamiento, indicar cómo han de ejecutarse unas tareas, etcétera, o sea, si la redacción es socialmente efectiva.	Adecua el discurso a las características del destinatario que se le ha indicado en la tarea.	10%	30%
		El texto hace un uso adecuado del vocabulario y hay cierta elaboración del lenguaje mediante la integración de recursos estilísticos como metáforas, comparaciones, citas, etcétera.	10%	
		En el texto se evidencia un diálogo con otros textos de la cultura (intertextualidad).	10%	

Anexo 2: Resultados de la prueba de Comunicación Escrita – Saber Pro

ESTUDIANTE	EL PLANTEAMIENTO QUE SE HACE DEL TEXTO					LA ORGANIZACIÓN DEL TEXTO					LA FORMA DE EXPRESIÓN					NOTA FINAL				
	Nivel de desarrollo del tema propuesto en la tarea					Se explora en el escrito al establecer si el estudiante eligió un esquema apropiado para comunicar un planteamiento y si usó adecuadamente distintos mecanismos para dar cohesión a la exposición de sus ideas (secuencialidad, uso de signos de puntuación, uso de conectores, etcétera).					En relación con la forma de la expresión, se considera si la selección del lenguaje toma en cuenta el rol social del interlocutor y el propósito comunicativo de los escritos, si el texto cumple su función comunicativa: hacer una solicitud, sustentar un planteamiento, indicar cómo han de ejecutarse unas tareas, etcétera, o sea, si la redacción es socialmente efectiva.									
	Se evidencia un análisis desde perspectivas innovadoras y que se complejicen los planteamientos de manera efectiva.	20%	Se evidencia claramente a que se hace referencia en la argumentación.	20%	DEF	En la escritura se haya evidencia de planeación	10%	Se siguió esquemas adecuados al tipo de tarea propuesta	10%	Definió bien los párrafos que componen el texto	10%	DEF	Adecua el discurso a las características del destinatario que se le ha indicado en la tarea.	10%	El texto hace un uso adecuado del vocabulario y hay cierta elaboración del lenguaje mediante la integración de recursos estilísticos como metáforas, comparaciones, citas, etcétera.		10%	En el texto se evidencia un diálogo con otros textos de la cultura (intertextualidad).	10%	DEF
Estudiante 1	2,0	0,40	2,0	0,40	0,80	2,0	0,20	2,0	0,20	2,0	0,20	0,6	2,0	0,20	2,0	0,20	2,0	0,20	0,6	2,0
Estudiante 2	5,0	1,00	4,5	0,90	1,90	4,5	0,45	4,0	0,40	6,0	0,60	1,5	4,0	0,40	5,0	0,50	2,0	0,20	1,1	4,5
Estudiante 3	4,5	0,90	5,0	1,00	1,90	5,0	0,50	5,0	0,50	5,0	0,50	1,5	5,0	0,50	5,0	0,50	2,0	0,20	1,2	4,6
Estudiante 4	4,5	0,90	4,0	0,80	1,70	4,0	0,40	4,5	0,45	5,0	0,50	1,4	5,0	0,50	5,0	0,50	2,0	0,20	1,2	4,3
Estudiante 5	4,0	0,80	4,5	0,90	1,70	5,0	0,50	5,0	0,50	6,0	0,60	1,6	5,0	0,50	5,0	0,50	2,0	0,20	1,2	4,5
Estudiante 6	5,0	1,00	5,0	1,00	2,00	4,0	0,40	4,0	0,40	5,0	0,50	1,3	4,5	0,45	4,5	0,45	2,0	0,20	1,1	4,4
Estudiante 7	3,0	0,60	3,0	0,60	1,20	3,0	0,30	3,0	0,30	2,5	0,25	0,9	3,0	0,30	4,0	0,40	2,0	0,20	0,9	3,0
Estudiante 8	5,0	1,00	4,5	0,90	1,90	5,0	0,50	4,5	0,45	5,0	0,50	1,5	5,0	0,50	4,0	0,40	2,0	0,20	1,1	4,5
Estudiante 9	5,0	1,00	6,0	1,20	2,20	5,0	0,50	5,0	0,50	5,0	0,50	1,5	5,0	0,50	4,0	0,40	2,0	0,20	1,1	4,8
Estudiante 10	5,0	1,00	4,0	0,80	1,80	4,5	0,45	4,5	0,45	4,0	0,40	1,3	5,0	0,50	4,0	0,40	2,0	0,20	1,1	4,2
Estudiante 11	4,5	0,90	4,0	0,80	1,70	5,0	0,50	4,5	0,45	4,0	0,40	1,4	4,0	0,40	4,0	0,40	2,0	0,20	1,0	4,1
Estudiante 12	4,0	0,80	5,0	1,00	1,80	4,0	0,40	4,5	0,45	5,0	0,50	1,4	5,0	0,50	4,0	0,40	2,0	0,20	1,1	4,3
Estudiante 13	2,0	0,40	2,0	0,40	0,80	2,0	0,20	2,0	0,20	2,0	0,20	0,6	2,0	0,20	2,0	0,20	2,0	0,20	0,6	2,0
Estudiante 14	8,0	1,60	9,0	1,80	3,40	8,0	0,80	8,00	0,80	8,0	0,80	2,4	8,0	0,80	7,0	0,70	4,0	0,40	1,9	7,7
Estudiante 15	6	1,20	5,0	1,00	2,20	5	0,50	7,00	0,70	5	0,50	1,7	5,0	0,50	5,0	0,50	4,0	0,40	1,4	5,3
Estudiante 16	6	1,20	6,0	1,20	2,40	7	0,70	6,00	0,60	4	0,40	1,7	7,0	0,70	7,0	0,70	5,0	0,50	1,9	6,0
Estudiante 17	5,6	1,12	5,4	1,08	2,20	5	0,50	4,00	0,40	5	0,50	1,4	6,0	0,60	5,0	0,50	5,0	0,50	1,6	5,2
Estudiante 18	9	1,80	8,0	1,60	3,40	9	0,90	8,00	0,80	8	0,80	2,5	7,0	0,70	7,0	0,70	7,0	0,70	2,1	8,0
Estudiante 19	6	1,20	4,5	0,90	2,10	5	0,50	5,00	0,50	5	0,50	1,5	6,0	0,60	5,0	0,50	5,0	0,50	1,6	5,2
Estudiante 20	6	1,20	4,8	0,96	2,16	4,8	0,48	6,00	0,60	7	0,70	1,8	7,0	0,70	6,0	0,60	4,0	0,40	1,7	5,6
Estudiante 21	4	0,80	4,0	0,80	1,60	7	0,70	4,00	0,40	8	0,80	1,9	8,0	0,80	8,0	0,80	5,0	0,50	2,1	5,6
Estudiante 22	6,3	1,26	8,7	1,74	3,00	5,0	0,50	8,00	0,80	7	0,70	2,0	8,0	0,80	8,0	0,80	5,0	0,50	2,1	7,1
Estudiante 23	7	1,40	8,2	1,64	3,04	7	0,70	7,60	0,76	8	0,80	2,3	7,8	0,78	5,0	0,50	5,0	0,50	1,8	7,1
Estudiante 24	5	1,00	5,0	1,00	2,00	7,0	0,70	5,00	0,50	5	0,50	1,7	8,0	0,80	7,0	0,70	7,0	0,70	2,2	5,9
Estudiante 25	8	1,60	8,2	1,64	3,24	6,0	0,60	8,00	0,80	8	0,80	2,2	8,0	0,80	7,0	0,70	6,0	0,60	2,1	7,5
Estudiante 26	5	1,00	6,0	1,20	2,20	2,0	0,20	2,00	0,20	2	0,20	0,6	4,0	0,40	4,0	0,40	2,0	0,20	1,0	3,8
Estudiante 27	4	0,80	6,0	1,20	2,00	4	0,40	5,00	0,50	5	0,50	1,4	5,0	0,50	6,0	0,60	2,0	0,20	1,3	4,7
Estudiante 28	6,0	1,20	6,0	1,20	2,40	8,0	0,80	6,00	0,60	7,5	0,75	2,2	7,5	0,75	6,0	0,60	2,0	0,20	1,6	6,1
Estudiante 29	5	1,00	5,5	1,10	2,10	6,5	0,65	5,50	0,55	6	0,60	1,8	6,0	0,60	5,5	0,55	2,0	0,20	1,4	5,3
Estudiante 30	5	1,00	5,0	1,00	2,00	5	0,50	5,50	0,55	5,5	0,55	1,6	5,5	0,55	5,5	0,55	2,0	0,20	1,3	4,9
Estudiante 31	5	1,00	5,0	1,00	2,00	5	0,50	5,50	0,55	5,7	0,57	1,6	5,6	0,56	5,7	0,57	2,0	0,20	1,3	5,0
Estudiante 32	5	1,00	5,0	1,00	2,00	5	0,50	5,40	0,54	5,3	0,53	1,6	5,5	0,55	5,6	0,56	2,0	0,20	1,3	4,9
Estudiante 33	5,2	1,04	5,3	1,06	2,10	5	0,50	5,30	0,53	5,4	0,54	1,6	5,5	0,55	5,5	0,55	2,0	0,20	1,3	5,0
Estudiante 34	5,9	1,18	5,8	1,16	2,34	5,5	0,55	5,00	0,50	5	0,50	1,6	5,0	0,50	5,5	0,55	2,0	0,20	1,3	5,1
Estudiante 35	5	1,00	5,5	1,10	2,10	5	0,50	5,50	0,55	5,5	0,55	1,6	5,0	0,50	5,5	0,55	2,0	0,20	1,3	5,0
Estudiante 36	6	1,20	6,0	1,20	2,40	6,0	0,60	5,90	0,59	5,9	0,59	1,8	6,0	0,60	6,0	0,60	2,0	0,20	1,4	5,6
Estudiante 37	6,3	1,26	6,2	1,24	2,50	6,4	0,64	6,00	0,60	6	0,60	1,8	6,0	0,60	6,0	0,60	2,0	0,20	1,4	5,7
Estudiante 38	6	1,20	6,3	1,26	2,46	6,0	0,60	6,00	0,60	6	0,60	1,8	6,5	0,65	6,0	0,60	2,0	0,20	1,5	5,7
Estudiante 39	6,5	1,30	6,5	1,30	2,60	6,0	0,60	6,00	0,60	6,5	0,65	1,9	6,5	0,65	6,5	0,65	2,0	0,20	1,5	6,0
Estudiante 40	5	1,00	5,0	1,00	2,00	5,5	0,55	5,00	0,50	5	0,50	1,6	5,0	0,50	5,0	0,50	2,0	0,20	1,2	4,8
Estudiante 41	5,2	1,04	5,6	1,12	2,16	5,6	0,56	5,50	0,55	5	0,50	1,6	5,5	0,55	5,5	0,55	2,0	0,20	1,3	5,1
Estudiante 42	5,0	1,00	5,0	1,00	2,00	8,0	0,80	6,00	0,60	5,0	0,50	1,9	7,5	0,75	5,0	0,50	2,0	0,20	1,5	5,4
Estudiante 43	7	1,40	7,0	1,40	2,80	7	0,70	7,00	0,70	6	0,60	2,0	7,0	0,70	7,0	0,70	2,0	0,20	1,6	6,4
Estudiante 44	5	1,00	5,0	1,00	2,00	5	0,50	5,00	0,50	5	0,50	1,5	5,0	0,50	5,0	0,50	2,0	0,20	1,2	4,7
Estudiante 45	8	1,60	8,0	1,60	3,20	8,5	0,85	8,00	0,80	6	0,60	2,3	8,5	0,85	7,0	0,70	2,0	0,20	1,8	7,2
Estudiante 46	5	1,00	6,0	1,20	2,20	5	0,50	5,00	0,50	5	0,50	1,5	5,0	0,50	5,6	0,56	2,0	0,20	1,3	5,0
Estudiante 47	6	1,20	7,0	1,40	2,60	5	0,50	5,30	0,53	5,4	0,54	1,6	5,5	0,55	5,5	0,55	2,0	0,20	1,3	5,5
Estudiante 48	5	1,00	6,0	1,20	2,20	5	0,50	5,00	0,50	5	0,50	1,5	5,0	0,50	5,0	0,50	2,0	0,20	1,2	4,9
Estudiante 49	5	1,00	7,0	1,40	2,40	6,3	0,63	6,00	0,60	6	0,60	1,8	7,0	0,70	6,0	0,60	2,0	0,20	1,5	5,7
Estudiante 50	7	1,40	7,0	1,40	2,80	7,0	0,70	6,50	0,65	7	0,70	2,1	7,0	0,70	6,5	0,65	2,0	0,20	1,6	6,4
Estudiante 51	6,5	1,30	7,0	1,40	2,70	7,5	0,75	7,00	0,70	7	0,70	2,2	7,0	0,70	6,5	0,65	2,0	0,20	1,6	6,4
Estudiante 52	4	0,80	5,0	1,00	1,80	5,0	0,50	5,00	0,50	4	0,40	1,4	6,0	0,60	6,0	0,60	2,0	0,20	1,4	4,6
Estudiante 53	6,5	1,30	6,5	1,30	2,60	6,0	0,60	6,00	0,60	6	0,60	1,8	6,5	0,65	6,0	0,60	2,0	0,20	1,5	5,9
Estudiante 54	5	1,00	5,0	1,00	2,00	5,5	0,55	5,00	0,50	5	0,50	1,6	5,0	0,50	5,0	0,50	2,0	0,20	1,2	4,8
PROMEDIO TOTAL	5,4	1,1	5,6	1,1	2,2	5,5	0,5	5,4	0,5	5,4	0,5	1,6	5,8	0,6	5,5	0,5	2,7	0,3	1,4	5,2

Anexo 3: Guion de entrevista

Guion para la entrevista semiestructurada a los profesores de las áreas de Lingüística y Literatura de la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la UPC

Propósito:

Recopilar, a través de una entrevista semiestructurada, información relacionada con las concepciones y prácticas de enseñanza de lectura y escritura de los docentes de las áreas de Lingüística y Literatura de la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad Popular del Cesar.

Instrucciones:

Las preguntas que se le formularán a continuación no pretenden evaluar sus saberes ni su desempeño como profesional. El interés está centrado en recoger información relacionada con sus concepciones y prácticas de enseñanza de lectura y escritura en su rol de formador en el programa de la Licenciatura de Lengua Castellana e Inglés. En este sentido, se le sugiere responder de forma clara y veraz, para que los resultados reflejen de forma fidedigna su posición frente al tema de investigación. Le reiteramos que estos datos tendrán un uso exclusivamente investigativo, por lo que su identidad estará protegida.

Nota: esta entrevista será grabada con el objetivo de conservar fielmente la información que usted nos suministra.

Datos del profesor entrevistado

Entrevista No:	Investigador:	Programa:	
Profesor:	Experiencia del profesor(a):	Edad:	
	Entre 2 y 5 años ____	Entre 20 y 30 ____	
	Entre 5 y 10 años ____	Entre 31 y 40 ____	
	Más de 10 años ____	Más de 41 ____	
Nivel de formación (especificar el título):			
Universitario ____			
Especialización ____			
Maestría ____			
Doctorado ____			
Nombre de las asignaturas que orienta:			
Datos de investigación y pertenencia a grupos de investigación:			
Fecha:			
Hora de inicio:			
Hora final:			

Cuestionario

1. Para usted, ¿qué es leer?
2. Para usted, ¿qué es escribir?
3. ¿Cómo aprendió usted a leer y a escribir? ¿Si pudiera devolver el tiempo, cómo le gustaría que le enseñaran a leer y a escribir?
4. ¿Cómo fue su experiencia con la lectura y la escritura en su formación profesional? ¿Qué recomendaciones daría a los docentes que orientaron su proceso de formación profesional?
5. ¿Cómo realiza su proceso de lectura a nivel personal y profesional?
6. ¿Cómo realiza su proceso de escritura a nivel personal y profesional?
7. ¿Cuál es su opinión sobre enseñar a leer y a escribir en la universidad? ¿Considera que es importante? ¿Por qué?
8. ¿Cómo cree que se debe enseñar a leer y a escribir en la universidad?
9. ¿Cree usted que de esta tarea se deben ocupar unas asignaturas específicas (como por ejemplo técnicas de autoaprendizaje, habilidades comunicativas o alguna parecida) o que desde cada asignatura se debe hacer esta enseñanza?
10. ¿Considera que un estudiante de la licenciatura tiene ventajas cuando recibe en la universidad formación explícita sobre lectura y escritura, teniendo en cuenta el rol profesional que desempeñará como docente de lenguaje?

Desde su trabajo en la universidad, en la asignatura que orienta

Con relación a la lectura:

11. ¿Qué tipo de textos propone leer en la asignatura y qué criterios tiene en cuenta cuando los selecciona? ¿Cómo presenta estos textos a los estudiantes?
12. ¿Qué tareas de lectura propone usted en la asignatura de _____ y cómo las orienta?
13. Describa algunas de las estrategias didácticas que usa para orientar el proceso de lectura.
14. ¿Qué estrategias de lectura propone a sus estudiantes para que aprendan a leer los textos de la disciplina? (antes, durante o después)
15. ¿Cuáles son sus objetivos con estas lecturas? ¿Comparte estos objetivos con sus estudiantes? ¿Considera que se alcanzan estos objetivos en la asignatura?
16. ¿Cómo evalúa que sus estudiantes están aprendiendo a través de la lectura?

Con relación a la escritura:

17. ¿Qué tipo de textos se escriben en su asignatura? ¿Cuáles son sus objetivos? ¿Comparte estos objetivos con sus estudiantes? ¿Considera que estos objetivos son alcanzados? (Si responde que *no* o que no todos los estudiantes lo logran, preguntar a qué cree que se debe)
18. ¿Qué tareas de escritura propone usted en la asignatura de _____ y cómo las orienta?
19. Describa algunas de las estrategias didácticas que usa para orientar el proceso de escritura.
20. ¿Cómo evalúa que sus estudiantes están aprendiendo a través de la escritura?
21. ¿Enseña a sus estudiantes a escribir en su asignatura? ¿Qué les enseña?

22. ¿Qué hace con los textos que los estudiantes producen? (solo revisa, les permite corregir, revisa el avance o solo el producto final)
23. ¿Qué criterios utiliza para evaluar los ejercicios de escritura que realizan los estudiantes en su asignatura? ¿Los estudiantes conocen con antelación estos criterios? ¿Los construye con ellos?
24. ¿Utiliza algún mecanismo para la difusión y socialización de esas producciones?

Fuentes de conocimiento sobre lectura y la escritura:

25. La forma como propone y evalúa la lectura y la escritura en su asignatura ¿Tiene relación con algún autor, teoría, modelo o experiencia? ¿Cuándo, de dónde o de quién lo aprendió?

Desde su rol profesional:

26. ¿Realiza algún tipo de diálogo con docentes de otras asignaturas para desarrollar propuestas de lectura y escritura comunes?
27. ¿Qué investigaciones ha desarrollado en torno a la lectura y/o la escritura o revisa la literatura que circula sobre este tema en revistas especializadas, memorias, simposios, eventos, congresos, entre otros medios?
28. ¿Se considera modelo de escritura para sus estudiantes? ¿Comparte con ellos textos de su autoría? ¿Por qué lo hace o no lo hace? Si lo hace ¿Cuál ha sido el impacto de hacerlo?

Anexo 4: Guía de observación

Guía de observación

(Adaptación del instrumento diseñado por González y Salazar; 2015:443)

El presente instrumento tiene como propósito recopilar información relacionada con las prácticas de enseñanza de lectura y escritura de los docentes de las áreas de Lingüística y Literatura de la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad Popular del Cesar (UPC). Dicha información será de uso académico y confidencial, necesarios para el desarrollo del proyecto de investigación, intitulado “*Concepciones y prácticas de enseñanza de lectura y escritura de los formadores de formadores de lenguaje*”. No se recomienda revelar los criterios aquí contenidos a los docentes participantes antes de la observación. El observado podrá solicitar copia de la grabación audiovisual de la clase y de la transcripción de esta, respetando así la ética y la Ley de Habeas Data.

Protocolo de aplicación:

1. Se realizarán dos observaciones de clases, utilizando la presente guía.
2. Se realizará antes de la entrevista a profundidad y de que sea diligenciado el cuestionario de dilemas.
3. Cada una de las observaciones será filmada con el objetivo de conservar un respaldo fiel del desarrollo de la clase.
4. Las grabaciones serán transcritas en su totalidad.






1. Datos generales

Observación No:	Investigador: Prof. Jerson Acero	Programa: Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés	
Profesor:	Experiencia del profesor(a): Entre 2 y 5 años ____ Entre 5 y 10 años ____ Más de 10 años ____	Edad: Entre 20 y 30 ____ Entre 31 y 40 ____ Más de 41 ____	
Nivel de formación (especificar el título):			
Universitario ____			
Especialización ____			
Maestría ____			
Doctorado ____			
Asignatura:	Fecha:	Número de estudiantes:	
Semestre:	Hora de inicio:		
	Hora final:		

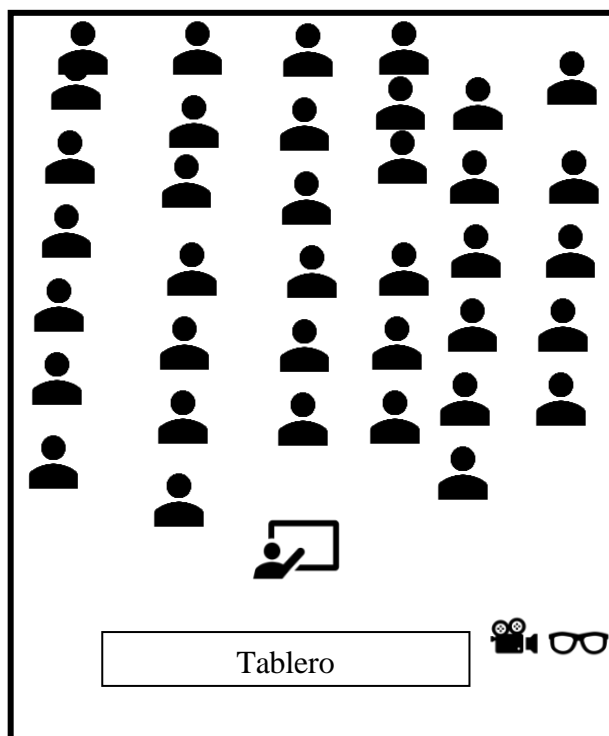
2. Ambiente físico

Graficar el lugar donde se desarrolla la clase y describir los recursos disponibles utilizando las siguientes convenciones:

Convenciones:

	Estudiantes		Profesor		Investigador
	Recurso audiovisual	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Tablero</div>	Tablero		Cámara de video

Ejemplo:



3. Práctica docente relacionada con la lectura (marcar con una X en la casilla correspondiente según se presente o no el aspecto a observar y añadir información en la casilla de observación cuando sea necesario)

Actividades	Sí	No	Observación
Lee instrucciones			
Leen textos cortos			
Desarrolla talleres de comprensión			
Propone formas heurísticas de comprensión			
Evalúa lectura			
Hace controles de lectura			

Lee el tablero			
Leen imágenes			
Lectura entre pares			
Identifican errores			
Organiza información por medios gráficos			
Otras:			

4. Práctica docente relacionada con la escritura (marcar con una X en la casilla correspondiente según se presente o no el aspecto a observar y añadir información en la casilla de observación cuando sea necesario)

Actividades	Sí	No	Observación
Sintetiza información de textos en esquemas.			
Se escriben textos cortos			
Modela la escritura de textos cortos			
Planean y organizan textos			
Evalúa la escritura			
Identifican errores			
Hacen esquemas			
Desarrollan talleres escritos			
Responden preguntas			
Reportan conclusiones			
Se toman notas			
Se señalan e identifican aspectos sobre la escritura			
Se copia información			
Proponen formas heurísticas para la producción			
Otras:			

5. Recursos instruccionales

Textos utilizados:	
Quién lo utiliza:	Finalidad de uso:
Dispositivos tecnológicos	
Quién lo utiliza:	Finalidad de uso:
Otros recursos intruccionales:	
Quién lo utiliza:	Finalidad de uso:

6. Acción del docente (individuales-colectivas) (marcar con una X en la casilla correspondiente según se presente o no el aspecto a observar y añadir información en la casilla de observación cuando sea necesario)

Actividades	Sí	No	Observación
Considera los conocimientos previos del participante			
Estimula la interacción del estudiante con otros estudiantes			
Estimula la interacción del estudiante con los textos			
Retroalimenta actividades realizadas por los estudiantes			
Resalta errores			
Resalta aspectos positivos			
Plantea instrucciones			
Otras:			

7. Acción del estudiante (individuales-colectivas) (marcar con una X en la casilla correspondiente según se presente o no el aspecto a observar y añadir información en la casilla de observación cuando sea necesario)

Actividades	Sí	No	Observación
Interacción del estudiante con los textos			
Interacción del estudiante con otros estudiantes			
Interacción de los estudiantes con el profesor			
Otras:			

8. Asignación de actividades

Actividades	Tipo	Instrucciones	Lugar
Tipo: Individual / grupal / colectiva. Lugar: Extraula / en el aula			

9. Actividades de evaluación

Actividades	Tipo	Instrucciones	Lugar
Tipo: Individual / grupal / colectiva. Lugar: Extraula / en el aula			

10. Observaciones (Información que considera relevante y que no está contemplada en los criterios anteriores)

Anexo 5: Cuestionario de Dilemas

Cuestionario de dilemas sobre la lectura y la escritura en la universidad

(Basado en el diseñado por García, María Basilisa; Mateos Sanz, María y Vilanova, Silvia; 2014)

El propósito de este cuestionario es indagar las concepciones sobre la lectura y la escritura en docentes universitarios de las áreas de Literatura y Lingüística de la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la UPC.

Instrucciones:

A continuación, se le presentan situaciones problemáticas con relación a la lectura y la escritura, léalas detenidamente y escoja una de las tres opciones posibles, con la cual se siente más identificado. Por favor responda todos los dilemas:

Dilemas
<p>1.- Con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, lo más aceptable es considerar que:</p> <p>a) En la formación de los docentes, debe existir asignaturas o talleres que les permitan a los estudiantes desarrollar estrategias cognitivas relacionadas con la lectura y la escritura académica a partir de consignas o situaciones comunicativas específicas.</p> <p>b) La formación de los docentes debe contemplar en cada asignatura situaciones de lectura y escritura que les permitan conocer prácticas discursivas y textos propios de la disciplina, tales como <i>artículos de investigación, ensayos, monografías, textos propios del quehacer académico-profesional</i>.</p> <p>c) En la formación de los docentes deben existir asignaturas o talleres sobre lectura y escritura que les permitan superar las falencias que no lograron desarrollar en la escuela secundaria.</p>
<p>2.- Con respecto a la importancia de las ideas previas de los alumnos al momento de realizar actividades de lectura y escritura en la universidad:</p> <p>a) Las ideas previas sobre el tema son importantes al momento de leer o escribir un texto ya que pueden contrastarlas con las de otros textos que han leído o producido; y a partir de ellas construir su aprendizaje.</p> <p>b) Las ideas previas sobre el tema no son demasiado importantes porque van a ser reemplazadas por los nuevos contenidos que ofrece la lectura o la experiencia de escritura.</p> <p>c) Las ideas previas sobre el tema son útiles pues les permiten contrastarlas con las que les ofrecen las nuevas lecturas o las prácticas de escritura, y establecer las diferencias entre sus ideas y las que la disciplina considera como correctas.</p>
<p>3.- Sobre los contenidos de los programas de las asignaturas acerca la lectura y la escritura en la universidad, lo más importante es que los docentes:</p> <p>a) Enseñen todos los contenidos que surgen de la lógica sobre la lectura y la escritura, sin descuidar que los alumnos razonen y comprendan lo más posible.</p>

b) Seleccionen los contenidos pertinentes para que los alumnos razonen sobre la lectura y la escritura, desarrollen estrategias de aprendizaje y se enfrenten a prácticas discursivas propias de su área de formación.

b) Enseñen todos los contenidos que surgen de la lógica sobre la lectura y la escritura, ya que son indispensables para que el alumno avance en su formación.

4.- En cuanto a las competencias y objetivos generales de una asignatura sobre lectura y escritura en la universidad, es necesario que el docente:

a) Procure que los alumnos sean competentes en las distintas prácticas discursivas propias de su área de formación que les permitan asignarle significado a lo que aprenden.

b) Procure que los alumnos adquieran todos los conocimientos teóricos fundamentales sobre la lectura y la escritura, ya que con el tiempo lograrán darles significado y ser competentes.

c) Procure que los alumnos logren cierta competencia básica sobre lectura y escritura; aunque no siempre puedan manejarse de manera eficiente y eficaz en algunas prácticas discursivas propias de su área de formación.

5.- Para que los alumnos desarrollen conocimientos procedimentales sobre la lectura y la escritura en la universidad, lo mejor es:

a) Explicarles con claridad lo que deben hacer y plantearles situaciones prototípicas y modélicas sobre la lectura y la escritura para que las puedan enfrentar cuando se integren al campo profesional.

b) Enfrentarlos a prácticas discursivas propias de su área de formación cada vez más diversas, donde el docente sólo actúe como facilitador.

c) Explicarles con claridad lo que deben hacer y plantearles situaciones prototípicas y modélicas sobre la lectura y la escritura para luego ir enfrentándolos a situaciones diferentes.

6.- La función del profesor fundamentalmente es:

a) Explicar los contenidos sobre lectura y escritura que deben aprender y, si es posible, favorecer la discusión y el análisis.

b) Explicar de forma clara y completa los saberes sobre la lectura y la escritura, tal como se acepta en la disciplina correspondiente.

c) Favorecer prácticas discursivas propias de su área de formación en las que el alumno desarrolle capacidades para realizar comparaciones, argumentar y desarrollar un pensamiento crítico respecto del tema tratado.

7.- En cuanto a los recursos didácticos para la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, lo mejor es:

- a) Uso de un libro o manual básico para asegurarse de que todos los participantes aprendan lo mismo.
- b) Diferentes fuentes de información: textos, *papers*, revistas de divulgación científica, etc., para poder contrastar diferentes opiniones y diversas perspectivas sobre las temáticas.
- c) Un texto o manual básico, aunque el docente ofrezca otras fuentes de referencia para hacer alguna consulta o comparar puntos de vista.

8.- En el desarrollo de una clase sobre lectura y escritura en la universidad, para enseñar los contenidos conceptuales y procedimentales lo ideal es:

- a) Recurrir a clases magistrales teóricas con ejercicios modélicos para que los alumnos puedan conocer las formas de resolver problemas prácticos relacionados con la lectura y la escritura en su área de formación.
- b) Usar el portafolio como una de las estrategias didácticas para monitorear y asesorar las propuestas de prácticas discursivas relacionadas con su área de formación que deben desarrollar a lo largo del curso con la asesoría del docente.
- c) Utilizar clases magistrales junto con talleres en el aula para que puedan desarrollar ciertas estrategias de lectura y escritura a partir de ejercicios prácticos modélicos.

9.- Respecto de cómo se evalúa en las asignaturas sobre lectura y escritura, las prácticas más recomendadas son:

- a) Pruebas teóricas con preguntas concretas y claras para que los alumnos no se dispersen en las respuestas.
- b) Pruebas teórico-prácticas con preguntas concretas y claras, pero a su vez permitirle al alumno llegar a la misma respuesta por distintos caminos.
- c) Pruebas tipo ensayo para que cada alumno pueda organizar su propia respuesta.

10.- Respecto de las ventajas y los inconvenientes de hacer pruebas que permitan que los alumnos tengan el material de estudio en ella:

- a) Es adecuado su uso porque permite valorar la capacidad de los alumnos para construir sus respuestas a partir de la información disponible.
- b) No es conveniente porque los alumnos no hacen el esfuerzo de estudiar los contenidos para la prueba.
- c) Es adecuada siempre y cuando se acompañe con alguna tarea que permita comprobar que el alumno conoce la información sobre la temática.

11.- Al evaluar a los estudiantes su habilidad para resolver un problema de lectura y escritura, lo más importante es:

- a) Plantearles una situación problemática o prácticas discursivas propias del área de formación, específicas, nuevas y, al margen del resultado final que obtengan, comprobar que pueden ponderar distintos caminos y elegir entre una variedad de estrategias para resolverlo.
- b) Plantearles una situación problemática nueva y comprobar que son capaces de seleccionar un procedimiento adecuado para llegar al resultado correcto.
- c) Plantearles una situación problemática similar a las trabajadas en clase y comprobar que siguen los pasos del procedimiento enseñado y llegan al resultado correcto.

12.- Al finalizar un curso sobre lectura y escritura se considera que los participantes han logrado las competencias y objetivos trazados cuando:

- a) Logran identificar lo que el texto representa, los conocimientos están presentes en ellos y pueden representárselos a sí mismos para poder aprenderlos.
- b) Reelaboran los contenidos para aprenderlos a partir de los textos leídos y construyen de manera autónoma un texto de acuerdo con las prácticas discursivas propias de su área de formación.
- c) Reproducen los contenidos literales expuestos en los textos leídos y pueden resolver ejercicios modélicos propuestos.

Anexo 6: Cuestionario de Estudiantes

Cuestionario sobre las prácticas de lectura y la escritura en la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la UPC

(Adaptación del instrumento diseñado y validado por Rincón, Gloria y Gil, Johan; 2013:273-281)

Sección 1: consentimiento para participar de la encuesta e información general del cuestionario

Usted ha sido invitado a participar en este estudio de investigación. La información que nos brinde será tratada de manera confidencial y anónima. En ningún caso sus respuestas serán presentadas acompañadas de su nombre o de algún dato que lo identifique.

Su participación es totalmente voluntaria y puede darla por terminada en cualquier momento.

Asimismo, puede plantear todas sus dudas respecto a la investigación antes, durante y después de su participación al correo electrónico jersonacero@unicesar.edu.co.

La información no busca evaluarlo a usted ni a su profesor(a), sino comprender el tipo de prácticas y tareas de lectura y escritura que se desarrollan en la Licenciatura de Lengua Castellana e Inglés; esto en el marco de la investigación "Concepciones y prácticas de enseñanza de lectura y escritura de los formadores de formadores de lenguaje" en la maestría en Lingüística de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Se agradece su valiosa colaboración en el proceso y la honestidad en las respuestas.

1. Acepto participar de esta investigación:

- Sí
- No

Sección 2: datos generales del participante

Propósito: Indagar sobre las prácticas de enseñanza de lectura y escritura de los docentes universitarios de las áreas de Literatura y Lingüística de la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad Popular del Cesar (UPC), a partir de la opinión de sus estudiantes.

SEMESTRE QUE CURSA: _____

EDAD: _____

PERIODO EN EL QUE INGRESÓ AL PROGRAMA: _____

Sección 3: análisis de tareas de lectura y escritura en una asignatura del programa

1. De la siguiente lista, seleccione la asignatura que está cursando. En caso de estar cursando más de una, escoja con la que haya tenido una mayor experiencia con relación a la lectura y la escritura:

ASIGNATURA:

- Semiótica discursiva
- Literatura colombiana I
- Seminario de profundización I
- Lingüística textual I

Sección 4: análisis de tareas de lectura y escritura en una asignatura del programa

Para responder a las preguntas de la 2 hasta la 12 tome como referente la asignatura que acaba de escoger

2. En la asignatura seleccionada en la pregunta 1, ¿Qué actividades de lectura es la más frecuente? (Marque una sola opción)

Actividades de lectura más frecuente	Marcar con una X
Leer en clases	
Leer fuera de clases	
Ambos	

3. De los siguientes documentos, marque los que con más frecuencia lee en la asignatura seleccionada. (Puede marcar varias opciones):

Documentos	Marcar con una X
Libros de consulta general (enciclopedias y discursos)	
Libros o capítulos de libros del campo profesional	
Literatura (novelas, cuentos, poesía)	
Artículos publicados en revistas científicas	
Documentos periodísticos (noticias, crónicas, artículos de opinión, editoriales)	
Páginas de Internet (boletines, noticias de asociaciones, <i>blogs</i> , entre otros)	
Escritos del profesor	
Notas de clases o resúmenes de estudiantes	
Otro ¿Cuál?	

4. ¿Cómo es la presentación de las lecturas en la asignatura seleccionada? (Puede marcar varias opciones):

Actividades que con frecuencia hacía	Marcar con una X
Se hace exploración de ideas previas sobre la temática de la lectura	
Se realizan comentarios acerca del autor	
Se exploran títulos y subtítulos	
Se hace exploración del propósito de la lectura	
El docente orienta sobre dónde conseguir el material	
El docente indica sobre la fecha límite para la realización de la lectura	
Otra ¿Cuál?	

5. Qué estrategias le ha sugerido el docente de la asignatura seleccionada que realice mientras lee los textos propuestos? (Puede marcar varias opciones):

Actividades que con frecuencia hacía	Marcar con una X
Explorar autónomamente el texto	

Resaltar o extraer ideas importantes	
Interrogar el texto	
Hacer glosas (anotaciones en las márgenes o entre las líneas del texto)	
No se han sugerido estrategias de lectura	
Hacer conexiones con otros textos	
Otra ¿Cuál?	

6. En la asignatura seleccionada, ¿Para qué se leen documentos? (Puede marcar varias opciones):

Actividades que con frecuencia hacía	Marcar con una X
Para buscar respuestas a preguntas orales y escritas planteadas por el docente	
Para buscar respuestas a preguntas orales y escritas planteadas por los estudiantes	
Para identificar los postulados más importantes que representan a un autor o una teoría	
Para elaborar tablas, esquemas, mapas conceptuales, mapas mentales u otros organizadores gráficos	
Para explicar problemas, casos o ejemplos	
Para confrontar hipótesis y explicaciones	
Para aprender sobre la disciplina	
Para escribir reseñas, resúmenes y comentarios	
Para ampliar algún tema de interés	
Para trabajar en el marco de un proyecto de investigación	
Solamente para leerlos	
Para realizar exposiciones o presentaciones	
Para responder a una evaluación con base en el documento leído	
Otra ¿Cuál?	

7. Seleccione los tipos de textos que escribe con mayor frecuencia en la asignatura seleccionada. (Puede marcar varias opciones):

Tipos de escritos	Marcar con una X
Notas de clases	
Informes de lectura	
Resúmenes	
Exámenes	
Reseñas	
Ensayos	
Textos literarios	
Relatorías	
Solución de talleres relacionados con un tema abordado	
Solución de talleres relacionados con un documento leído	

Análisis de casos	
Ponencias	
Presentaciones en <i>PowerPoint</i> , carteleras, pendones u otros tipos de medios de divulgación del conocimiento	
Artículos para periódicos o revistas especializadas, periodísticas o institucionales	
Foros virtuales, <i>blogs</i> u otras herramientas digitales electrónicas	
Capítulos de un proyecto de investigación	
Otro ¿Cuál?	

8. ¿Cómo apoya usualmente el profesor el proceso de producción textual de los textos que se escriben en la asignatura que seleccionó? (Puede marcar varias opciones):

Apoyo que ofreció el profesor	Marcar con una X
Propone una pauta o guía que permita planificar, desarrollar y evaluar el escrito	
Propone la construcción conjunta (entre estudiantes y docente) que permita planificar, desarrollar y evaluar el escrito	
Solicita avances del escrito para su calificación	
Solicita avances del escrito y ofrece realimentación, sin calificarlo	
Asesora la reescritura	
Solo recibe el producto final para su calificación	
Promueve el uso de portafolios para monitorear el progreso en la escritura a través del semestre	
Otro ¿Cuál?	

9. ¿Quién lee los documentos que usted escribe en la asignatura seleccionada? (Puede marcar varias opciones):

¿Quién leía los documentos que usted escribía?	Marcar con una X
Usted, durante la clase	
Algunos de sus compañeros, durante la clase	
El profesor, durante la clase	
Algunos de sus compañeros u otras personas, fuera de clase	
El profesor, fuera de la clase	
El profesor, sus compañeros u otras personas, a través de herramientas virtuales (foros, blogs, páginas web)	
Nadie los lee	
Otro ¿Cuál?	

10. ¿Qué se hace con los textos que se producen en la asignatura seleccionada cuando se leen en la clase o se asesoran? (Puede marcar varias opciones):

¿Qué se hacía luego de la revisión?	Marcar con una X
Corregirlos en cuanto a forma (gramática, ortografía, puntuación)	

Corregirlos en cuanto a contenido (claridad y precisión de las ideas)	
Discutir la organización del texto (estructura, orden de ideas, etc.)	
Discutir el texto con el estudiante autor y otros estudiantes	
Leerlos en voz alta para comentarlos	
Otro ¿Cuál?	

11. Cuando usted entrega los documentos escritos, el docente de la asignatura seleccionada generalmente...(Marque sola una opción):

¿Qué hacía el docente con sus textos?	Marcar con una X
No les asigna calificación y no los devuelve	
Les asigna calificación, aunque no los devuelve	
Realiza observaciones, les asigna calificación, y los devuelve	
Los devuelve con observaciones y solicita su reescritura para reevaluarlos	
Otro ¿Cuál?	

12. Según su experiencia en la asignatura seleccionada, ¿Cuáles son los aspectos más importantes para su profesor a la hora de evaluar sus tareas escritas? (Puede marcar varias opciones):

Aspectos considerados como más importantes para evaluar las tareas escritas	Marcar con una X
La cantidad de páginas	
La profundidad del tema	
La organización de las ideas en el texto (el orden de todo el texto, el seguimiento de una tipología, la relación entre los párrafos)	
La claridad en la exposición del contenido	
Los niveles de argumentación de las ideas presentadas	
Aspectos formales (la presentación, normas Icontec o APA, la ortografía, la puntuación, entre otros)	
Diferenciación de las ideas propias frente a las de los autores consultados	

Sección 5 experiencia en lectura y escritura que resalta

13. Escriba el nombre de la asignatura de las áreas de Lingüística o Literatura con la que tuvo su mejor experiencia de lectura o escritura:

14. Describa cómo fue esa experiencia: Ofrezca detalles sobre la forma como el profesor presentó la actividad, sobre los textos utilizados, la forma como hizo el seguimiento a todo el proceso, si se realizó alguna sustentación de la actividad, si se utilizaron rúbricas para la evaluación de la actividad, entre otros detalles:

Anexo 7: Carta de solicitud de permiso para realizar la investigación

Valledupar, 10 de abril de 2018

Dra.

**Directora del departamento de Lenguas Modernas
Universidad Popular del Cesar (UPC)**

Cordial saludo:

De manera respetuosa me permito solicitarle me conceda su aval para adelantar un proyecto investigación en el programa, como parte de los requerimientos para obtener el título de Magíster en Lingüística. En esta participan los grupos de investigación **LEEN**, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), y **GIELEHLA**, de la Universidad Popular del Cesar (UPC).

La investigación se enfoca hacia el estudio de las **concepciones y prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura de los formadores de formadores en lenguaje**. En este momento voy a iniciar la etapa de recolección de información, por lo que requiero realizar una serie de actividades tales como entrevistas, aplicación de cuestionarios, observaciones de clase y revisión de algunos documentos de la licenciatura.

Es importante mencionar que toda la información recolectada será de uso confidencial, sólo se utilizará para los propósitos de este estudio, por tanto, los datos de la observación se mantendrán anónimos.

Agradezco de antemano el apoyo que pueda brindar a esta solicitud, pues de esto depende en gran medida mi éxito en el posgrado.

Cordialmente,

Investigador

Anexo 8: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señor(a) docente,

Xxxxx Xxxx

A través de este documento nos permitimos informarle el propósito y las condiciones de usted como participante en la investigación “Concepciones y prácticas de enseñanza de lectura y escritura de los formadores de formadores de lenguaje”.

Es una investigación interinstitucional en la que participan los grupos de investigación LEEN, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), y GIELEHLA, de la Universidad Popular del Cesar (UPC), desarrollada por el estudiante de la Maestría en lingüística, Jerson Alexander Acero Morales. El objetivo es analizar las concepciones y prácticas de enseñanza de lectura y escritura de los docentes de las áreas de Lingüística y Literatura de la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés, para configurar una propuesta de transformación curricular que se fundamente en la alfabetización académica como eje transversal

En caso en que decida participar en este estudio, se le solicitará permitirnos:

- Observar una de sus clases de alguna de las asignaturas que usted orienta (estas clases serán filmadas para posteriormente lograr transcribir apartes de la misma que serán analizados).
- Responder a las preguntas de una entrevista sobre sus concepciones y prácticas de enseñanza de lectura y escritura.
- Responder a un cuestionario de dilemas sobre concepciones y prácticas de lectura y escritura.

La participación en esta investigación es voluntaria y la información que se recoja será confidencial, sólo se utilizará para los propósitos de este estudio, por tanto, sus respuestas a la entrevista y cuestionario de dilemas, así como los datos de la observación se mantendrán anónimas. Usted será mencionado como profesor 1, 2 o 3 según sea el caso.

Cualquier inquietud sobre el desarrollo del proyecto de investigación, será resuelta en el momento oportuno.

Si ha decidido participar, de antemano le agradecemos y le solicitamos diligenciar la siguiente información:
Yo _____ identificado con c.c. _____ de _____, docente de _____, acepto participar de manera voluntaria en la investigación “Concepciones y prácticas de enseñanza de lectura y escritura de los formadores de formadores de lenguaje”. He sido informado sobre las condiciones de mi participación y las he comprendido, conozco que puedo expresar mis inquietudes en cualquier momento del estudio y éstas serán respondidas oportunamente, además, sé que la información que suministre y el material fílmico serán confidenciales.

Fecha: _____

Firma docente

C.C. _____

Anexo 9: Carta de solicitud de documentos de asignatura

Valledupar, 8 de octubre de 2018

Dra.

**Directora del Departamento de Lenguas Modernas
Universidad Popular del Cesar (UPC)**

Cordial saludo:

En el marco de la investigación titulada “**Concepciones y prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura de los formadores de formadores de lenguaje**” en la que participan los grupos de investigación **LEEN**, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), y **GIELEHLA**, de la Universidad Popular del Cesar (UPC), se consideró necesario realizar un análisis de contenido a varios documentos que pertenecen al programa que usted dirige. Por lo que solicito, de manera comedida, me pueda facilitar acceso a los siguientes documentos:

1. Proyecto Educativo del Programa (PEP) Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés.
2. Actas de autoevaluación de las áreas de Lingüística y Literatura del periodo 2011 – 2018.
3. Planes de asignatura, planes de desarrollo e informes de evaluaciones parciales del periodo 2018 II, de las asignaturas:
 - Lingüística textual I (III semestre) a cargo de Xxxx Xxxxx
 - Literatura Colombiana I (III semestre) a cargo de Xxxx Xxxxx
 - Semiótica discursiva (IX semestre) a cargo de Xxxx Xxxxx
 - Seminario de profundización I (VIII semestre) a cargo de Xxxx Xxxxx

Es importante mencionar que toda la información recolectada será de uso confidencial, sólo se utilizará para los propósitos de este estudio, por tanto, los datos de los docentes se mantendrán anónimos.

Le agradezco el favor de que la información sea enviada al correo electrónico jersonacero@unicesar.edu.com

Cordialmente,

Investigador