

Explorar vivencias lectoras para re-considerar prácticas de lectura y escritura en la universidad.

Investigación
arbitrada

Exploring reading experiences to reconsider reading and writing practices in the university

Emilia Josefina Márquez Montes

emipau1512@hotmail.com

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Artículo recibido: 08/12/2016

Aceptado para publicación: 03/05/2017



Resumen

Las investigaciones, sobre alfabetización académica en las últimas décadas, han iluminado el debate acerca de la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel universitario. Este estudio fue realizado con el propósito de reconocer prácticas de lectura y escritura personales, para identificar niveles de alfabetización en escritura académica, en profesionales de diversas carreras, cursantes en la actualidad de un Programa de Profesionalización Docente a nivel universitario. La experiencia se fundamentó en la producción escrita de la autobiografía lectora y de un ensayo sobre un tema seleccionado, la evocación de momentos, libros, autores a lo largo de sus recorridos vitales; y la organización del conocimiento en el caso del ensayo escrito, dejando ver en algunos casos la impronta de estas experiencias en sus representaciones.

Palabras clave: lectura y escritura académica, vivencias lectoras, niveles de escritura.

Abstract

Researches about academic literacy over the last decade have enlightened the debate about how reading and writing is taught in the university. This study was carried out with the purpose of recognizing personal reading and writing practices in order to identify the levels of literacy in academic writing of professionals of different areas and current participants of a teacher professionalization programme at the university level. The experience was based on the written production of a reading autobiography and an essay on a selected theme, the evocation of moments, books, authors throughout their lives; and the organization of knowledge on a written essay, in some cases leaving a mark of these experiences in their representations.

Keywords: academic reading and writing, reading experiences, literacy levels

Leer para escribir

La lectura puede ir precisando formas en la escritura, leer por gusto y placer ha de llevar por caminos insospechados al lector, es difícil creer que ningún lector empedernido se quede desprovisto de competencias y saberes al estar imbuido en un mundo que desentraña a partir de su interacción con textos, autores y temas de diversa índole. Leer propiciará el encuentro de un lector ávido con diversidad de textos, acercándolo a la posibilidad de entusiasmarse con el mundo en el cual se adentra sin poderse resistir a esta iluminación constante.

Es desde esta perspectiva que se emprende este estudio, en la idea de identificar niveles de alfabetización en escritura académica, develados en las vivencias lectoras de un grupo de profesionales egresados en diversas carreras universitarias, que cursan en la actualidad la carrera de educación. El propósito planteado pretende establecer la relación incidente entre las prácticas letradas vivenciadas por estos estudiantes en su progresión humana y formativa, con el nivel de elaboración escrita de diversidad de géneros profesionales y académicos requeridos en el nivel universitario, exigencia que necesariamente debe transitar y organizar en este ámbito académico para ser considerados como lectores y escritores alfabetizados.

Diversos análisis relacionados con la lectura y escritura académica han distinguido las nociones de alfabetización y literacidad, otorgándoles significados diferentes. Vale destacar en un primer momento en torno al tema de la alfabetización, las ideas de Carlino (2013) al cuestionar la representación de la alfabetización de manera simplista, como una habilidad básica que se logra una vez en la vida y dota para siempre de la condición de lector y escritor. En cuanto a la distinción de la alfabetización académica y la literacidad, según esta autora, la primera la constituyen las interacciones de lectura y escritura contextualizadas y sistematizadas por los docentes universitarios para que sus estudiantes se familiaricen y produzcan textos escritos acordes al nivel y al campo disciplinar que cursan; y la segunda, la literacidad, refiere a “prácticas culturales en torno a textos” (p.372), lo que referiría a diferentes modos de leer en los diversos entornos sociales. Zavala (2008) expresa al respecto lo siguiente:

El conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí, que pueden asociarse a un contexto institucional específico (a la escuela, a la familia, al trabajo, a la iglesia a la comunidad, etc.) se conoce como literacidad. Es en ese sentido que podemos hablar de múltiples literacidades, cada una de las cuales contaría con maneras de leer y escribir específicas (p.27).

La literacidad desde la mirada de Zavala (2008) implica “una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (p.23). Esta representación tiene una base sociocultural desplegada en las prácticas sociales donde se ejercen eventos letrados, pues los estudiantes ingresan a la universidad con unas concepciones acerca de la lectura y escritura. Esta visión manejada por los alumnos universitarios, caracteriza unas formas de leer que en el nivel superior deben articular unas actividades de lectura y escritura académicas; con unas funciones que van más allá de la comprensión literal de un texto porque demandan: funciones cognitivas más complejas en el proceso de elaboración epistémica de los textos, el discernimiento acerca de quién dice qué en el texto y la estructuración de un posicionamiento personal.

Esta forma *diferente* de concebir la lectura y escritura en el contexto universitario presume también una impronta para su desenvolvimiento profesional. En este sentido, es de suponer que en el marco de su desempeño laboral el egresado universitario, harán uso de la lectura y escritura desde un nivel de elaboración superior, no sólo desde una perspectiva técnico administrativa. En el caso en estudio, el grupo de estudio lo constituyen profesionales en áreas de ingeniería, idiomas modernos, historia y letras que viven en la actualidad un proceso de formación en la licenciatura de educación, área donde algunos también se desempeñan.

Los participantes están provistos de un nivel formativo en la universidad han sido titulados en las carreras ya mencionadas, e ingresan para cursar una nueva carrera. Esto supone un nivel de alfabetización académica, en una categoría que asume la lectura y composición escrita dentro de una práctica letrada distinta que supera la concepción reproductiva y estable; sin embargo, diversos estudios realizados muestran cómo las demandas de los docentes universitarios acerca de la lectura y escritura y sus funciones en la construcción del conocimiento, derivan de sus propias concepciones acerca de estos procesos, definiendo también unas representaciones en sus estudiantes que van adecuando o haciendo heterogéneo el concepto y las prácticas de lectura y escritura académica (Narváz y Choiz, 2012 ; Márquez, 2014; Ceballos y Márquez , 2015).

Trabajar la lectura y la escritura con los componentes del grupo de estudio requiere acercarse a sus representaciones de la lectura y escritura desde diversas literacidades, articulando experiencias letradas cotidianas y prácticas construidas desde su tránsito institucional universitario; son profesionales en otras carreras que incursionan nuevamente en la formación universitaria, esta vez en la licenciatura de docencia para desempeñarse en el nivel de media y diversificada.

Ahora bien, pareciera que independientemente al proceso de alfabetización vivido por los participantes en los diferentes niveles formativos cursados, los estudiantes tienen dificultades para comprender la gestión de los textos desde la nominación como “escritura pública y escritura privada” (Carlino, 2006). La interacción con los participantes de este estudio ha dejado ver incluso serias limitaciones para representarse esta *escritura privada* o *escritura exploratoria* (Castello, 2009) que pasa por esta primera categoría de elaboración personal consistente en “tomar notas, elaborarlas y sintetizarlas” (p.5) para continuar recursivamente hacia una segunda forma de elaboración cognitivamente más compleja. La cuestión que surge ante esta realidad es ¿Cuáles prácticas letradas se evidencian en sus recorridos vitales? ¿Cuál nivel de escritura se visibiliza en las producciones escritas demandadas a profesionales-estudiantes de una segunda carrera universitaria, considerando que han estado expuestos a diversas literacidades y a la alfabetización académica? ¿Se observan relaciones entre las prácticas letradas anteriores y los niveles de escritura académica revelados en sus producciones escritas?

Propósitos de la investigación

Explorar las manifestaciones de la práctica letrada (literacidades) de un grupo de informantes, profesionales de diferentes áreas del conocimiento, en su formación como docentes, mediante la producción de una autobiografía lectora.

Establecer los niveles de escritura académica, que evidencian los participantes mediante el análisis del corpus de la autobiografía y de un ensayo académico elaborado en el seminario de lectura y escritura.

Relacionar la incidencia de prácticas letradas o literacidades con los niveles de escritura académicos revelados en la producción escrita.

Fundamentación teórica

Alfabetización académica y literacidades

La alfabetización académica es replanteada por Carlino (2013) diferenciándola de la literacidad; denomina la primera, como proceso ligado a la enseñanza. Y distingue la segunda, como “conjunto de prácticas culturales en torno a textos” (p.372). Estas designaciones refieren a ámbitos distintos con espacios de intersección. La alfabetización académica, según la autora, refiere a práctica educativa, la forma como en el sistema educativo se estructura el acceso a textos y a la producción escrita; la literacidad en cambio, y en la misma línea de Zavala, a prácticas culturales en torno a textos. Estas experiencias culturales darían cuenta de representaciones mediante las formas o acciones desplegadas desde sus entornos sociales, y además desde el nivel académico donde se encuentran ubicados, para favorecer la participación de los estudiantes en la cultura escrita. De

forma congruente se podría agregar que este acceso a la cultura escrita en lo que concierne a la alfabetización académica, debe tomar en cuenta la demanda o el perfil de egreso del profesional, que en el nivel universitario, se está acompañando.

En el ámbito universitario es de suponer que las prácticas educativas discurren exponiendo a los participantes a un discurso académico organizado, como soporte en la construcción del conocimiento, y en permanente interacción con documentos de lectura para apoyar las tareas de escritura de textos académicos como requerimientos habituales. Estas tareas denominadas híbridas por Castelló, Bañales y Vega (2011) se describen como:

...la compleja actividad de leer para escribir textos académicos o, si se prefiere, de escribir textos académicos en base a la lectura de otros textos-fuente, requiere del uso estratégico de procesos de representación de la situación comunicativa que interactúan con los procesos de búsqueda, comprensión, síntesis e integración de la información que se producen siempre en contextos social y culturalmente situados (p.110).

Estos modos de producir la escritura van más allá de leer los textos y escribir lo que los autores o voces autorizadas del discurso enuncian. Requiere para que sea una escritura elaborativa adentrarse en un contexto de las disciplinas, es decir en un corpus que se sostiene en el tiempo, construido no en forma lineal sino como producto de la investigación, contraste y confrontación teórica de los miembros de la comunidad científica, ajustado además a unas normas discursivas de comunicación. De algún modo, las nuevas prácticas de lectura y escritura que deben proponerse cuando los docentes manejan también concepciones actualizadas acerca de la lectura y escritura, deberán incidir en las representaciones y formas de conceptualizar estos procesos en los estudiantes, para favorecer realmente la reconstrucción del conocimiento y superar los prejuicios acerca de sus modos de leer y escribir.

Para Zavala (2008), la escuela debe reconocer la multiplicidad de literacidades existentes, lo cual remite a la consideración de todas las diversas formas de interacción social con la lectura y escritura, valorándolas como “el conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí, que pueden asociarse a un contexto institucional específico” (p.27). Esta diversidad de prácticas no estarían manifestamente definidas, según la autora pueden trasladarse a otros ámbitos sociales y *reescribirse* haciéndolas más complejas, pues involucran elementos valorativos, emocionales y sociales construidos en los diferentes contextos donde son llevadas a la práctica. En otras palabras, las creencias y representaciones de los estudiantes sobre sus prácticas letradas vivenciadas, van a permear su identidad y las formas de representación en otros entornos.

Las ideas señaladas en el marco del presente estudio, permiten revelar las implicaciones pedagógicas de las prácticas letradas universitarias que desestiman o descalifican toda construcción sobre la lectura y escritura, anteriores a este nivel, puesto que las consideran impropias o desfasadas para este ámbito. Esta posición sostenida en el quehacer pedagógico en relación con el tema de la lectura y escritura en la universidad y en sus prácticas, conceptualiza las habilidades letradas como “únicas, universales o neutrales” (Zavala, 2008); se ignoran en consecuencia, los diversos usos en los modos de leer y escribir que los participantes en las aulas universitarias han vivenciado, que de algún modo constituyen los sustratos para dimensionar estos procesos, exponiendo a los docentes prácticas letradas dominantes o desconocidas, cercanas o distanciadas a los modos regulados desde la universidad.

Las prácticas letradas están ligadas a la vida de las personas, tal como lo expresa Carlino (2005) “los modos de leer y escribir – de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimientos-no son iguales en todos los ámbitos” (p.14). Sin embargo, es necesario conocer el espacio cotidiano de prácticas letradas al cual se suscriben los estudiantes que llegan a la universidad, no para cambiar las prácticas universitarias por las cotidianas (Zavala, 2008), sino en principio para acercarse a lo que estos hacen con los textos y la escritura. Este acercamiento permitirá estimar desde la alfabetización académica las *prácticas vernáculas*, sin considerarlas inferiores, para proponer nuevas experiencias o desafíos que logren transformar su visión sobre los procesos de leer y escribir, pero también acerca de cómo pueden aprender a través de ellos.

Niveles de escritura académica y géneros discursivos

Pareciera ser una creencia generalizada que quien egresa del nivel universitario está equipado para escuchar, hablar, leer y escribir, en torno a los ámbitos disciplinares en los cuales ha socializado durante su formación en el espacio universitario. Este perfil mítico del egresado, se sostiene en la idea de que en la universidad se promueven actividades semejantes a las que se realizan en las comunidades científicas. De esta forma los estudiantes van resolviendo teorías referidas a los temas que estudian, acceden a investigaciones o a la bibliografía, siguiendo una línea evolutiva en la producción de estos contenidos.

Se supone que los participantes en las aulas universitarias leen, escuchan explicaciones o posicionamientos acerca del corpus de teorías, mediante la interacción con sus docentes, y pares; organizan, escriben y re-escriben estos marcos referenciales de distintos modos (en organizadores de información) exponiendo sus ideas en forma escrita sobre los corpus teóricos revisados, mediante textos producidos ajustados a unas líneas retóricas coherentes con determinados géneros.

La pregunta que surge a partir de la actividad pedagógica anteriormente descrita, es si estas situaciones didácticas se dan en la realidad universitaria de nuestro contexto; y además, ¿Qué representaciones elaboran los estudiantes mediante las propuestas que realizan sus docentes sobre “leer para escribir” o “escribir a partir de diversas fuentes”?, pues desde numerosos estudios (Castelló, Bañales y Vega, 2011; Marinkovich y Poblete, 2014) se sostiene que estas situaciones de lectura y escritura son una demanda habitual para los estudiantes universitarios, advirtiendo además sobre la complejidad de la tarea, y de las diversas representaciones que los estudiantes y los mismos docentes conciben a partir de las actividades que se les requieren.

Del mismo modo, resulta importante señalar que es en esta actividad pedagógica intencionada donde el estudiante se alfabetiza en el nivel universitario en una nueva literacidad, a partir de una forma diferente de interactuar con el conocimiento, con múltiples textos y su producción escrita. Esta novedosa manera de acercarse a los textos y a la escritura en el entorno universitario, también proyecta una estructuración cognitivo-lingüística que permite percibir las operaciones ejecutadas por los estudiantes suscribiéndose o desenvolviéndose en niveles de representación escrita cada vez más complejos, al ejecutar sus elaboraciones teniendo como base el material escrito en sus producciones.

Esta alfabetización académica que debe favorecerse en la universidad, va a estar por lo tanto ligada a las experiencias vividas con la lectura y escritura desde niveles que van más allá de lo representativo y funcional (Wells, 1987), pues deben exponer a los estudiantes a un discurso académico y científico, incluidos, según Parodi (2005) citado por Marinkovich y Poblete (2014), en el llamado discurso especializado. Este manejo del discurso que demanda elaboración epistémica del conocimiento fundamentado en las disciplinas debe además, propiciar el manejo de estrategias propias de la búsqueda de las ciencias, mediante respuestas a preguntas de investigación y a la resolución de problemas del campo de actuación, para el cual se forma el futuro profesional.

Camps y Castelló (2013) señalan lo siguiente:

A pesar de la especificidad de los géneros científicos/profesionales y los géneros educativo/académicos, se puede considerar que hay formas de reflexión sobre la realidad, formas de defender una idea, estilos de argumentación que se siguen en determinados campos del saber que deberían conformar situaciones de enseñanza en la que los estudiantes pudiesen participar activa y críticamente, haciendo uso de los géneros propios de estos campos del saber, sin olvidar que el aprendizaje y uso de estos géneros en entornos académicos constituye una actividad específica diferente a la que se espera que lleven a cabo en entornos propiamente profesionales (p.29-30).

Lo expuesto por las autoras hace más complejo el proceso de escritura a favorecer en nuestros estudiantes. Remite a distintas formas didácticas que deben ser diseñadas para acompañar escritores iniciados, pero que ahora deben aproximarse a una nueva perspectiva de estos procesos, a representaciones más elaboradas o distintas, a pesar de los niveles transitados en el proceso educativo.

Ahora bien, escribir desde la concepción obtenida generalmente por los estudiantes pareciera estar relacionada con las musas inspiradoras o en verter lo que otro dice en la transcripción de un texto que uno firma como autor. En palabras de Castelló (2009) esta visión resulta “irreal porque escribir textos académicos es un proceso largo y complejo que requiere de una intensa actividad cognitiva” (p.4). Implica conectar una serie de acciones cognoscitivas que son auto-evaluadas durante el proceso mismo de ejecución, tareas además aparentemente ligadas a estados emocionales de los que no es posible desconectarse cuando se escribe.

En otras palabras, el sentido de las prácticas de escritura en la universidad debe tomar en cuenta cada uno de los aspectos arriba señalados, sin perder de vista además las percepciones que los propios estudiantes poseen y van construyendo sobre el carácter de la escritura. Todas las atribuciones sobre el tema le permitirán acercarse de una manera adecuada al tipo de ejecución esperada en el ámbito universitario, solo si en este mismo espacio, mediante la intervención sistematizada del docente, se develan acercamientos, formas de actuación y usos específicos de los géneros discursivos, desde un carácter diferente a la manera como se han manejado en otros entornos de vida o formación.

Las producciones escritas de los estudiantes permitirán en muchos casos revelar la aproximación hacia los niveles de elaboración de la escritura, señalados por algunos investigadores (Wells,1987; Marinkovich y Poblete, 2014), los cuales implican ir más allá de las representaciones estructuradas sobre los procesos de lectura y escritura para dejar ver las posibilidades cognitivas, las gestiones y regulaciones que realizan en los textos producidos.

En relación con los niveles de escritura que implican una categorización, sería conveniente precisar algunos aspectos con base en lo que se ha venido señalando, y que Castelló (2009) denomina competencias de escritura, como son: la concepción de la escritura como herramienta de aprendizaje al favorecer la organización del conocimiento, la incidencia en la comprensión del tema a partir de la gestión de la escritura sobre el mismo, el criterio para decidir las convenciones lingüísticas y textuales apropiadas (representación de la comunidad discursiva a quien se dirige) para expresar las ideas, la auto-regulación de cada una de las actividades (tareas híbridas) que involucran escribir sobre un tema, y las sucesivas aproximaciones (borradores) que se realizan.

El trabajo pedagógico de los docentes universitarios para hacer significativo en sus estudiantes esta representación acerca del proceso escritural es complejo, pero es la manera expedita de hacer consciente en ellos las dimensiones de la escritura y su propio papel como escritor, facilitando su posicionamiento activo frente a las producciones que elabora y ante la relación dialógica que entabla con autores y textos.

Evidentemente, el manejo del proceso de escritura por parte de los alumnos va a estar permeado por sus representaciones acerca de lo que es escribir, y de algún modo, esbozado a partir de las interacciones académicas y las prácticas culturales que han elaborado en sus diversas experiencias sociales. Esta amalgama va a verse reflejada en el momento de ubicar o categorizar las producciones escritas de los estudiantes, análisis que permite ver en sus producciones el manejo de la lengua escrita en niveles básicos o epistémicos (Wells, 1987), las funciones interiorizadas del proceso de escritura (Intralingüística e Interlingüística) que domina según la producción escritural (Cassany ,2009) y los niveles de alfabetización académica (Marinkovich y Poblete, 2014) coherentes con los géneros discursivos demandados desde las instancias disciplinares. A continuación se estructuran estos elementos teóricos en un organizador (Cuadro 1) por autor:

Cuadro 1. Organizador

Niveles según Wells (1987)	Funciones según Cassany (2009)	Niveles de alfabetización de escritura académica. Marinkovich-Poblete (2014)
	Intralingüísticas:	
Representativo-Ejecutivo	Registrativa	
Funcional	Manipulativa	
Instrumental -Informativo	Manipulativa	Reproductivo

Niveles según Wells (1987)	Funciones según Cassany (2009)	Niveles de alfabetización de escritura académica. Marinkovich-Poblete (2014)
Epistémico	Epistémica Halliday (1973) cit. por Cassany (2009) Uso Heurístico y Uso Imaginativo.	Explicativo Relacional Justificador Proactivo-Argumentativo
	Interlingüística: Comunicativa y Certificativa.	

Fuente: Adaptado de Wells,1987; Cassany 2009; Marinkovich y Poblete, 2014

El cuadro 1 presenta los niveles en los cuales sería factible ubicar las producciones escritas de los participantes de las aulas universitarias, pero también suministran ideas acerca de las actividades a facilitar o promover en los estudiantes, para que sus escritos se acerquen a niveles de elaboración cognitivo epistémica y de dominio proactivo, más coherentes con el nivel universitario que cursan. Los niveles de alfabetización de escritura académica en la universidad, inferidos desde los trabajos de Marinkovich y Poblete (2014), resaltan la relación de la elaboración escrita con el nivel epistémico propuesto por Wells (1987), y descrito como la mediación cognitiva con la cual el escritor - autor aprende, reflexiona y amplía su conocimiento sofisticando sus ideas sobre el objeto de estudio. Desde la clasificación de funciones lingüísticas de Halliday (1973) cit. por Cassany (2009) se ubica en este nivel epistémico, “el uso heurístico, referido específicamente a la construcción de conocimiento nuevo, y por otra el imaginativo, relativo a los usos más creativos y /o artísticos de la escritura” (p.48).

Desde la propuesta de niveles de las autoras (Marinkovich y Poblete, 2014) coincidentes con Castelló (2009) las demandas de escritura académica para los estudiantes universitarios, deben fundarse en “dos grandes tipos de propósitos u objetivos: exponer, explicar y argumentar” (p.7). Los niveles explicativo, relacional, justificador y proactivo –argumentativo, emergentes del estudio de las investigadoras ya mencionadas, precisan los requerimientos dirigidos a los participantes de las aulas universitarias emplazando a definir los acompañamientos didácticos para que puedan construir estos textos académicos.

Estas tareas precisan la integración de lectura para incorporar fuentes disciplinares en los escritos, establecer el diálogo entre autores, el contraste, justificación de los argumentos de unos y otros, para fundamentar los propios aportes o posicionamientos que harán emerger y definir una voz personal. Permitiendo además lo que Cassany (2009) considera como parte funcional de la escritura, lo intralingüístico y lo interlingüístico, ubicados en el uso inteligente del proceso de escritura, vinculado a las temas que los docentes imparten, con tareas en las aulas que requieran hacer uso de sus diferentes funciones de manera significativa, pero además poniendo en práctica en forma contextualizada las competencias comunicativas.

Los niveles concernientes a lo representativo - ejecutivo y funcional aluden a capacidades básicas, que se suponen son despuntadas en los niveles de educación primaria; el nivel instrumental (Wells 1987), relacionado con la función manipulativa (Cassany 2009), permite acceder a los contenidos, realizar un manejo del conocimiento y su reformulación, en cierta forma aún reproductivo. En relación al nivel epistémico, sin dejar de emplear los dominios anteriores, este evidenciaría el compromiso de potentes tareas cognitivas (relacionar, contrastar, sintetizar, predecir, argumentar, tomar posición) que junto al desarrollo interlingüístico, daría cuenta además de la atención a otros elementos que el escritor debe tener presente cuando desarrolla la tarea de escribir o componer un texto para una audiencia.

Metodología

El estudio, de corte cualitativo, de carácter exploratorio, descriptivo- interpretativo, desde una adscripción teórica ubicada en la dimensión social, y metodológicamente en la historia de vida, pretende ubicar las prácticas letradas vivenciadas por los participantes, estudiando además los niveles de alfabetización académica

representados en los corpus de producciones escritas de un grupo de estudio conformado por ocho participantes, profesionales en idiomas modernos, ingeniería, historia y letras; cursantes de una segunda carrera, en un programa de formación universitaria en la licenciatura de educación. Los trabajos escritos fueron elaborados siguiendo la orientación específica para realizar una autobiografía lectora y un ensayo sobre algún tema de interés relacionado con el ámbito educativo, durante el desarrollo de la asignatura Seminario de lectura y escritura durante el semestre A 2015, de una institución de educación superior del Estado Mérida.

Procedimiento

La producción escrita estuvo dirigida de la siguiente forma. Para la elaboración de la autobiografía se orientó la lectura de algunos textos como la autobiografía lectora de Michéle Petit. El propósito para la producción escrita de textos va más allá de recuperar un inventario de títulos leídos, pues se propone más bien forjar la consciencia a través de la puesta en el relato de la existencia o no de recuerdos con libros, prácticas letradas y acontecimientos alrededor de éstas. El proceso de pensar para recordar, y escribir, en palabras de Petit (2014):

... Para conocer mejor su propia relación con los libros, la lectura, la cultura escrita, la literatura, tomar consciencia de sus ambivalencias, de sus miedos eventuales... es que escribir y leer nos permite configurar de otra manera lo que hemos vivido, es como una segunda suerte que nos es dada... De hecho, quizá el ejercicio sea todavía más recomendable para los docentes ya que el acercamiento académico clásico supone poner a distancia la propia experiencia, dejar afuera del aula la sensibilidad y no hacerse preguntas sobre su propia relación con esta actividad... (s/p)

Escribir la autobiografía lectora es un ejercicio de elaboración escrita, que puede ser ubicado en un nivel de escritura epistémica-imaginativa, pues funcionalmente este corpus escrito debe favorecer la reflexión, ampliar la consciencia sobre aspectos conectados con la lectura y escritura desde la evocación de recuerdos propios, analizando sentimientos y, en un ejercicio cognitivo, organizar las relaciones entre vivencias, grado de pertinencia y comunicabilidad de lo que debe escribir.

Para la elaboración del ensayo se precisó revisar nociones sobre la escritura académica, las estructuras textuales, el ensayo y la disposición retórica que requiere la organización de la información, teniendo presente propósitos comunicativos y sociales; la producción y revisión de borradores del texto a escribir, la conformación de esquemas de planificación previos, el reporte de la revisión de bibliografía y fuentes pertinentes, consideración del sistema APA (2006) para la inclusión de otras voces o autores (fuentes) en los textos, consideración del diálogo entre esas voces incorporadas relacionadas con sus propias ideas o discernimientos.

El análisis de los textos en el caso de la autobiografía permitió ubicar las representaciones de la lectura y escritura, las prácticas letradas mediante interacciones con textos, autores y vivencias lectoras de los participantes, así como el manejo imaginativo o lúdico del lenguaje escrito, aproximado al nivel epistémico de elaboración provisto desde la propuesta teórica de Cassany (2009). En el texto ensayo, el objeto de estudio lo constituyó su nivel de elaboración desde la perspectivas teóricas provistas por la teoría que fundamenta la alfabetización académica, teniendo presente que han cursado otras carreras previas y que se presume han estado expuestos a situaciones de lectura y escritura académicas, propias del nivel superior.

A continuación se discriminan las categorías de estudio para los datos recolectados en la investigación (Cuadro 2):

Cuadro 2. Categorías de estudio

Textos escritos/ Categorías de estudio.	Niveles de escritura (Wells,1987)	Niveles de escritura (Marinkovich y Poblete,2014)	Sub-categorías de estudio Prácticas letradas reflejadas. Niveles de escritura.
Autobiografía	Ejecutivo	Reproductivo Informativo	Inventario de libros leídos. Evocación de recuerdos con o sin secuencia. Descripciones o narraciones hiladas con el propósito del texto. Dominio de convencionalidades.
	Funcional	Reproductivo informativo	Inventario de libros leídos. Evocación de recuerdos siguiendo alguna secuencia. Presentación de hechos relacionados, conocimientos adquiridos coherentes con el propósito del texto.
	Instrumental	Explicativo reproductivo	Relata hechos conectados con el propósito. Relaciona recuerdos, vivencias y aprendizajes con las premisas del tema presentado (textos, vivencias, autores, y lectores).
	Epistémico: Imaginativo (Cassany 2009)	Proactivo Epistémico	Describe situaciones de lectura, textos y vivencias lectoras, ubica temporalmente las secuencias vividas. Relaciona con premisas del tema y propósitos del texto escrito. Se observa reflexión y posicionamiento a partir de vivencias con el tema subyacente. Sigue secuencias progresivas. Organiza, contrasta y sintetiza ideas en el texto. Incorpora al texto otros autores y sus relatos pertinentes con la trama que desarrolla. Usa el lenguaje en forma creativa y artística.
Ensayo	Ejecutivo	Reproductivo Informativo	Presenta información sobre el objeto de estudio. La progresión del texto es no relacional, ideas sueltas sin conexión en su estructura interna (cohesión). Presentación de ideas de autores sin dialogar o confrontar.
	Funcional	Reproductivo informativo	Presenta información sobre el objeto de estudio. Presentación de ideas de autores sin dialogar o confrontar. Tesis sin argumentación. Reseña bibliográfica de fuentes.
	Instrumental	Explicativo reproductivo	Explica ideas aportadas en el texto mediadas por opiniones de autores que incorpora a la producción, se hace referencia a una noción y se contrasta en forma incipiente con ideas propias y conocimientos elaborados previos. Sigue una estructura no relacional con introducción, desarrollo y conclusión.
	Epistémico: Heurístico	Explicativo Relacional Justificador Proactivo-Argumentativo	Aporta ideas nuevas relacionando y considerando saberes de autores y o especialistas, utiliza conceptos y nociones (hipótesis y argumentos) en el marco de una especialidad de conocimientos difundidos formalmente (cita expertos). Toma posición adhiriéndose o distanciándose de lo expresado apegado a fuentes. Progresión relacional del texto en introducción desarrollo y conclusiones. Revela un manejo propio del lenguaje adecuado al ámbito científico en la producción escrita.

Fuente: Adaptación elaborada por la investigadora a partir de Wells, 1987; Cassany 2009; Marinkovich y Poblete, 2014

En relación con los propósitos del estudio, se precisa como subcategoría a estudiar la práctica letrada, que se supone quedará en evidencia en el desarrollo del texto escrito. Del mismo modo, se estudiarán algunas potencialidades de la escritura que asociadas a las categorías o niveles ya definidos, harán posible un acercamiento al fenómeno que está siendo estudiado, revelando preliminarmente el nivel de escritura en el que se encuentren los participantes. Se puede presumir que surjan o emerjan otros elementos de los textos escritos

como resultados específicos del entorno investigado, que permitirán establecer las relaciones pertinentes en cuanto a las literacidades, como elementos incidentes o no en la formación del perfil de un escritor alfabetizado académicamente.

Discusión de resultados

El trabajo en el aula universitaria fue develando por parte de los participantes, vivencias y representaciones en torno a la lectura y escritura como parte de su desenvolvimiento vital, algunas proyectadas mediante sus comentarios, dejando ver interacciones con textos, lecturas y situaciones de escritura. De esta forma se revelan preliminarmente diferentes momentos en sus niveles de representación de la escritura, mostrando un tránsito en los niveles desde lo reproductivo informativo hasta el proactivo epistémico.

A continuación el análisis de algunos de los datos recolectados en las producciones escritas (Cuadro 3), de dos informantes del grupo de participantes que muestran contrastes significativos en las producciones que elaboran.

Cuadro 3. Análisis de datos recolectados

Datos del informante F1	Extractos de autobiografía. Muestra 1	Análisis del extracto:
<p>Femenino, Licenciada en idiomas modernos. Extractos de autobiografía.</p>	<p>Se supone que lo más lógico para empezar una autobiografía lectora es comenzar por los recuerdos más antiguos referentes a la lectura...</p> <p>El hábito de la lectura era algo cotidiano en mi casa. Compartía la biblioteca con mi hermano mayor, mi mamá y mi papá siempre procuraban comprarnos libros y solían ser de segunda mano...Yo tenía muchos libros de cuentos. Recuerdo una colección de cuentos clásicos donde estaba el soldadito de plomo y fábulas de Esopo... También recuerdo muy especialmente "La ratoncita presumida" de Aquiles Nazoa como uno de mis grandes favoritos. Todavía puedo recitar extractos del cuento de memoria "hace ya bastantes años, quinientos años tal vez, unos buenos ratoncitos se colaron en un tren, y a los campos se marcharon para nunca más volver"...De pequeña decía que quería ser escritora.</p> <p>Leí por primera vez a los seis o siete años libros como Don Quijote, de Cervantes, Las Aventuras de Tom Sawyer de Mark Twain, Cuento de Navidad de Charle Dickens, entre otros. Nunca me gustaron las lecturas que mandaron en la escuela. Uno de los libros clave de mi adolescencia fue Ana Karenina de León Tolstoi, sobre todo porque fue un reto para mí leer un libro de tantas páginas.La leí a los 13 años aproximadamente, fue una apasionante aventura por tierras lejanas.</p> <p>A los 8 años años, sentí que debía empezar a leer libros sin dibujos. Algo que debo reconocer es que nunca tuve censura con los libros en casa, nunca me dijeron qué libros leer y cuáles no, así que empecé a leer libros sin dibujos. Luego quise leer temas de "adultos", porque quería seguir los ejemplos de casa, así que a los doce ya había leído varios clásicos de la literatura como: La Náusea de Sartre, La Odisea, Los viajes de Gulliver, La Metamorfosis, entre otros. Como adulta el gusto por los libros se ha diversificado. Me encanta que mi carrera me haya permitido desarrollar la habilidad de leer libros en inglés y francés con comodidad, ya que es mágico poder leer autores admirados en su lengua materna...</p> <p>La biblioteca de mi cuarto está llena de libros que me encantan y que he releído varias veces. Mis grandes favoritos son Cortázar, Albert Camus y Margarite Duras. Pero no son los únicos, es muy difícil elegir favoritos.</p>	<p>En esta producción se describen situaciones de lectura, y se ubican hechos siguiendo una secuencia temporal.</p> <p>Se observa reflexión y posicionamiento a partir de vivencias en torno al tema subyacente.</p> <p>Sigue secuencias progresivas de ideas en el texto escrito. Y se incorporan en forma coherente relatos pertinentes con la trama requerida en el texto solicitado.</p> <p>Se observa en la producción de la informante la mención de diversos títulos que recupera, así como la expresión de subjetividades en torno a la situación de lectura y a los intereses particulares para seleccionar textos.</p>

Datos del informante F1	Extractos de autobiografía. Muestra 1	Análisis del extracto:
	<p>...Uno de los textos que me cambió la vida ha sido el El mito de Sísifo de Camus, pues me enseñó que es posible hallar la felicidad aún a pesar de no encontrar un sentido a la existencia y reconociendo el absurdo que envuelve a la vida humana...</p> <p>Mi mamá me enseñó la costumbre de tener diarios, tuve varios en la infancia, aunque no me gustaban los productos, sentía que se volían relatorías cotidianas, donde contaba desde el desayuno hasta la cena, no era una escritura reflexiva, siempre me sentí espía.</p>	

Fuente: Elaboración de la investigadora

Se puede observar en los extractos de la autobiografía lectora producida por la informante, competencia para producir el texto solicitado, y aunque este género discursivo, pareciera escapar a la taxonomía de escritura académica, se evidencia en la muestra, un nivel proactivo (Marinkovich y Poblete, 2014) en la forma en que organiza la información, en los procesos cognitivos implicados en su producción y en el contexto de interacción social desde el cual establece unos vínculos particulares vívidos, para enunciar su relato con cierta originalidad.

La informante en su papel de escritora produce su propio texto y esto permitiría situarla en un primer momento en un nivel proactivo epistémico. En su producción escrita, va tejiendo el lenguaje entrelazando sus experiencias en función de un propósito comunicativo, dar a conocer sus experiencias lectoras (contenido) mediante la evocación de lecturas, lectores y prácticas letradas (literacidades), apegada a una estructura textual secuencial, enunciada en primera persona, siguiendo secuencias progresivas, pero además haciendo reflexiones lógicas coherentes con el contexto.

Llama la atención en esta muestra 1 la expresión en línea progresiva de sus recuerdos de lectura desde la niñez, adolescencia, juventud y adultez; sin embargo, no se observa en el escrito información sistemática acerca de sus interacciones lectoras durante la escolaridad, y hace un comentario positivo pero muy breve acerca del tema en la carrera universitaria

Me encanta que mi carrera me haya permitido desarrollar la habilidad de leer libros en inglés y francés con comodidad, ya que es mágico poder leer autores admirados en su lengua materna... (Extracto del registro escrito por el informante)

Se pudiera inferir acá que la informante define una línea demarcatoria entre sus experiencias lectoras personales (literacidades) desligadas de otras experiencias de lectura y escritura en la educación formal. De la autobiografía se desprenden además representaciones significativas, que evidencian posicionamiento y autonomía entre la travesía lectora vivida desde su contexto familiar - social, y la determinada por la escuela. Del mismo modo, se deriva también una vinculación placentera con la lectura, a partir de lo expresado por la informante en el texto producido.

Nunca me gustaron las lecturas que mandaron en la escuela... Luego quise leer temas de "adultos", porque quería seguir los ejemplos de la casa, así que a los doce ya había leído varios clásicos... (Extracto del registro escrito por el informante)

En cuanto a la producción del texto ensayo del informante F1, a continuación se presenta un breve análisis (Cuadro 4):

Cuadro 4. Análisis de datos recolectados

Informante F1	Extractos de ensayo. Muestra 2	Análisis del extracto
<p>El Docente y la disciplina en el aula.</p>	<p>Los seres humanos tenemos necesidad de vivir en sociedad y para que esa convivencia sea armónica es necesaria la implementación de normas, como consecuencia, la gran mayoría de las actividades y tareas que realizan los individuos están determinadas de alguna u otra forma por reglas o normas, que pueden ser de carácter moral, religioso, social y legal...En este ensayo se pretende realizar algunos acercamientos teóricos para propiciar la reflexión en torno al problema de la disciplina en la escuela...</p> <p>El aula de clase no escapa del ámbito de construcción de acuerdos, ya que constituye un espacio de convivencia por excelencia, siendo imperativo que se desarrollen normas de disciplina como un medio fundamental para favorecer el proceso de enseñanza; el docente entonces debe conocer el marco legal y las diferentes corrientes que permiten regular la actividad del salón para no caer en excesos ni en la pasividad que haga imposible la convivencia escolar generando la anarquía.</p> <p>La disciplina según Badía, Gotzens y Zamudio (2012) “hace referencia al conjunto de normas, reglas y procedimientos aplicados al contexto del aula, cuya finalidad es conseguir las mejores condiciones para que el proceso de enseñanza-aprendizaje llegue a sus objetivos previstos” (p.66). Estiman los autores que esta serie de instrumentos y regulaciones van a hacer viable la convivencia en el aula y el desarrollo de los planes y tareas previstos. Ahora bien, contar con estas aplicaciones no necesariamente conlleva desde mi perspectiva a prevenir o resolver las situaciones conflictivas o disrupciones. En relación con este desacuerdo ya señalado es importante resaltar que el tema de la disciplina en la escuela constituye un problema complejo, que aparentemente no está siendo atendido responsablemente, y que en la realidad de las instituciones educativas en el caso de Mérida, muestra que los instrumentos legales creados desde la legislación para regular deberes y derechos del niño y adolescente, pareciera haber desprovisto al docente de medidas para atender las conductas disruptivas, despojándolo además de autoridad ante sus estudiantes. Esta idea anteriormente señalada nos lleva a plantear cuestiones o hipótesis como las siguientes: la indisciplina como problema en las aulas de clase surge por la vigencia de la Ley Orgánica de Protección del niño, niña y Adolescente..</p>	<p>Es posible reconocer una estructura prototípica del tipo de texto, lo que evidencia el conocimiento por parte de la informante de las convenciones básicas en la organización y distribución de la información atribuidas al ensayo.</p> <p>Aporta ideas nuevas relacionando y considerando saberes de autores y o especialistas, utiliza conceptos y nociones (hipótesis y argumentos) en el marco de una especialidad de conocimientos difundidos formalmente (cita expertos).</p> <p>Toma posición adhiriéndose o distanciándose de lo expresado apegado a fuentes.</p> <p>Progresión relacional del texto en introducción desarrollo y conclusiones.</p>

Fuente: Elaboración de la investigadora

En la muestra de la informante se observa un apartado introductorio coherente con el ensayo académico, se anuncia el tema, se definen los elementos esenciales, se realizan generalizaciones sobre el contenido, y se enuncia el objetivo del trabajo. En el desarrollo predomina un modo discursivo expositivo, aunque en la medida en que se avanza en la presentación de la información, se aprecia la inserción de algunas secuencias argumentativas.

La informante F1 recurre a citas, este componente refiere a un proceso de categorización; requiere de habilidades cognitivas que permitan seleccionarlas e integrarlas congruentemente en el texto que se está tejiendo. Con ese propósito, quien escribe distingue los aspectos que considera relevantes en la lectura de sus fuentes, para autorizar el propósito argumentativo que ha pensado o planificado. Debe además, realizar los ajustes y transformaciones oportunas para articular el aporte de otras voces, de forma coherente y con un significado lógico en el discurso que elabora, de forma tal que las ideas de otros autores o expertos se integren al escrito producido respaldando argumentos propios mediante una inclusión fluida y oportuna.

La disciplina según Badía, Gotzens y Zamudio (2012) “hace referencia al conjunto de normas, reglas y procedimientos aplicados al contexto del aula, cuya finalidad es conseguir las mejores condiciones para que el proceso de enseñanza-aprendizaje llegue a sus objetivos previstos” (p.66). Estiman los autores que esta serie de instrumentos y regulaciones van a hacer viable la convivencia en el aula y el desarrollo de los planes y tareas previstos. Ahora bien, contar con estas aplicaciones no necesariamente conlleva desde mi perspectiva a prevenir o resolver las situaciones conflictivas o interrupciones. (Extracto del registro escrito por el informante)

Tal como se observa en el extracto anterior, la informante F1 usa la cita para definir un concepto; sin embargo, se posiciona con respecto a la voz del experto proyectando un argumento. En palabras de Castro y Sánchez (2013), “En el discurso académico, estas voces aportan puntos de vista y perspectivas con las que el escritor/estudiante puede coincidir, estar muy próximo o bien distanciarse” (p.497). La informante en este caso, maneja opciones o toma decisiones relacionadas con la selección de elementos teóricos, coordinados con el tema, para justificar los argumentos que explicita en el discurso académico que produce.

En un primer momento, las producciones de la informante aquí analizadas permiten comenzar a vislumbrar uno de los propósitos enunciados en esta investigación. En este caso, las posibles relaciones entre las prácticas letradas vivenciadas por la participante en su desarrollo vital y expresadas en la autobiografía lectora, como un *background* que pareciera facilitar el trabajo de construcción de sentido, necesario para arribar a niveles aceptables de escritura académica. Se debe resaltar el perfil de la participante, en el sentido de su formación, es profesional de la licenciatura de idiomas moderno. Este dato sería un elemento adicional, que fortalece los recursos con los cuales cuenta para aproximarse a unos niveles de producción de escritura académica, epistémica- relacional y proactiva.

El texto producido como ensayo académico aporta ideas e hipótesis sobre el tema presentado, contrasta fuentes teóricas y se evidencia un posicionamiento inicial no necesariamente de adhesión con los autores que consulta. Se revela en las producciones de la participante, un manejo del pensamiento y lenguaje aproximado al ámbito científico en la producción escrita, desde el enfoque académico, con un manejo adecuado de textos auténticos que deben producirse para abordar y reformular críticamente temas insertados en las disciplinas que resultan esenciales para dar continuidad a su formación profesional.

Otra muestra revisada la constituye el texto producido por la informante 2 como autobiografía (Cuadro 5)

Cuadro 5. Análisis de datos recolectados

Datos del Informante F2	Extractos de Autobiografía. Muestra 2	Análisis del extracto:
Femenino, Ingeniero. Extractos de Autobiografía.	<p>Mi experiencia lectora ha sido prácticamente nula hasta la edad temprana de cuatro años, cuando comienza mi mamá, con el libro Mi Angelito, recuerdo que peleaba mucho con ella pues no me gustaba leer, era muy inquieta y no me gustaba permanecer mucho tiempo sentada, mi mamá para estimularme me comparaba cuentos como CAPERUSITA ROJA, BLANCA NIEVES Y LOS 7 ENANOS, LOS TRES COCHINITOS y otros más, que recuerdo que venían en hojas gruesas de muchos colores y siempre terminaba recortándolos todos para jugar.</p> <p>Después de este comienzo tan tormentoso para mí como niña, era muy perezosa para leer y mi escuela primaria fue compartida con mi prima hermana todos los años y a ella si le encantaba leer y como mas pilas me aprovechaba de eso.</p> <p>Ya en bachillerato nos separamos cuando ella quiso irse por humanidades y hay venia mi época de comenzar a practicar mas la lectura cuando en cuarto año nos piden leer DOÑA BARBARA, y otras novelas que no recuerdo del libro de lenguaje de 4° año, ya mas independiente leía lo solicitado pero nunca tuve el dote de lector.</p> <p>En la universidad me fui por ingeniería civil, y básicamente eran formulas y números...mi búsqueda lectora es más hacia la información y búsqueda de conocimientos que por gusto y entretenimiento.</p>	<p>En esta producción se intenta describir situaciones de lectura, y se ubican pocos hechos siguiendo una secuencia temporal.</p> <p>Se observa en forma constante una visión de la lectura muy escolar que persiste en su apreciación personal sobre el tema. La lectura no tiene nada que ver con sus intereses, y está ligada a un aparente aprendizaje que está mediada por un propósito práctico ligado a la información que puede extraer de ella.</p> <p>Se conceptualiza la lectura como “un dote” que en este caso la informante reconoce que no posee.</p>

Datos del Informante F2	Extractos de Autobiografía. Muestra 2	Análisis del extracto:
	<p>En mi día laboral manejo la lectura de documentos redacción de ellos, actas y de informes y formatos. Y hasta ahora un libro recordado que me gustaba mucho era MEMORIAS DE MAMA BLANCA de TERESA DE LA PARRA, que lei cuando niña con mi prima y siempre me gusto.</p>	<p>La secuencia del texto no sigue una línea progresiva, o más bien es limitada por las experiencias que evoca en torno a la lectura.</p> <p>Se observa en la producción de la informante la mención de dos títulos que recupera, a lo largo de su historia lectora.</p> <p>En cuanto a actividades de escritura se reportan pocas apegadas a ubicación de información, actas de informes y formatos que presuponen más el acercamiento a una escritura reproductiva.</p>

Fuente: Elaboración de la investigadora

Emilia Josefina Márquez Montes. Explorar vivencias lectoras para re-considerar prácticas de lectura y escritura en la universidad.

Se observa en los datos recolectados, aportados por la informante 2, reticencias para expresar la secuencia en ese mundo lector construido o vivenciado desde los recuerdos. La informante manifiesta abiertamente su poco gusto por la tarea lectora, no se percibe relación alguna entre la lectura como posibilidad de aprender y gusto:

...En la universidad me fui por ingeniería civil, y básicamente eran formulas y números... mi búsqueda lectora es más hacia la información y búsqueda de conocimientos que por gusto y entretenimiento. (Extracto del registro escrito por el informante)

La demanda del conocimiento reflejada en el extracto anterior, pareciera estar referida a una concepción de lectura conectada al manejo de datos o información concreta que suministra la lectura, sin otras consideraciones o conexiones de enriquecimiento personal. Su producción escrita, en cuanto a sus memorias lectoras, luce restringida y alejada de sus intereses personales. Del mismo modo, pareciera inferirse la relación que deja ver en torno a la producción escrita, la cual luce apegada a un nivel reproductivo-informativo, (Marinkovich y Poblete, 2014) ejecutivo-funcional desde la clasificación de Wells (1987).

Con todo, es necesario resaltar que se advierte en la muestra escrita de la informante, en su versión final, poco dominio de aspectos convencionales ortográficos que se suponen, dado el nivel académico de la participante ya deben haberse incorporado, así como de una retórica o manera de expresarlo, poco adecuada a la situación de escritura solicitada. No se percibe tampoco intención estética en la forma como va expresando las ideas en torno a sus vivencias, pese a que la consigna de escritura de organizar vivencias lectoras se ubica en un portador literario como es la autobiografía lectora, en la que puede recrear intensidad de la prosa y densidad poética, sin dejar de ser fiel a sus recuerdos:

...Después de este comienzo tan tormentoso para mí como niña, era muy perezosa para leer y mi escuela primaria fue compartida con mi prima hermana todos los años y a ella si le encantaba leer y como mas pilas me aprovechaba de eso. Ya en bachillerato nos separamos cuando ella quiso irse por humanidades y hay venia mi época de comenzar a practicar mas la lectura... (Extracto del registro escrito por el informante)

La experiencia lectora y de escritura, en la informante 2, pareciera ceñirse completamente a la exigencia de la escuela tradicional, sin más perspectiva y como resultado de las tareas exigidas desde una visión escolarizada de los procesos de lectura y escritura. Se advierte además en su escrito, que las representaciones elaboradas desde estas prácticas letradas del espacio escolar inicial pero también del académico universitario, influyen en el contexto desarrollado en su espacio vital, no se vislumbran eventos de lectura y escritura diferentes a una concepción escolar surgidas en su vida cotidiana o sugeridas mediante la participación en otras literacidades, o modalidades de interacción con la lectura y escritura como lectora o escritora.

También pudiera afirmarse que las prácticas de lectura vividas van conceptualizando formas de uso de la lectura y escritura, tal como le señala Kalman (2004) "...contexto y participación, son herramientas teóricas sugerentes para comprender el acceso a la lengua escrita: cómo se utiliza en contexto, las vías y modalidades de apropiación, y las pautas para la interpretación o la producción de textos escritos" (p. 9). Del mismo modo, van transfiriendo identidad a la participante en su papel de lectora:

...era muy perezosa para leer y mi escuela primaria fue compartida con mi prima hermana todos los años y a ella si le encantaba leer y como mas pilas me aprovechaba de eso. (Extracto del registro escrito por el informante)

En cuanto al texto ensayo, se transcriben a continuación algunos fragmentos escritos por la informante 2.

Cuadro 6. Análisis de datos recolectados

Informante F2	Extractos de ensayo. Muestra 2.	Análisis del extracto
Libertad y Educación	<p>Introducción</p> <p>Es común reconocer que la educación es el motor más importante de una sociedad, de ello depende el progreso o destrucción de la misma.</p> <p>La educación, como práctica de la libertad, es un acto de conocimiento, una aproximación crítica a la realidad; es una acción reflexiva que se basa en la relación de nuestra consciencia con el mundo en que estamos comprometidos éticamente con los demás en el que el ser humano se mantiene en un constante hacerse, en el que tiene la capacidad de elección entre varias opciones.</p> <p>Por eso se hace relevante, el saber manejar la libertad en los diferentes contextos que se puedan presentar.</p> <p>Según el Diccionario Enciclopédico Universal, define libertad, como la facultad natural que tiene el hombre de obrar de una manera o de otra, y de no obrar, por lo que es responsable de sus actos".</p> <p>Para la Real Academia el estado de liberta define la situación, circunstancia o condiciones de quien no es esclavo, ni sujeto, ni impuesto al deseo de otros en forma coercitiva.</p> <p>Para Aristóteles, según ensayo publicado en el 2002 por Shirti, conceptualizó la libertad como la tendencia natural del hombre que lo conduce a ser feliz. En virtud de ésta definición la libertad en relación con la autonomía, que aunque lleva limitaciones de representación ético, constituye la concepción de actuar dentro de un código de moral, para lo cual el hombre ha de tener plena consciencia o razón de internalizar este valor pero en el margen que establece la ciudadanía sentido político conforme a la ley del estado.</p> <p>Según Bermudez (2014) "no puede concebirse la educación sin libertad, ni la libertad sin la educación para crear y desarrollar al individuo y a una nación", y como bien lo señalaba Montesquieu "en ninguno pesa más la obligación de proteger este ramo importante de la prosperidad social que en los gobiernos republicanos", por el valor en que se fundan y por los derechos que sustentan".</p> <p>La libertad en el sistema educativo busca formar personas críticas, capaces de pensar y llegar a sus propias conclusiones, sabiendo poner límites a las injusticias y capaces de ofrecer alternativas de soluciones justas...</p> <p>Luego de la revisión realizada es importante mencionar que dentro del sistema educativo se puede apreciar como se ha desvirtuado la libertad, la responsabilidad y la ética. No sólo con los estudiantes sino principalmente con los docentes.</p> <p>Si bien es claro, que la reestructuración del sistema educativo basados en las teorías humanistas, con la finalidad de formar individuos integralmente, también se puede evidenciar que no ha dado los resultados esperados al entorno educativo, en cambio a nivel político han sido estupendos, pues si el progreso de un país depende de la educación que poseen sus ciudadanos, los niveles de decadencia que existe hacen que las personas terminen siendo borregos a líderes con propósitos nefastos...</p>	<p>La introducción inicia con una afirmación, que se constituye en una oración y a su vez en un párrafo, luego expresa otra idea constituida como párrafo y finalmente otro enunciado escrito en una oración final.</p> <p>Desarrolla un texto en el que va presentando citas de diccionarios y algunos autores sobre el tema, relacionando con otros subtemas que no son gestionados en la producción escrita para hacerlo comprensible al lector.</p> <p>Libertad, educación, autonomía, responsabilidad surgen sin un argumento relacional sostenido desde las ideas aportadas por la informante.</p> <p>Aunque cita autores, desconoce las convencionalidades para hacerlo, utiliza encomillado, no incorpora número de páginas en citas aparentemente literales, y no elabora ideas de los expertos relacionando con sus puntos de vista sobre el tema desarrollado.</p> <p>Los argumentos que posteriormente esgrime en el texto que produce son sus apreciaciones personales son contradictorios y poco especializados dentro del registro escrito que utiliza.</p>

Informante F2	Extractos de ensayo. Muestra 2.	Análisis del extracto
	Considero que el hecho de plantear una educación basada en la libertad, ha torcido su camino y se ha convertido en un profundo libertinaje y lamentablemente no tenemos la formación para llevar a cabo los maravillosos programas que platean las políticas educativas...	

Fuente: Elaboración de la investigadora

La producción del ensayo, aunque fue conducida a partir de unas orientaciones de la tarea, no permearon aparentemente en la informante 2 su visión reproductiva en la elaboración del texto. La búsqueda lectora de la participante, tal como lo afirma en su autobiografía, se circunscribe a indagar información o datos, quizá por esto se puede manejar como hipótesis que el sentido relacional en la producción escrita del ensayo no fluye.

La informante, incorpora definiciones y autores al parecer pertinentes con la temática, siguiendo las orientaciones provistas para la producción del texto sobre la incorporación desde las lecturas realizadas de voces autorizadas. Sin embargo, no logra conectarlas en el tejido del escrito con elaboraciones propias de adhesión o distanciamiento, para apoyar una construcción epistémica precisa sobre el tema que expone.

Asimismo, no hay una ilación de argumentos coherentes a partir de las voces que va incorporando, pues éstas no resultan congruentes con las ideas o constructos que quiere confrontar en su escrito en la medida en que lo va desarrollando como son: educación, autonomía, disciplina y libertad.

La informante realiza aseveraciones en la producción, muestra su posición; no obstante, no se presentan argumentos sostenidos que permitan ir más allá de la realidad presentada en forma especulativa

...Considero que el hecho de plantear una educación basada en la libertad, ha torcido su camino y se ha convertido en un profundo libertinaje y lamentablemente no tenemos la formación para llevar a cabo los maravillosos programas que platean las políticas educativas; que plasmadas en el papel resultan ser fabulosas y ensoñadoras, pero en la práctica no se corresponde con la realidad... (Extracto del registro escrito por el informante)

El ensayo de la informante F2, pareciera ubicarse en un nivel ejecutivo, reproductivo informativo; en la producción se observa presentación de información sobre el objeto de estudio. La progresión del texto es no relacional, con premisas sueltas sin conexión en su estructura interna (cohesión). Exhibe ideas y nociones de autores, citas sin dialogar o confrontar, en un registro escrito poco académico, asentado en un plano referencial de la realidad que se reafirma desde lo especulativo

...Las aulas son un reflejo del libertinaje que se encuentra presente. Los docentes, en muchos casos, han sucumbido al planteamiento general de la sociedad: son la autoridad, ponen las normas y hacen de policía imponiendo el cumplimiento de estas leyes. El alumnado hace lo propio lo que desea, cuando lo quiera y como le plazca... (Extracto del registro escrito por el informante)

La combinación de citas textuales no cumple con las pautas de señalamiento de las mismas. La informante entremezcla citas con comentarios fugaces, lo que pudiera ser considerado plagio, pues no se define el alcance real de las ideas de los autores consultados, distanciadas de las ideas propias.

...Según Bermudez (2014): no puede concebirse la educación sin libertad, ni la libertad sin la educación para crear y desarrollar al individuo y a una nación”, y como bien lo señalaba Montesquieu “en ninguno pesa más la obligación de proteger este ramo importante de la prosperidad social que en los gobiernos republicanos”, por el valor en que se fundan y por los derechos que sustentan.

La libertad en el sistema educativo busca formar personas críticas, capaces de pensar y llegar a sus propias conclusiones, sabiendo poner límites a las injusticias y capaces de ofrecer alternativas de soluciones justas... (Extracto del registro escrito por el informante)

Como se observa en el extracto anterior, la informante introduce en la progresión del texto producido, temas que pudieran ser argumentos para apoyar su idea de libertinaje en la escuela actual. Sin embargo, esta manifestación no logra encauzarla con el tema de la libertad que emerge de su escrito, ni logra la relación pertinente con la flexibilización en materia evaluativa. Esta otra idea al quedar desligada en el desarrollo del texto, no acaba de conciliarse en el ensayo con el tema global sobre el cual se estructura la producción escrita.

Conclusiones preliminares

El análisis acá presentado, por cuestiones de extensión, se circunscribe a la revisión de las muestras escritas producidas por dos informantes profesionales en las carreras de idiomas modernos e ingeniería. No obstante, en los hallazgos del estudio en el grupo total de informantes pueden observarse analogías que evidencian la vinculación estudiada, entre las prácticas letradas (literacidades) y sus implicaciones en la construcción de representaciones sobre la lectura y escritura, cada vez más complejas.

En este sentido, vale la pena resaltar que hay una correlación bastante importante encontrada en las producciones escritas de los informantes, visibilizadas en los casos aquí presentados, que dejan al descubierto una relación significativa entre las vivencias o situaciones de literacidad y gusto por la lectura, revelados en el texto autobiografía lectora y la configuración de niveles de escritura académica reflejados en los ensayos realizados.

Es necesario destacar que esta relación se observa en los hallazgos, independientemente al grupo de estudio y a las condiciones de titulación previa que poseen. También se debe resaltar que el grupo en cuestión se encuentra cursando una nueva carrera, lo que supondría unas etapas de exposición a la alfabetización académica en el ámbito universitario y un desarrollo evolutivo en los niveles de pensamiento. Estas condiciones de los participantes hipotéticamente, deberían reflejar el manejo de categorías de pensamiento superior conjuntamente con un abordaje de mayor complejidad y autonomía en la producción escrita y en las tareas que esta conlleva.

Al mismo tiempo, los resultados estudiados muestran en relación con el proceso de planificación y revisión del texto producido por los informantes, un dominio importante para resolver aspectos relacionados con objetivos de contenido y formato del texto. Si bien, se observa poca atención a los aspectos retóricos a nivel global, lo que haría posible gestionar ideas en la producción escrita con una mayor coherencia macro y micro. Sin embargo, la atención prioritaria de los informantes parece estar dirigida en mayor escala hacia la textualización, más que a la planificación y revisión.

Este cierre preliminar permite retomar un aspecto mencionado al conformar el planteamiento del problema y su pesquisa teórica en este estudio; pareciera persistir en el ámbito universitario la idea de negar las multiplicidad de prácticas letradas sociales, formales e informales, ilimitadas o pobres, vividas por los destinatarios universitarios, como base de sus representaciones y soporte que les permite dar significado personal a la lectura y escritura.

En este mismo sentido, esta negación o encubrimiento de los significados y relaciones previas que los estudiantes han creado con los procesos de lectura y escritura, por parte del docente universitario, conllevan a evadir la alfabetización académica como una enseñanza necesaria, pero diferente porque demanda interacciones precisas y sistemáticas con fuentes y tareas que van a favorecer, confrontar exigencias de otro nivel de pensamiento, para leer, escribir y aprender en la universidad, desde cada uno de los áreas disciplinares que los estudiantes deben dominar. Esta realidad se confirma desde las ideas de Castelló (2009) “se ponen de manifiesto que tales exigencias son concebidas por los docentes como si se tratara de un conocimiento proveniente del sentido común, y por tanto comunicadas a través de términos como si tuviesen un significado transparente” (p.11).

Se requiere por tanto, reconocer y asumir en la práctica docente del nivel universitario lo que diversas voces en el tiempo vienen sosteniendo en relación con este tema. La necesidad de explorar las prácticas reales (sociales) vividas por los estudiantes, para favorecer la resignificación de los procesos de lectura y escritura, como un medio para avanzar en torno al dominio del discurso escrito y al conocimiento en general.

Estas reconsideraciones permitirán activar acciones por parte de los docentes y sus estudiantes, que promuevan un pensamiento de mayor complejidad y autonomía, para generar un correlato efectivo en las otras esferas sociales donde los participantes deben actuar. ©

Emilia Josefina Márquez. Licenciada en Educación, Mención Básica Integral. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Magister Scientiae en Educación, Mención Lectura. Universidad de los Andes. Mérida Venezuela. Doctora en Educación, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Docente Agregado Ordinaria, Dedicación Exclusiva, para Didáctica y Práctica Docente adscrita al Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de los Andes. Docente del Postgrado de Lectura y Escritura de la Universidad de los Andes, Miembro activo del Consejo Directivo del Postgrado.

Referencias Bibliográficas

- Camps, Ana (2007). Comunicar en contextos científicos y académicos. (Prólogo).
- Castello, Monserrat (coord.); Iñesta, A.; Miras, M.; Solé, I.; Teberosky, A.; Zanotto, M., Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y *estrategias*. (9-16). Barcelona: Editorial Graó.
- Carlino, Paula (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Carlino, Paula (2006) La escritura en la investigación. Documentos de trabajo. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Carlino, Paula (2013) Alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, N° 57, pp. 355-381.
- Cassany, Daniel (2009) La composición escrita en E/LE. Didáctica del español como lengua extranjera. N°9. pp.47-66.
- Castro, María y Sánchez Martín (2013) La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. Revista Mexicana de investigación educativa. Vol.18. N° 57. pp.483-506.
- Castello, Monserrat (2009) Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, Escribas, Compiladores o Escritores? En Pozo Juan y Pérez Echeverría María (Coords.), La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias. pp. 120-133. Madrid:Morata.
- Castelló, Monserrat, Bañales, Gerardo, y Vega, Norma (2010) Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: estado de la cuestión. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, N° 22 pp. 1253-1282.
- Castelló, Monserrat, Bañales, Gerardo y Vega, Norma (2011) Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. Pro-Posições, Campinas, V. 22, N° 1 (64), pp. 97-114.

- Ceballos, María y Márquez, Emilia (2015) Representaciones de los procesos de lectura y escritura, en estudiantes de la facultad de ingeniería Universidad de Los Andes. *Educere* , 19 (64) pp. 813-827.
- Kalman, Judith (2004) El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educacao*, Maio a Agosto N°26.pp. 5-28.
- Marinkovich, Juana y Poblete Claudia (2014) Alfabetización en escritura académica en Biología: propósitos comunicativos y niveles de alfabetización. *Onomáizen* N° 30.pp. 269-285.
- Márquez, Emilia (2014) Producir textos académicos en la práctica docente. *Escritura y conceptualización en estudiantes docentes*. *Legenda*, 18(19) pp. 36-67.
- Narváez, Elizabeth y Choiz, Pilar (2012) Lectura y escritura académicas en Colombia: desafío para la orientación de políticas educativas en el marco de una investigación interuniversitaria. *Lenguaje* N°40(2), 285-313.
- Wells, Gordon (1987) Aprendices en el dominio de la lengua escrita. En *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica*. Madrid Visor-aprendizaje.pp.57-72.
- Zavala, Virginia (2008) La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y escritura. En *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*. N° 47, pp 71-79.
- Petit, Michéle (2014) *La infinita desmesura*.blogspot.com/2014/07/michele-petit-entrevista.Disponible en <http://lainfinitadesmesura.blogspot.com/2014/07/michele-petit-entrevista.html>

