

¿ESCRITURA DISCIPLINAR?

Una experiencia a partir de la lectura crítica y la habilidad argumentativa en la universidad

ANDREA TORRES PERDIGÓN

Resumen:

Este artículo presenta la metodología y los resultados de una investigación sobre escritura disciplinar y alfabetización académica, realizada en 2016, en la Universidad Escuela de Administración y Negocios, de Bogotá, Colombia. La estrategia de estudio consistió en trabajar con siete asignaturas de disciplinas determinadas, con el fin de añadirles un componente de lectura crítica y escritura argumentativa. Se diseñaron actividades para cada asignatura y la recolección de datos comprendió el análisis de los documentos producidos, entrevistas con los docentes participantes y grupos focales con los estudiantes. Los resultados muestran concepciones contradictorias de la escritura y, sobre todo, algunos hallazgos acerca del uso formativo o profesional que se hace de ciertos géneros textuales y sobre las consideraciones de los profesores frente a los géneros específicos de sus disciplinas.

Abstract:

This article presents the methodology and results of a study on writing within the discipline and academic literacy, completed in 2016 at Universidad Escuela de Administración y Negocios, in Bogota, Colombia. The study's strategy consisted of working with seven defined subjects, in order to add a component of critical reading and argumentative writing. Activities were designed for each subject and data were compiled through an analysis of the documents produced, interviews with participating teachers, and focus groups with students. The results show contradictory conceptions of writing, in addition to findings regarding the educational or professional use of certain textual genres and teachers' considerations of the specific genres of their academic disciplines.

Palabras clave: escritura académica, lectura crítica, argumentación, disciplinas, percepción.

Keywords: academic writing, critical reading, argumentation, disciplines, perception.

Andrea Torres-Perdigón: profesora en la Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje, Departamento de Lenguas, Centro de Escritura. Transversal 4 núm. 42-00, edificio 67 José Rafael Arboleda, S. J., 4º piso, Bogotá, D. C., Colombia. CE: atorresp@javeriana.edu.co, andreatorrespa@gmail.com

Este artículo es resultado del proyecto: "Lectura crítica y escritura argumentativa en la Universidad EAN: estrategias de fortalecimiento y apoyo (fase II)", realizado en 2016 por Andrea Torres Perdigón y Jazmín Galvis Ardila.

Introducción

La especificidad disciplinar es, tal vez, una de las ideas que más ha influido en los estudios contemporáneos sobre lectura y escritura académica en Hispanoamérica. Se podría pensar incluso que es una tendencia dominante dentro del campo reciente de los trabajos sobre lectura y escritura, literacidad, cultura escrita o alfabetización, términos que dependen de las tradiciones que se adopten. Las investigaciones y los estudios empíricos acerca de esta idea de una escritura disciplinar se han multiplicado en los últimos años en el mundo hispanohablante (Carlino, 2005, 2007; Carrasco Altamirano, Encinas Prudencio, Castro Azuara y López Bonilla, 2013; Fernández-Cárdenas y Piña-Gómez, 2014; Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2015a, 2015b). En ellos, la tesis de la escritura como una práctica social inseparable de las disciplinas tiene una presencia notoria, principalmente como eje para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad.

Sin embargo, a propósito de esta idea es pertinente hacer una serie de preguntas por sus implicaciones prácticas: ¿qué programas de lectura y escritura podemos pensar desde esta concepción disciplinar de la escritura?, ¿cómo se pueden apoyar los procesos de lectura y escritura desde las áreas que trabajan las lenguas o los lenguajes?, ¿significa esta tesis de la escritura disciplinar que pensar en otras concepciones de la escritura podría tener resultados más limitados?, ¿la creencia en la especificidad disciplinar de la escritura es incompatible con otras nociones de escritura académica más tradicionales? Si se defiende una especificidad y una suerte de “saber letrado”, ¿hasta qué punto esta concepción puede traer cambios en la enseñanza de cada disciplina?, ¿qué es lo que pueden aportar quienes trabajan con ciencias del lenguaje, dentro de un escenario de prácticas disciplinares específicas y especializadas?, ¿no habría coincidencias disciplinares en cuanto a géneros de escritura tanto formativa como de investigación? Si las hay, ¿cómo pensarlas desde la especialización de los saberes? Estas preguntas fundamentan la investigación que se expondrá en el presente artículo. De hecho, todas se relacionan con la creencia en la escritura disciplinar, entendida como una tesis central dentro del campo de la alfabetización académica, pero no necesariamente como una idea difundida en otras áreas del saber.

La tesis de la escritura disciplinar constituye entonces el problema que esta investigación se propuso explorar, a partir de una serie de actividades

concretas. Estas actividades implicaron observar la interacción entre códigos de escritura particulares de cada área (en especial en los campos de las ingenierías, la administración, las ciencias económicas y la comunicación) y algunas pautas propuestas por las investigadoras del área de español como lengua materna. A continuación, explicaremos brevemente en qué consistió el estudio, para luego pasar a la presentación conceptual y metodológica desglosada, y finalizar con la exposición de los resultados y las conclusiones.

En la Universidad Escuela de Administración y Negocios (EAN) de Bogotá, Colombia, dos concepciones de la escritura académica –una especializada y otra transversal (Russell, 2013)– se tuvieron presentes para desarrollar una investigación durante el año 2016. La idea de mantener las dos visiones era abrir lo máximo posible el diseño investigativo a varias estrategias que pudieran ser complementarias, sin ser necesariamente consonantes: se buscaba contrastar estrategias que no hicieran parte de una concepción uniforme de la escritura. Esto se debe a que partimos del principio de que, en las prácticas docentes y universitarias, las visiones y los usos de la lectura y la escritura pueden ser muy diversos e, incluso, inestables o contradictorios. Probablemente esto ocurre más aún en el contexto latinoamericano, en el que la expansión de la cultura escrita y la alfabetización masiva son más bien recientes (Núñez, 2004). Partiendo de esta idea, el diseño buscó abrirles las puertas a distintas perspectivas, pero pensando siempre en el apoyo a dos cuestiones concretas: la lectura crítica y la habilidad argumentativa de los estudiantes (tanto oral como escrita). Estos elementos se tomaron como ejes por dos razones. En primer lugar, porque las mayores dificultades, en términos de lectura y escritura, están asociadas a la construcción de argumentos y a la toma de distancia crítica frente a aquello que se lee. En segundo lugar, porque la prueba estandarizada que los estudiantes deben presentar al final de sus carreras en Colombia (Saber Pro) contiene dos módulos transversales que se centran en cada uno de estos dos aspectos.

Desde esta perspectiva, el estudio consistió, por una parte, en diseñar y hacer un programa piloto de lectura y escritura para los estudiantes de la Universidad y, posteriormente, en recolectar los datos de esta experiencia. El programa piloto consideró dos estrategias que corresponden a las concepciones transversal y especializada de la escritura ya mencionadas. La primera estrategia fue la creación de un centro de escritura, a partir del

modelo anglosajón del *writing center* (Harris, 1988; Murphy y Law, 2012). Este centro se dedicó a ofrecer tutorías *de estudiantes para estudiantes* durante tres periodos académicos en 2016 (de nueve semanas cada uno). La segunda fue una intervención en múltiples disciplinas de la Universidad, en particular en siete asignaturas durante el segundo semestre de 2016 (cinco de pregrado en programas de Ingeniería, Economía, Administración de empresas, Negocios internacionales y Lenguas modernas, y dos de posgrado en programas de especialización en Gerencia de proyectos y Gerencia de mercadeo). Las asignaturas de pregrado fueron: Introducción a la administración, Principios y teorías de los negocios internacionales, Pensamiento económico, Modelos de comunicación organizacional y Fundamentación en ingeniería. De las especializaciones fue el Seminario de investigación.

La primera estrategia parte de la visión transversal de la escritura, mientras que la segunda se fundamenta en la creencia en su especificidad disciplinar como práctica social. El fin de mantener las dos estrategias era observar qué resultados se podían obtener en ambas para, más adelante, contrastarlos y responder así a un problema general de esta investigación global: cómo proponer, desde una facultad de humanidades, estrategias que permitan mejorar la calidad de la lectura y escritura universitarias y, de manera más específica, la lectura crítica y la habilidad argumentativa en varios programas y en distintos niveles de formación.

Ahora bien, este artículo se centrará exclusivamente en la segunda estrategia, es decir, en el trabajo que se realizó en varias disciplinas con el objetivo de añadir un componente de lectura crítica y habilidad argumentativa. Nos enfocaremos en la escritura en las disciplinas, partiendo de un problema doble: en primer lugar, cómo articular el trabajo entre docentes e investigadores del área de lengua y el de docentes de otras áreas; en segundo lugar, cómo examinar estas acciones en términos de una mejor guía en la lectura y la escritura académicas. El propósito del presente artículo es, entonces, indagar por el funcionamiento de estas actividades entre las disciplinas y, al hacerlo, analizar algunos de sus supuestos a la luz de resultados concretos. El hecho de partir de la concepción especializada de la escritura nos permite explicitar un punto de vista inicial, pero también cuestionar algunas nociones subyacentes y sus efectos en las prácticas universitarias. Se pretende que este análisis pueda aportar ideas para pensar orientaciones generales de futuras políticas institucionales en lectura y escritura académicas, en particular en el contexto hispanoamericano.

Concepciones de la escritura académica

La idea de la escritura académica entendida como una práctica social ligada a disciplinas específicas es, posiblemente, un postulado dominante hoy en día dentro de los estudios acerca de lectura y escritura en la educación superior. Desde enfoques provenientes de la sociolingüística o de los *New Literacy Studies* (Kalman y Street, 2009:9), hasta perspectivas aportadas por movimientos pedagógicos nacidos en el contexto anglosajón como “escribir a través del currículo” (*Writing Across the Curriculum -WAC*) (Russell, 1990) es posible rastrear una concepción de la escritura como una práctica indisociable y dependiente de campos disciplinares específicos. En el contexto hispanoamericano de estos debates, Paula Carlino ha expuesto las consecuencias de esta postura con claridad:

Los especialistas en lengua, en psicología, en análisis del discurso, en educación, incluso en escritura, raramente lograrán solos enseñar a leer o a escribir en biología porque no forman parte de su comunidad letrada. [...] En cambio, sí están en condiciones de trabajar junto con especialistas en biología, en química, en historia, etcétera, para diseñar colaborativamente secuencias de trabajo con textos de esas áreas disciplinares a fin de ayudar a los alumnos a desempeñarse como biólogos-lectores, químicos-escritores, etc. (Carlino, 2013:361).

Esta afirmación, casi programática, podría sintetizar una de las direcciones que han tomado si no las prácticas docentes al menos las investigaciones en este campo durante los últimos años en Hispanoamérica. Se trata de una concepción de la escritura como actividad que se realiza dentro de prácticas disciplinares específicas; es decir, en términos de Russell (2013:163), estamos ante una concepción especializada de la escritura en la universidad. Esta implica la consecuencia directa señalada por Carlino en la cita anterior: si la escritura es una práctica social dentro de las disciplinas, entonces la responsabilidad de enseñarla es compartida entre los docentes de cada área y los que trabajan en lengua (española en este caso), educación o en otros campos tradicionalmente asociados a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura académicas (psicología, filología o lingüística aplicada, por ejemplo).

Ante la pregunta de quién y cómo se pueden proponer mejoras en este campo, la respuesta desde este enfoque es que los docentes de todas las áreas están implicados en estos procesos de enseñanza. La tarea de enseñar

a leer y a escribir en la universidad debe pensarse entonces conjuntamente entre las distintas áreas y aquellas tradicionalmente asociadas a la lengua. En términos institucionales, esta concepción especializada de la escritura podría hacer que las universidades traten de crear programas de lectura y escritura desde la perspectiva del trabajo interdisciplinar, con el propósito de mejorar la calidad de los textos académicos, pero desde un enfoque que vaya más allá de los cursos remediales (Carlino, 2013:358).

Ahora bien: esta no es la única concepción de la escritura académica en la cultura universitaria. Russell (2013) ha señalado ya una contradicción fundamental entre esta visión de la escritura como especializada y otra de carácter transversal. Esta transversalidad consistiría en pensar la escritura como una habilidad que se desarrolla –no necesariamente de manera simple ni inmediata– y que atraviesa múltiples campos y géneros dentro de las disciplinas. Esta segunda concepción no respondería a una visión especializada o a lo que se conoce como *alfabetización académica* (Carlino, 2005, 2013), sino a aquella que justifica que existan cursos iniciales de redacción y que la escritura pueda ser pensada, incluso, como una forma de selección de estudiantes en algunos casos (Russell, 2013:163).

En las universidades parecen cohabitar de manera contradictoria las dos visiones. Esto explicaría por qué siguen existiendo –o por qué se están introduciendo– los cursos de primeros semestres sobre escritura académica. Por otro lado, también daría cuenta de la creación y la existencia de centros de escritura en Colombia y otros países de América Latina, puesto que estos funcionan con tutores que pueden apoyar a estudiantes de cualquier área disciplinar, en calidad de lectores y de guías en la construcción de textos académicos. Si estas dos instancias han estado desarrollándose en los últimos años de manera más notoria, cabría preguntarse por la vigencia de la concepción transversal de la escritura y sus posibles consecuencias o aportes en los procesos de aprendizaje y enseñanza. En otros términos, es probable que estas dos concepciones sean contradictorias, pero no incompatibles en cuanto a las prácticas universitarias.

Pero volvamos un momento a aquello que ha sido denominado *alfabetización académica*, con el fin de hacer algunas precisiones. Carlino sugiere:

[...] denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos

en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan [...] según los modos típicos de hacerlo en cada materia (Carlino, 2013:370).

Al retomar esta definición, vemos que Carlino incluye un “intento” que los profesores “han de realizar”, es decir, que deberían hacerlo en un escenario hipotético o deseable, y que debe contar con apoyo institucional. En este sentido, quisiéramos distinguir la *alfabetización académica* así entendida de una concepción especializada de la escritura más general. La entrada a las culturas escritas disciplinares es algo que *deberían hacer* los profesores y las instituciones, y no tanto una concepción que se pueda rastrear fácilmente y de entrada en el contexto hispanoamericano. Si se quiere, es más una orientación o una directriz para algo que debería ponerse en marcha. A diferencia de ese carácter de orientación, la concepción especializada de la escritura sería aquello que subyace a la creencia en la escritura como una herramienta de aprendizaje de las disciplinas. Como lo señala Russell:

El contenido teórico central de WAC [escribir a través del currículo] [...] es que los estudiantes no solo aprenden para escribir, sino que también escriben para aprender. Este concepto provee un entendimiento más profundo de la escritura que el de la transmisión (modelo del emisor y el receptor) (Russell, 2013:164)

En efecto, en el movimiento “escribir a través del currículo” se parte del supuesto de que escribir académicamente implica una actividad distinta de una “transmisión” transparente de contenidos disciplinares entre un docente y un estudiante: los universitarios aprenden sus disciplinas también escribiendo acerca de ellas. En este sentido, la concepción disciplinar y especializada de la escritura que fundamentó nuestra metodología no fue tanto una directriz de cómo deberían trabajar las instituciones universitarias y los docentes –como sería el caso de una *alfabetización académica*– sino una creencia explícita en la existencia de algunos códigos de escritura asociados a determinados campos disciplinares. Así, el diseño de la estrategia de intervención en siete asignaturas procuraba menos la implantación de una forma de trabajo conjunto entre docentes de distintas áreas que una exploración de posibles códigos de escritura específicos de cada disciplina y de cómo podría guiarse mejor el aprendizaje desde la explicitación de esos códigos.

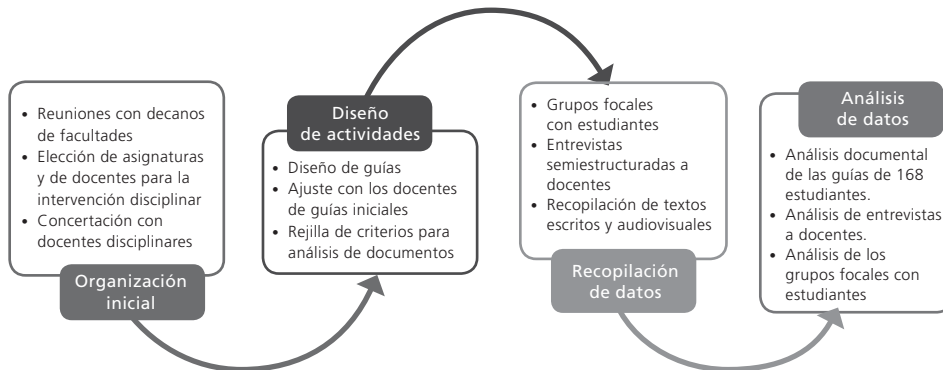
Por último, dentro de este panorama de las concepciones de la escritura cabría señalar un concepto que resultó fundamental para este estudio: el género textual. Este fue importante para diseñar los distintos materiales que se usaron. Inicialmente, los géneros fueron pensados en términos de discurso, es decir, a partir de su función comunicativa (Bajtín, 1999) dentro de las distintas áreas del saber (Prior, 2009). Esto implica simplemente el reconocimiento de que el género textual no es normativo ni prescriptivo, sino que puede contener virtualmente unas estructuras –gramaticales, estilísticas y textuales– que enmarcan la producción y la recepción de los textos. Así, el género puede garantizar cierta comunicabilidad dentro de campos del saber determinados, a pesar de variar históricamente y de estar sujeto siempre a transformaciones contextuales. Posteriormente, estudios como los de Nesi y Gardner (2012) en el Reino Unido hicieron posible tener presente que, con frecuencia, hay géneros que adoptan el mismo nombre, pero cuyo contenido y características pueden variar, en las universidades, de una disciplina a otra. Se decidió entonces que la intervención en las siete asignaturas tendría que centrar la atención en estos dos puntos: por un lado, explorar qué especificidades presentaba la escritura en cada disciplina y, por otro, proponer actividades en aula que estuvieran vinculadas, en lo posible, con géneros específicos de cada disciplina o con géneros amplios, pero que presentaran particularidades en cuanto a las expectativas de los docentes según su área de conocimiento. El marco conceptual de la estrategia consistió en articular la concepción especializada de la escritura con el diseño concreto de actividades que pudiesen vincularse a géneros escritos u orales empleados dentro de cada disciplina.

Diseño del estudio

El estudio consistió en añadir un conjunto de actividades centradas en lectura crítica y habilidad argumentativa en asignaturas de varias disciplinas. Se diseñaron actividades específicas para incorporar este componente a cursos determinados y recolectar datos de manera sistemática con respecto a su uso en las clases. El diseño de toda la estrategia de intervención en las disciplinas se realizó siguiendo un enfoque de investigación mixto (Creswell, 2013) (con elementos cuantitativos y cualitativos en cuanto a la recolección de datos) y también a partir de una orientación desde la investigación-acción (Latorre, 2008), en particular en lo que atañe a la búsqueda de la transformación de las prácticas dentro del aula. Estos dos elementos fueron constantes en el diseño metodológico del estudio.

Una vez establecidas estas pautas metodológicas y como el estudio involucraba desde su formulación a un grupo importante de participantes dentro de la Universidad (administrativos, docentes y estudiantes), se organizaron unas fases separadas que implicaban contacto con instancias distintas en momentos específicos. De esta manera, se establecieron cuatro fases de la investigación: 1) organización inicial, 2) diseño de actividades, 3) recopilación de datos y 4) análisis de datos. La figura 1 permite visualizar el desarrollo de las distintas fases del estudio y las actividades principales que se asociaron a cada una.

FIGURA 1
Fases de la investigación



La EAN cuenta con aproximadamente 7,500 estudiantes y con tres facultades de estudios presenciales: Ingeniería; Administración, Finanzas y Ciencias Económicas, y de Humanidades y Ciencias Sociales. La primera fase consideró reuniones liminares con los decanos de las tres facultades, la elección de las asignaturas y los posteriores encuentros con los docentes encargados de cada asignatura elegida; las escogidas por los decanos fueron siete y cubrieron las tres facultades: dos materias de posgrado y cinco de pregrado. El componente de lectura crítica y habilidad argumentativa consistió entonces en diseñar actividades específicas, por medio de documentos que se llamaron “guías”, para siete asignaturas de diez programas diferentes. Las cinco de pregrado se dictan en los primeros semestres, mientras que las dos de posgrado son parte del semestre final de las especializaciones. De esta forma, la cobertura de múltiples campos disciplinares fue significativa

dentro del contexto de la Universidad e incluyó, además, a estudiantes de dos especializaciones. A raíz de las conversaciones con los docentes de cada materia, se elaboró la propuesta de material.

La segunda fase, de diseño de actividades, consistió en la elaboración de veintitrés guías de trabajo para los estudiantes y en su posterior ajuste, que se realizó con base en las observaciones de los docentes. Cada una de las guías es un documento que tiene entre tres y cuatro páginas de explicaciones acerca de aquello que se espera de la actividad, cómo se realiza y, en algunos casos, consejos de redacción académica o de argumentación, dependiendo del carácter escrito u oral de la actividad. Es importante explicitar que, en el diseño de las guías, se consideró que algunas actividades estuvieran centradas en la lectura crítica, otras en la habilidad argumentativa, y otras de manera simultánea en los dos elementos, como en el caso de algunas actividades de investigación.

En cuanto a las denominaciones de *lectura crítica* y *habilidad argumentativa*, y más allá de las múltiples definiciones que estos términos pueden tener en varias áreas y épocas (desde la filosofía hasta las ciencias de la educación), es importante aclarar que el criterio para su definición fue pragmático: la comprensión de estos términos debía ser coherente con las definiciones de la prueba estandarizada Saber Pro (Icfes, 2016). Por esa razón, la noción de la lectura crítica está asociada a la identificación y la reflexión frente a intenciones de autor —o, en términos de Cassany (2006), a la lectura de elementos ideológicos implícitos—. Por su parte, la habilidad argumentativa fue entendida como un proceso en el cual los estudiantes logran estructurar razones para convencer a sus lectores o auditores de un punto de vista razonable ante un disenso determinado (Perelman, 1997). Más que una habilidad entendida como una disposición innata, se trató de la capacidad de construir reflexiones, por medio de prácticas escritas u orales, que desarrollan puntos de vista. En la tabla 1 se puede observar el conjunto de actividades que se diseñaron para el pregrado y su respectivo énfasis en lectura crítica (LC) o en habilidad argumentativa (EA).

Algunas actividades se reiteraron con leves modificaciones para cada materia (las fichas de lectura, el ensayo o la reseña). En los resultados volveremos acerca de esta repetición de géneros. Las actividades se realizaron de manera secuencial durante el semestre de manera que, en cada asignatura, la primera actividad era una suerte de preparación o de apoyo para la siguiente o para la última.

TABLA 1

Conjunto de actividades diseñadas para las cinco asignaturas de pregrado

| Asignatura | Primera actividad | Segunda actividad | Tercera actividad |
|--|------------------------|---|-----------------------------------|
| Introducción a la administración | Ficha de lectura LC | Revisión bibliográfica LC/EA | Foro EA |
| Pensamiento económico | Ficha de lectura LC | Reseña (no se hizo) | Discusión oral estructurada EA |
| Fundamentación en ingeniería | Ensayo EA | Ficha bibliográfica (datos perdidos) | Proyecto final EA |
| Principios y teorías de los negocios internacionales | Reseña LC/EA | Ensayo EA | Revisión bibliográfica LC |
| Modelos de comunicación organizacional | Ficha de lectura LC | Diagnóstico EA | Sustentación EA |

Por otra parte, los dos seminarios de investigación de los posgrados presentaban particularidades en cuanto a las entregas. Por esta razón, lo que se concertó con los docentes fue diseñar cuatro guías (una para cada entrega) que incluyeran un apartado de consejos de redacción académica. De esta forma, las cuatro actividades que se diseñaron para los posgrados fueron las siguientes (tabla 2).

TABLA 2

Conjunto de actividades diseñadas para las dos asignaturas de posgrado

| Asignatura | Primera actividad | Segunda actividad | Tercera actividad | Cuarta actividad |
|---------------------------------|---|-----------------------------|--|---------------------------|
| Dos seminarios de investigación | Contexto, problema, justificación y objetivos | Marco teórico y metodología | Planeación del trabajo de campo e instrumentos | Resultados y conclusiones |
| - Esp. Gerencia de mercadeo | LC/EA | LC/EA | LC/EA | LC/EA |
| - Esp. Gerencia de proyectos | | | | |

En el caso de estas actividades, las variaciones entre las cuatro guías para los dos cursos radican solo en los ejemplos, puesto que cada docente diseñó ora-

ciones para ilustrar su disciplina. Estas guías fueron pensadas con elementos de LC y de EA, puesto que cada entrega es un apartado de un documento de investigación más amplio que se entrega completo al final del semestre.

Además del diseño de las guías que se usarían en el estudio piloto durante el segundo semestre, en esta fase se diseñaron también dos fichas de criterios de análisis para todos los documentos que se producirían como parte de la recolección de datos: en estas se establecieron criterios para analizar la LC y la EA en todas las actividades realizadas por los siete grupos del piloto. Se trata de una serie de criterios que no son evaluativos ni están pensados como una rúbrica de calificación, sino que permitieron discriminar aquello que se iba a analizar en un *corpus* de documentos amplio (de 168 estudiantes y un promedio de tres actividades por estudiante).

Aunque proponer una definición de la LC y la EA en términos generales puede resultar insuficiente –debido a la cantidad de aspectos que cada uno de estos elementos puede implicar según las tradiciones–, era primordial construir criterios uniformes de análisis. Se establecieron por lo tanto cuatro criterios para LC (reconocimiento de argumentos, de tesis o de punto de vista del autor, de la ideología y capacidad de distanciamiento) y cuatro para EA (estructura, marcadores argumentativos, tesis y argumentos) (Casany, 2006; Ducrot y Schaeffer, 1995; Errázuriz Cruz, 2014:220; Perelman, 1997; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; Van Eemeren y Grootendorst, 2002), cada uno con una escala de uno a cinco. Cada valor tiene una descripción dentro de las fichas de criterios de manera que estas permitieron un análisis uniforme y relativamente eficaz de todos los documentos. Partiendo principalmente de un estudio de marcadores discursivos y del diseño de criterios para analizarlos publicado por Errázuriz Cruz (2014), se diseñaron las fichas de análisis que se observan en las tablas 3 y 4.

En estas dos tablas quedan expuestos los criterios de análisis de los documentos producidos durante el estudio. Lo que denominamos “marcadores argumentativos”, están inspirados en la definición de marcadores discursivos que plantea Errázuriz (2014:222). En esta medida, los marcadores argumentativos contienen dos funciones principales: corresponden a una intención argumentativa –no necesariamente explícita en los enunciados– y sirven para que sea posible inferir un orden lógico y una coherencia dentro de los textos. Explicitamos este criterio puesto que no es usual pensarlo como característico de los textos argumentativos, a diferencia de los otros, que tienden a ser más frecuentes en la bibliografía mencionada antes.

TABLA 3
Fichas de análisis para LC

| Criterio | Escala lectura crítica | | | | |
|--|--|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Reconocimiento de argumentos | No explicita los argumentos principales del texto ni los relaciona con la postura del autor | Explicita enunciados del texto pero no los relaciona con la postura del autor | Los argumentos principales del texto son implícitos y hay una relación confusa con la postura del autor | Los argumentos principales del texto son implícitos pero sí hay una relación directa con la postura del autor | Explicita los argumentos principales del texto y los relaciona con la postura del autor |
| Tesis o punto de vista del autor del texto | No hay ningún enunciado explícito ni claro que exprese la tesis o el punto de vista del autor leído | Identifica como tesis o punto de vista una idea equivocada o que no es la del autor leído | Identifica la tesis o el punto de vista del autor leído, aunque de manera confusa | Identifica claramente la tesis o el punto de vista del autor leído, aunque implícitamente | Identifica en un enunciado explícito y claro la tesis o el punto de vista del autor leído |
| Ideología del texto | No reconoce un sistema de ideas o ningún componente ideológico | Reconoce un sistema de ideas (representaciones culturales, comunidad discursiva) que no es la del autor | Reconoce el sistema de ideas (representaciones culturales, comunidad discursiva) presente en el texto, aunque de manera confusa | Reconoce el sistema de ideas (representaciones culturales, comunidad discursiva) presente en el texto, aunque implícitamente | Reconoce en un enunciado explícito y claro el sistema de ideas (representaciones culturales, comunidad discursiva) presente en el texto |
| Distanciamiento | No se evidencia un distanciamiento crítico frente a la postura del autor (repite contenidos del textos sin problematizarlos) | Presenta enunciados que tergiversan o malinterpretan la postura del autor | Presenta de manera confusa un distanciamiento crítico (una valoración del texto, con argumentos que justifican la postura propia) | Presenta de manera implícita un distanciamiento crítico (una valoración del texto, con argumentos que justifican la postura propia) | Presenta enunciados explícitos y claros que muestran un distanciamiento crítico (una valoración del texto, con argumentos que justifican la postura propia) |

TABLA 4
Ficha de análisis para EA

| Criterio | Escala habilidad argumentativa | | | | |
|------------|---|--|--|--|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Estructura | Presenta un desarrollo del tema, pero no una tesis ni un marco inicial ni uno final | No presenta una tesis, pero sí un desarrollo del tema y un marco inicial o uno final | Presenta una tesis y un desarrollo del tema, pero no un marco inicial ni uno final | Presenta una tesis y un desarrollo del tema, pero falta un marco inicial o uno final | Presenta una tesis, un marco inicial, un desarrollo del tema y un marco final |

(CONTINÚA)

TABLA 4 / CONTINUACIÓN

| Criterio | Escala habilidad argumentativa | | | | |
|----------------------------------|---|---|--|---|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Marcadores argumentativos | No es adecuado su uso y no contribuye al desarrollo lógico de las ideas | Usa marcadores que pueden o no corresponder a la intención, pero no contribuyen al desarrollo lógico de las ideas | Usa marcadores que no corresponden con la intención pero hay desarrollo lógico de las ideas | Usa algunos marcadores que no corresponden con la intención pero hay desarrollo lógico de las ideas | Es adecuado su uso porque corresponde a la intención y contribuye al desarrollo lógico de las ideas que permiten inferir |
| Tesis o solución | El enunciado es impreciso y no da cuenta de una postura | El enunciado propone una tesis de manera implícita y poco clara | Se presenta un enunciado que explicita una tesis, sin embargo es ambigua y no clara | El enunciado propone una tesis implícita y clara | La tesis se presenta en un enunciado explícito y claro |
| Argumentos | No presenta argumentos ni explícitos ni implícitos | Presenta algunos argumentos implícitos, poco sólidos que no se relacionan con la tesis | Presenta argumentos explícitos o implícitos, poco sólidos y poco pertinentes con respecto a la tesis | Presenta argumentos explícitos o implícitos, pertinentes con respecto a la tesis, pero poco sólidos | Presenta argumentos explícitos, sólidos y pertinentes con respecto a la tesis |

La tercera fase consistió en la recopilación de datos. Dado que docentes y estudiantes estaban implicados en el desarrollo de las guías durante el semestre, era importante contrastar sus percepciones con los documentos escritos y audiovisuales que se produjeron. Por esta razón, la recolección de datos se realizó a partir de tres ejes: grupos focales realizados con estudiantes de los siete grupos elegidos; entrevistas semiestructuradas con los docentes participantes, al final de la experiencia; y el *corpus* de documentos escritos y audiovisuales producido a partir de las guías. Esto ayudó a que el estudio no se limitara a la simple percepción de los estudiantes o docentes acerca de los problemas ligados a la lectura y la escritura académicas.

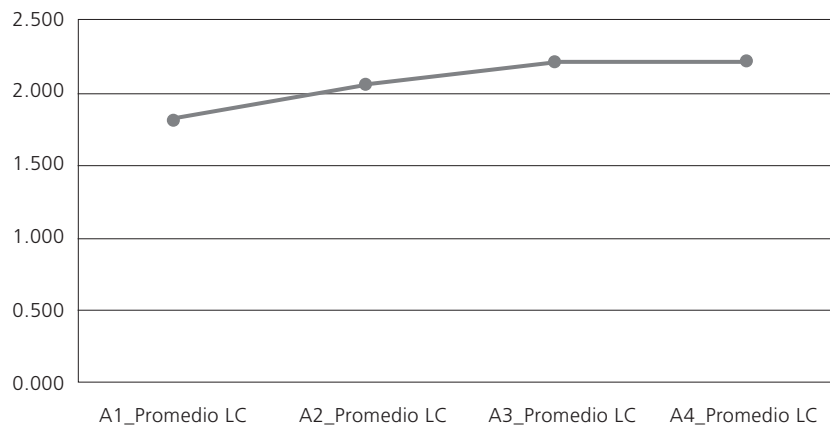
El estudio culminó con la fase de análisis de datos. Estos incluyeron en total los documentos producidos por 168 estudiantes, las siete entrevistas con docentes y los siete grupos focales con estudiantes. Los documentos fueron analizados con las fichas de criterios expuestas, y el resultado numérico de cada uno alimentó una base de datos central, a partir de la cual presentamos un breve análisis de estadística descriptiva. Las gráficas y el análisis estadístico fueron realizados por Darcy Milena Barrios Martínez, de la Pontificia Universidad Javeriana. Las entrevistas y los grupos focales fueron tratados desde un enfoque cualitativo.

Resultados

En cuanto al análisis documental, podemos señalar que globalmente hubo una mejoría, desde la primera actividad hasta la tercera, en cuanto a los puntajes generales establecidos según la ficha de criterios. En las figuras 2 y 3, se observa el cambio general de las medias de los 168 estudiantes:

FIGURA 2

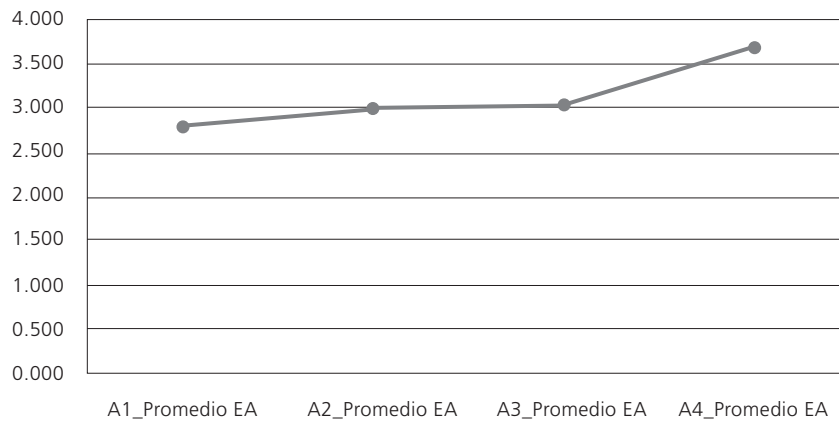
Progreso en la totalidad de estudiantes en LC



A1= actividad 1; A2= actividad 2; A3= actividad 3; A4= actividad 4.

FIGURA 3

Progreso en la totalidad de estudiantes en EA



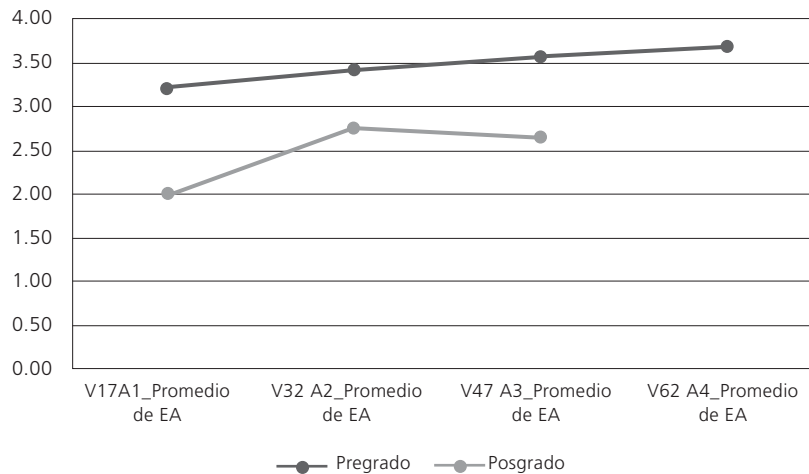
En las figuras 2 y 3, los valores 1 y 5 corresponden a los criterios establecidos en la ficha de criterios. En esa escala de 1 a 5, los valores de las medias en LC están entre 1.83 y 2.22, mientras que los de EA están entre 2.79 y 3.70. Esto podría significar que, según el *corpus* de documentos analizados, las dificultades en LC parecen ser mayores a las que encontramos en EA.

Ahora bien, los datos del posible progreso de los estudiantes deben leerse con cautela. Como las actividades en pregrado solo fueron tres, la mejoría del total podrá verse solo entre la A1 y la A3. La A4 concierne solo a los dos posgrados. Partiendo de esto, el cambio en la media en LC es de 0.38 (entre la A1 y la A3) y en EA es de 0.26: hay mejoría, aunque su valor es más alto en LC que en EA. Por otra parte, es interesante observar que los estudiantes parten en la A1 de LC y de EA en puntajes distintos. En LC el puntaje inicial es 1.83, mientras que el de EA es 2.79, casi una unidad por encima. Esto podría leerse como un punto de inicio mejor en la expresión de carácter argumentativo (oral o escrito), que en la capacidad de leer críticamente textos disciplinares. Lo anterior reitera la idea de que la lectura crítica genera mayores dificultades en los estudiantes de primeros semestres –y también de posgrados– que la argumentación. Este resultado coincide con parte de lo encontrado en los grupos focales: algunos estudiantes ven en la argumentación escrita, por ejemplo, la expresión de su opinión. Así, se les hace fácil expresar sus opiniones y plasmarlas en un escrito, mientras que leer detenidamente, entender y tomar distancia de los conceptos de otros autores les resulta, en ocasiones, una tarea más difícil. Como lo señaló uno de los participantes con respecto al ensayo: “No me lo pueden evaluar en el sentido de que alguien llegue a criticar mi punto de vista, porque es mi punto de vista”. Dado que consideran la argumentación como un proceso personal, un desarrollo de su punto de vista, les genera probablemente menor dificultad que una lectura distanciada y crítica de textos de autoridad en su campo.

En cuanto a diferencias estadísticamente significativas, cabe destacar cambios en las medias en los pregrados y los posgrados, en especial en EA. Para esta validación se realizó una prueba t para la igualdad de medias, en la que el valor para los promedios de EA fue inferior a 0.05. El progreso en el pregrado entre la A1 y la A3 es de 0.66 (en un total de 119 estudiantes), mientras que en posgrados este es de 0.48 (para un total de 49 estudiantes). En ambos casos, la diferencia es significativa. Además del

desarrollo habitual de los cursos, las guías diseñadas pueden tener relación con esta mejoría global. En la figura 4 se observa este cambio:

FIGURA 4
Promedio de EA por nivel de formación



Ahora bien, en cuanto a las frecuencias y su distribución en la ficha de criterios de análisis de los documentos se encontró lo siguiente. Con respecto a LC, hubo hallazgos interesantes, a pesar de que el número de estudiantes no fuera siempre uniforme. Esto se debe a que no todas las actividades consideraron la LC y la EA por igual y a que, en especial, la LC se trabajó sobre todo en las primeras guías de casi todos los grupos participantes. Reiteramos que el interés de este estudio no era tanto validar cuantitativamente una comparación cuasiexperimental de grupos, sino más bien comprender, desde unos criterios fácilmente cuantificables, qué ocurría con la LC y la EA a partir de las guías diseñadas.

En el reconocimiento de argumentos, 29 de 80 estudiantes (es decir, 36.3%) no explicitaron argumentos del texto leído en la A1, mientras que en la A3, 10 de 18 estudiantes (55.6%) lograron identificarlos, aunque de manera implícita. A pesar de que el número de estudiantes no es el mismo, es posible decir que hubo una tendencia al cambio en la última actividad. A continuación presentamos la tabla 5 completa con las frecuencias en LC.

TABLA 5
Frecuencias en LC en pregrado

| Pregrado LC | | Actividad 1 (80 estudiantes) | | Actividad 2 (21 estudiantes) | | Actividad 3 (18 estudiantes) | |
|----------------------------------|--|---------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| | | Recuento | % del N de la columna | Recuento | % del N de la columna | Recuento | % del N de la columna |
| Reconocimiento de argumentos | 1. No explicita los argumentos principales del texto ni los relaciona con la postura del autor | 29 | 36.30 | | | | |
| | 2. Explicita enunciados del texto pero no los relaciona con la postura del autor | | | 11 | 52.40 | | |
| | 3. Los argumentos principales del texto son implícitos y hay una relación confusa con la postura del autor | | | | | 10 | 55.60 |
| Tesis o punto de vista del autor | 1. No hay ningún enunciado explícito ni claro que exprese la tesis o el punto de vista del autor leído | | | 16 | 76.20 | 8 | 44.40 |
| | 3. Identifica la tesis o el punto de vista del autor leído, aunque de manera confusa | 32 | 40.00 | | | | |
| Ideología del texto | 1. No reconoce un sistema de ideas o ningún componente ideológico | 62 | 77.50 | 14 | 66.70 | 9 | 50.00 |
| Distanciamiento | 1. No se evidencia un distanciamiento crítico frente a la postura del autor | 40 | 50.00 | 10 | 47.60 | | |
| | 3. Presenta de manera confusa un distanciamiento crítico | | | | | 12 | 66.70 |

A diferencia del reconocimiento de argumentos, los siguientes dos criterios que se elaboraron para LC (tesis e ideología) no muestran resultados de progreso. Esto sugiere que el reconocimiento de tesis o de puntos de vista en los textos que se leen en clase es uno de los puntos más débiles. Con respecto al criterio de la ideología del texto, el caso es probablemente más llamativo. En las tres actividades realizadas, la mayoría de estudiantes no reconoce ningún sistema de ideas o componente ideológico. En el caso del último criterio, 40 de 80 estudiantes (50%) no manifestaron un distanciamiento crítico frente a la postura de los autores en la A1, mientras que 12 de 18 estudiantes (66.7%) lograron manifestar esta distancia en la A3, aunque de manera confusa.

Estos resultados en cuanto a la lectura nos indican que aquello que menos ocurrió en estas siete asignaturas piloto fue la identificación de los puntos de vista de los autores, así como su ubicación dentro de un sistema de ideas determinado, para luego tomar distancia crítica con respecto a este. De manera contraria al lugar común desde el cual se piensa que la lectura es más fácil que la escritura por su supuesto carácter pasivo y receptivo, estos resultados muestran que el reto tal vez más grande está en poder enseñar a leer críticamente dentro de las disciplinas.

Una explicación posible puede ser el hecho de que se eligieron cinco asignaturas de primeros semestres. Sin embargo, este hecho es dicente de las prácticas de lectura con las que llegan los estudiantes y de sus concepciones. Como lo señala una estudiante en uno de los grupos focales: “Luego tienes que buscar otras fuentes, luego te das cuenta de que esto viene de una historia de tal [...] ahí empieza como a agrandarse más lo que parece ser una simple lectura”. La idea de la ‘simple lectura’ alude a que, al llegar a la universidad, no es frecuente que los textos leídos se ubiquen en relación con otros textos, con tradiciones o con paradigmas distintos. Es en la academia que se empieza a descubrir que lo que se considera un solo texto, en realidad forma parte de grandes redes intertextuales: en efecto, como lo señala la estudiante, los textos empiezan a “agrandarse”.

Estos resultados –tanto la falta de identificación de sistemas de ideas en los documentos analizados como la afirmación por parte de los estudiantes de los textos como “simples lecturas”– nos llevan a pensar que se lee en clase como si se estuviese en una sincronía permanente en la que es muy difícil conectar lo leído con otra red de conocimientos de lo discutido en clase, con otras materias o incluso con conocimientos adquiridos anteriormente. Los

textos se leen como si no se ubicaran fácilmente en contextos sociohistóricos dados ni de producción de conocimiento determinados. El descubrimiento de este tipo de redes de textos y de discursos empieza a tener lugar en estos cursos introductorios a las disciplinas y, por ello, es fundamental repensar cómo se guía la entrada a estas discusiones. Las asignaturas que hicieron parte de este piloto comprenden un primer descubrimiento de la lectura como entrada a una comunidad académica y a una red de sentidos que se articulan y también, en ocasiones, se contraponen. Esto coincide con la percepción de algunos estudiantes cuando señalan que las fichas de lectura, por ejemplo, “te ayuda[n] a desmenuzar el texto y a entender lo que dice el autor”. Tal vez sea importante que desde los primeros semestres se empiece a trabajar una visión de la lectura en toda su complejidad dentro de una tradición, una disciplina o una ciencia. Los resultados apuntan a que el desarrollo de este tipo de guías puede ser un apoyo para forjar una concepción más compleja de la lectura en la universidad.

Con respecto a la EA, los puntajes son más elevados. En el criterio de la estructura, 9 de 24 estudiantes (37.5%) no presentaron una tesis, pero sí un desarrollo y al menos un marco inicial o final de su texto o intervención. En la A3, 20 de 29 estudiantes (69%) utilizaron una estructura completa, salvo por un marco inicial o final. A continuación presentamos la tabla 6 completa para la EA de las cinco asignaturas del pregrado.

En el uso de marcadores argumentativos, 9 de 24 estudiantes (37.5%) en la A1 usó marcadores con intención argumentativa, pero sin que estos contribuyeran a un desarrollo lógico de ideas. En la A3, 43 de 72 estudiantes (59.7%) emplearon conectores de manera poco coherente con la intención precisa, pero sí se observó una articulación lógica del texto (la diferencia del número de participantes se debe a que uno de los docentes hizo una adaptación libre de la actividad, sin estructura argumentativa). En cuanto al planteamiento de una tesis propia, la A3 muestra que 48 de 72 estudiantes (66.7%) proponen enunciados, pero como tesis implícitas y confusas. En este criterio los grupos tienden a evadir una formulación explícita: sigue siendo confuso el punto de vista concreto que los estudiantes procuran defender en sus textos y presentaciones, a pesar de que haya marcadores argumentativos y una estructura determinada. Por último, el criterio del planteamiento de argumentos arrojó que estos son, en general (10 de 24 y 44 de 72 estudiantes), poco sólidos y poco pertinentes con respecto a la tesis planteada: estos todavía deben ganar en solidez y en atinencia con relación a la tesis planteada.

TABLA 6
Frecuencias en EA en pregrado

| Pregrado EA | | Actividad 1 (24 estudiantes) | | Actividad 2 (65 estudiantes) | | Actividad 3 (29 estudiantes) | |
|---------------------------|--|---------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| | | Recuento | % del N de la columna | Recuento | % del N de la columna | Recuento | % del N de la columna |
| Estructura | 2. No presenta una tesis, pero sí un desarrollo del tema y un marco inicial o un marco final | 9 | 37.50 | | | | |
| | 4. Presenta una tesis y un desarrollo del tema, pero falta un marco inicial o un marco final | | | 18 | 27.70% | 20 | 69.00 |
| Pregrado EA | | Actividad 1 (24 estudiantes) | | Actividad 2 (65 estudiantes) | | Actividad 3 (72 estudiantes) | |
| | | Recuento | % del N de la columna | Recuento | % del N de la columna | Recuento | % del N de la columna |
| Marcadores argumentativos | 2. Usa marcadores que pueden o no corresponder a la intención, pero no contribuyen al desarrollo lógico de las ideas | 9 | 37.50 | 24 | 36.90 | | |
| | 3. Usa marcadores que no corresponden con la intención pero hay desarrollo lógico de las ideas | | | | | 43 | 59.70 |
| Tesis o solución | 1. El enunciado es impreciso y no da cuenta de una postura | 10 | 41.70 | | | | |
| | 2. El enunciado propone una tesis de manera implícita y poco clara | | | 22 | 33.80 | 48 | 66.70 |
| Argumentos | 2. Presenta algunos argumentos implícitos, poco sólidos que no se relacionan con la tesis | 10 | 41.70 | | | 44 | 61.10 |
| | 3. Presenta argumentos explícitos o implícitos, poco sólidos y poco pertinentes con respecto a la tesis | | | 27 | 41.50 | | |

En cuanto a los dos posgrados, los resultados en LC son similares, pero con una mejoría en el primer criterio. En el reconocimiento de argumentos, los valores se mantienen entre la explicitación de enunciados sin vincularlos con la postura del autor (29 de 43 estudiantes, 67.4%) y el reconocimiento implícito de argumentos y una relación confusa con la postura del autor (18 de 37 estudiantes, 48.6%). En la identificación de la tesis, el resultado es un punto más alto que en pregrado: hay 29 de 43 estudiantes (67.4%) que identifican la tesis, aunque de manera confusa y 20 de 37 estudiantes (54.1%) la identifican claramente, pero de forma implícita. En cuanto al reconocimiento de sistemas de ideas dentro del texto, los niveles son similares al pregrado: el 100% de estudiantes se ubicó en el nivel de falta de reconocimiento de un sistema de ideas o un componente ideológico en la A1; 28 de 37 estudiantes (75.7%) quedaron, en la A4, en el mismo nivel. Por último, el criterio de distanciamiento arrojó valores similares: en la A1, 29 de 43 (67.4%) estudiantes se ubicaron en la falta de distanciamiento crítico; en la A4, 20 de 37 (54.1%) se situaron en el mismo nivel.

En cuanto a los criterios de habilidad argumentativa en los posgrados, los resultados se ubicaron en la presentación de una tesis y desarrollo del tema, pero con falta de un marco inicial o uno final (29 de 45 estudiantes, 64.4%, en la A1, y 39, o sea el 100%, en la A4). Para el criterio de marcadores argumentativos, el nivel dominante fue el del uso de algunos marcadores que no corresponden con la intención, pero que permiten y facilitan el desarrollo lógico de las ideas (22 de 45 estudiantes, 48.9% en la A1, y 18 de 39, 46.2%, en la A4). En relación con la tesis, el nivel frecuente fue el que presenta una pero es ambigua o poco clara (28 de 45 estudiantes, 62.2% en la A1 y 16 de 39 estudiantes, 41%, en la A4). Por último, se pasó de argumentos poco sólidos y poco pertinentes frente a la tesis, a otros que son relevantes pero que aún necesitan mayor solidez (20 de 45 estudiantes, 44.4% en la A1 y 20 de 39 en la A4, es decir, 51.3%).

Ahora bien, en relación con los grupos focales, cabe destacar algunos elementos centrales y reiterativos. En primer lugar, la concepción de la lectura que acompaña a los estudiantes en la entrada a la universidad (o en los posgrados) es poco compleja, y no contempla la relectura atenta y detallada, resultado que reafirma lo encontrado en el análisis de documentos. En su mayoría, los estudiantes consideran que las guías son un

apoyo para cambiar esta concepción. Por otra parte, varios señalan que la mayor dificultad, en términos de lectura en sus asignaturas, tiene que ver con la asociación de conceptos de distintos autores y con elaborar síntesis de ideas principales: esto coincide con los resultados del análisis de los documentos, en el que el reconocimiento de tesis y de ideologías presenta los valores más bajos. En asignaturas introductorias al campo disciplinar, como las de este estudio, tal vez sea indispensable repensar cómo guiar mejor este proceso de entrada a conceptos y textos fundamentales.

En segundo lugar, se señaló con respecto a las guías que es indispensable la explicación de las pautas por parte del docente. No basta con enviar una suerte de instructivo: el profesor debe explicar y aclarar las guías, así como las expectativas frente a cada actividad.

En tercer lugar, los estudiantes perciben, en general, una mejora en la capacidad de argumentar, lo cual coincide con el análisis documental y el progreso en la estructura, la tesis y los marcadores argumentativos. La mayoría también considera que, por medio de las guías, mejora su estructuración de marcos finales, lo cual les ayuda a concluir mejor sus textos e intervenciones. Por último, se afirmó en varias ocasiones que las guías, al ayudar a leer y a escribir mejor, aportan también al conocimiento disciplinar; los estudiantes sí perciben un aporte en el conocimiento de la materia al poder leer y escribir con una guía y con pautas más específicas. Como lo señala uno de los participantes: “Todo debería ser así con todos los profesores”.

Por otra parte, la mayoría de docentes afirma en las entrevistas que las guías representan un apoyo clave para los estudiantes y que, incluso, la argumentación y la capacidad de concluir mejoraron con respecto a semestres anteriores. Sin embargo, también expresan que falta trabajar más en este sentido y, en particular, en la parte disciplinar propia de cada uno. Por otro lado, la mayoría destacó un progreso entre la primera y la última actividad, lo cual coincide con el análisis de los documentos. Con respecto a las guías, varios indicaron que aligeran el trabajo porque aclaran la explicación y la instrucción de las actividades, aspecto consonante con la percepción de los estudiantes en los grupos focales.

Al igual que los estudiantes, varios docentes señalaron que se lee en clase para una actividad puntual, pero que el contenido de los textos tiende a no asociarse con el de la clase. De nuevo, sale a la luz el problema de la articulación entre lo leído y otras redes de sentido que se van articulando

en clase: el problema es identificado por docentes y estudiantes, y refuerza lo encontrado en el análisis de los documentos. Sin embargo, para unos y otros no es muy claro cómo llegar a esa articulación de una manera más clara en aula.

Es llamativa, al menos en el caso de tres docentes, una tensión: afirman la importancia de la forma de los textos de los estudiantes y de que estos reflejen el conocimiento disciplinar pero, al tiempo, piensan que el contenido puede desvincularse de la redacción. Es decir, se piensa que el aprendizaje puede estar desvinculado de las formas en la que se expresa. En algunos casos, es como si el contenido pudiese leerse “aparte” de su redacción, lo cual implica una concepción ni siquiera transversal, sino instrumental de la escritura. De los siete docentes, uno consideró en especial que este estudio añadió cuestiones a su curso que no le competían. Manifestó además que su acción en clase se centra en explicar conceptos introductorios a su área, pero que estos están desligados de los textos que aparecen en su *syllabus*. Es decir, en este caso extremo de la tensión, lo que encontramos es la creencia de que los conceptos y contenidos disciplinares son enteramente independientes de los textos que originalmente los enunciaron. Esto es consonante con el análisis documental y con la dificultad que analizamos en los estudiantes para situar lo que se lee en contextos históricos y en redes de sentido que, en últimas, son las que van tejiendo el discurso de las disciplinas. No obstante, esta visión no solo está en los estudiantes, sino también en algunos docentes, como lo mostraron varias entrevistas. Se piensa que hay conceptos fundamentales de cada área, pero que estos están separados de sus textos y, por lo tanto, de las redes de sentido en las que, originalmente, surgieron. Esto se traduce en la práctica docente de “enseñar y explicar conceptos” sin pasar por los textos que los produjeron.

Conclusiones

Las conclusiones tienen que ver con tres ejes: la escritura disciplinar, las guías diseñadas, y los aportes y limitaciones generales de toda la experiencia. Con respecto a la escritura disciplinar el hallazgo más importante, que quizá desarticule una idea central o, si se prefiere, un supuesto de la alfabetización académica, es que se encontraron pocos géneros específicos de las disciplinas. De hecho, más que disciplinares, algunos géneros (ensayo, reseña, revisión

bibliográfica, fichas de lectura y discusión estructurada) se comparten en las distintas disciplinas con algunas variaciones formales (aspectos gramaticales, tipos de argumentos, tipos de enunciación) y temáticas. Dentro de este estudio, solo dos guías de 23 fueron específicamente disciplinares: el proyecto de ingeniería y el diagnóstico en comunicación organizacional. ¿Por qué, ante la expectativa de descubrir géneros específicos, se encontró que las actividades propuestas por los docentes eran, finalmente y en su mayoría, transversales?

Al iniciar el diseño, uno de los docentes manifestó aquello que podría ser una respuesta: él prefería que trabajáramos un género tradicional, como el ensayo, porque estaba convencido de que, si el estudiante lograba hacerlo bien, iba a aprender más adelante cualquier género disciplinar o profesional de manera fácil, mientras que, al revés, no pensaba que esto fuera a ser sencillo. En efecto, algunos géneros tradicionales en la universidad, como los que se trabajaron, tienen una función principalmente formativa. No habría entonces una reseña específica o en ensayo singular para la administración o para la ingeniería ambiental, sino que estos géneros formativos permiten afianzar el aprendizaje y la reflexión acerca de temas y problemas específicos de las disciplinas. Además, dado que permiten un cierto nivel de complejidad, siguen siendo valorados por los docentes desde su función educativa.

A diferencia de estos géneros, existen otros que pueden tener un carácter más profesional, pero que no necesariamente permiten un aprendizaje general de conceptos o de una problemática, sino más bien de una serie de códigos específicos de algunas profesiones. El hallazgo sugiere que el paso de unos géneros formativos (transversales) a los profesionales es más sencillo que el camino inverso. Y puede que sea así, entre otras cosas, porque los géneros profesionales no implican tanto una reflexión o una comprensión general sobre conceptos, teorías o problemas de una disciplina, sino más bien códigos de un *saber hacer* dentro de una profesión, que suponen que esa comprensión general ya se tiene. Esto no quiere decir que los géneros profesionales no sean complejos, o que no impliquen un conocimiento conceptual de las disciplinas, simplemente que su uso formativo puede requerir un manejo disciplinar previo.

Esto coincide parcialmente con lo que señala Russell respecto al género como acción social: los géneros pueden tener una función formativa o una

función distinta (informar a expertos o a pares, etc.) (Russell, 2013:166). Es decir, lo que caracteriza a un género, desde esta perspectiva, es su función y no solo unas características intrínsecas. Sin embargo, ese cambio en la función conlleva características que pueden ser distintas (piénsese, por ejemplo, en las exigencias que se le hacen al ensayo literario, y las que se le hacen un ensayo académico). La ventaja de los géneros formativos, o de atribuirle a ciertos géneros una función formativa, es que se trabaja con mayor énfasis la comprensión y la reflexión de los estudiantes, lo cual más adelante les permitirá adquirir mayor adaptabilidad ante otros géneros de sus disciplinas. Probablemente por eso la mayoría de los docentes decidieron trabajar las actividades a partir de géneros formativos y no profesionales o exclusivamente disciplinares. Ante la suposición, desde lo programático que tiene la alfabetización académica, de que debería existir un trabajo colaborativo entre profesores de escritura y profesores de otras disciplinas, los resultados apuntan a que se podría cuestionar el uso exclusivo de géneros disciplinares por parte de los docentes. En otras palabras, hay géneros disciplinares –y una escritura disciplinar–, pero tal vez estos no cumplen una función formativa como sí lo hacen otros géneros transversales.

En segundo lugar, con respecto a las guías, la claridad de las explicaciones parece influir en una mejora de los estudiantes: en esto convergen tanto los docentes como los estudiantes. Se considera que desarrollar guías que especifiquen y aclaren lo que se busca con cada actividad en términos de lectura o de escritura sí es un apoyo efectivo para estudiantes y docentes.

En tercer lugar, el estudio mostró que, en lo que concierne a la lectura, los tres ejes de la recolección de datos coinciden con que la tarea crítica es la más difícil: este es un punto clave para trabajos futuros en esta área (identificación de tesis e ideologías y toma de distancia). Por otra parte, las fichas de lectura y las bibliográficas parecen contribuir a percepciones y prácticas más complejas de la lectura, lo cual puede indicar un camino para estas transformaciones hacia la crítica. En cuanto a la escritura y la argumentación, la estructura y los marcadores mejoran, aunque la claridad de las tesis propias, y la pertinencia y solidez de los argumentos se mantienen en un nivel bajo. Lo anterior coincide con la percepción estudiantil frente a la falta de un objetivo claro, pero también con respecto al progreso al concluir y defender posturas de manera más razonada. Tal vez pensar en actividades que se concentren en estos puntos sería una vía.

En términos metodológicos, este trabajo nos permite concluir que es fundamental contrastar el análisis de la producción oral y escrita de los estudiantes con sus percepciones. La sola percepción, sea de docentes o de estudiantes, no hubiese alcanzado a dar cuenta de varios aspectos que sí están con mayor detalle en los documentos (por ejemplo, los valores que se encontraron para los sistemas de ideas o de distanciamiento en la lectura crítica). Para futuras investigaciones se sugiere complementar los métodos que trabajan la percepción (de estudiantes y profesores) con un análisis de un *corpus* que permita contrastar esa información con las características de la producción textual de los estudiantes. Por otra parte, el diseño de una ficha de criterios fue un elemento indispensable para analizar el *corpus* en términos cuantitativos (con una escala de valores y unas frecuencias), pero sin perder de vista una descripción de cada uno de los elementos que también tiene un componente cualitativo. Este puede ser un aspecto metodológico que podría usarse o adaptarse en otros contextos, con el propósito de analizar o de precisar qué se entiende por lectura crítica y habilidad argumentativa en la universidad. Con respecto a las limitaciones metodológicas, los datos cuantitativos finales dejaron entrever que la experiencia se hubiese podido realizar con grupos comparables para resultados con mayores diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, como se mencionó antes, la indagación por las actividades de lectura crítica y escritura argumentativa se logró realizar sin la necesidad de (o la limitación a) un diseño exclusivamente cuasi-experimental.

Para concluir, quisiéramos volver sobre la diferencia entre argumentación y lectura: para varios de los estudiantes escribir de “lo que se piensa” parece ser más fácil que escribir sobre conceptos o teorías de “lo que otros han pensado”. Esto nos lleva a sugerir una dificultad frente al descentramiento que implica leer a otros y, por el contrario, el predominio de cierta facilidad para repetir discursos propios. Lo anterior explicaría por qué los argumentos siguen siendo poco sólidos, puesto que no alcanzan a inscribirse en debates más amplios dentro de las disciplinas, sino que los puntos de vista suelen mantenerse dentro de campos conocidos y familiares que se repiten durante los semestres de estudio. Este rasgo se trabajó de manera limitada en esta investigación, pero es primordial para las comunidades disciplinares.

Iniciamos este artículo planteando dos concepciones de la escritura académica contradictorias, pero concurrentes. Un aspecto de la escritura disci-

plinar –en particular el uso de géneros específicos– se reveló como poco relevante durante esta investigación: esto no significa que no haya prácticas específicas dentro de las disciplinas sino que, para su enseñanza, tal vez sea importante pasar primero por una dimensión transversal de la escritura, al menos en cuanto a rasgos generales como las estructuras posibles (marcos iniciales, de desarrollo y finales), articulación de ideas, etc. Quizá la lectura y la escritura en las universidades tengan un carácter transversal en algunos momentos de la formación, para ir adquiriendo posteriormente rasgos disciplinares más especializados, al empezar a manejar léxico técnico y géneros profesionales pero, sobre todo, al comenzar a producir textos que van a hacer parte de una comunidad científica o académica. Tal vez las dos concepciones coexisten porque en una la función de la escritura está ligada al aprendizaje y el pensamiento en general, mientras que en la visión especializada está vinculada con un saber de orden más pragmático y contextual.

Los géneros textuales disciplinares emergieron de manera minoritaria, lo cual puede significar que su función es a veces más profesional que formativa. Lo anterior explicaría por qué los docentes participantes prefirieron no emplearlos masivamente y garantizar, al no usarlos, comprensiones y reflexiones generales que, después, permitirán la adaptación a géneros textuales profesionales (o a cualquier otro género). La sugerencia que nos deja esta investigación es una apertura a pensar en la coordinancia de la dimensión transversal y la especializada de la escritura, procurando precisar aquello que podría nutrir políticas institucionales en esta dirección. Desde esta perspectiva, las disciplinas que estudian el lenguaje pueden aún aportar bastante, incluso si se parte de la fragmentación e hiperespecialización de los saberes.

Referencias

- Bajtín, Mijail (1999). “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293), Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula (2007). “¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?”, *Cuadernos de Psicopedagogía*, núm. 4, pp. 21-40.
- Carlino, Paula (2013). “Alfabetización académica diez años después”, *Revista Mexicana de Investigación educativa*, vol. XVIII, núm. 57, pp. 355-381.

- Carrasco Altamirano, Alma; Encinas Prudencio, María Teresa Fátima; Castro Azuara, María Cristina y López Bonilla, Guadalupe (2013). "Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior", *Revista Mexicana de Investigación educativa*, vol. XVIII, núm. 57, pp. 349-354.
- Cassany, Daniel (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona: Editorial Anagrama.
- Creswell, John W. (2013). *Research Design. Qualitative, Quantitative and mixed Methods Approaches*, 4ta. ed., Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Ducrot, Oswald y Schaeffer, Jean-Marie (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, París: Éditions du Seuil.
- Errázuriz Cruz, María Constanza (2014). "El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos", *Onomázein*, núm. 30, pp. 217-236. DOI: 10.7764/onomazein.30.13
- Fernández-Cárdenas, Juan Manuel y Piña-Gómez, Lorena (2014). "El oficio del escritor académico. Un portal para promover el uso de la lengua escrita como práctica social", *Revista Mexicana de Investigación educativa*, vol. XIX, núm. 60, pp. 187-212.
- Guzmán-Simón, Fernando y García-Jiménez, Eduardo (2015a). "La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo", *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 21, núm. 1, pp. 1-16. DOI: 10.7203/relieve.21.1.5018
- Guzmán-Simón, Fernando y García-Jiménez, Eduardo (2015b). "La evaluación de la alfabetización académica", *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 21, núm. 1, pp. 1-25. DOI: 10.7203/relieve.21.1.5147
- Harris, Muriel (1988). *Writing Center Concept*. Disponible en : <http://writingcenters.org/resources/starting-a-writing-cente/writing-center-concept/>
- Icfes (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) (2016). *Guías de orientación Saber Pro 2016*. Disponible en: <http://www2.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-pro/guias-de-orientacion>
- Kalman, Judith y Street, Brian (eds.) (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Latorre, Antonio (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona: Graó.
- Murphy, Christina y Law, Joe (2012). "Introduction", en *Landmark Essays on Writing Centers*, Nueva York/Londres: Routledge.
- Nesi, Hilary y Gardner, Sheena (2012). *Genres across the Disciplines Student writing in higher education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Núñez, Javier (2004). "Signed with an X: Methodology and data sources for analyzing the evolution of literacy in Latin America and the Caribbean, 1900-1950", *Latin American Research Review*, vol. 40, núm. 2, pp. 117-135.
- Perelman, Chaïm (1997). *El imperio retórico*, Bogotá: Editorial Norma.
- Perelman, Chaïm y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación, la nueva retórica*, Madrid: Gredos.
- Prior, Paul (2009). "From speech genres to mediated multimodal genre systems: Bakhtin, Voloshinov, and the question of writing", en Charles Bazerman, Adair Bonini y Debora

- Figueiredo (eds.), *Genre in a Changing World*, Fort Collins/West Lafayette: The WAC Clearinghouse/Parlor Press, pp. 17-34.
- Russell, David (1990). "Writing across the curriculum in historical perspective: Toward a social interpretation", *College English*, núm. 52, pp. 52-73.
- Russell, David (2013). "Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA", *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 1, núm. 1, pp. 161-181.
- Van Eemeren, Frans y Grootendorst, Rob (2002). *Argumentación, comunicación y falacias*, Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica.

Artículo recibido: 2 de mayo de 2017

Dictaminado: 7 de agosto de 2017

Segunda versión: 18 de septiembre de 2017

Aceptado: 2 de octubre de 2017