

# PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS



REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DE  
LA LECTURA Y LA ESCRITURA DE LOS DO-  
CENTES UNIVERSITARIOS QUE IMPARTEN  
ASIGNATURAS REFERIDAS A LAS CIENCIAS  
SOCIALES Y HUMANÍSTICAS:  
APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

---

*María Auxiliadora Castillo E.*

mariauxi65@gmail.com

Unidad de Lectura y Escritura (UNILEE)

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Carabobo

Subsede Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura  
Venezuela

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación es explorar las representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura en los docentes que imparten asignaturas sociales y humanísticas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Se toman como sustento la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1982) y los constructos teóricos de la lingüística y semiótica discursiva (Van Dijk, 2000), (Lotman, 1979). Martínez (1999) y Carlino (2003) fundamentan lo relacionado con la enseñanza de los géneros académicos. Las entrevistas semiestructuradas a docentes que imparten asignaturas humanísticas y el análisis de los documentos curriculares permitieron tener una aproximación a las concepciones sobre lectura y escritura. Los docentes no especialistas consideran que en la universidad no debe enseñarse a leer y a escribir y que éstas habilidades deben estar consolidadas antes de ingresar a la educación universitaria, evidenciando concepciones tradicionales de lectura y escritura como formas de expresión estáticas y homogéneas.

Palabras clave: géneros académicos, lectura, escritura, representaciones sociales.

Uno de los objetivos de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura es el desarrollo de las competencias discursivas en las universidades para mejorar el desempeño estudiantil, de allí el convencimiento de la necesidad de incorporar como eje transversal en las distintas carreras universitarias el conocimiento y aplicación de la lingüística discursiva por parte de los docentes, especialistas o no en lengua materna, a fin de orientar la comprensión y producción de textos académicos y científicos. Así fue anunciado este objetivo en el Foro Central del *V Congreso Internacional de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura* (2009), realizado en Caracas y organizado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, sede nacional la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura, y las subsedes de dicha cátedra en la Universidad de los Andes, Universidad de Carabobo, Universidad Central de Venezuela y Universidad Cecilio Acosta.

Derivado de este objetivo, se propone a las sedes y subsedes de la Cátedra Unesco iniciar y, en algunos casos, continuar investigaciones y acciones

dirigidas a mejorar los procesos de comprensión y producción de textos académicos y científicos.

El *VI Congreso Internacional de la Cátedra Unesco* (2011), realizado en la Universidad del Norte, Barranquilla (Colombia), muestra las investigaciones que en este sentido se adelantan en los distintos centros de educación universitaria en países de América Latina y aquí en Venezuela sobre la lectura y la escritura en las universidades.

El artículo está estructurado en seis partes: representaciones sociales; documentos curriculares; géneros discursivos de las disciplinas universitarias; entrevistas a docentes; aproximación a las representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura; y reflexiones.

Son tema de esta investigación algunas aristas de la problemática en torno a las prácticas pedagógicas referidas a la lectura y la escritura en la universidad. Como toda problemática, supone cierta complejidad, por las múltiples dimensiones que interactúan. Podemos estar ante una situación de complejidad estructural, lo cual puede generar desesperanza; o, al contrario, podemos estar enfrentando situaciones puntuales, de coyuntura, lo cual es alentador. El título anticipa la perspectiva de la investigación que todavía está en curso, pero que ha permitido elaborar reflexiones que pudieran guiar la comprensión de algunas prácticas pedagógicas en lectura y escritura, y en consecuencia, orientar praxis específicas. Hacemos nuestras las palabras de Habermas (1982): “ las acciones expresan, o mejor dicho representan intenciones, del mismo modo que los signos lingüísticos, significados. Y así como los signos, no pueden aprehenderse sin su contenido intencional” (p. 154).

Consideramos que antes de emprender cualquier plan o programa, es fundamental partir de las percepciones que docentes y estudiantes tienen de los procesos de lectura y escritura -implícitas en las situaciones de aprendizaje y de enseñanza reales y en la evaluación del desempeño estudiantil-, e igualmente, de las percepciones presentes en las instituciones universitarias, expuestas de manera explícita o implícita en el currículo: programas de asignaturas, planes de cátedra, materiales de apoyo didáctico, etc. Estas interrogantes han encaminado la búsqueda: ¿Cómo conciben los procesos de lectura y escritura

los profesores universitarios que imparten asignaturas referidas a las ciencias sociales o humanísticas? ¿Qué es leer y escribir para ellos? ¿Esta concepción es determinante al momento de orientar y evaluar la comprensión de textos y las producciones escritas -pruebas, informes, monografías, ensayos- de los estudiantes? ¿Los profesores universitarios estamos conscientes de nuestra labor mediadora directa con nuestros estudiantes y de la labor mediadora indirecta con los potenciales estudiantes de éstos? ¿Qué géneros discursivos están presentes en los textos que deben leer los estudiantes? ¿Cuáles son los rasgos lingüísticos, discursivos, tipográficos de los textos que se leen y se escriben en la universidad? ¿Representan dificultades al momento de la comprensión? ¿Qué estrategias de comprensión de textos se deben poner en práctica? ¿Los docentes universitarios emplean estrategias didácticas para orientar la comprensión y la producción escrita? ¿Cómo evalúan los profesores las producciones escritas de los estudiantes? ¿Los programas de las asignaturas y los materiales de apoyo didáctico explicitan acciones para la comprensión de textos específicos de las disciplinas? ¿Cómo son las relaciones de saber-poder entre docentes y estudiantes?

## Representaciones sociales de la lectura y la escritura

Las representaciones sociales, como formas de pensamiento, permiten conocer el mundo de interacciones mediadas por el lenguaje, es decir, por los procesos comunicativos contextuales, y comprender las actuaciones condicionadas por éstas. Se parte de que las representaciones sociales acerca de la lectura y escritura conformarían un dispositivo que permitiría esclarecer creencias, actitudes, valoraciones subyacentes que permitan delinear el espacio de esas prácticas pedagógicas en el escenario universitario. Las representaciones sociales podrían explicitar formas de poder/subordinación, o dicho de otra forma, relaciones sociales simétricas o asimétricas.

Para aclarar, consideramos importante la definición de Araya (2002):

... conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). Estas tres dimensiones, halladas por Moscovici, forman un conjunto que tan sólo puede escindirse para satisfacer las exigencias propias del análisis conceptual (p. 31).

La investigación que desarrollamos pretende conocer: ¿Los docentes no especialistas, qué saben de lectura y escritura como procesos? ¿Cómo se genera la mediación con los estudiantes? ¿Qué creen de estas prácticas? ¿Cómo es su praxis pedagógica? ¿Cuál es su actitud en su interacción con los estudiantes?

Jodelet (citado por Araya, 2002) explica que el campo de la representación lo conforma

...la manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento “espontáneo”, ingenuo (...) que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido (p. 27).

El universo de conocimiento de los docentes no especialistas sobre los procesos de comprensión de textos y producción escrita en la universidad es obtenido habitualmente de su propia experiencia docente y estudiantil, así como del contacto con los programas de las asignaturas y de las conversaciones entre pares, y, desde luego, está implícito en las guías didácticas. Por esto resulta esclarecedor allanar el camino de constitución de las representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura a través del análisis de los documentos curriculares, los textos de las disciplinas universitarias, las entrevistas con los docentes y los materiales de apoyo didáctico.

# Documentos curriculares

Los documentos curriculares se convierten en los vehículos discursivos de los sujetos enunciadore, en este caso, los docentes adscritos a las cátedras y los autores de los programas, quienes exponen tanto las orientaciones del conocimiento disciplinar como la didáctica en la acción pedagógica. Es de destacar que el acto de habla de los programas es esencialmente directivo, o al menos deben ser entendidos de esa manera, lo cual implica que los sujetos enunciatarios —a quienes van dirigidos— están en la posición obligada de cumplir con las directrices que les imponen. En primer término, son los docentes y las cátedras los encargados de ejecutar y vigilar el cumplimiento de éstos. En segundo término, están los estudiantes, quienes se convierten en los destinatarios finales de la interacción discursiva. Todos los sujetos enunciatarios (destinatarios) establecen una relación asimétrica de dependencia con respecto a los sujetos enunciadore. Los enunciadore tienen el conocimiento “en sus manos”, en el programa. Ahora bien, quedará en el contrato pedagógico particular cómo desarrollar la interacción en cada situación de clase o cómo atenuar la asimetría.

En este sentido, se constituye en asunto primordial de nuestro trabajo, cuando no en la *materia prima*, la “situación discursiva” que sobre la lectura y escritura se teje en las instituciones, el lenguaje propio de las instituciones empleado dentro de éstas, en suma, el discurso institucional:

...los textos institucionales suponen una acción socializada, que es regulada, por típicos actos de habla. Así, todo texto institucional va orientado a fijar políticas o lineamientos de acción, a evaluar o a reformar la institución, a consolidar valores, normas y creencias de las personas adscritas a esa acción o a persuadir de la conveniencia de ciertos rumbos colectivos. Debe especificarse previamente la naturaleza, fines globales y esquemas estructural-funcionales más amplios que caracterizan a las instituciones en cuyo seno se genera el texto (Padrón, 1996, p. 152).

Las prácticas discursivas pueden tener efectos ideológicos de peso, relativos al poder, es decir, pueden ayudar a producir y a reproducir relaciones de poder entre los segmentos sociales, por la manera cómo representan los objetos y sitúan a las personas.

# Los géneros discursivos de las disciplinas universitarias

En el ámbito de los estudios en ciencias humanas y en ciencias sociales, se leen y se escriben fundamentalmente textos que corresponden al género académico y científico: monografías, libros especializados, informes, artículos en revistas del campo disciplinar, ensayos; en fin, discursos en los que transita todo el conocimiento y la ciencia. Cada género –académico y científico- tiene sus propias especificidades y condiciones de enunciación, sea en el rol de enunciador (escritor) o enunciatario (lector); sus finalidades, intenciones y valoraciones. Ahora bien, ¿qué marco de conocimiento tienen los docentes sobre estos géneros discursivos?

Carlino (2003) apunta que los textos académicos no son escritos para los jóvenes estudiantes de las universidades sino para los *académicos y científicos* (docentes, intelectuales): “Son textos que dan por sabido lo que los estudiantes no saben. Asimismo, en la universidad se les suele exigir pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas.” (p. 1). Al respecto Zunino, Seoane y Muschetti (2007) afirman:

Los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel educativo suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudios. El objetivo que persiguen los textos pertenecientes a dicho género es la comunicación de

saberes que impliquen la *exposición, expansión, profundización o refutación de un tema...* [itálicas añadidas] de modo de exponer los conceptos centrales de una teoría, decir cosas sobre un tema que aún no han sido dichas o bien revisar con ópticas diferentes las que ya fueron dichas, entre los miembros de la comunidad científica (p. 25).

¿Los docentes no especialistas conocerán la manera de mediar con sus estudiantes y dirigir la comprensión de un texto o la producción de un texto con modos de organización expositiva, explicativa y argumentativa propios de los textos de las disciplinas humanísticas y de las ciencias sociales como Psicología, Filosofía, Sociología, Historia, para que el estudiante pueda, en palabras de las autoras citadas, lograr “la exposición, expansión, profundización o refutación de un tema”?

Cabría saber si los docentes se hacen estas preguntas:

¿Cuál sería el camino que deben recorrer los estudiantes para apropiarse de las formas discursivas propias de los textos que se leen en la universidad y luego participar en esa comunidad discursiva, leyendo, escribiendo y expresándose oralmente? ¿Qué estrategias deben emplear para convertirse en enunciatarios y enunciadores en una comunidad académica? ¿Cuál es el punto de partida de los estudiantes una vez graduados de bachilleres y al momento de ingresar a la educación universitaria? ¿Qué rasgos textuales y discursivos poseen los libros de texto en la educación secundaria?

¿Se establece algún andamiaje cognitivo, lingüístico y discursivo en la educación secundaria? ¿Qué procesos de mediación discursiva emplean los docentes de primer semestre para lograr que sus estudiantes comprendan y escriban los textos especializados? ¿Cuál es el comportamiento lector de los estudiantes universitarios, específicamente de las carreras humanísticas y de ciencias sociales? ¿Cómo escriben los estudiantes universitarios?

Conviene reflexionar sobre el conocimiento discursivo y metadiscursivo que tenemos como docentes e iniciar el debate sobre la enseñanza idiomática y disciplinaria en el seno de las instituciones de educación universitarias (Silva y González de Zambrano, 2010). Pero esta reflexión y debate requiere de una pedagogía auténtica, dialógica, que establezca relaciones simétricas.

Jurado (2011) esclarece los modos graduales de escritura genuina de los estudiantes y la sabia interlocución del docente, lo que resume en la frase *pudor y poder en la escritura*:

se requiere del pudor para querer (o desear) pasar al poder-saber escribir y saber poder así influir en el Otro o al menos suscitar la deliberación y la controversia desde ese saber hacer escritura para poder saber participar en una comunidad: la comunidad académica o científica, para nuestro caso; pero para hacer realidad el querer, y vivir intensamente el proceso, el sujeto necesita ser animado y acompañado por otro: es la relación pedagógica, o lo que comúnmente hoy se llama relación entre pares. La relación pedagógica es polifacética y depende en gran medida de los niveles de identidad con el oficio de ser maestro, un interlocutor que interpela, como ha de esperarse de todo maestro universitario.

En el marco de esta relación pedagógica, García (2009) recomienda ampliar el horizonte de los estudiantes como productores y lectores de textos científicos más allá de lo escolar, perfilando la carrera universitaria hacia su tránsito al desarrollo profesional, y en consecuencia, también sugiere el cambio de intención de la evaluación:

...el énfasis no estaría en generar un texto para evaluar un conocimiento, sino que la evaluación se centraría en el dominio del género y lo que éste permite comunicar con el fin de interactuar con los pares. El profesor no debe seguir siendo el único lector porque se trata de iniciar al estudiante para que participe dentro de una comunidad científica o laboral (p. 131).

Corresponde asumir una posición de acompañamiento entre pares, una relación simétrica, en la que el profesor asume la misión de dirigir y a la vez generar confianza para escribir. Citamos nuevamente a Jurado (2011):

Aquí nos encontramos con la situación más delicada de nuestras reflexiones: lo que ocurre con la escritura de los estudiantes universitarios. Cabe preguntarse al respecto, qué distancia toman de la autori-

dad y en qué medida rompen con la sumisión que condiciona la vida académica, pero también qué tanto los profesores propician estas situaciones de autenticidad. Pero sobre todo cómo caracterizar los modos de escribir en los diversos estadios de la vida universitaria.

Ahora bien, en cuanto al comportamiento del lector, ¿Qué tanto sabemos, qué supone un estudiante, qué debe leer, cuánto, para qué? A esto responde Chartier (2004) con una sentencia contundente:

Las formas de lectura para el estudio han cambiado de tal manera que es posible encontrar no-lectores de libros entre los futuros dirigentes económicos, pero también entre futuros investigadores y universitarios científicos. Las lecturas para el trabajo, discontinuas, informativas y rápidas, convierten a dichos estudiantes en usuarios naturales de las nuevas tecnologías... Incluso en las carreras de letras y humanidades, donde la frontera entre la lectura en sí y la lectura de trabajo es más difusa, los estudiantes declaran únicamente cumplir con las lecturas obligatorias y sólo uno de cada dos declara leer los libros *in extenso*. Las lecturas de estudio se elaboran a partir de apuntes, de manuales, de fotocopias y de resúmenes. Para todos, leer significa 'ir a la información' útil (p. 189).

Si bien esta descripción puede parecer conocida en nuestros ámbitos académicos, Martínez (2002) muestra la confianza en prácticas pedagógicas significativas que potencien el aprendizaje:

Es necesario desarrollar en los estudiantes la voluntad del saber, el deseo de aprender... es necesario contar con una actitud de búsqueda por parte del estudiante. Para esto el orientador (*profesor, maestro*) incitará al desarrollo de la voluntad de saber, creando un ambiente cooperativo en el aula (p. 12).

# Entrevistas a los docentes

Ya que estamos convencidos de que los procesos sociales sólo son susceptibles de interpretación intersubjetiva en situaciones comunicativas, se realizaron entrevistas en profundidad de carácter intensivo, tomando como unidades de análisis, docentes no especialistas del área de Lenguaje que dictan asignaturas humanísticas y de las ciencias sociales. Se trata de cuatro informantes y cuatro disciplinas o asignaturas: Filosofía, Sociología, Historia de Venezuela, Psicología del Aprendizaje. Los ejes para la elaboración de las preguntas giraron en torno a: comprensión de textos, estrategias mediadoras en el aula de clase, evaluación de la comprensión y producción de textos, instrucciones o consignas al momento de leer, en base a las siguientes preguntas: ¿Cómo hace para saber si leyeron o comprendieron la lectura? ¿Qué aspectos de coherencia y cohesión observa en los textos que escriben los estudiantes? ¿Qué tipo de texto académico solicita realizar a sus estudiantes? ¿Qué estrategias emplean los estudiantes para entender los textos de sociología?

En los extractos se resaltan las palabras o frases que se consideran significativas para el análisis. En el proceso de análisis se fragmenta el texto y luego se sintetiza con un código o “etiqueta conceptual” para, posteriormente, ir construyendo las representaciones sociales de los docentes sobre la lectura y la escritura en educación universitaria.

## ¿Cómo sabe que un estudiante ha comprendido un texto?

Informante 1

*La comprensión se da por la **empatía con el texto**, esa empatía se establece por un misterio que se llama vocación. Misterio vocacional que impulsa al lector a leer determinado tipo de texto, determinado tipo de lectura, o demuestra un desinterés por la lectura. Esta es una definición desde la perspectiva personal. Desde el punto de vista profesional, el aprendizaje es consecuencia directa de la comprensión, lo que queda de la comprensión es el conocimiento, es la huella del aprendizaje, para esto se necesita un instrumento de medición.*

*Como la comprensión no la tenemos todos, él (el estudiante) va a comprender el texto de acuerdo con sus necesidades; si sus necesidades no son vocacionales, él va a comprender, en la medida en que sea **para sobrellevar los objetivos de la materia**, entonces, aquí se limita la comprensión del texto: **al rendimiento en la materia**.*

**¿Qué aspectos de coherencia y cohesión observa en los textos que escriben los estudiantes?**

Informante 2

*Cuando mando los informes **hay mucho corte y pega**, no le quitan el editar, las llamadas de la página arriba, **tienes que parafrasear lo que el autor dice**, cambiar el tamaño de las letras, ellas hacen trabajos de investigación pero **la parte de redacción les cuesta muchísimo**, hay que trabajarles eso. Les atacamos esas cosas: tienen que parafrasear, tienen que leer, **tienen que tener un buen vocabulario**, no van a poder redactar un tema, pueden tener las ideas en la cabeza pero no saben cómo plasmarlas en el papel.*

**¿Qué tipo de texto académico solicita realizar a sus estudiantes?**

Informante 1

*Mando a hacer un ensayo global sobre un texto determinado que, de alguna manera, recorre una temática o un momento de la historia, ese ensayo global lo evidencia, pero como la lectura es un proceso de decodificación y la escritura es un proceso de codificación o de recodificación del sentido que se pudo aprehender del proceso de la lectura, entonces, no hay necesariamente equivalencias entre lo que yo comprendí con lo que yo escribí, **porque tú puedes tener un dominio de la lectura pero no un dominio de la estructura de la escritura**; por eso es que el ensayo global es sólo una de las estrategias que podemos utilizar para evaluar el nivel de comprensión del estudiante.*

Informante 2:

*Hay de todo un poco, hay quien **saca las ideas principales y secundarias**, tiene muy buen **léxico**, hacen un cierre muy bueno.*

**Estrategias mediadoras de lectura en el aula de clase**

Informante 1:

*Para monitorear el proceso de aprendizaje, utilizo la estrategia de comprensión del texto leído, es una revisión textual. La técnica es de **preguntas y respuestas de menor a mayor complejidad**. Para que se inicie la comprensión debe haber una familiarización con el texto. Ellos hacen una lectura en voz baja y luego yo hago preguntas de menor a mayor complejidad.*

### **Instrucciones al momento de leer**

Informante 3

*Les mando a leer sobre la elaboración de un proyecto de Investigación Acción.*

*Leen una guía, la guía se ciñe a los conceptos del método como tal, trae algunos formatos para la presentación y estructura del trabajo. El material es un compendio de textos escritos por profesores de la cátedra y extractos de autores...*

*El plan de evaluación contempla la discusión en clase las lecturas asignadas, algunos se sienten motivados a la lectura. **Comienzo con la técnica de la pregunta para que se dé la discusión.***

*Hay muchos que no intervienen, **algunos vienen con conocimientos previos**, muchos ya están trabajando en el área, otros se quedan, no hacen la lectura, dicen que están trabajando, **pienso que para leer hay que tener tiempo. Generalmente dicen que leen una parte del material. No lo leen completo. En la discusión, se nota que no hacen el análisis, no han descompuesto los elementos del texto. Yo les pregunto: qué ideas principales se pueden señalar en ese texto, qué quiso decir el autor, por ejemplo, qué es una observación, para qué se hace la observación, te digo si no leen divagan...***

Informante 4

*Les digo: **Vamos a leer la guía**, a discutirla, leamos en silencio, veinte minutos, vamos a ver qué es la sociología, quiénes son los autores, para qué sirve la sociología.*

*Ellos dicen: no me gusta leer, nos vamos por matemáticas, no participan, participan no de forma densa. Tienen problemas con la **redacción y la ortografía.***

### ¿Cómo hace para saber si leyeron o comprendieron la lectura?

*Siempre dan la misma excusa, leen un cincuenta o treinta por ciento de lo que mando a leer... como soy pedagogo, hago una introducción acerca del desarrollo o crecimiento personal, soy educador ante todo, no soy profesor de Historia pura.*

*Unos parafrasean, algunos citan y muy pocos toman una posición acerca del tema.*

*También les digo: Vamos a hacer un análisis. En algunos casos explico lo que es un análisis, qué es una cita textual y les pregunto ¿por qué estás plagiando? Otros dicen que leen y hacen una copia textual de la guía.*

*La guía es un compendio de la materia con fotocopias de los libros del Fondo de Cultura Económica, yo como profesor trato de ser práctico y que se entienda. Tengo que explicarles qué es la sociología, para qué sirve.*

### ¿Qué estrategias emplean los estudiantes para entender los textos de sociología?

*Hay que hacerles ver que están en la Universidad y que los textos que leen no son los de bachillerato, que sientan que están en otro nivel. Traen muy mala formación de bachillerato, hay mucha inmadurez, son adolescentes, les da nota el carnet, les da nota estudiar en la UC.*

*Creo que hay que tener amor por la lectura, a pesar del problema de Internet, yo les mando a hacer manuscritos en el aula, porque todo es cortar y pegar...*

*Hay que tomar en serio la unificación de criterios, enseñarlos a analizar, a ser dinámicos, participativos.*

# Aproximación a las representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura

Del análisis de las entrevistas podemos vislumbrar algunas representaciones de lo que es el proceso de comprensión y producción de textos pertenecientes a los géneros académicos y científicos.

1) Los informantes no emplean en su discurso los conceptos fundamentales de la lingüística discursiva asociados a los géneros académicos y científicos, como por ejemplo, los modos de organización: exposición, explicación, descripción, argumentación. Ni las tareas que deben acometer los lectores y productores de textos cuando interactúan con las ciencias de base o asignaturas como las ciencias sociales o humanísticas, al reconocer las categorías conceptuales de dichas ciencias.

2) La noción de libro o lectura especializada no aparece, sólo la llamada “guía”, que se confunde con fotocopias. Se produce entonces un proceso de despersonalización, desaparece la voz autorizada del autor o autora, a la que hay un leve acercamiento cuando preguntan acerca de la intención del autor.

3) Utilizan términos tradicionales como redacción, ortografía, ideas principales, ideas secundarias.

4) Atribuyen a los estudios secundarios las debilidades presentadas por los estudiantes, sin embargo no se observa que realicen alguna acción puntual en este sentido.

5) Consideran que hay que tener “buen” vocabulario para comprender y producir textos. Ningún informante se refirió al léxico especializado de cada disciplina.

6) La relación es de asimetría: aun cuando se utiliza la primera persona de

plural “vamos”, la iniciativa, la dirección la tiene el docente. Hay supremacía de la primera persona del singular “yo”: comienzo, mando, inicio, pregunto.

7) En los planes de clase se contempla la discusión de las lecturas, sin embargo, los informantes no dan cuenta de las condiciones de la interacción, la pregunta es la “técnica” empleada para iniciar la clase. La lectura se asocia al “rendimiento estudiantil”.

8) Muestran preocupación por el “corte y pega” de internet, sin dar mayores razones de las particularidades de los géneros académico y científico en torno a la polifonía, los recursos discursivos como la paráfrasis, las citaciones. Está ausente la necesidad de hacer tomar conciencia de resaltar la voz, distinguir las otras voces y, además de tener responsabilidades discursivas como enunciador/enunciario en estos géneros.

9) Hay creencias compartidas en cuanto a que en la lectura interviene la empatía, los intereses e inclinaciones.

10) Coinciden en que los estudiantes no leen todo el material asignado.

## Reflexiones

Del análisis y posterior aproximación a la construcción de las representaciones sociales de los docentes universitarios sobre la lectura y la escritura, se deduce que tienen un conocimiento sobre estos procesos mediado por las experiencias vividas como estudiantes en la universidad, como docentes que manejan programas, planes semestrales, como padres y madres, podría decirse que lo que conciben está en la mente de la población en general, y da cuenta de la poca formación especializada que han recibido en su carrera como profesores de educación universitaria. Aun cuando en el diseño curricular de la carrera de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación es el Lenguaje un eje transversal, todavía no están en el marco de conocimiento de los informantes docentes los procesos cognitivos, metacognitivos, discursivos y metadiscursivos de la lectura y de la escritura asociados a las disciplinas o ciencias.

Las entrevistas realizadas, además de evidenciar cómo son concebidas por los docentes la lectura y la escritura, señalan la urgencia de generar ámbitos de discusión y reflexión a fin de mejorar tanto el desempeño docente como el de los estudiantes. Estos espacios de reflexión podrían estar ubicados en los cursos de formación que disponen las instituciones de educación universitaria para los docentes de nuevo ingreso, y en talleres de actualización para toda la comunidad profesoral. Además, es necesario revisar exhaustivamente los programas de Lengua Española, Lenguaje y Comunicación, Castellano Instrumental, a la luz de teorías discursivas y pedagógicas que hagan brotar una didáctica comunicativa, dialógica, consensuada, en el sentido de verdadera *experiencia* (Larrosa, 1996) y de la recomendación de Jurado (2011) de hacer de cada profesor un “corrector de estilo” que ayude a hacer emerger la voz del otro a través de la lectura y la escritura.

En vista de esta situación de resistencia creada por la separación de saberes y división de tareas, urge la reflexión de los docentes que imparten asignaturas de ciencias sociales y humanísticas (lo cual no significa que otros docentes no deban hacerlo), con el propósito de crear vasos comunicantes con los expertos en lengua materna y así dar las orientaciones válidas, fundamentadas en el conocimiento científico de la lingüística discursiva y la pedagogía experiencial (Maturana, 2002). Todo esto, para no continuar la penosa actitud de “no soy especialista de lenguaje”, “soy sociólogo” o, al evaluar los textos escritos por los estudiantes, proferir frases como “está mal redactado”, “esto no se entiende”, “está muy deficiente”.

Nos atrevemos a convocar la reflexión de la comunidad universitaria en general, especialmente de los sectores que tienen en sus manos la capacidad de decisión (autoridades gubernamentales y universitarias), y los docentes de todas las disciplinas, para que la lectura y la escritura sean procesos dialógicos, transversales, competencia no sólo de expertos, sino de todos los profesores. La praxis de la lectura y la escritura debe estar enmarcada en la corresponsabilidad de todos los docentes como usuarios de la lengua y como mediadores que ejercen una influencia determinante en la calidad del desempeño estudiantil, en la formación de lectores y escritores autónomos, integrantes de una comunidad que trasciende los límites de la universidad.

# Referencias bibliográficas

Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Carlino, P. (2003, mayo). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. Ponencia presentada en el 6° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de [http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula\\_carlino.pdf](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf)

Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.

García Romero, M. (2009). Proceso de producción de géneros profesionales: la propuesta pedagógica y la experiencia didáctica en la carrera de educación. *Legenda*, 13 (10).

Habermas, J. (1982). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.

Jurado, F. (2011, junio). *Pudor y poder en la escritura genuina en el contexto universitario*. Grabación de audio. Conferencia en el VI Congreso Internacional de la Cátedra Unesco para el mejoramiento de la calidad de la educación con base en la lectura y la escritura, Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.

Martínez, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Universidad del Valle, Colombia. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina. Recuperado de <http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/articulos.html>

Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.

Padrón Guillén, J. (1996). *Análisis del discurso e investigación social*. Temas para Seminario. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Peña, J. y Serrano, S. (Comps.) (2004). *La lectura y la escritura en el siglo XXI*. Mérida: Universidad de los Andes. Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico.

Serrano y Madrid (2007). *Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión*. *Acción Pedagógica*, 16, 58-68. Recuperado de <http://ecotropicos.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol16num1/articulo6.pdf>

Silva, A. y González de Zambrano, N. (Comps.) (2010). Enseñanza de la lengua materna en educación superior. Hacia la aplicación de estrategias metadiscursivas para la comprensión y producción de textos académicos. *Cuaderno Pedagógico del IVILLAB*, 9.

Zunino, C., Seoane, C., Muschiatti, M. (2007). La situación enunciativa del género académico. En Irene Klein, *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo Libros.