

CONEXIONES ENTRE LA LECTURA ACADÉMICA Y LA TEORÍA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU. HACIA UNA PERSPECTIVA DE ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS LECTORAS UNIVERSITARIAS

Emilce Moreno Mosquera

Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación

DIE - UPN

A modo de contextualización

En este capítulo se pretende analizar la lectura académica como una práctica que ocurre en contextos disciplinares que aportan significados sociales y culturales, los cuales inciden en el uso mismo de los textos. Los planteamientos se enmarcan en un proyecto de investigación de tesis doctoral centrado en la lectura académica en campos disciplinares específicos¹¹. Se parte de la premisa de que la lectura junto con la escritura “se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina y participa de estas prácticas” (Carlino, 2002: 7). En esa medida, el contexto otorga determinadas características a la práctica lectora, relacionadas con lo que leen los estudiantes, la manera como leen y los fines que persiguen al hacerlo.

Para desarrollar este propósito inicial, se explica que la lectura es social y cultural porque da origen a interacciones sociales y se enmarca institucionalmente. Para evidenciar esta postura, también se retomarán aportaciones desde el enfoque de los Nuevos Estudios sobre Literacidad (New Literacy Studies, o NLS), cuyo objeto de estudio es el análisis de la relación entre prácticas observables de lectura y escritura, las instituciones y las prácticas culturales en las que se ubican (Heath, 1983; Street, 1995; Barton & Hamilton, 2000; Maybin, 2000; Zavala 2002; Zavala, Ames & Niño-Murcia, 2004; Kalman, 2004; Cas-sany & Aliagas, 2009).

11. El proyecto de tesis doctoral se titula *La lectura en la formación universitaria. Análisis de prácticas de enseñanza y aprendizaje de lectores de campos disciplinares específicos* y se enmarca en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Específicamente, se pretende realizar un análisis que permita dar cuenta de las características del docente, los estudiantes y los textos, que hacen de la práctica lectora un acto enriquecido por diferentes fuerzas y a la vez lleno de particularidades. Igualmente, se parte del supuesto de que es necesario analizar las prácticas lectoras, atendiendo a las interacciones que se generan entre docente y estudiante, entre texto y lector, es decir, lograr una descripción de las prácticas y los eventos letrados en determinados espacios curriculares, atendiendo al contexto en donde se lee, los lectores, los docentes y los textos. Esto es, el contexto social como factor decisivo para aprender y comprender el acto de leer.

Así mismo, se plantea que las “herramientas de pensamiento” *habitus*, *campo* y *capital* permiten entender la lectura como una práctica social y cultural que obedece a ciertas leyes, así como los factores asociados al nivel de instrucción. Al respecto Bourdieu (2010) explica:

La lectura obedece a las mismas leyes que las otras prácticas culturales, con la diferencia de que es transmitida más directamente por el sistema escolar, es decir, que el nivel de instrucción será el factor más poderoso en el sistema de los factores explicativos, y el origen social será el segundo factor. (Bourdieu: 2010)

En la explicación de estas categorías se procura hacer la conexión con la lectura académica disciplinar. De igual manera, se retoma la investigación *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*, como un antecedente importante para dar cuenta de la lectura académica en el caso colombiano. En la parte final del texto se encuentran unas breves conclusiones.

La literacidad como una perspectiva de estudio de la lectura académica

El término literacidad tomó fuerza en inglés desplazando a los de lectura y escritura en las décadas de los setenta y ochenta, según Barton y Hamilton (1990). La concepción en torno a literacidad o literacidades surgió en el Reino Unido, como una propuesta que incluye eventos mediados por textos escritos implicados en diferentes contextos sociales, no únicamente el académico. Estos autores agruparon los trabajos que examinaban la literacidad en tres corrientes: la perspectiva del modelo autónomo, la funcional y la social¹².

En la primera se comprende la literacidad como una habilidad cognitiva, en la segunda se explica en términos de lo que la gente puede (o no) hacer para actuar frente a las exigencias de la sociedad, y en la tercera se tiene en cuenta sus usos en contextos particulares. La perspectiva social enfatiza en la “disponibilidad y el acceso de y a la literacidad (o literacidades) que están relacionadas a la estructura social de la sociedad” (Barton y Hamilton, 1990, 12). En

12. Brian Street también ha contribuido a la explicación y consolidación del modelo de literacidad, la cual se explica como una práctica social e ideológica que involucra cuestiones de epistemología y de poder (1993, 90). Él opone lo que considera un “modelo autónomo” de la literacidad, en donde esta es comprendida como algo independiente de los procesos culturales, a un “modelo ideológico” de la literacidad, en donde esta se inscribe en las estructuras de poder que conforman a una cultura. Es decir, las conciencias que tienen los sujetos de sus prácticas letradas no son neutrales, sino que están cargadas de factores políticos e ideológicos que les dan una cierta jerarquía frente a otras prácticas letradas o sociales, y que conforman activamente cómo es que se distribuye el poder en una comunidad o entre comunidades.

esta última se incluyen los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), los cuales emplean métodos etnográficos para describir y analizar los usos de los textos escritos. En esa medida, las prácticas de literacidad son históricas, organizadas por instituciones sociales y relaciones de poder y por otro, algunas prácticas son más dominantes que otras (Barton y Hamilton, 2000). Además, “la literacidad siempre implica una *manera de usar* la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (Zavala, 2009, 23). En esta perspectiva se encuentran los trabajos de Barton y Hamilton (1994, 1998, 2000), Street (1984, 1993) en Inglaterra y Gee (1990, 2004) en Estados Unidos. Asimismo, están los de Kalman (2003), Peredo (2002), Zavala (2002), Zavala, Niño-Murcia & Ames (2004), Cassany (2006), Cassany et al. (2008), Cassany & Aliagas (2009), en el ámbito hispanoamericano, entre otros.

Al respecto, sobresalen diferentes estudios que se centran en la escritura académica, los cuales explican las prácticas de literacidad asociadas a las relaciones de poder que configuran las identidades disciplinares de los estudiantes en contextos lingüísticos y culturales determinados (Zavala & Bariola, 2012; Zavala, 2009a, 2009b; Hernández, 2009; Lillis, 2001, 2003; Lillis & Curry, 2006; Jones et al., 1999; Lea & Stierer, 1999; Lea & Street, 1998; Ivanic, 1998).

En relación con la escritura académica desde este enfoque, Hernández (2009) explica:

La escritura académica se ve como una práctica social llevada a cabo por miembros de una *comunidad discursiva* específica (académicos especializados en cierta disciplina), y su forma misma (géneros, formatos, estilo, sintaxis), su contenido (temas, vocabulario), y sus funciones (describir, demostrar, argumentar, discutir) están ligados a la naturaleza de los propósitos, las relaciones de poder y las identidades de los participantes de esa comunidad. (Hernández: 2009)

En el caso de la lectura existen trabajos que reconocen la importancia del marco contextual en el que se dan las prácticas (Cook Gumperz, 1988; Rockwell, 1986; Barton, 1994; Verhoeven, 1994; Street, 2004; Street & Lea, 2006; Cassany, 2009; Cassany & Morales, 2009; Peredo, 2002; González de la Torre, 2013). Desde este lugar la práctica lectora se concibe como “un objeto de estudio que no se explica sólo por variables cognitivas, sino que se asocia con una serie de cuestiones producto de la actuación individual en un medio cultural donde el sujeto aparece con distintas demandas y condiciones como lector” (González de la Torre, 2013: 13).

Esta se constituye en una posición crítica sobre el discurso y las prácticas académicas, que no pueden disociarse de las relaciones de poder, la construcción de identidad y la concepción de la lectura y la escritura, las cuales están determinadas disciplinar e ideológicamente.

Para abordar la literacidad académica, especialmente las prácticas de lectura, conviene retomar los conceptos de evento letrado, práctica letrada y comunidad de práctica, así como los elementos básicos asociados a estos: participantes, escenario, artefactos y actividades (Hamilton, 2000). De acuerdo con Barton y Hamilton (1998) los eventos letrados son actividades de lectura o escritura en un contexto específico. Los eventos son “episodios observables que surgen de las prácticas y son constituidos por ellas” (p. 7). Por ejemplo, la lectura de una reseña a partir del abordaje de un texto de fundamentación en determinada disciplina.

La práctica letrada se trata de una noción que ofrece un modo de conceptualizar “la relación entre las actividades de lectura y escritura y las estructuras sociales, en las cuales se integran y toman forma” (Barton y Hamilton, 1998: 6). Estas prácticas “involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales que son procesos internos del individuo y que no siempre son observables” (Zavala, 2009: 28). Específicamente la práctica lectora se entiende como la acumulación de los diferentes eventos de lectura llevados a cabo por una persona o un grupo de personas en un contexto determinado. Cada evento lector implica un trabajo de construcción de sentidos, el cual está orientado por objetivos específicos, p.e. en el caso de los historiadores, Wineburg (1991) en su estudio identificó ciertos patrones disciplinarios de lectores de secundaria y lectores expertos, mientras leían documentos históricos. Su estudio mostró que estos grupos involucran procesos diferenciados:

Los estudiantes de secundaria leyeron cada uno de los documentos como si no tuvieran conexión con los otros y se enfocaron principalmente en la recopilación de hechos, pero los historiadores además de “aprender” información, involucraron tres procesos: *búsqueda de fuentes*, *contextualización* y *corroboración*. En ese sentido, pusieron atención al autor, qué tipo de documento era y de dónde venía (*fuentes*); pensaron acerca del periodo de tiempo en el que fue escrito y tuvieron en cuenta lo que conocían acerca de las condiciones políticas, sociales, económicas o culturales de ese periodo (*contextualización*); y buscaron acuerdos y desacuerdos a lo largo del texto y con sus propios puntos de vista (*corroboración*). (Wineburg, 1991: 513-514)

De otro lado, la comunidad de práctica se relaciona con la apropiación progresiva de las prácticas en este caso de lectura y escritura. De acuerdo con Gee (2000) dentro de una comunidad de práctica se aceptan tácitamente y se comparten valores, normas, modelos y narrativas culturales (integradas en la mente, en la acción y en las prácticas corporales), los cuales forman parte del proceso de socialización, inmersión y evolución en la práctica. En ese sentido, una comunidad de práctica implica ciertos usos del lenguaje y cierto dominio del tema por parte de los sujetos participantes. Si se piensa en el ámbito universitario tenemos que la comunidad de práctica varía según el programa académico,

la institución, la localización de la institución, el currículo, la intencionalidad formativa del programa entre muchas otras variables.

Otros aspectos que determinan las prácticas lectoras se relacionan con el nivel educativo, la profesión, el marco disciplinar, lo familiar, las etapas de la vida, entre otros. En el análisis de las prácticas lectoras puede retomarse las categorías planteadas por Hamilton (2000, 16):

Tabla 1. Elementos básicos para analizar prácticas y eventos de literacidad, propuesto por Hamilton (2000: 16).

	Elementos visibles en los eventos de literacidad	Elementos constitutivos (no visibles) de las prácticas de literacidad
Participantes	Las personas que se pueden ver interactuando con los textos escritos.	Los participantes ocultos –otras personas o grupos de personas involucrados en las relaciones sociales de producción, interpretación, circulación y regulación de los textos escritos.
Escenario/contexto	Las circunstancias físicas inmediatas, en las cuales se lleva a cabo la interacción.	El dominio de la práctica dentro del cual el evento se desarrolla y adquiere sentido y propósito social.
Artefactos	Las herramientas materiales y los accesorios involucrados en la interacción (incluidos los textos).	Todos los otros recursos que se integran a la práctica de la literacidad, incluidos los valores no materiales, entendimientos (sobrentendidos), formas de pensar y de sentir, habilidades y conocimientos.
Actividades	Las acciones llevadas a cabo por los participantes en el evento de literacidad.	Rutinas y trayectorias estructuradas que facilitan o regulan las acciones. Las reglas de adecuación y elegibilidad –quién participa o no, quién puede o no puede participar en actividades particulares.

Durante el evento lector, el sujeto o grupo de sujetos se encuentran enmarcados socialmente; en el caso de los lectores universitarios, a lo largo de su formación se relacionan con una serie de discursos disciplinarios que se construyen a través de la interacción entre los docentes, los estudiantes, los textos, pero hay aspectos involucrados en el desempeño de los roles ejercidos por estos que hacen que las diversas lecturas posibiliten la configuración de un sujeto profesional.

Las categorías planteadas por Hamilton involucran aspectos visibles y no visibles que explican las prácticas lectoras, como lo son: los roles que ejercen los docentes y los estudiantes a partir de la lectura de un texto disciplinar, las características y las funciones de los artefactos o textos leídos, los formatos en

los cuales están elaborados estos, los objetivos de lectura que se persiguen y las actividades que realizan para leer y analizar lo leído. La reflexión sobre estos elementos posibilita tener un marco amplio de comprensión del modo en que los estudiantes se incorporan y avanzan en las prácticas letradas del sistema universitario, el cual supone “un proceso en el que combina dos tipos de integraciones, una es la institucional, lo que significa aprendizaje y dominio de las formas organizadas, las normas, reglas y *ethos* culturales (...) al mismo tiempo de un proceso de integración disciplinar” (De Garay, 2004: 30).

“Herramientas de pensamiento”¹³ de Pierre Bourdieu

Bourdieu (1986) plantea que cualquier actividad o práctica humana involucra un intercambio entre individuos y grupos dentro de lo que él menciona como una *economía de práctica*. Retoma a Marx en relación a su lógica económica, sin embargo, se distancia al llevar esta lógica a campos diferentes al económico. Desde esta perspectiva se pueden explicar todas las prácticas, incluso aquellas que se pretenden desinteresadas o gratuitas, como prácticas económicas, como acciones orientadas hacia la maximización del beneficio, material o simbólico (Bourdieu, 1972, citado por Gutiérrez, 2003). Al respecto se explica lo siguiente:

Dentro de la lógica de análisis de Bourdieu, puede hablarse de diversas economías orientadas hacia fines no estrictamente económicos, como la economía de la religión con la lógica de la ofrenda; la economía del honor con el intercambio de dones y contradones, de desafíos y de respuestas; la economía de los intercambios lingüísticos con su lógica específica y sus reglas propias de funcionamiento, etc. (Gutiérrez, 2003: 27)

Bourdieu (1985), por ejemplo, ha identificado los intercambios lingüísticos como fuente del poder y de control social; es decir, que a través de las prácticas lingüísticas se puede analizar el orden social oculto detrás del orden simbólico. Desde la teoría de la práctica se pone de manifiesto la relación dialéctica entre las estructuras objetivas de una sociedad, las prácticas y las actividades de búsqueda de logros de los individuos. En dicho modelo, la práctica textual oral y escrita se constituye en un mediador importante donde la agencia humana, la estructura social, la motivación y la norma se cumplen. A través del desarrollo y uso de las nociones de capital, campo y *habitus*, Bourdieu describe una red de mutuo refuerzo y regulación de relaciones sociales que intenta describir el carácter complejo y práctico del ámbito social humano.

Estas relaciones sociales tienen lugar dentro de un espacio multidimensional compuesto de *campos*, espacios sociales estructurados y caracterizados por

13. Esta denominación se retoma del seminario de Chicago ofrecido por Pierre Bourdieu y Loic Wacquant.

la actividad social y discursiva (Bourdieu y Wacquant, 2005; Bourdieu 2007). De acuerdo con Bourdieu (1987) los campos sociales son “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (p. 108). Además le dan forma a la agencia de los sujetos, por ejemplo, el campo de las instituciones educativas, se constituye en una red de relaciones entre las diferentes posiciones ocupadas por los docentes, los estudiantes, los administrativos y en general la institución.

De acuerdo con Bourdieu y Wacquant (2005) un campo “no es una simple estructura muerta, un conjunto de *lugares vacíos*, sino un *espacio de juego* que existe como tal sólo en la medida en que entren en él jugadores que crean en los premios que ofrecen y luchan activamente por ellos” (p. 47). Es decir que lo define como lo que está en juego y los intereses propios del campo. Para hablar de lectura académica, el concepto de campo posibilita entender las prácticas lectoras atendiendo a la manera como se producen, circulan y se emplean los textos en campos disciplinares determinados. De ahí que cobren importancia preguntas como: ¿Quién lee? ¿Qué lee? ¿En qué circunstancias lee? ¿Con qué fines lee? las cuales se relacionan con el ámbito institucional y disciplinar que organiza y regula la práctica de lectura misma. Igualmente, la estructura del campo involucra “un estado de las relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones comprometidos en el juego” (Gutiérrez, 2005: 32), lo cual en el caso de la lectura académica implica el reconocimiento de las reglas que gobiernan esta práctica, de los roles y las posiciones de poder (estudiante-docente), de los artefactos-textos enmarcados social y disciplinariamente y los usos de la lectura en la universidad.

Los sujetos y las instituciones se ubican, se mueven y se distribuyen dentro de campos de acuerdo a la acumulación de capital; existe una predisposición a buscar el poder social y el control de sus movimientos e intercambios dentro y a través de estos campos. El objetivo de estas condiciones sociales resulta del desarrollo dentro de cada individuo del *habitus*, descrito por Bourdieu como:

[...] sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 2007: 86).

Carrington y Luke (1997) explican que los rasgos particulares del *habitus* están formados por un proceso de influencia que empieza en el nacimiento:

El sujeto desarrolla características, clase social, formas de ser y ver, de ocupar el espacio y participar en la historia, basados y engendrados en la cultura.

El concepto de *habitus*, entonces, sirve para conectar el ser biológico con el mundo social por medio de la personificación física y psíquica, una disposición duradera y flexible estructurante y estructurada. Las diferentes prácticas lingüísticas, incluyendo las prácticas de lectura y escritura de individuos y grupos, son articulaciones de los *habitus* lingüísticos, la suma de unas características particulares físicas y sociales del lenguaje y disposiciones de larga duración que median la selección de la pronunciación, el acento, el léxico, la semántica y la sintaxis (Carrington & Luke, 1997: 101).

En el caso de la constitución del *habitus* relacionado con las prácticas lectoras de campos disciplinares específicos habrá que distinguirlo de cualquier otro *habitus* pedagógico, dado que, por un lado, se comprende la lectura como una práctica profesional enmarcada disciplinariamente, y, por otro, se entiende la lectura como una práctica cultural con sus propias convenciones y regulaciones, que deriva de experiencias individuales y grupales, también de la interacción entre el docente-lector y estudiante-lector. En esa medida el docente propicia el *habitus* cultural de la lectura, en la cual emergen los diferentes elementos de la práctica lectora referidos anteriormente, esto es, los roles de los lectores, el campo disciplinar y epistémico, los objetivos de lectura, entre otros.

De otra parte, como se dijo anteriormente los campos se definen en relación a los intereses puestos en juego y se objetivan como una forma de capital. La noción de capital se define como “conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se construyen, se consumen, se invierten, se pierden” (Costa, 1976, citado por Gutiérrez, 2005). De otra parte, esta noción de capital posibilita:

[...] explicar el éxito escolar inequitativo de niños originarios de clases sociales diferentes teniendo en cuenta el éxito académico, por ejemplo los avances específicos que pueden tener los niños de diferentes clases en el mercado académico, para la distribución de capital cultural entre dichas clases. (Bourdieu, 1986: 243).

En esa misma línea de ideas, Bourdieu argumentó que las familias transmiten de manera indirecta a sus hijos las diferentes formas de capital y un grupo de valores y comportamientos que implican estos mismos “valores implícitos profundamente interiorizados” (1986: 32). Las formas de capital formuladas por Bourdieu son: capital económico, capital social, capital cultural y capital simbólico¹⁴. Los planteamientos que han sido examinados en este apartado, incluido lo referido al capital, han sido utilizados para analizar las prácticas de lectura (Carrington & Luke, 1997; Compton-Lilly, 2007; González de la Torre, 2013). A continuación se explican estas formas, procurando mostrar su relación con la lectura académica.

14. Además, “la noción del capital simbólico es una de la más complejas que Bourdieu desarrolló y se puede entender su obra entera como una búsqueda por las distintas formas y efectos” (Bourdieu & Wacquant 2005: 178).

El capital económico comprende la propiedad de bienes, sueldo y todas las otras fuentes de ingreso (Müller 1986, citado por Meichsner, 2007: 4). Este capital es una fuente “inmediata y directamente convertible a dinero” (Bourdieu, 1986: 243). En relación a la lectura, la posesión de este capital implica la posibilidad del lector de acceder a distintos materiales –libros de buena calidad, programas de lectura, dispositivos educativos tecnológicos, programas de formación alternos, etc.– También está compuesto de bienes materiales cuantificables. Dicho capital incluye las posesiones que requieren la inversión económica que posteriormente se convierte en éxito de lectura. Adquirir estas posesiones requiere una inversión de dinero en objetos o servicios. Ejemplos de este capital incluye computadores, tablets, libros con ediciones de calidad, programas de lectura en casa y tutorías personalizadas.

El capital social se refiere al conjunto de recursos vinculados a “la posesión de una *red duradera de relaciones* más o menos institucionalizadas de interconocimiento e inter-reconocimiento (...) destinadas a la institucionalización o la reproducción de relaciones sociales utilizables directamente, a corto o a largo plazo (...)” (Bourdieu, 1980: 83-85). Este tipo de capital se puede encontrar en las estrategias pedagógicas y didácticas escogidas por los docentes para abordar las lecturas a través de foros de discusión, círculos de lectura, talleres, preguntas, que permitan generar intercambios en torno a una temática. Para el caso de los estudiantes gracias a la Internet, hoy en día se dispone de diferentes materiales digitales (resúmenes, artículos, libros digitales, capítulos escaneados, etc.) y géneros digitales (webs, blogs, redes sociales, foros de discusión), que posibilitan tener una mejor comprensión de los textos que se asignan en la universidad. Por ejemplo, para el caso de los bibliófilos, literatos o amantes de la literatura se pueden encontrar redes sociales en donde se comparten lecturas y críticas –lecturalia, librarything, leamosmas, etc.

El capital cultural se relaciona con el conocimiento, la ciencia y el arte, precisamente para dar cuenta de las desigualdades de los desempeños escolares. Según Gutiérrez (2005) explica que se considera así:

Especialmente en la *Reproducción*, donde los autores realizan un análisis que pone de relieve la autonomía relativa del campo cultural, considerando a la escuela como principal instancia legítima de legitimación de “lo arbitrario cultural”, que contribuye a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases, y con ello, a la reproducción de las relaciones de clase existentes (Bourdieu & Passeron, 1970, citado en Gutiérrez, 2005: 36).

Para Bourdieu (1979) hay tres tipos de capital cultural: incorporado, objetivado e institucionalizado. El primer estado “se encuentra ligado al cuerpo y supone la incorporación. La acumulación del capital cultural exige una incorporación que, en la medida en que supone un trabajo de inculcación y de asimilación, consume tiempo (...)” En esa medida integra las competencias,

disposiciones durables –*habitus*–, prácticas incorporadas por los sujetos y valoradas según el campo en donde se configuren. Este tipo de capital en la lectura académica se configura en la clase, en la casa, en la biblioteca y los diferentes espacios de lectura elegidos, lugares que demandan ciertos modos de incorporarse a la lectura, en el caso de la clase por ejemplo leer en voz alta, releer y resignificar lo leído a partir de la interpretación del docente, del estudiante o de un autor crítico. El *habitus* de la lectura estará ligado también a las estrategias didácticas y pedagógicas –taller, seminario, foro de discusión, círculo de lectura, lectura en voz baja, etc.– elegidas por el docente que las selecciona de acuerdo a su marco epistemológico. Por ejemplo, en el caso de las ciencias, los textos son artefactos de investigaciones pasadas y son usados para razonar sobre fenómenos científicos. Los científicos los usan para generar nuevas preguntas de investigación y proporcionar el marco necesario para los diseños de investigación; en ese sentido, la lectura experta de textos de ciencias refleja ciertos modos de pensar característicos de la exploración y el razonamiento en este campo (Baker, 1991; Greenleaf et al., 2004; Pearson et al., 2010; Roth, 1991).

De otro lado, el capital es objetivado “en apoyos materiales –tales como escritos, pinturas, monumentos, etc. –, es transmisible en su materialidad” (Bourdieu, 1979). Así mismo tiene valor sólo cuando refleja el capital incorporado (1986). Es decir que el uso que hacen los estudiantes de la lectura puede reflejar normas culturales establecidas a través del capital incorporado. Esto se puede evidenciar en la apropiación de los diferentes textos objeto de lectura. A continuación se presenta un ejemplo retomado del estudio de Weiss et al. (2003) que ilustra los diferentes roles de los estudiantes y los profesores en la lectura de un texto de biología que reflejarían precisamente esas normas culturales a las cuales se hace referencia:

La lección que implicó la lectura de un texto denso de cuatro páginas “Island Biogeography and Evolution: Solving a Phylogenetic Puzzle with Molecular Genetics” (<http://www.ucmp.berkeley.edu/fosrec/Filson.html>). El profesor notó que el párrafo introductorio era sumamente denso en su terminología y que el mejor modo para comenzar era sacar los términos de evolución, que ellos ya sabían, para asegurarse que estos eran claros. Diciendo “Bien, van a entender esto”, ella hizo que los estudiantes leyeran el párrafo silenciosamente e identificaran todos los términos conocidos por ellos relacionados con la evolución. Entonces los estudiantes trabajaron con sus compañeros para definir los términos. Cada pareja compartió un término con toda la clase para un breve repaso de la discusión. Luego, la docente dirigió la atención de los estudiantes a un diagrama de los lagartos en la página 2 y les solicitó algunas ideas acerca de lo que habían notado. Las observaciones incluyen el hecho de que el tamaño del lagarto y de la isla se correspondía. Después de mirar el diagrama, ella hizo que sus estudiantes volvieran a la página 1 y leyeran

los dos párrafos siguientes en silencio, advirtiéndoles que les iba a decir algo sobre los lagartos. (...) Luego de leer individualmente, los estudiantes trabajaron en compañía para generar por lo menos dos preguntas sobre la lectura del siguiente día. El profesor les recordó hacer preguntas sobre lo que no comprendían, así como lo que querían aprender (Rosen, R., notas de campo, citadas en Weiss et al., 2003: 75).

Como se puede identificar en este ejemplo en una clase de biología, se procura resolver problemas a partir de los interrogantes de los estudiantes. El docente organiza su clase de acuerdo al tema y promueve ciertas estrategias de lectura como revisión de conceptos previos, lectura y discusión entre pares, identificación de terminología, lectura de diagramas, predicciones sobre lo observado, generación de preguntas, etc. Esto va siendo parte del capital incorporado de los estudiantes mencionado anteriormente, que obedece a ciertas normas culturales, en este caso demarcadas por el campo disciplinar de la biología y movilizadas por los textos, los diagramas y los demás artefactos que usa el docente para lograr dicha incorporación, además de las decisiones metodológicas que toma para enseñar.

Y el capital institucionalizado se refiere a los títulos escolares –“esa patente de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado desde el punto de vista de la cultura”– (Bourdieu, 1979). En la lectura académica este tipo de capital se evidencia en el rendimiento académico, en los diferentes títulos, en los desempeños en pruebas estandarizadas (PISA, SABER PRO).

En lo referido al capital simbólico, Carrington y Luke (1997) lo explican como “el fenómeno social de prestigio, estatus y reputación que acompaña la acumulación y el reconocimiento de otras formas de capital” (p. 103). Esto se da así puesto que este tipo de capital añade “prestigio, legitimidad, autoridad, reconocimiento, a los otros capitales, principios de distinción y diferenciación que se ponen en juego frente a los demás agentes del campo, que se agregarían a la posición que se tiene por el manejo del capital específico que se disputa en ese campo” (Gutiérrez, 2005: 40). De acuerdo con ello, este tipo de capital depende de la normatividad establecida a través de las políticas institucionales, en el caso de la lectura académica se relacionaría, entre otros, con el currículo, la intencionalidad formativa de los programas y en sí la influencia de las políticas educativas. Por ejemplo, la influencia a los diferentes programas académicos, ejercida desde pruebas estandarizadas, en relación a la lectura crítica, tal es el caso de las pruebas SABER PRO que se constituyen en un índice importante de trabajo para docentes e instituciones. Para recapitular los diferentes tipos de capital expuestos anteriormente se retoma a Luke (en prensa citado en Carrington & Luke, 1997):

Tabla 2. Tipos de capital Luke (en prensa citado por Carrington & Luke, 1997: 102)

Capital simbólico		
Autoridad reconocida y legitimada institucionalmente y derecho necesario para el intercambio y transformación del capital social, económico y cultural.		
Capital cultural	Capital incorporado	Conocimientos, habilidades, disposiciones, prácticas lingüísticas, recursos representacionales de habitus del cuerpo.
	Capital objetivado	Bienes culturales, textos, objetos materiales y medios físicamente transmisibles a otros.
	Capital institucionalizado	Diplomas académicos, premios, certificados y credenciales profesionales.
Capital económico		Bienes materiales y recursos directamente convertibles a dinero.
Capital social		Acceso a culturas, subculturas, instituciones, relaciones y prácticas sociales.

La lectura académica en la universidad colombiana

El proyecto de investigación *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*¹⁵ en uno de sus apartados da cuenta de lo que leen y los propósitos de lectura de los estudiantes seleccionados de las universidades participantes. Frente a lo que leen se encontró que “el 83,68 % de los estudiantes respondió que los documentos que más leyeron fueron apuntes de clase propios; en segundo lugar, el 79,78%, materiales elaborados por el profesor; y, en tercer lugar, el 76,82%, páginas web y blogs” (Pérez & Rincón, 2013: 132). Otros materiales de lectura son: libros o capítulos propios de la carrera, libros de consulta, resúmenes de libros o artículos, artículos científicos, etc.

En relación a los propósitos de lectura se identificó que los porcentajes más altos son para: “Realizar una exposición 86,39%, responder una evaluación

15. Este proyecto fue desarrollado entre el 2009 y 2011, por 17 universidades colombianas, cuyo propósito central fue caracterizar las prácticas de lectura y escritura dominantes en la universidad colombiana. Para cumplir dicho propósito se planteó una ruta metodológica, que tuvo en una de sus fases la caracterización de la voz de los estudiantes a partir de unas encuestas. Este proyecto estuvo a cargo de los profesores Mauricio Pérez Abril de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y Gloria Rincón Bonilla de la Universidad del Valle. El libro que reporta los resultados del proyecto está disponible en: <http://wac.colostate.edu/books/colombian/>

escrita (85,99%), responder una evaluación oral (69,51) y participar en discusiones grupales (59,51%) (Pérez & Rincón, 2013, 142)".

Frente a estos datos resulta interesante el hecho de que los estudiantes lean preferentemente las notas de clase, que se constituyen en una estrategia que posibilita la comprensión de los conocimientos necesarios para participar y desempeñarse en las diferentes disciplinas estudiadas. Tradicionalmente se ha explicado que estas son un instrumento de aprendizaje que los estudiantes utilizan durante una exposición oral (o escrita) (Carrier & Titus, 1981; King, 1992, Kobayashi, 2005). En un estudio realizado por Hartley y Davis (1978, citado en Salgado-Horta & Maz-Machado, 2013) se encontró que dos de las causas que aducían los estudiantes para tomar notas en clase se relacionaban:

[...] primero con el proceso de recoger la información, porque los estudiantes consideraban que escribir las ideas expresadas por el profesor con palabras propias, permitía organizar e interpretar el material que se estaba presentando; la segunda, relacionada con la utilización posterior de las notas recogidas, dado que los estudiantes opinaron que podía ser útil consultar los apuntes posteriormente para estudiar antes de un examen, para obtener una puntuación más alta y un mejor rendimiento académico. (Salgado-Horta & Maz-Machado, 2013: 344)

Los procesos y las estrategias de acercamiento del estudiante a las fuentes escritas desde las que se posiciona el profesor, tal como es el caso de la toma de notas, los resúmenes, los mapas conceptuales, las diapositivas, entre otros, se constituyen en parte del *capital cultural* de ellos, dado que se moldean en las acciones, los propósitos y las decisiones que toman para resolver las diferentes tareas que se les presentan. Como se explica en la segunda razón la lectura de toma de notas se asocia con la posibilidad de responder una evaluación escrita, propósito de lectura que tuvo alto porcentaje en la investigación colombiana.

De otra parte, en el *habitus* de las prácticas lectoras académicas son parte fundamental la lectura de libros, capítulos de libros, artículos científicos, que son artefactos prototípicos de comunidades de práctica como lo son las comunidades profesionales o disciplinares. Así mismo, la lectura de páginas web y blogs, o de los diferentes textos que son compartidos a través de las redes sociales.

De acuerdo con Carlino (2005) la lectura es un componente intrínseco al aprendizaje de cualquier asignatura, tanto en las ciencias sociales y humanas como en las básicas y experimentales, es decir que no es una meta en sí misma. Sin embargo, los formatos en que se presentan los textos en físico o en la pantalla y las posibilidades que brindan las TIC en relación a la lectura hacen pensar en la necesidad de analizar en qué medida están cambiando el *habitus* asociado a campos disciplinares específicos.

Leer un texto frente a la pantalla como lo explica Chartier (2007) “no corresponde ni a los gestos ni a las operaciones intelectuales propias del libro impreso” (13). La lectura de textos en físico se asocia con modos de leer en donde subrayar, volver sobre la página, poner recordatorios, tomar notas, etc., son tareas frecuentes. En el caso de la lectura en la pantalla, las cosas cambian a pesar de que también podemos tomar notas. Esto sucede así porque en la Red se puede ir de un texto a otro, de una imagen a otra, de un texto a una imagen, se puede saltar de un lado a otro, puede haber discontinuidad, esto es, las diferentes opciones del hipertexto, entendido como:

La posibilidad de asociar una parte de cualquier texto almacenado digitalmente de forma automática, instantánea y permanente con cualquier otro texto almacenado de la misma manera. Activar un enlace de hipertexto normalmente significa hacer clic en una palabra subrayada (o una palabra caliente, que también puede ser un ícono o botón), que ordena al computador buscar una dirección escondida detrás del enlace, que lleva un texto asociado, sea en el mismo documento o en otra base de datos, o en otra web a la que se tiene acceso a través de la red. (Rueda, 2007: 132)

Esto implica que el hipertexto no adopta la forma de un escrito acabado, puesto que conecta a los usuarios con una gran cantidad de información almacenada, se nos muestra como un escenario con numerosa información¹⁶, con múltiples posibilidades de relación¹⁷, produciéndose de este modo un mosaico de imágenes, sonidos, textos, gráficos, cuerpos y objetos en movimiento.

De otra parte, la conectividad genera múltiples posibilidades de lectura, puesto que pueden darse vínculos con enlaces previstos e imprevistos. En la lectura de hipertextos se pueden dar esos saltos referidos anteriormente, que podrían ampliar o fragmentar las lecturas. La lectura de los hipertextos requiere un lector capaz de articular un mensaje caracterizado por la *no secuencialidad*, por la discontinuidad, a la manera como sucede al leer *Rayuela* de Julio Cortázar, precisamente por su carácter fragmentado y por su rompimiento de la estructura lineal de lectura. Este tipo de lectura habilita nuevas posibilidades narrativas y obviamente diferentes formas de explorar la creatividad a través de la escritura. El lector tiene el poder de elegir el camino que desee, de elegir

16. A la manera de la biblioteca descrita por Borges en el cuento “La biblioteca de Babel”: La biblioteca es ilimitada y periódica. Si un eterno viajero la atravesara en cualquier dirección, comprobaría al cabo de los siglos que los mismos volúmenes se repiten en el mismo desorden (que, repetido, sería un orden: el Orden). Una biblioteca que tiene grandes cantidades de información, como sucede con la Internet. Al igual que el posible lector en Borges, el lector en Internet puede sentirse abrumado ante tanta información, de ahí que atravesase el mismo desorden que repetido sería un orden, un desorden manifestado incluso en la rigurosidad de la información. En el caso de un lector contemporáneo sólo al atribuir sentido a la información y ubicarla en estructuras semánticas y lógicas definidas podrá encontrar un orden.

17. Estas relaciones se establecen a partir de indagaciones que se hacen en los motores de búsqueda, que se presentan como rankings que dan cuenta de las preferencias de los usuarios. Al respecto Pisticelli (2005) explica “la relevancia de una página está determinada por la cantidad de otras páginas que remiten a ella” (67).

el ordenamiento de la acción; se da una ruptura entre el lector y el texto, algo similar sucede con el hipertexto¹⁸.

Hay otros elementos que juegan un papel importante en la lectura en la red, como las posibilidades que brinda esta en relación a la velocidad, la flexibilidad y la accesibilidad, lo cual pone el acento en lo referido a la rigurosidad de la información y la necesidad de repensar estos modos de acceder a la información. Este aspecto indefectiblemente lleva a indagar por la función de las instituciones educativas en el complejo tránsito de leer en el papel a leer en la pantalla, así como, por el modo de abordar la carga comunicativa del mensaje que ya no sólo se apoya en texto, sino en imágenes, gráficas, audio, video, etc., lo cual demanda de un lector que siga la lógica de los saltos, la discontinuidad y la intertextualidad. Igualmente, lo referido a las formas de capital relacionadas con la diversificación de los modos de lectura académica.

Por último, retomando el trabajo de Pérez y Rincón (2013), cuando se indagó por lo que se hace con las lecturas, se explicó que “los documentos que el maestro pide leer a sus estudiantes se discuten oralmente en grupo (70,42%)” (p. 145), lo cual podría mostrar una tendencia didáctica hacia el favorecimiento de la oralidad. Este aspecto merece atención, en medida en que surge el interrogante de si es suficiente para lograr el afianzamiento disciplinar requerido o si para que se dé dicho afianzamiento también deben pasar por la escritura. Y en ese sentido, repensar la relación entre la lectura y la escritura. Definitivamente el trabajo interdisciplinar llevado a cabo por las 17 universidades deja un panorama amplio para indagar sobre las prácticas de lectura escritura, desde una apuesta que promueve la integración de lo didáctico y la escritura a través de las disciplinas¹⁹.

Epílogo

Siguiendo a Luke (1995) y Compton-Lilly (2005), las categorías propuestas por Bourdieu referidas anteriormente proveen una forma de analizar los contextos sociales en los que el capital de lectura opera. La lectura en la universidad se constituye en un contexto infinito a estudiar, el cual a su vez se relaciona con

18. Por ejemplo, en Colombia se han hecho esfuerzos por desarrollar novelas para la Red, novelas hipertextuales. Precisamente en la Pontificia Universidad Javeriana, el profesor Jaime Alejandro Rodríguez, es creador y director de un proyecto que ya ha sacado a la luz dos novelas para internet (denominadas hipermedias narrativas): Gabriella Infinita (http://www.javeriana.edu.co/gabriella_infinita/) y Golpe de gracia (<http://www.javeriana.edu.co/golpedegracia/>).

19. Existen dos movimientos pedagógicos de tradición anglosajona WAC “Escribir a través del currículum” y WID “Escribir en las disciplinas”. De acuerdo con Padilla y Carlino (2013) ambos propician integrar la enseñanza de la escritura en todas las materias: “El primero como una herramienta para ayudar a pensar los contenidos conceptuales (“escribir para aprender”, Nelson, 2001), y el segundo como un modo de enseñar las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento (“aprender a escribir”)” (p. 155).

prácticas letradas propias de la formación disciplinar (lectura silenciosa, lectura en voz alta, relectura, lectura entre pares, lectura de hipertextos, etc.). Desde este lugar se plantea el desafío de entender las prácticas lectoras enmarcadas en los campos disciplinares o los campos literario, artístico, jurídico o científico, a los que ha aludido Bourdieu (2000), como “el universo en el que se incluyen los agentes y las instituciones que producen, reproducen o difunden el arte, la literatura o la ciencia” (p. 74); universo que es un mundo social como los demás. Esto implica analizar la relación entre el objeto de estudio, el método y la lectura en una disciplina en particular. En concordancia con lo planteado por Moje (2008):

La producción de conocimiento en las disciplinas opera de acuerdo a normas particulares de la práctica diaria, convenciones para comunicar y representar el conocimiento y las ideas, así mismo, formas de interactuar, defender ideas y desafiar profundamente las ideas de otros en la disciplina. (Moje, 2008: 100)

En esa medida, parte del aprendizaje de una asignatura consiste en lograr entender las normas de la práctica de reproducción y comunicación del conocimiento en las disciplinas (Bain, 2000; Gee, 2001). También ese aprendizaje implica comprender las hipótesis o los temas de la disciplina (Lemke, 1990). Así mismo, aprender a partir de la lectura requiere atribuir significado a la información que proporciona el texto.

De otra parte, desde el marco sociológico planteado por Bourdieu, especialmente, el concepto de capital permite explicar la práctica lectora desde la comprensión de diferentes aspectos involucrados como: el comportamiento de los lectores, sus estrategias de lectura, la ruta metodológica adoptada en la lectura por los participantes y lo que una institución o un organismo puede certificar en relación al desempeño lector. Sobre ello Compton-Lilly (2005) explica que “los campos sociales están ocupados por comunidades locales que aportan más o menos capital que las posiciona de manera diferente a sociedades más grandes” (79). Desde este marco se pueden entender variables de tipo socio-económico que tienen injerencia en la comprensión de lo que sucede con las prácticas lectoras, que al ser medidas por pruebas como las PISA generalmente muestran que países asiáticos como Singapur o Hong Kong u otros como Suiza y Holanda presentan mejores desempeños en relación a países del *tercer mundo* como Colombia.

Especialmente en este artículo se ha hecho referencia a la lectura en las disciplinas, pero las categorías abordadas podrían aplicar a cualquier otro contexto. En este caso la práctica lectora se configura a partir de las demandas del contexto en que se lee, en donde el docente, el estudiante, los textos y la institución nos brindan elementos suficientes para entender la lógica de las diferentes prácticas letradas, generadas a partir de diferentes concepciones y tradiciones

disciplinarios. La universidad, sus programas académicos y sus apuestas formativas configuran en los sujetos modos de leer con las cuales probablemente sigan operando en sus posteriores experiencias de lectura.

Bibliografía

Aliagas, C.; Castellà, J.M. & Cassany, D. (2009). "Aunque lea poco, yo sé que soy listo". Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Ocnos*, 5, pp. 97-112. España: Universidad de Castilla-La Mancha.

Bean, T.W. (2000). Reading in the content areas: Social constructivist dimensions. En: Kamil, M.L.; Mosenthal, P.B.; Pearson, P.D. & Barr, R. (Eds.) *Handbook of reading research* (3), pp. 629-644. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Baker, L. (1991). Metacognition, reading, and science education. En: Santa, C. & Alvermann, D. (Eds.) *Science learning: Processes and applications*, pp. 2-13. Newark, DE: International Reading Association.

Barton, D. 1994. The social impact of literacy. *Functional Literacy. Theoretical Issues and Educational Implications*, pp. 185-197. Ed. Verhoeven: John Benjamins.

Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in one Community*. Londres: Routledge.

Barton, D.; Hamilton, M. & Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies: Theorising Reading and Writing in Context*. Londres: Routledge.

Bourdieu, P. (1979), "Los tres estados del capital cultural", [Texto extraído de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, traducción de Mónica Landesmann], en *Sociológica*, 5, pp. 11-17, México, UAM Azcapotzalco, <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf> [consulta: 10 de septiembre 2013].

Bourdieu, P. (1980). El capital social. Apuntes provisionales. *Zona Abierta*, 2001, (94/95), pp. 83-87.

Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios Lingüísticos*. Madrid: Akal.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En: Richardson, J.G. (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, pp. 241-258. New York: Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1987). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bourdieu P. & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. Madrid: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Chartier, R. (2007). Hay una tendencia a transformar todos los textos en bancos de datos. *Revista La Biblioteca, Lectura y tecnología*, 6.

Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?: Tutorías, simulacro de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Revista Latinoamericana de Lectura, Lectura y vida*, 23, pp. 6-14.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, FCE.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (Comp.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Educador.

Cassany, D. & Morales, O. "Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos". En Cassany, D. (Comp.) (2009) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, pp. 109-128. Barcelona: Paidós.

Carrington, V., & Luke, A. (1997). Literacy and Bourdieu's sociological theory: A reframing. *Language and Education*, 11 (2), pp. 96-112.

Carrier, C. A. & Titus, A. (1981). Effects of note-taking pre-training and test mode expectations on learning from lectures, *American Educational Research Journal*, 18, pp. 385-397.

Cook-Gumperz, J. (Ed.) (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.

Compton-Lilly, C. (2007). The Complexities of Reading Capital in Two Puerto Rican Families. *Reading Research Quarterly*, 42 (1), pp. 72-98.

Cortázar, J. (1963). *Rayuela*. Madrid: Alfaguara.

De Garay Sánchez, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. México: Ediciones Pomares.

Gee, J.P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25 (2000-2001), pp. 99-125.

González De La Torre, Y. (2013). *La lectura en contextos laborales y escolares*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Greenleaf, C.; Brown, W.; & Litman, C. (2004). "Apprenticing urban youth to science literacy". En Strickland D. & Alvermann D. (Eds.), *Bridging the gap: Improving literacy learning for preadolescent and adolescent learners in Grades*, pp. 4-12. Newark, NJ: International Reading Association.

Gutiérrez, A. (2003). "Con Marx y contra Marx": el materialismo en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*, 14, 2, pp. 453-482.

Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Heath, S. (1983). *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hernández Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros, ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 10 (19), pp. 11-40.

Ivanic, R. (1998). *Writing and identity. The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Jones, C., Turner, J. & Street, B. (eds.) (1999). *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Secretaría de Educación Pública.

King, A. (1992). Comparison of Self Questioning, Summarizing, and Notetaking Review as Strategies for Learning from Lectures. *American Educational Research Journal*, 2, pp. 302-323.

Kobayashi, K. (2005). What limits the encoding effect of note-taking? A meta-analytic examination. *Contemporary Educational Psychology*, 30, pp. 242-262.

Lea, M. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education* 23 (2), pp. 157-172.

Lea, M. & Street, B. (1999). Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education. En: Candlin, C. & Hyland, K. *Writing: Texts, Processes and Practices*, pp. 62-81. London: Longman.

Lea, M. & Stierer, B. (Eds.). (1999). *New contexts for student writing in higher education*. Buckingham, UK: Open University Press/Higher Education Research Education.

Lea, M. & Street, B. (2000). Student Writing and Staff Feedback in Higher Education: An Academic Literacies Approach. En LEA, M. & STIERER, B. (eds). *Student Writing in Higher Education. New Contexts*. SRHE and Open University Press: Buckingham.

Lea, M. & Street, B. (2006). "The 'academic literacies' model: Theory and applications", *Theory into Practice* (Estados Unidos), 45 (4), pp. 368-377.

Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning and values*. Norwood, NJ: Ablex.

Lillis, Th. (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. Londres: Routledge.

Lillis, Th. (2003). Student Writing as "Academic Literacies": Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education*, 17 (3), pp. 192-207.

Lillis, Th. & Curry, M. (2006). Professional academic writing by multilingual scholars: Interactions with literacy brokers in the production of English-medium texts.

Written Communication, 23 (1), pp. 3-35. Disponible en: <http://wcx.sagepub.com/cgi/content/abstract/23/1/3> (Recuperado el 20 de marzo de 2013).

Luke, A. (1995) Genres of power? Literacy education and the production of capital. En: Hasan R. And Williams G.(eds) *Literacy in Society*, pp. 350–389. Londres: Longman.

Luke, A. (en prensa) When literacy might (not) make a difference. En: Baker, C.D.; Cook-Gumperz, J. & Luke A. (Eds) *Literacy and Power*. Londres: Taylor and Francis.

Maybin, J. (2000), "The new literacy studies: context, intertextuality and discourse". En: Barton, D.; Hamilton M. & Ivanic R. (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context*, pp. 197-209. Nueva York: Routledge.

Meichsner, S. (2007). El campo político en la perspectiva teórica de Bourdieu. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 3, pp. 1-22.

Moje, E. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52 (2), pp. 96-107.

Peredo Merlo, A. (2002). *De lectura, lectores y contextos. Una aproximación sociocognoscitiva*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Pearson, P. D.; Moje, E. & Greenleaf, C. (2010). Literacy and science: Each in the service of the other. *Science*, 328, pp. 459-463.

Pérez, Abril, M. & Rincón Bonilla, G., Coords. (2013) *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana Bogotá-COLCIENCIAS, 306 p. [ISBN978-958-716-628-6]. También en edición digital en: <http://wac.colostate.edu/books/colombian/front.pdf> o biblioteca.ucp.edu.co/wp-content/uploads/2013/05/LibroParaQue.pdf

Piscitelli, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*, Barcelona: Gedisa.

Rockwell, E. (1986), "Los usos escolares de la lengua escrita". En: Ferreiro E. & Gómez Palacios M. (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura*, pp. 6-19. México: Siglo XXI.

Rodríguez, J. A. (2002). *Gabriella Infinita: Un hipermedia narrativo*. Disponible en http://www.javeriana.edu.co/gabriella_infinita/ (Recuperado el 15 de febrero de 2013)

Rodríguez, J. A. (2006). Golpe de Gracia. *Un hipermedia narrativo*. Disponible en <http://www.javeriana.edu.co/golpedegracia> (Recuperado el 2 de marzo de 2012)

Roth, K. (1991). Reading science texts for conceptual change. En: Santa C. & Alvermann D. (Eds.), *Science learning: Processes and applications*, pp. 48-63. Newark, DE: International Reading Association.

Rueda, R. (2007). *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad*. Barcelona: Anthropos.

Salgado-Horta, D. & Maz-Machado, A. (2013). Toma de apuntes y aprendizaje en estudiantes de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 24 (2), pp. 341-358.

Street, B. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Nueva York: Longman Publishing.

Street, Brian V. (2004). "Los nuevos estudios de literacidad". En: Zavala, V.; Niño-Murcia, M. & AMES, P. (Eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-107). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Verhoeven L. (1994). "Modeling and promoting functional literacy". En: Verhoeven, Ludo (Ed.). *Functional Literacy: Theoretical issues and educational implications*, Vol. I. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Weiss, I. R.; Pasley, J. D.; Smith, P. S.; Banilower, E. R. & Heck, D. J. (2003). *Looking inside the classroom: A study of K-12 mathematics and science education in the United States*. Chapel Hill, NC: Horizon Research.

Wineburg, S.S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive process used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), pp. 73-87.

Zavala, V. (2002) *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Zavala, V., Niño-Murcia M. & Ames, P. (Eds.) (2004) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Zavala, V. (2009a). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En: Cassany D. (Ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, pp. 25-35. Barcelona: Paidós.

Zavala, V. (2009b). "¿Quién está diciendo eso?" Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En: Kalman, J. & Street, B. *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América latina*. México: Siglo XXI-CREFAL.

Zavala, V. & Bariola, N. (2012). "Jerónimo con la beca Ford es otra cosa y Jerónimo sin la beca Ford hubiese sido otro tema: discurso e identidad en un programa de acción afirmativa para grupos excluidos". En: Cuenca, R. (Ed.) *Educación Superior, Movilidad Social e Identidad*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.