



Concepciones de las relaciones entre lectura y escritura en la universidad: planteo del problema

Jorge Arízaga Andrade*

Delimitación del problema de investigación

La presente investigación desarrolla algunos aspectos de la indagación de la tesis en elaboración denominada: *Concepciones de las relaciones entre lectura y escritura en las propuestas didácticas de las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica en la Universidad de Cuenca (2000-2015)* e inscripta en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP) de la Argentina. En este sentido recupera nuestra propia experiencia docente en la Universidad de Cuenca (Ecuador) y, en particular, en las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica. Dicha experiencia nos viene ofreciendo la posibilidad de acceder a los textos escritos por los estudiantes de los primeros años de las distintas Facultades de la mencionada Universidad, como así también a sus lecturas, y a las diferencias o distancias que presentan respecto de aquellas que la institución valida como adecuadas, correctas. En tal sentido, se percibe una desarticulación entre escritura y lectura en los textos que estos estudiantes producen. Por esta razón nos interesa investigar sobre esta problemática, a través de un estudio que tome en consideración su complejidad. Se trata de reconocer que el objeto de estudio, las lecturas y escrituras de los estudiantes de las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica de la Universidad de Cuenca se realizan en situaciones de enseñanza, lo que implica asumirlas no como productos aislados de tales condiciones de producción y circulación. De esta manera, nos proponemos estudiar cómo las perspectivas teóricas que se toman para la construcción de los marcos conceptuales comprenden o entienden la relación entre lectura y escritura en las propuestas didácticas de las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica en la Universidad de Cuenca en las dos últimas décadas.

* Jorge Arízaga Andrade es Licenciado en Lengua y Literatura por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cuenca (Ecuador). Asimismo, es escritor e investigador del Departamento de Investigación de la misma Facultad y se desempeña como docente de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras (UDC). Su campo de investigación es la literatura y la enseñanza de la lengua y la literatura.

jorge.arizaga@ucuenca.edu.ec

En la Universidad de Cuenca, desde el año 2000 hasta el 2015, se han ensayado una serie de propuestas teóricas y metodológicas para impulsar la lectura y la escritura en los estudiantes de los primeros años. La Facultad de Filosofía, y concretamente, la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales, a través de la asignatura obligatoria Expresión Oral y Escrita y la asignatura, de creación más reciente, Escritura Académica, ha procurado mediante la institución de estos espacios el desarrollo sostenido de estrategias didácticas que promuevan la importancia de la lectura y la escritura en los estudiantes de los primeros años de la Universidad respecto de sus trayectorias académicas. Lo cual ha contribuido a abordar el problema, pero no ha contribuido al logro de resultados satisfactorios. Hasta el momento, no se han efectuado análisis de, por ejemplo, los manuales empleados que, aunque ponen énfasis en la escritura, no consiguen avanzar más que en el aspecto teórico de cómo escribir y qué escribir, ya que no profundizan en el proceso escritural en sí. Es decir que los manuales describen las diferentes etapas de la escritura, pero no ofrecen estrategias que posibiliten en los estudiantes el dominio de un proceso escritural completo. En cuanto a la lectura, estos manuales se han limitado a presentar antologías de textos con preguntas que los estudiantes deben responder después de leer, con lo cual solamente se está apuntando a un concepto de lectura comprensiva entendida como reposición de informaciones sin atender a sus dimensiones interpretativas de suma importancia para sus recorridos académicos.

Otro proyecto más actual de la Universidad de Cuenca, es el del Centro de Escritura Académica que se ha trazado como objetivo principal la consecución de la *alfabetización académica* (Carlino, 2005) en toda la institución. Esta alfabetización, en su psicogénesis, busca la *construcción de conocimientos* por parte de los estudiantes. Se trata de todo un posicionamiento epistemológico de carácter individualista y de cierta manera, naturalista, en el sentido de poner al estudiante frente al texto en espera de esa construcción de conocimientos de los que no se disponen precisiones disciplinarias ni metodológicas. Por esta razón, el Centro de Escritura Académica se ha centrado en el desarrollo de la alfabetización académica focalizado en la escritura, dejando de lado la lectura, en lugar de procurar que los estudiantes puedan dominar ambas.

En definitiva, tanto en los lineamientos de las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica, como en los del Centro de Escritura Académica, no se aprecia con claridad cómo conciben y articulan a la lectura y la escritura para la formación de los estudiantes de los primeros años de las carreras dictadas en la Universidad de Cuenca. Por esa razón, es necesario identificar las diferentes corrientes teóricas que están detrás de dichos lineamientos y estudiar las relaciones, o no relaciones, que entablan entre lectura y escritura. Así, nuestra investigación permitirá identificar y explicar las desarticulaciones entre lectura y

escritura en las propuestas didácticas consecuentes con los mencionados lineamientos y posibilitará la búsqueda posterior de nuevas estrategias didácticas que atiendan a los aprendizajes de los estudiantes. Todo ello, también creemos, repercutirá en una reflexión que lleve a acciones institucionales sobre la necesidad de un cambio de perspectivas teóricas y metodológicas en relación con la lectura y la escritura en los primeros años de las carreras de la Universidad de Cuenca.

Preguntas e hipótesis de investigación

En relación con lo anteriormente expuesto, y ya delimitados el problema y objeto de estudio, se proponen las siguientes preguntas de investigación. A saber, ¿cómo se conciben las perspectivas teóricas sobre la lectura y la escritura en la Universidad de Cuenca?, más específicamente en sus asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica obligatorias para todos los estudiantes de los primeros años de las carreras de la Universidad y en los desarrollos efectuados por su Centro de Escritura Académica, atendiendo al periodo 2000-2015; ¿cómo relacionan, o no relacionan, dichas perspectivas teóricas a la lectura con la escritura?, ¿cómo se expresan en los materiales didácticos utilizados por los docentes de los mencionados espacios curriculares y Centro?, ¿qué distancias presentan respecto de concepciones articuladoras de la lectura y la escritura para las formaciones académicas de los estudiantes? Por último, ¿qué problemas didácticos implican, a nivel conceptual y metodológico pero que también se reconocerían en la no validación institucional de las lecturas y escrituras que los estudiantes efectivamente producen en los salones de clases?

En relación con las preguntas y los objetivos de la investigación, se proponen como hipótesis de trabajo que las perspectivas teóricas sobre la lectura y la escritura en la Universidad de Cuenca, específicamente en sus asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica obligatorias para todos los estudiantes de los primeros años de las carreras de la Universidad, y en los desarrollos efectuados por su Centro de Escritura Académica en el periodo 2000-2015, no establecen relaciones entre la lectura y la escritura en procura de la formación académica. Dichas perspectivas se expresan en los lineamientos y materiales didácticos de los mencionados asignaturas y Centro evidenciando en sus definiciones y consignas de trabajo la desarticulación entre lectura y escritura. Asimismo, la desarticulación entre lectura y escritura supone problemas didácticos y el no reconocimiento de ambas en cuanto sus producciones y puestas en circulación por parte de los estudiantes en los salones de clases. Por lo tanto, estos problemas didácticos y el no reconocimiento de las situaciones de enseñanza se presentan como factores de la no validación de las lecturas y las escrituras de los estudiantes por parte de la comunidad académica de la Universidad. Por último, de justificar la pertinencia de las anteriores hipótesis, se desprende la necesidad de proponer

cambios de perspectivas teóricas y metodológicas respecto de la lectura y la escritura en las formaciones académicas de los estudiantes.

Estado del arte o antecedentes de la investigación

En Latinoamérica la preocupación por el lugar de la lectura y la escritura en los distintos grupos etarios y sectores sociales se inicia en los años setenta. Pero es a partir de los años ochenta que las nociones de lectura y escritura como *competencias* se fue imponiendo a través de las orientaciones educativas de los organismos internacionales destinadas a los nuevos gobiernos latinoamericanos democráticos (Díaz Barriga, 2009). Dicha noción de competencia está estrechamente vinculada con la perspectiva que busca reemplazar la tradición humanista en educación por otra basada en ideas constructivistas norteamericanas sobre la cognición, más conocidas en formulaciones tales como “aprender a aprender” o “saber hacer” (Díaz Barriga, 2009, 2014; Sawaya, 2016). De esta manera se inicia un proceso característico de la región que puede explicarse como la conversión de la lectura y escritura en políticas de Estado, partiendo de la base de su supuesta centralidad para el desarrollo de las sociedades latinoamericanas (Cuesta, 2011). En ese sentido se inicia una promoción masiva de programas y proyectos sobre la mencionada necesidad en materia de lectura y escritura orientada a la educación superior, tanto a través de organismos internacionales, estatales, ONG y privados, como universidades públicas y privadas. Por ejemplo, la UNESCO –a través de su regional UNESCO-OREAL– en 1994 establece un acuerdo entre la Universidad del Valle de Cali, Colombia; la Universidad de Buenos Aires, de la Argentina; el Instituto Caro y Cuervo, de Santafé de Bogotá y la Universidad Católica de Valparaíso, de Chile con el propósito de crear la Cátedra UNESCO para “el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina”, cuyo objetivo principal es “Promover el aprendizaje de prácticas de lectura y escritura para el desarrollo de competencias discursivas y cognitivas variadas, flexibles y adecuadas que permitan desarrollar estrategias para aprender a pensar y seguir aprendiendo” (Cátedra UNESCO página web, en Cuesta, 2011, p. 50). Su coordinación general se encuentra en la Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Cali, Colombia. En la actualidad, cuenta con siete sedes en la región: Colombia, la Argentina, Chile, México, Perú, Puerto Rico y Venezuela. Cinco subsedes en Colombia, siete subsedes en la Argentina, dos subsedes en Chile, dos subsedes en México y dos subsedes en Venezuela. Las universidades desde donde funcionan las sedes son: Universidad del Valle, en Colombia; Universidad de Buenos Aires, en la Argentina; Universidad Católica de Valparaíso, en Chile; Universidad Autónoma de Puebla, en México; Universidad Ricardo Palma, en Perú; Universidad Interamericana de Puerto Rico, en Puerto Rico y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en Venezuela. Así, también en Venezuela, se inició en el 2003 la Cátedra UNESCO que abarcó 5 universidades y fue sede del V Congreso Internacional en el 2009.

Por diez años desarrolló múltiples actividades en cuanto a la organización de eventos regionales y nacionales, publicaciones, seminarios, reuniones de planificación y fomentó la presencia de sus miembros en congresos en el país y en el exterior. La orientación predominante fue el área discursiva (Serrón, 2015, p. 17). En el mismo país, y como propuesta de formación basada en el constructivismo, María Eugenia Dubois inicia el postgrado de Lectura y Escritura en la Universidad de los Andes. Enfoque muy actualizado y de avanzada para el momento (Serrón, 2015).

Al menos desde finales de los años noventa, y hasta la actualidad, grupos de investigación de distintas universidades latinoamericanas vienen realizando publicaciones y cantidad de eventos académicos en los que comunican los resultados de sus indagaciones sobre la lectura y la escritura en los cursos de ingresos y asignaturas de primer año de distintas carreras de grado en las que se trabaja de manera específica la lectura y la escritura. Sobre todo, existe un volumen importante de ponencias en Actas de dichos eventos académicos que básicamente parten de la aceptación de lo que se debe enseñar respecto de la lectura y la escritura en tanto *el* recorte de una urgencia que presentarían los alumnos ya egresados del bachillerato y como ingresantes a toda carrera universitaria. Pasaremos a reseñar los desarrollos más significativos para nuestro objeto de estudio que igualmente no presentan estudios particulares sobre una problematización de las líneas teóricas con las que se trabaja ni de los materiales didácticos empleados en los espacios curriculares antes indicados. Básicamente, estas investigaciones se afirman en las “dificultades” con las que se topan los equipos docentes o describen experiencias “modélicas” de trabajo con la lectura y la escritura en las universidades. En muy pocos casos la lectura y la escritura en la universidad es puesta en una perspectiva crítica que problematice los fundamentos que las entienden como *competencias a desarrollar* reconociendo que se han legitimado en políticas, como señalamos al inicio. También son pocos los casos en los que las investigaciones se dirigen a estudiar cuáles serían las dificultades precisas de los estudiantes por medio de indagaciones que asuman otros marcos teóricos, a saber, perspectivas históricas, sociales y culturales sobre la lectura y la escritura.

Por ejemplo, en Perú se han hecho propuestas concretas para desarrollar la competencia lectora; en este caso, con los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Piura, con el propósito de demostrar cómo a partir de la aplicación de ciertas estrategias se puede mejorar los niveles de comprensión lectora. Los resultados obtenidos demostraron que más del 60% (54 de un total de 80) alumnos mejoraron su nivel inferencial, lo que se pudo observar en un incremento de 3 puntos en el promedio final de los talleres, respecto del inicio del mismo. Por otro lado, el empleo de las técnicas de analogías e ilustraciones, favoreció el desarrollo de las sesiones de aprendizaje de manera dinámica y

permitió que los alumnos tomaran estas estrategias como “formas de desarrollar una materia” para obtener mejores resultados en la comprensión de la misma. (López, 2015, pág. 49). Asimismo, en Colombia se ha realizado un seguimiento a las prácticas de lectura de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia que, partiendo de un análisis de la literalidad del texto, se adentra en su historia para luego desembocar en lo que se da en llamar *cartografía conceptual del texto* (Páez, 2015). En Colombia también existe otro empeño por lograr una lectura analítica y crítica dentro del programa de la Cátedra UNESCO en una línea que pretende tener impacto en la formación e investigación en la comprensión y producción textual desde una perspectiva discursiva. Es así como se desarrollaron estrategias de análisis para abordar discursos sociales impregnados de polémicas, de deliberaciones de ideas, de puntos de vista en discusión y de contrastes. Pues estos enfatizan el carácter dialógico y pluriacentuado de los géneros discursivos y exige, por lo tanto, el desarrollo de estrategias textuales y discursivas que faciliten la interiorización de los principios y el logro de una competencia analítica y crítica para aprender y enseñar a pensar (Martínez, 2015, p. 25). De tal manera que la lectura se convierta en un proceso complejo, en un proceso cíclico recursivo de interpretación en el que el lector, partiendo de sus conocimientos previos, sea capaz de formular hipótesis y de verificarlas o descartarlas en el proceso de adentrarse en plano lingüístico y contextual del texto (Camacho, 2015, p. 99). En cuanto a la escritura, los autores señalan que se halla marcada por una tendencia normativa, como herencia del estructuralismo, a lo largo de los setenta y ochenta. Una tendencia más reciente es la de plantear alternativas para hacer escribir a los estudiantes a nivel académico (Páez, 2015; Camacho, 2015).

De un modo similar, en Venezuela se ha abordado también el problema de la lectura crítica en las universidades, como es el caso del estudio realizado en el Instituto Pedagógico de Miranda con el propósito de recalcar la importancia del desarrollo de las competencias lectoras. La autora considera que en las universidades no se llega a la lectura crítica, son pocos los que lo hacen pues no han desarrollado las competencias específicas que deben proveer las instituciones. Insiste en que los estudiantes deben convertirse en lectores autónomos, que sean capaces de contrastar varias fuentes y autorregular su aprendizaje y que puedan recapitular lo leído a partir de discusiones y argumentaciones (Álvarez, 2015). No obstante, recuperando la línea de la alfabetización académica que pasaremos a reseñar más adelante, Álvarez (2015) considera que se debe emprender una *alfabetización crítica* que consiste en desarrollar estrategias que faciliten a los estudiantes la comprensión de los contenidos que están implícitos en los textos y que no son obvios. Respecto del caso particular de la escritura, en Venezuela, por ejemplo, dos investigadores se propusieron realizar un taller de escritura en la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt durante el segundo período del 2009 y el segundo del 2011 entendiendo que “el aula

se presenta como una oportunidad, es decir, una ocasión para brindarle al estudiante alternativas para aprender, ampliar y desarrollar sus propias potencialidades, dándole tiempo y espacio para conocerse, conocer el mundo y a los demás” (Camacho, 2015, p. 100). Por lo tanto, el aula viene a ser el lugar ideal para emprender el taller de escritura concebido no como un recurso mecánico donde se aplican recetas sino como un espacio donde las personas se reúnen en función de la construcción de textos, la experimentación con el lenguaje, la búsqueda de una forma de expresión propia, recurren a la creatividad como oportunidad para decir cosas nuevas o para decir lo viejo con un estilo renovado. Todo esto como una suerte de ejercicio de escritura en cuanto proceso cognitivo, pero sin apegarse a ninguna receta. (Camacho, 2015, p. 102). Estos proyectos de aula han permitido además retomar la función investigativa en los estudiantes y en los profesores y han contribuido a la consolidación de experiencias de formación que abordan los procesos de lectura y escritura como actividades cotidianas que cobran sentido en el entramado social (Camacho, 2015, p. 107).

En Chile, al igual que en Argentina de manos de Paula Carlino (2005), se ha venido trabajando con la denominada por la autora *alfabetización académica*. Este trabajo parte de la hipótesis de que los alumnos ingresantes a las universidades carecen de una alfabetización académica que les imposibilita leer, escribir y, por lo tanto, aprender en su trayecto por los estudios superiores. Recuperando la tradición de las didactizaciones de la teoría de Piaget (Bronckart, 2007), Carlino (2005) afirma la existencia de otro estadio en el desarrollo de los estudiantes que desean ingresar a la universidad y debe ser atendido con estrategias didácticas consecuentes. Así, se afirma que si los alumnos ingresantes no consolidan la alfabetización académica estarán destinados al fracaso en los estudios superiores. Se trata de en un intento de superar los aspectos meramente formales de la lectura y la escritura, tan cuestionados desde los lineamientos de las políticas educativas en materia de lectura y escritura promovidas por los organismos internacionales, como ya hemos señalado al inicio del presente apartado. En esta línea Paula González (2015), de la Pontificia Universidad Católica de Chile, propone un curso de escritura para primer año, a la vez general y disciplinar, dictado por una especialista en la lengua, que pretende enseñar a escribir a los estudiantes a medida que se integran a una comunidad disciplinar específica. La autora insiste en que se maneje la escritura primero como habilidad general, ya que “En esta línea, una propuesta como el curso basal permite responder a las expectativas de quienes desean que los estudiantes manejen la escritura como habilidad general, pero también permite desarrollar algunos criterios para enfrentarse de mejor forma a los textos disciplinares” (González, 2015, p. 143). También en Chile, Mery Pareda y otros (2015), presentan el impacto cognitivo, discursivo y sociocultural de la práctica de la lectura y la escritura y exponen los resultados sobre una investigación aplicada a los estudiantes de ingreso de las Instituciones

Santo Tomás en Santiago. Estos autores concluyen que los estudiantes no entienden lo que leen porque al ingresar a la universidad se enfrentan a una cultura académica desconocida que posee sus propias normas que demandan el empleo de herramientas específicas y competencias más complejas como inferir, interpretar, reflexionar y evaluar la información con vistas a transformar el conocimiento; capacidades que ellos no poseen y que, sin embargo, se les exige desde el principio. Por esta razón los autores se plantearon establecer una estrategia metodológica de intervención para mejorar el rendimiento académico. Esta estrategia incorporó un diseño de acompañamiento de lectura basado en aspectos cognitivos y metacognitivos que, según los resultados expuestos, se acerca a una correspondencia entre el proceso desarrollado durante el semestre con las respectivas evaluaciones, cuyo objetivo es ofrecer herramientas para fomentar la autonomía, la reflexión y la capacidad de transformar el conocimiento en los alumnos (Pareda, 2015, p. 335).

La perspectiva de la alfabetización académica para el desarrollo de la lectura y la escritura en la universidad se impone en varios países latinoamericanos, incluido Ecuador, a partir de mediados de los años dos mil. Por ejemplo, se evidencia en los resultados de una investigación sobre las prácticas de lectura de los ingresantes en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján (Argentina), donde se argumenta que es “imprescindible reafirmar la imposibilidad de deslindar las prácticas del lenguaje escrito de los contenidos disciplinares que los estudiantes deben aprender”. De esta manera “los textos académicos deben ser concebidos desde nuestra perspectiva, como formas del lenguaje que exigen y a su vez permiten desarrollar las operaciones comunicativas y cognitivas propias del campo disciplinar en el que el estudiante se está formando” (Dorronzoro, 2015, p. 40). Otra investigación realizada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) propone recuperar algunas formulaciones de la alfabetización académica para estudiar las lecturas y escrituras de los estudiantes de la carrera de Geografía. Por ejemplo, se señala que “Paula Carlino aportó a nuestro análisis reflexiones interesantes, ya que sostiene la necesidad de guiar más las lecturas que les damos a los estudiantes, dado que no poseen los conocimientos específicos para interactuar con los textos y carecen de las categorías de pensamiento propias de la disciplina”, ya que “Cuando los repertorios del texto y del lector no coinciden, el lector es incapaz de interactuar significativamente con el texto” (Battistuzzi, 2015, p. 32). Pero, este llevar de la mano al estudiante implica de cierta manera una práctica conductivista que puede presentar algunos inconvenientes como lo han revisado otras investigaciones efectuadas en la misma universidad argentina. Por ejemplo, una de ellas aborda el papel que el docente desempeña en la regulación sobre la lectura y la escritura, lo cual se torna problemático en diferentes niveles. En primer lugar, se presenta el desafío de intervenir en estas áreas y

en segundo lugar se evidencia un vacío desde el punto de vista teórico y epistemológico para hacerlo (Botto, 2015, p. 69).

Particularmente, distintas universidades nacionales de Argentina presentan una investigación sostenida sobre los problemas de lectura y escritura en el inicio de las carreras universitarias desde distintas perspectivas de abordaje. A las ya reseñadas, se suman los desarrollos efectuados en la Universidad de Buenos Aires en la cátedra de Semiología de su Ciclo Básico Común orientadas desde las líneas de las competencias y el conocimiento del texto académico (Arnoux et al., 2002) que, más recientemente, incursionan en cruces con categorías propias de la historia de la lectura *como prácticas de lectura y escritura* (Arnoux et al., 2009). Otras investigaciones se apoyan en la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo, enfoque desarrollado desde el campo de la didáctica de la lengua por Jean-Paul Bronckart (2007) en la Universidad de Ginebra. Así se hallan los trabajos de Norma Desinano (2009) realizados en la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) que discuten la perspectiva de la alfabetización académica, al igual que el citado de Malena Botto (2015) aunque desde una perspectiva apoyada en la etnografía de la educación, puesto que el acceso al discurso científico “puede verse como nueva posibilidad respecto de la lengua constituida y el sujeto se hallará entonces doblemente sujetado por sus relaciones con la lengua y por su nueva relación con un discurso, el científico, cuyo rasgo principal es la alteridad, a la cual debe someterse” (Desinano, 2009, p. 42). Esto revela para la autora un problema, una forzada apropiación de prácticas académico científicas resultado de una forzada alfabetización académica centrada en lo disciplinar. Desde la misma perspectiva, y en la misma universidad argentina, se realizan investigaciones apoyadas en el análisis de las clases destinadas al trabajo con la lectura y la escritura en distintas carreras que vienen ofreciendo revisiones necesarias sobre conceptos naturalizados tales como el de *escritura académica* (Falchini, 2014) y los límites de las consignas de lectura y escritura de uso habitual (Condito, 2014). Asimismo, las investigaciones llevadas a cabo en Argentina desde el interaccionismo sociodiscursivo vienen ofreciendo reconceptualizaciones de las nociones de *género* y *textos* desde elaboraciones de secuencias didácticas que permiten resituirlas como actividad del lenguaje (Miranda, 2011; Rébola, 2011). En la Universidad Nacional de Río Negro, Dora Riestra (2008; 2011) y Stella Maris Tapia (2016) son quienes vienen realizando este tipo de indagaciones. Por su parte, Virginia Orlando (2015), en consonancia con las problematizaciones antes explicadas, estudia desde una perspectiva dialógica una serie de pruebas escritas realizadas por los estudiantes del primer año de la Universidad de la República (Uruguay). Dichas pruebas son abordadas como construcciones discursivas particulares en las que se revela que los alumnos ya utilizan convenciones del discurso académico y, por ello, podrían

constituirse en la base de nuevas estrategias didácticas para la formación de los estudiantes respecto de las lecturas y escrituras de carácter científico.

Por otro lado, también en Argentina, se presentan desarrollos investigativos sobre los problemas que presentan los estudiantes respecto de la lectura y la escritura en la universidad anclados en una perspectiva de la lectura y la escritura como prácticas sociales. En la Universidad Nacional de Salta se han realizado estudios que avanzan sobre los posibles motivos de dichos problemas incorporando como dimensión del análisis las voces de los estudiantes, en cuanto sus propias explicaciones a cuáles son las dificultades que ellos mismos manifiestan a la hora de leer y escribir (Cruz, 2015; Grabosky, 2015). Por lo tanto, las experiencias de los estudiantes en relación con la lectura y la escritura en la universidad resultan puntos de partida productivos respecto del diseño de propuestas didácticas que apunten a consolidar el manejo de la lectura y la escritura (Grabosky, 2015). Desde una perspectiva etnográfica, se encuentran las investigaciones realizadas en la Universidad Nacional de La Plata mediante un trabajo de campo localizado en los cursos de ingreso a las carreras de Geografía y Letras (Papalardo y Cuesta, 2015). Estas investigaciones, en las que se incluye la de Botto (2015), antes citada, articulan distintos niveles de análisis, como los módulos de trabajo para los estudiantes (compilaciones de textos con consignas de lectura y escritura), observaciones de clases, entrevistas y encuestas de respuestas abiertas a los estudiantes y abordajes de sus producciones escritas. Así los distintos autores inquieren sobre las complejidades que asumen la lectura y la escritura en lo que denominan *situación de pasaje institucional* (Botto y Cuesta, 2015) entendida como transición entre las formas de leer y escribir propias del bachillerato y las que exige la universidad.

En el caso de Ecuador, no encontramos investigaciones como las antes reseñadas. Solo contamos con documentos de política educativa del gobierno que ha implementado recientemente la denominada Actualización y fortalecimiento curricular, que se implementó en el 2010 para los niveles Educación Inicial, EGB y BGU. De manos de esta actualización nos han llegado los postulados de Dewey, Vigotsky, Bruner que completan la propuesta fundamental que basada en el constructivismo. En esta orientación se hace hincapié en los *desempeños auténticos*, que se construyen desde los contextos reales y desde las diferentes disciplinas y que pueden ser la respuesta a la pregunta de cómo lograr que el aprendizaje prepare a los estudiantes para comprender y actuar en su realidad como agentes constructivos. En este sentido los desempeños son auténticos en la medida en que reproducen las experiencias humanas reales (Ordóñez, 2010, p. 154). Respecto de la escritura, dicha orientación político educativa se traduce en escribir con propósitos concretos, es decir, para solucionar problemas de la vida real. En este sentido se

plantea la escritura como un desempeño que debe partir de la realidad y anclarse en la realidad. En suma, se trata del paradigma de la *cognición situada* que es “una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría y la actividad sociocultural (Daniels, 2003). Toma como punto de referencia los escritos de Lev Vygotsky (1986; 1988) y de autores como Leontiev (1978) y Luria (1987) y más recientemente, los trabajos de Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997), Engeström y Cole (1997), Wenger (2001), por citar sólo algunos de los más conocidos en el ámbito educativo” (Díaz Barriga, 2010, p. 162).

En lo que respecta a la Universidad de Cuenca, como ya se ha señalado en el apartado sobre la delimitación del problema a investigar, se sigue la línea de la alfabetización académica diseñada por Paula Carlino (2005). No obstante, en el año 2015 se inician las gestiones para trabajar en conjunto con la Cátedra UNESCO, proceso que recién se está implementado en la Universidad de Cuenca, esta vez de manos del Centro de Escritura Académica de la Facultad de Filosofía, Letras y ciencias de la Educación. En este marco se han dado algunas discusiones incipientes respecto de las orientaciones de la Cátedra UNESCO. Si bien se reconoce que ha venido desarrollando la lectura y la escritura como componentes consustanciales de la formación científica, tecnológica, social, al mismo tiempo que ha fomentado el intercambio de estudios y de programas de formación de investigadores y profesores en estos temas (Vargas, 2015, pág. 27); algunos autores consideran que es necesario ir más lejos de estas formulaciones, es decir, incorporando a las líneas ya trabajadas los “estudios de las multiliteracidades, desarrollados en la escuela de la Nueva retórica y la Escuela de Sidney” (Vargas, 2015, p. 28). El ingreso de estas perspectivas permitiría nuevas maneras de abordar los conflictos en materia de lectura y escritura, lo cual implica reconocer en esas literacidades los principios que las diferencian y las maneras como se codeterminan (Vargas, 2015, p. 28). En síntesis, no hallamos en nuestro país ni en nuestra Universidad investigaciones sobre los problemas referidos a la lectura y la escritura que los estudiantes transitan al iniciar sus carreras. Solo encontramos documentos de política educativa, proyectos y programas institucionales que están cruzando y agregando perspectivas lo que significa un nuevo problema: el del rigor de sus sustentos epistemológicos.

Marco Teórico Referencial

Como ya se ha señalado, la presente investigación se centra en las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica de la Universidad de Cuenca (Ecuador). Se trata de asignaturas cursadas por los estudiantes de los primeros años de las diferentes Facultades de la mencionada Universidad, destinadas al trabajo con sus lecturas y escrituras como reaseguro de sus trayectorias académicas. En este marco, se

propone estudiar la desarticulación entre escritura y lectura en los textos que estos estudiantes producen. Se trata de reconocer que el objeto de estudio, las lecturas y escrituras de los estudiantes de las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica de la Universidad de Cuenca se realizan en situaciones de enseñanza, lo que implica asumirlas no como productos aislados de tales condiciones de producción y circulación. De esta manera, nos proponemos estudiar cómo las perspectivas teóricas que se toman para la construcción de los marcos conceptuales comprenden o entienden la relación entre lectura y escritura en las propuestas didácticas de las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica en la Universidad de Cuenca en las dos últimas décadas.

Los manuales usados en la asignatura de Expresión Oral y Escrita presentan una lista de lecturas y algunas estrategias para la comprensión lectora, pero se quedan en ese nivel, no se propicia una lectura crítica propiamente dicha como lo indican las investigaciones reseñadas en el estado del arte de la presente investigación, en cuanto problema reiterado en las aulas universitarias. Asimismo, también desde una primera aproximación, los autores que sirven de sustento en los manuales para el trabajo con la escritura son Serafini (1994) con su libro *Cómo se escribe* que propone estrategias para la estructuración de párrafos; Raúl Vallejo (2003) y su *Manual de escritura académica*, que presenta normas de citación y tipología de textos; Cassany (1995), del cual se toma la definición de la escritura como un proceso dividido en tres partes: pre-escritura, escritura y post-escritura; y, por último, Morin (2008), del quien se toman los aspectos didácticos de la lectura y escritura.

Esta somera aproximación nos permite evidenciar la sumatoria de perspectivas para la enseñanza de la lectura y la escritura que caracterizan a los manuales utilizados y, con ello, justificar que nuestro marco teórico deberá ofrecernos categorías de análisis para estudiar los efectos que, estos también cruces teóricos sobre la lectura y la escritura, conllevan en el trabajo realizado en las aulas Expresión Oral y Escrita y demás asignaturas. En este sentido, si bien no se encuentran investigaciones que específicamente analicen los manuales utilizados en los cursos de ingreso a las universidades o materias de primeros años de la carreras universitarias dedicadas al trabajo con la lectura y la escritura desde las perspectivas asumidas por la Universidad de Cuenca, sí recuperamos de nuestro estado de la cuestión las que nos habilitan una revisión crítica de los conceptos de lectura y escritura devenidos en aquellos que hacen a nuestro objeto de estudio y que, además, nos permiten explicar sus efectos en las producciones escritas de los estudiantes como desarticulaciones entre la lectura y la escritura.

Paula Andrea Cruz (2015) en la Universidad Nacional de Salta (Argentina), propone generar conocimientos en base a las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes ingresantes a la carrera de Ciencia de la Comunicación. En el proceso ha descubierto que “sorprende el modo en que aflora la incapacidad para poder explicitar los aspectos lingüísticos que intervienen en los procesos de escritura que los estudiantes experimentan a diario” (Cruz, 2015, p. 113). Así, para esta investigación se evidencia que los estudiantes acometen la escritura académica con ciertas desventajas y limitaciones que no fueron explicitadas en el cuestionario y que corresponden a la construcción enunciativa, la citación y la jerarquización de la información. El resultado es la producción de textos que no cumplen con las normas que rigen en la comunidad académica (Cruz, 2015, p. 114). Sin embargo, lo que interesa destacar de esta investigación es el cambio de presupuestos respecto de los motivos de dichos resultados. Para ello, analiza la voz de los sujetos para descubrir la manera en que encaran sus prácticas de escritura y cuáles son las dificultades que encuentran al momento de escribir un texto (Cruz, 2015). De esta forma, la autora afirma que se vuelve necesario partir de las experiencias de los estudiantes ingresantes de la Universidad Nacional de Salta, ya que comparten prácticas y técnicas para la producción escrita y que por ello se podría pensar en una comunidad de escritores que permita comprender cómo enfrentan la tarea de la escritura. En este sentido, otra de las investigadoras de la misma universidad plantea que a partir de la identificación de los elementos compartidos, se pueden idear estrategias para mejorar las prácticas de la escritura (Grabosky, 2015, p. 117). Se trata de reconocer en los estudiantes que ingresan a la universidad “un abanico variado de escritores y comunidades de escritores posibles, que superan ampliamente el singular del modelo cognitivo teórico, que intenta explicar esta tarea desde el procesamiento mental llevado a cabo por el escritor abstracto” (Grabosky, 2015, p. 118). Las autoras concluyen que los estudiantes procuran alcanzar un estilo académico y que lo consiguen a medias, al menos en su estructuración (introducción, desarrollo y conclusión), pues los principales impedimentos para lograrlo son los problemas de adecuación, el registro cotidiano y la baja informatividad (Grabosky, 2015, p. 123). En vínculo con las investigaciones realizadas en la Universidad Nacional de La Plata, se observa como nuevo objeto de indagación cómo los estudiantes buscan deliberadamente alcanzar un estilo académico en su escritura (Botto 2015, Grabosky 2015). En esta línea, Virginia Orlando (2015) analiza las pruebas escritas por los estudiantes de primer año de la Universidad de la República (Uruguay), en procura de caracterizar las modalidades enunciativas de esos textos, asumidas como género discursivo académico. Por ello, los escritos son abordados como construcciones discursivas asociadas a un campo determinado y desde una perspectiva dialogicista presentan una unidad orgánica con su tema y están condicionados por la organización social de los participantes. Es decir, cada prueba escrita integra un tipo de enunciados con características propias en cuanto al tema, estructuración y rasgos estilísticos-verbales, fraseológicos y gramaticales (Orlando, 2015,

p. 199). La investigadora llega a la conclusión que la revisión de producciones escritas de estudiantes evidencia la incorporación de algunas convenciones discursivas fuertemente valoradas en la esfera de uso académico-científica, en especial las vinculadas a la construcción de referencialidad, y que examinar conjuntamente con los estudiantes los textos científico-académicos asumiendo que su efecto de objetividad es, precisamente, un efecto, puede contribuir tanto en los procesos de lectura como en los de escritura académico-científica en el ámbito universitario (Orlando, 2015, p. 204).

En la anterior línea, interesan como marco conceptual de nuestra investigación las indagaciones que procuran que los estudiantes ingresantes a la universidad encuentren y discutan las diferentes interpretaciones o lecturas que se pueden hacer de un texto desde perspectivas que asumen al discurso como hecho social y otras que, además, se inscriben en la etnografía de la educación. Así, por un lado, conceptos como el de *polifonía* y *heteroglosia* (Bajtín, 1986) explican fenómenos discursivos que se relacionan con la naturaleza de cada realización lingüística, digamos su rasgo discursivo por excelencia: el dialogismo. Lo que significa que toda enunciación siempre actúa en respuesta a otras. Nunca se enuncia desde la nada, sino que se enuncia pensando, imaginando, que aquellos que nos escuchan o nos leen han asumido otros discursos, lo que implica otra ideología; otra forma de entender la disciplina (Car, 2015, p. 87). Los estudios de Marcela Car (2015) sobre las lecturas y escrituras de los estudiantes ingresantes a la carrera de Geografía de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) basados en la perspectiva bajtiniana sobre la lengua ofrecen colocar a los lectores en saberes que problematizarán sus formaciones y convicciones y los sacarán de la comodidad de los argumentos solamente fácticos, propios de las concepciones de lectura basadas en la restitución de sentidos literales (Car, 2015, p. 95). También, se trata de un estudio que articula el análisis de las lecturas de los estudiantes con el de las guías didácticas implementadas. Así, se apoya en los *protocolos de lectura* concepto retomado por Elsie Rockwell (2005) de los estudios sobre historia de la lectura de Roger Chartier (1995), para analizar si las consignas dadas a los estudiantes permiten que puedan interpretar los textos de autor en relación con la historia del pensamiento en la Geografía más utilizados en dicha disciplina (Car, 2015, p. 97). Otros estudios posicionados en la línea de las prácticas de lectura y escritura que nos ofrecen reconceptualizaciones pertinentes para nuestro objeto de indagación, pero anclados en la perspectiva etnográfica y que utilizan las nociones bajtinianas antes referidas, son los realizados en la misma universidad argentina por Malena Botto (2015), ya citada, y Carolina Cuesta (2015). Por un lado, Botto (2015) se focaliza en la necesidad de revisar las nociones de *texto académico* o *discurso académico*, en cuanto persisten en una idea universal que no se concretiza en la diversidad de usos lingüísticos que los mismos docentes e investigadores efectúan en la academia y que en ella encuentran legitimidad, aceptación. Contrariamente, propone

observar las políticas lingüísticas propias de la universidad como una *esfera de uso de la lengua* diferenciada de otras (Botto, 2015, p. 18) y, desde este concepto también bajtiniano, inquiere en la necesidad de reconocer los distintos estilos lingüísticos que caracterizan a las lecturas y escrituras de los estudiantes para, en su consideración, enseñar aquellos propios de la universidad. Por ejemplo, hay escrituras libres sólidas que no son necesariamente “académicas” en el sentido que se le quiere dar la denominada alfabetización académica, pero que funcionan y son efectivas en cuanto satisfacen las necesidades de comunicación e, incluso, ofrecen alternativas creativas aceptadas en la universidad. Como dice Botto (2015) nos vamos apropiando de los conocimientos lingüísticos en nuestro paso por las instituciones educativas, pero además nos nutrimos de significados y valores que las sociedades confieren a tales conocimientos. Creemos que la omisión de la variabilidad de lecturas y escrituras, y de su carácter lingüístico social, a la que conducen las líneas teóricas sobre la lectura y la escritura que rigen los manuales estudiados, y de allí los efectos de desarticulación entre las lecturas y las escrituras de los estudiantes, se impone como aspecto a indagar desde nuestro marco conceptual y de allí la selección de los estudios antes citados. En la misma línea adscribimos a los trabajos de Carolina Cuesta (2011; 2015) ya que además de recolocar a la lengua, es decir a los saberes lingüísticos de los estudiantes y en los que deben ser enseñados en la universidad en procura de dominar las lecturas y escrituras que en ella se validan, nos ofrece conocimientos que nos permiten avanzar sobre explicaciones y análisis más pormenorizados respecto de los problemas estudiados. Partiendo de la base de que la lengua es un producto social del cual nos apropiamos en la medida en que interactuamos con otros, pero cuyas apropiaciones no son homogéneas ni universales, los problemas de lectura y escritura que señalamos en los estudiantes ingresantes a la universidad pueden abordarse como *conflictos discursivos* y además *retóricos estilísticos* que no hallan pertinencia explicativa en cualquier pregunta representacionalista de grupo social o de la misma lengua (Cuesta, 2015, p. 123). De esta manera, Cuesta (2015) argumenta apoyada en seis años de investigación sostenida en la Universidad Nacional de La Plata que “las lecturas y escrituras que hemos documentado a lo largo de estos años en los cursos de ingreso y cátedras de primer año de las carreras de Letras nos muestran a las claras que aquello que los docentes solemos llamar ‘problemas de lectura y escritura’ se explican en la heteroglosia, en los intentos por parte de los estudiantes de dar respuesta a los pedidos de cada consigna de trabajo para los que apelan a sus dominios discursivos, tratando de elegir el que creen más conveniente” y “que inevitablemente cruzan con otros” (Cuesta, 2015, pp. 121-122). En tal sentido, la investigadora señala que particularmente estos cruces discursivos se observan en las escrituras de los estudiantes. En consecuencia, la autora propone estudiar lo que denomina *disrupciones* de la lengua normalizada, es decir tanto de sus convenciones morfo sintácticas, sintácticas oracionales y textuales como de los mecanismos de enunciación, entre otras, de las escrituras de los estudiantes en

cuanto *colisiones estilísticas* (Cuesta, 2012; 2015). Dichas colisiones estilísticas se explican, al contrario de las perspectivas constructivistas y cognitivas textuales por el hecho de que los estudiantes saben leer y escribir, pero lo hacen de un modo no necesariamente enmarcado en todas las normativas lingüísticas y en un dominio de las convenciones de los géneros discursivos propios de las disciplinas que se corresponden con las carreras que han decidido estudiar.

Algunos aspectos metodológicos y avances de la investigación

Como ya expresamos, la presente investigación persigue estudiar cómo las perspectivas teóricas que se toman para la construcción de los marcos conceptuales comprenden o entienden la relación entre lectura y escritura en las propuestas didácticas de las asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica en la Universidad de Cuenca en las dos últimas décadas. Asimismo, se propone indagar en los efectos que dichas orientaciones presentan en las producciones escritas de los estudiantes. En este sentido, como estrategia metodológica probable de la investigación se emprende un estudio exploratorio y descriptivo de las diferentes corrientes teóricas sobre la lectura y la escritura que fundamentan la literatura destinada a orientar las prácticas de lectura y escritura de la Universidad de Cuenca. Para ello, se establece un corpus constituido, en primer lugar, por los manuales de lectura y escritura usados desde el año 2000 hasta el 2015 en los primeros años de las carreras de la Universidad; también, se analizan los libros que sirvieron de base teórica para estos manuales. Finalmente, se abordan los documentos del proyecto de alfabetización académica emprendido en la universidad, así como la bibliografía y teorías que la sustentan. Además, como elemento contrastivo y de correlación, se estudia un corpus representativo de las producciones escritas de los estudiantes, realizadas en ese período, que también arrojan datos sobre sus lecturas. Las puestas en relación de los distintos materiales analizados se efectúan desde una mirada etnográfica, ya que nos permite indagar los efectos sobre ellas de las orientaciones teórico metodológicas de los manuales y del proyecto de alfabetización académica. Cabe aclarar que la opción por la etnografía, en lo que respecta a los términos metodológicos de la investigación, son recuperados de las investigaciones que asumen este enfoque, especialmente desde los aportes de Elsie Rockwell (2005, 2009), ya reseñadas en el marco conceptual. Con ello, nos referimos a los distintos niveles de análisis que contemplan la puesta en vínculo de lo que la autora denomina *lo documentado* sobre las prácticas educativas, para nuestro caso las prácticas de lectura y escritura (corpus de manuales, bibliografía, documentos del proyecto de alfabetización académica y *lo no documentado*, a saber, las producciones escritas de los estudiantes que también informan sobre sus lecturas (Rockwell, 2009).

Como ya explicamos, para identificar las perspectivas teóricas sobre la lectura y la escritura en la Universidad de Cuenca, específicamente en sus asignaturas Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica obligatorias para todos los estudiantes de los primeros años de las carreras de la Universidad y en los desarrollos efectuados por su Centro de Escritura Académica en el periodo 2000-2015; ha sido necesario plantear una serie de interrogantes: ¿cómo relacionan, o no relacionan, las perspectivas teóricas a la lectura con la escritura?, ¿cómo se expresan en los materiales didácticos utilizados por los docentes de los espacios curriculares y Centro de Escritura Académica?, ¿qué distancias presentan respecto de concepciones articuladoras de la lectura y la escritura para las formaciones académicas de los estudiantes?, ¿qué problemas didácticos implican, a nivel conceptual y metodológico?, ¿dichos problemas se reconocerían como factores de la no validación institucional de las lecturas y escrituras que los estudiantes efectivamente producen en los salones de clases?, ¿es un cambio de las perspectivas teóricas utilizadas para la consecución de nuevas estrategias didácticas orientadas a las lecturas y escrituras requeridas para la formación académica de los estudiantes?

Estas preguntas nos han permitido generar avances de investigación. Respecto de la primera nos aporta la posibilidad de organizar el análisis de las perspectivas teóricas mediante tres momentos. El primero que abarca un período comprendido entre el año 2000 y el 2014, en el que la enseñanza de la lectura y de la escritura avanzan inicialmente bajo las figuras de Serafini (1994), en cuanto a la “escritura de párrafos”, y de Cassany (1995), en cuanto al “proceso de escritura”. Luego, y en base al estudio del M.E.O y -E. y de los sílabos de la asignatura de Expresión Oral y Escrita y Escritura Académica, pudimos identificar otros conceptos y/u orientaciones metodológicas que se tomaron de distintos autores. Así, por ejemplo: las “etapas de la escritura” (Cassany, 1997); “fundamentos de la planificación y redacción de textos académicos” (Montolio, 2000); “citación de fuentes” (Vallejo, 2004); “comprensión oral”, “comprensión de textos” y “procesos de escritura” (Miño, 2011); aspectos de la “oratoria” y definiciones de “ensayo” (Pérez, 2008). Durante este período se enseña la lectura y la escritura por separado, sin establecer acaso procesos que vinculen la una con la otra, sin una interacción y retroalimentación constante entre las dos. Además, se privilegia la escritura respecto a la lectura, pues la lectura se aborda en una sola unidad y se lo hace superficialmente, mientras que para la escritura se dedican dos o más unidades y se plantean procesos más sistemáticos para desarrollarla. Si bien existen textos destinados a la lectura, las actividades planteadas para abordarlas no permiten el desarrollo de una lectura crítica y tampoco están direccionadas a vincularlas a procesos escriturales. Por otro lado, en la asignatura de Escritura de ensayos académicos [1] se siguen las mismas orientaciones teóricas que en la asignatura de Expresión Oral y Escrita. Pero eso no es todo, también se incluyen los mismos contenidos en lo que respecta a la lectura y a la escritura.

El segundo momento inicia en el año 2015 con el Rediseño de la Carrera en cuya malla se incluye la asignatura de Escritura Académica, en reemplazo de la materia de Expresión Oral y Escrita. Aunque en este Rediseño de la Carrera (2015) [2] se incorporó la asignatura de Escritura académica, uno de cuyos objetivos específicos pretende formar profesionales que sean capaces de usar “métodos científicos” para “la comprensión y producción de textos”; no se modificó la metodología para alcanzar esta meta. Al contrario, se continuó empleando el mismo M.E.O y E. y los contenidos y estrategias didácticas del sílabo casi fueron los mismos que planteaban los de Expresión Oral y Escrita. Así lo podemos evidenciar en el perfil de ingreso de los estudiantes que aspiran a entrar a la universidad, el cual indica como destrezas fundamentales: “producir textos literarios”, “utilizar propiedades textuales”, “escribir resúmenes”, “escribir ensayos”, “emplear diversos tipos de párrafos”. Cabe preguntarse, entonces, ¿desde qué lineamientos teóricos se pretende abordar la Escritura Académica? La respuesta la encontramos en la unidad de Pertinencia del Rediseño de la Carrera (2015) que plantea la enseñanza de la lengua desde la perspectiva del enfoque funcional y comunicativo. En esta línea, el enfoque comunicativo es el que orienta la producción de textos y se espera que los escritos de los estudiantes tengan tanto cohesión como coherencia como base para lograr una adecuada comunicación. De esta manera, en la unidad de las orientaciones del conocimiento y los saberes del Rediseño de la Carrera (2015) podemos identificar lineamientos más específicos como la lingüística del texto, la pragmática y la gramática funcional. Es por esta razón que la gradación de la asignatura de Escritura académica lleva a optimizar el enfoque funcional. Así, la primera parte está orientada a introducir al estudiante en la lectura y la escritura; la segunda, se centra en la escritura de informes, reseña y resumen; la tercera, en la escritura de ensayos expositivos; y la cuarta en la escritura de ensayos argumentativos. Es decir, los contenidos que se impartían en la asignatura de Expresión Oral y Escrita en tres unidades y durante un sólo ciclo, ahora se dictan a lo largo de tres ciclos.

El tercer momento comienza con la creación del Centro de Escritura Académica por iniciativa de algunos docentes de la Carrera. Desde este centro se opera un giro respecto a la naturaleza de las asignaturas encaminadas a la enseñanza de la lectura y de la escritura. Antes, tanto la asignatura de Expresión Oral y Escrita como la asignatura de Escritura Académica tenían como metas lograr que los estudiantes del primer año de la Universidad de Cuenca sean capaces de leer de manera crítica y sean capaces de escribir resúmenes, reseñas y ensayos, en base al conocimiento de las tipologías textuales. A partir de la creación de este centro, la enseñanza de la escritura adoptó un enfoque disciplinar bajo las orientaciones teóricas de Paula Carlino [3] y las perspectivas de la alfabetización académica [4]. Es decir, se pasó de una orientación general en la que los estudiantes tenían que conocer las tipologías textuales para aplicarlas

en la redacción de resúmenes, reseñas y ensayos académicos en cualquiera de las áreas del conocimiento, a una especificación disciplinar en la que los estudiantes tenían que aprender a escribir ensayos académicos y artículos científicos en las áreas de conocimiento de sus respectivas Carreras. Posteriormente el Centro de Escritura Académica se enroló en las filas conceptuales de la Cátedra UNESCO que tiene como una de sus metas principales promover la transferencia de conocimientos que permita la renovación y excelencia académica en el campo de la lectura y la escritura. Bajo los lineamientos de la Cátedra UNESCO [5] este Centro trabaja hasta la actualidad.

Respecto del segundo interrogante, ¿cómo se expresan en los materiales didácticos utilizados por los docentes de los espacios curriculares y Centro de Escritura Académica?, debemos recurrir a los análisis de los manuales. En el M.E.O y E (2012) la lectura y la escritura se tratan en unidades separadas, pero no se justifica la razón. Ahora bien, supongamos que aceptamos la tesis de algunos autores que consideran que tanto la lectura como la escritura son ámbitos complejos que deben ser tratados por separado para alcanzar cierto nivel de profundidad, sin embargo, no deberían estar completamente aisladas entre sí. En cada ámbito deberían existir actividades que los conecten. La pregunta que sigue es: ¿existen actividades que conecten la lectura con la escritura en el M.E.O y E?

Si bien existen algunas actividades que tratan de conectar estos dos ámbitos como por ejemplo el reconocimiento de ideas principales, la redacción de esquemas de lectura, la escritura de párrafos donde contrasten las ideas del autor con las del estudiante, sin embargo, no se propone ninguna metodología para realizar dichas relaciones. Se deja al estudiante a ciegas, sin estrategias para acometer esta escritura. En cuanto a la asignatura de Escritura Académica reproduce en la Carrera los contenidos y la metodología del M.E.O y E. No obstante, en las otras Carreras de la Universidad de Cuenca y de manos del Centro de Escritura Académica, se orienta fundamentalmente a la redacción de artículos científicos. Como se puede apreciar, las actividades encaminadas a conectar la lectura con la escritura son muy limitadas y repetitivas, y no permiten evidenciar una preocupación real por establecer conexiones fundamentales.

Respecto de la pregunta sobre qué distancias se expresan en los materiales analizados en relación con concepciones articuladoras de la lectura y la escritura para las formaciones académicas de los estudiantes, en los manuales de Expresión Oral y Escrita se ha incluido textos literarios para los cuales se han diseñado actividades de lectura y escritura similares a las aplicadas en textos de otra índole como ensayos, artículos, etc. En Textos tan dispares, tan alejados entre sí, definitivamente, no se pueden aplicar las mismas estrategias. Los textos científicos y los textos literarios, pues, son dos lenguajes diferentes, con intencionalidades y procesos constitutivos diferentes. En el primero el discurso lógico y la exactitud en las

premisas es lo prioritario; en el segundo, la intensidad estética y la ruptura del discurso tradicional es más importante. Al respecto Cuesta (2006) indica que se puede observar que en la mayoría de los manuales escolares, la literatura aparece como otro discurso social donde se analizan las secuencias narrativas, la cohesión y la coherencia, los actos de habla, los sociolectos; y que tales contenidos a enseñar son utilizados a la hora de leer diversidad de textos: una novela y un prospecto de medicamentos, un cuento y una crónica policial, una pieza teatral y una entrevista, un ensayo y una nota de opinión (p. 19). En el texto científico lo relevante es el aspecto denotativo y el resumen no puede alejarse de lo que dice el autor. En cambio, en el texto literario, lo relevante es el aspecto connotativo, las posibles interpretaciones que despierta, su riqueza de significaciones, pues, ofrece múltiples perspectivas tanto de interpretación como de emociones. Una de las tareas fundamentales de las asignaturas obligatorias orientadas hacia la lectura y la escritura en la Universidad de Cuenca debería ser la de formar lectores, independientemente de la Facultad a la que pertenezcan los estudiantes. Pero, cabe preguntarse en qué términos. Al respecto Cuesta (2006) cuestiona las categorías de “buenos lectores” frente a “malos lectores”, o de “lectores competentes” frente a “lectores incompetentes”. La autora, en su afán de buscar otras categorías que dejen en claro que todas las personas leen cuando están en una situación de lectura ya sea solos o siguiendo la lectura, formula, en primera instancia, la distinción entre “lectores especialistas” y “lectores no especialistas” en virtud de su experticia. Pero en el curso de su investigación se da cuenta que tal distinción era tan poco rigurosa como las otras pues no había una correspondencia entre tales categorías cuando se abordaban distintas clases de literatura en cuanto los casos que estudia (pp. 27-28). Por nuestra parte, creemos importante señalar que el lector contemporáneo no se aproxima a un texto de otra época diferente a la suya de la misma manera que lo hizo el lector de la época en cuestión. Primero, porque no está familiarizado con la realidad social, cultural, política, religiosa o económica que contextualiza al texto. Segundo, porque no representa un asunto de importancia para su propia realidad ya que no le afecta de manera directa e inmediata algo que un texto correspondiente a su propio momento histórico lo haría. Por ello, resulta insoportable para algunos estudiantes obligarles a leer un texto clásico, tan alejado de su época y de sus intereses. Pero esto no significa que no debamos enfrentarlo con textos de otras épocas. Lo importante, creemos, es enseñarle a abordar estos textos con la mirada de un antropólogo, de un etnógrafo y con el conocimiento previo de su contexto histórico y sociocultural en el que surgió que le permita comprender la realidad que rodea al texto.

Es importante señalar que los conocimientos previos sobre literatura o ciencias no nos llegan sólo desde la lectura particular y específica de sus textos. Existen una serie de medios sociales, culturales que nos informan de manera indirecta sobre aquello. Los periódicos, la televisión, las conversaciones entre familiares y amigos nos suministran información sobre determinados tópicos literarios y científicos. En la actualidad este aspecto se ha potenciado más todavía debido a que los estudiantes encuentran abundante información sobre cualquier tema de conocimiento en internet. Así, por ejemplo, un estudiante que no ha mostrado ningún interés sobre la *Ilíada* o la *Odisea* de Homero, de pronto se encuentra con una página web que le ofrece información sobre la mitología griega y le presenta hermosos videos sobre los dioses del Olimpo. De pronto el estudiante se ve atrapado en ellos y empieza a navegar y progresivamente se va empapando sobre la cultura griega clásica. El resultado es que en algún momento podrá conversar con cierta desenvoltura sobre la mitología griega. Este ejemplo no es un caso traído de los cabellos, en realidad sucede con bastante frecuencia. Personalmente hemos sido sorprendidos por jóvenes que demuestran un conocimiento envidiable sobre determinado tema que antes sólo habría sido obtenido a través de una lectura disciplinada de libros.

Por lo expuesto hasta aquí, entonces, frente a qué problemas didácticos nos encontramos a nivel conceptual y metodológico. Algunos docentes se ciñen a la guía tanto para cumplir con el programa como por la necesidad de asirse a una metodología y a unos contenidos concretos que pueden guiar su enseñanza. Esto se observa sobre todo en los docentes que están iniciando su enseñanza en la asignatura. Por otro lado, se puede ver docentes que respetan la guía, en cierta manera, pero ejercen su libertad de cátedra de manera más personal. Mantienen ciertos contenidos básicos, pero se alejan de otros contenidos introduciendo aquellos que la experiencia les ha aportado como más pertinentes. Esto se puede apreciar en docentes con algunos años de experiencia en impartir la asignatura, objeto de nuestro estudio, hecho que evidencia la importancia de evaluar los criterios bajo los cuales son seleccionados y contratados los enseñantes (Rockwell, 2002). Sin embargo, en ambos casos permanecen anclados a las directrices metodológicas y teóricas de los manuales y de los sílabos, puesto que la coordinación del área exige apegarse al sílabo de la asignatura, el cual ha sido consensuado. En consecuencia, ¿dichos problemas se reconocerían como factores de la no validación institucional de las lecturas y escrituras que los estudiantes efectivamente producen en los salones de clases? Los productos de los estudiantes que hemos analizado comprenden exámenes y trabajos. En cuanto a los exámenes realizados por los estudiantes en la asignatura de Expresión Oral y Escrita a lo largo de los años permiten registrar de qué manera se ha venido aplicando tanto el sílabo como el manual de dicha asignatura. Es por ello que hemos rastreado exámenes de diferentes años correspondientes a diferentes cursos paralelos y a diferentes

profesores hasta conformar un corpus que nos permita analizar las maneras en que se enseñaba a leer y a escribir.

Un primer grupo de exámenes son aquellos en los que existe un porcentaje alto de preguntas de opción múltiple y un porcentaje bajo de preguntas tipo ensayo. Esta modalidad está orientada a los contenidos, es decir, lo que interesa es verificar cuánta información es capaz de retener y replicar el estudiante. Esto determina un bajo nivel de aplicación, sobre todo de la escritura, que se limita a la redacción de respuestas cortas respecto a la lectura de pequeños textos, por un lado, y a la redacción de algunos tipos de párrafos, por otro. El esfuerzo de los estudiantes está encaminado a memorizar aspectos como los siguientes: los tipos de lectura, la diferencia entre lectura literal y literatura inferencial, la diferencia entre prosopografía y etopeya, los tipos de párrafo que se emplean en la introducción, los tipos de párrafos que se usan para el desarrollo, los tipos de párrafos que se emplean en la conclusión, la ubicación de la idea principal en un párrafo, algunas reglas ortográficas, etc.; todo lo cual no garantiza avances en el dominio de la lectura y escritura (Botto, 2015).

Un segundo grupo de exámenes son aquellos en los que existe un porcentaje alto de preguntas tipo ensayo. Esta modalidad está orientada sobre todo a las “destrezas escriturales”, así lo que interesa es verificar que los estudiantes sean capaces de escribir textos. Esto determina un alto nivel de aplicación, sobre todo de la escritura, que se centra en la redacción de párrafos descriptivos, por un lado, y en la redacción de un micro-ensayo, por otro. En este grupo de exámenes se pide a los estudiantes realizar las siguientes actividades. Primero, reconocer la idea o las ideas principales en ciertos párrafos y responder algunas preguntas encaminadas a la comprensión textos. La actividad busca constatar que los estudiantes son capaces de reconocer las ideas principales en un texto y que son capaces de comprenderlos adecuadamente, en consonancia con los contenidos a ser desarrollados en el sílabo. Segundo, redactar ejemplos de prosopografía, etopeya y retrato con el propósito de constatar que los estudiantes son capaces de escribir textos descriptivos, que es lo que consta en el sílabo como destreza a ser desarrollada. Efectivamente, en los exámenes se puede apreciar que los estudiantes son capaces de redactar estos tipos de textos descriptivos. Tercero, escribir un micro-ensayo expositivo o argumentativo, cualquiera de los dos. En el primer caso el profesor da el tema; en el segundo, el profesor plantea la tesis y los estudiantes tienen que desarrollar el texto argumentativo en torno a ella. En cuanto al primero, se puede apreciar que los docentes plantean temas generales sobre los cuales la gran mayoría de los estudiantes tiene información como son el aborto, el consumo de drogas, la contaminación. Asimismo, en el micro-ensayo argumentativo, se observa que los docentes plantean tesis generales que los estudiantes pueden

desarrollar porque aluden a temas que la mayoría conoce o sobre las que la mayoría ha leído en la prensa, en las revistas o ha visto en la televisión. Tanto en el primero como en el segundo caso se puede apreciar que los docentes usan los temas generales y conocidos por la mayoría de los alumnos como estrategias para garantizar que los estudiantes sean capaces de redactar los ensayos sin tener que recurrir a fuentes de consulta. Decisión que en el contexto del examen durante el cual no se les permite a los estudiantes valerse de ningún tipo de notas o apuntes, es comprensible para evitar la copia.

Un tercer grupo de exámenes se orienta hacia la escritura de micro-ensayos como único producto del examen. Esta modalidad está orientada sobre todo a la “destreza escritural”, y lo que interesa es verificar que los estudiantes sean capaces de escribir un texto complejo con estructura específica. Esta orientación determina un mejor nivel de aplicación, sobre todo de la escritura, que se centra en la en la redacción cuidadosa de un micro-ensayo. En este grupo de exámenes se pide a los estudiantes redactar un ensayo expositivo o un ensayo argumentativo. Los docentes no especifican qué aspectos deben incluir los micro-ensayos porque se entiende que los estudiantes conocen la estructura de cada tipo de ensayo, y de lo que se trata es precisamente que demuestren que saben cómo escribirlos. Una vez calificados los exámenes se puede apreciar que los docentes se centraron en los siguientes aspectos. En el ensayo expositivo evaluaron la introducción, el desarrollo, la conclusión, las citas, la ortografía y la bibliografía; mientras que en el ensayo argumentativo evaluaron la tesis, el desarrollo, la conclusión, las citas, la ortografía y la bibliografía. Algunos docentes evaluaron la calidad y pertinencia de los argumentos; otros sólo se fijaron en que existieran argumentos en el desarrollo, pero no registraron que en varios exámenes no existían contra-argumentos. En cuanto a la estructura, algunos textos mantienen la de los textos argumentativos, otros no. Algunos mantienen la estructura de cada párrafo, otros no, incluso redactan párrafos de dos o tres líneas, lo que evidencia que no alcanzaron a desarrollar la esperada destreza de construcción de párrafos.

En los trabajos analizados se aprecian los mismos fenómenos observados en el tercer grupo de exámenes que mencionamos antes, con la diferencia de que existe una planificación y una revisión de la escritura más cuidadosa. Estos trabajos se centran en la escritura de ensayos expositivos y ensayos argumentativos sobre temas diversos que los estudiantes seleccionan. Algunos trabajos incluyen esquemas previos, otros, procesos completos de pre-escritura, lo que permite inferir que determinados profesores solicitan evidenciar un proceso de pre-escritura que valide el producto final que es el ensayo. Pero la mayoría de los trabajos sólo contienen el ensayo propiamente dicho, con su correspondiente bibliografía.

Conclusiones provisionarias

Hemos dejado la última pregunta que viene guiando los desarrollos de nuestros avances de investigación para finalizar el presente artículo: ¿es necesario un cambio de las perspectivas teóricas utilizadas para la consecución de nuevas estrategias didácticas orientadas a las lecturas y escrituras requeridas para la formación académica de los estudiantes?

Es claro que leer un cuento o una novela no es igual que leer un artículo científico. Este hecho, que ya parece una obviedad, no lo es tanto, al menos, cuando se realiza la revisión del estado del arte de las perspectivas sobre el tema en los espacios universitarios destinados a la lectura y la escritura de las distintas carreras. Tampoco, o en realidad se expresa de manera mucho más opaca, cuando se analiza en este sentido las líneas asumidas por los materiales didácticos de las asignaturas de la Universidad de Cuenca aquí estudiadas. Por lo tanto, creemos que la consecución de nuevas estrategias didácticas orientadas a las lecturas y escrituras de los estudiantes que espera y valida la universidad pueden avizorarse en el marco de construcciones conceptuales que nos permitan conocer más y comprenden cómo leen y escriben los mismos alumnos. Y cómo esas lecturas y escrituras se relacionan entre sí y con las características de los textos que se les ofrecen en las clases y evaluaciones.

Así lo evidencia la experiencia en la FaHCE-UNLP (Argentina) donde se demuestra que es posible trabajar sobre los distintos usos de la lengua a partir de las producciones de los estudiantes, los cuales releen y reescriben sus propios textos, reflexionando sobre los distintos usos de la lengua en la universidad, todo lo cual se potencia al convertirse en objeto de conocimiento de la clase y se lo pone a circular junto a los otros saberes de la clase (Battistuzzi, 2015, p. 36).

Procurar que los estudiantes aprendan las diferentes tipologías textuales no garantiza la mejora de la lectura y escritura, según Botto (2015) en los programas de ingreso a las universidades se cree que aprender macroestructuras textuales automáticamente derivará en un desarrollo de la lectura y escritura por parte de estudiantes con trayectorias diversas y que se formarán en disciplinas también muy diversas (p. 68). Continúa la autora que estas consideraciones nos han llevado a plantear que las escrituras y lecturas realizadas en la universidad constituyen un potencial significativo que no ha sido suficientemente explotado y que puede aportar a la construcción de estado de la cuestión y al diseño de políticas articuladoras con el nivel de enseñanza media (Botto M. , 2015, p. 69). Esta situación atañe directamente a la Universidad de Cuenca donde no se ha explotado este potencial, y donde el tratamiento de la lectura y la escritura se realizan por separado.

Para finalizar, nos sumamos a la siguiente afirmación que sintetiza lo expuesto: es importante establecer conexiones entre la lectura y la escritura, pues estos procesos son interdependientes y se encuentran en constante interrelación, uno lleva al otro y existe entre ellos un enriquecimiento mutuo (Caldera, 2007).

Notas

[1] En el afán de sustituir la asignatura de Expresión Oral y Escrita por la asignatura de Escritura Académica, existen momentos intermedios en los que algunas Carreras incluyeron denominaciones como Escritura de ensayos académicos, Redacción académica, Redacción de artículos científicos.

[2] El Rediseño de la Carrera fue parte de un proceso Institucional dirigido por el CES en el que todas las carreras de la universidad tuvieron que reestructurar y actualizar sus planes de estudio. En el caso de la Facultad de Filosofía, todas ellas adoptaron una orientación pedagógica. Debido a ello, la Carrera de Lengua, Literatura y Lenguajes Audiovisuales asumió la nueva denominación de Pedagogía de la Lengua y la Literatura.

[3] Carlino a través de sus obras: *Escribir, aprender y leer en la Universidad* (2005) y *Alfabetización académica* (2003) influyó en la enseñanza de la escritura en el CES.

[4] Uno de los objetivos de la alfabetización académica es lograr que cada docente se encargue de enseñar las prácticas discursivas correspondientes a su disciplina y así pueda ayudar a sus estudiantes a ingresar en su cultura y en sus géneros textuales específicos (Carlino, 2003).

[5] En julio del 2018, el Programa de Escritura Académica organiza el IX Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina, con base en la Lectura y la Escritura. A estas alturas el CES se ha transformado en Programa y está alineado a las políticas de la Cátedra UNESCO.

Bibliografía

Álvarez Martínez, Nereyda (2015): "Leer en la universidad: una cuestión crítica". Cecilia Muse (comp.). *Cátedra UNESCO Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Volumen 3, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 63-70.

Arnoux, Elvira et. al. (2002): *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.

Arnoux, Elvira (dir.) (2009): *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires, Biblos.

Bajtín, Mijail (1986): *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Battistuzzi, Lisa et al. (2015): "Leer y escribir en la universidad. construcción de saberes en los talleres de articulación universitaria de los ingresos a las carreras de geografía 2010/2011. análisis interpretativo de cambios y continuidades". Carolina Cuesta y Papalardo, Margarita (comp.). *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de la Plata. investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura*. Buenos Aires, Dunken, pp. 27-44.

Botto, Malena (2015): "¿Observando la reproducción? una mirada sobre la universidad como institución de enseñanza". Carolina Cuesta y Papalardo, Margarita (comp.). *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de la Plata. investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura*. Buenos Aires, Dunken, pp. 67-84.

Botto, Malena y Cuesta, Carolina (2015): "El pasaje escuela media-universidad en el caso de las carreras de letras. hacia un replanteo del problema". Carolina Cuesta y Papalardo, Margarita (comp.). *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de la Plata. investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura*. Buenos Aires, Dunken, pp. 13-26.

Bronckart, Jean-Paul (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Camacho Valbuena, Adriano y Marlon Rivas Sanchez (2015): "Los proyectos en el aula universitaria: hacia una propuesta integradora para la labor docente como experiencia de formación". Cecilia Muse (comp.). *Cátedra UNESCO Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Volumen 3, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 97-108.

Car, Nora y Carolina Cuesta (2015): "Aspectos discursivos de los textos y prácticas de lectura en la formulación de actividades de trabajos prácticos de la cátedra de introducción a la Geografía". Carolina Cuesta y Papalardo, Margarita (comp.) *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad*

Nacional de la Plata. investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura. Buenos Aires, Dunken, pp. 85-106.

Carlino, Paula (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Carrtazo, M. (2011): *Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora*. Quito, Ministerio de Educación del Ecuador.

Cassany, Daniel (1995): *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama.

Chartier, Roger (1995): *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*. México, Instituto Mora.

Condito, Vanesa (2014): "Representaciones sobre la escritura en las consignas y su incidencia en la dimensión enunciativa de textos producidos por estudiantes universitarios". Riestra, Dora; Tapia, Stella Maris y María Victoria Goicoechea Gaona (comp.). *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*. Bariloche, Ediciones GEISE.

Cruz, Paula Andrea (2015): "Prácticas de escritura en ingresantes universitarios. Hacia una reformulación de las prácticas docentes". Cecilia Muse (comp.). *Cátedra UNESCO Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Volumen 3. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 109-116.

Cuesta, Carolina (2011): *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de doctorado, FaHCE-UNLP. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

----- (2015): Un posible abordaje de las prácticas de lectura y escritura desde problemas de la enseñanza de la lengua. Carolina Cuesta y Papalardo, Margarita (comp.). *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de la Plata. investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura*. Buenos Aires, Dunken, pp. 119-142.

Desinano, Norma (2009): *Los alumnos universitarios y la escritura académica*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Díaz Barriga, Ángel (2009): *Pensar la didáctica*. Buenos Aires, Amorrortu.

----- (2010): "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". *Pedagogía y didáctica*. Quito, Ministerio de Educación del Ecuador.

----- (2014): "Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo". *Propuesta Educativa*. Año 23, Nro. 42, noviembre, Buenos Aires, Clacso, pp. 9-27. Disponible en: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/83.pdf

Dorronzoro, María Ignacia y Luchetti, María Fabiana (2015): "Los textos didácticos como reformulaciones del saber: las prácticas de lectura de los ingresantes". Cecilia Muse (comp.). *Cátedra UNESCO Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Volumen 3, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 33-41.

Falchini, Adriana (2014): "Temas y problemas en torno a la noción de 'escritura académica'". Riestra, Dora; Tapia, Stella Maris y María Victoria Goicoechea Gaona (comp.). *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*. Bariloche, Ediciones GEISE.

Fernández, Juan Manuel (2009): *Aprendiendo a escribir juntos: Multimodalidad, conocimiento y discurso*. Monterrey, CRNU y UANL.

----- y Lorena Piña-Gómez (2014): "El oficio del escritor académico: un portal para promover el uso de la lengua escrita como práctica social". *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 19, Nro. 60, enero-marzo, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., pp. 3-14.

Fuentes, Catalina (2005): "La Lingüística de la comunicación y la sintaxis. Pragmática y la enseñanza de la lengua española". *Actas de las X jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*. Granada, Editorial Universidad de Granada.

González, Paula (2015): "El curso Basal para la enseñanza de la escritura en la universidad: una propuesta de enseñanza que concilia la formación general con la orientación disciplinar". Cecilia Muse (comp.). *Cátedra UNESCO Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Volumen 3, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 138-145.

- Grabosky, Sergio y María Celeste Romero (2015): "Las decisiones retóricas de estudiantes cuando escriben". Cecilia Muse (comp.). *Cátedra UNESCO Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Volumen 3, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 117-129.
- López, Cecilia (2015): "Estrategias para la mejora de las competencias comunicativas de comprensión escrita (nivel inferencial) en el nivel superior". Cecilia Muse (comp.). *Cátedra UNESCO Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Volumen 3, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 42-51.
- Martínez, María Cristina (2015): "Diversidad y complejidad de la dinámica enunciativa de los textos. Desarrollo de una lectura analítica y crítica". Cecilia Muse (comp.). *Cátedra UNESCO Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Volumen 11, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 20-26.
- Miranda, Florencia (2011): "Los géneros textuales en la enseñanza de las lenguas: razones, problemas y perspectivas". Riestra, Dora (comp.). *Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*. Bariloche, Ediciones GEISE, pp. 116-125.
- Morin, Edgar (2008): "Pensando la complejidad. *Complejidad restringida y complejidad generalizada o las complejidades de la complejidad*". Cátedra de complejidad, Instituto de Filosofía, Academia de Ciencias.
- Ordóñez, Claudia Lucía (2010): "Concepciones y prácticas". Ordóñez, Claudia y Castaño, Carolina. *Pedagogía y didáctica: Libro del maestro*. Quito, Ministerio de Educación de Ecuador, pp. 135-150. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Pedagogia-y-didactica.pdf>
- Orlando, Virginia (2015): "'Escribir la disciplina': las modalidades enunciativas de las evaluaciones escritas en asignaturas introductorias del primer tramo curricular del área social y artística de la Udelar". Cecilia Muse (comp.). *Cátedra UNESCO Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Volumen 3, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 197-205.
- Páez, Esaú y Martha Montero (2015): "Leer en la universidad. La lectura: de la sala de belleza a la creación". Cecilia Muse (comp.). *Cátedra UNESCO Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Volumen 3, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 71-80.
- Pareda, Mery et al. (2015): "Lectoescritura: literacidad y comunidad epistémica". Cecilia Muse (comp.). *Cátedra UNESCO Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Volumen 3, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 324-336.
- Rébola, María Cristina (2011): "Géneros de texto y tipos de discurso: la conformación de un objeto de enseñanza". Riestra, Dora (comp.). *Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*. Bariloche, Ediciones GEISE, pp. 126-135.
- Riestra, Dora (2008): *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2011): "El papel de los géneros de textos en las secuencias didácticas". Riestra, Dora [comp.]. *Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*. Bariloche, Ediciones GEISE, pp. 136-145.
- Rockwell, Elsie (2005): "La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares". Lulú Coquette. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, Año 3, Nro. 3, noviembre, pp. 14-15.
- Rockwell, Elsie (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Sawaya, Sandra (2016): "Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano". Sawaya, Sandra y Cuesta, Carolina (comp.). *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata, EDULP, pp. 12-27.
- Serafini, María Teresa (1994): *Cómo se escribe*. Barcelona, Paidós.
- Serrón, Sergio (2015): "Lectura, Escritura y Enseñanza de la Lengua. Reflexiones sobre medio siglo de investigación en Venezuela". Cecilia Muse (comp.). *Cátedra UNESCO Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Volumen 11, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 14-19.

Tapia, Stella Maris (2016): *La corrección de textos escritos. Qué, cómo y para qué se corrige en Lengua*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Vallejo, Raúl (2004): *Manual de escritura académica*. Quito, Corporación Editora Nacional.

Vargas, Gerardo del Rosal (2015): "Multiliteracidades y cultura científica". Cecilia Muse (comp.). *Cátedra UNESCO Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Volumen 11, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 27-30.