

# PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD ¿QUÉ Y CÓMO LEEN Y ESCRIBEN LOS ESTUDIANTES DE LICENCIATURAS?

LUIS CÁRDENAS CÁRDENAS\*

## RESUMEN

El presente artículo hace parte de los resultados de un estudio etnográfico acerca de las prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo en las licenciaturas de una universidad del Caribe colombiano. Los resultados que se presentan son provenientes de la aplicación de dos encuestas: una a estudiantes y otra a profesores de las licenciaturas, como también, de la realización de una entrevista a estudiantes de esas mismas licenciaturas. Los propósitos específicos en este estudio fueron los siguientes: Describir e interpretar los tipos de textos que leen y escriben los estudiantes de licenciaturas, las fuentes de información que más utilizan y las dificultades que tienen a la hora de leer y escribir un texto académico. El estudio toma como fundamento teórico el concepto de alfabetización académica, Johns (1997), Gee (1999), Clark e Ivancic (1998), Carlino (2005), Lea & Street (1998), Cassany (2008), Parodi (2010) y Teberoski (2007). La metodología del estudio es cualitativa con un método de investigación etnográfica. Las encuestas se aplicaron a 95 docentes y a 781 estudiantes. Las entrevistas se realizaron con estudiantes de último semestre pertenecientes a 10 licenciaturas de una universidad del Caribe colombiano. Los resultados revelan que lo que más está afectando las prácticas de lectura y escritura en estas licenciaturas son: las fuentes de información que están consultando los estudiantes y la manera como elaboran los ensayos que escriben. También se determinó que los estudiantes tienen dificultades para leer y escribir textos académicos por cuanto desconocen en su totalidad la terminología científica.

### Palabras clave

Lectura, Escritura, Prácticas de lectura y escritura, Etnografía.

## ABSTRACT

This article is part of the results of an ethnographic study about literacy practices that are carried out in a university degree in the Colombian Caribbean. The results presented are from the application of two surveys: one for students and other teachers of the degrees, as well, for conducting an interview with students of the same degrees. The specific purposes in this study were the following: Describe and interpret the types of texts that students read and write, the more sources of information that students used for reading and writing texts and the difficulties that students have for reading and writing of these texts. The study builds upon the theoretical concept of academic literacy, Johns (1997), Gee (1999), Clark and Ivancic (1998), Carlino (2005), Lea and Street (1998), Cassany (2008), Parodi (2010) and Teberoski (2007). The methodology of the study is a qualitative ethnographic research method. The surveys were applied to 95 teachers and 781 students. Interviews were conducted with students last semester belonging to 10 degrees from a university in the Colombian Caribbean. The results reveal that what is affecting the practices of reading and writing in these degrees are the sources of information that are consulting students and how they write the texts made. It was also determined that the greatest difficulty for students to read and write academic texts is the lack of scientific terminology found in the texts.

### Keywords

Reading, Writing, Reading and writing practices, Ethnography.

**Recibido:** Marzo 12 de 2013

**Aceptado:** Abril 15 de 2013

\* Docente investigador. Profesor de tiempo completo de la Universidad del Atlántico. Magíster en Educación. Candidato a Doctor en Educación, Universidad del Atlántico-Rudecolombia. lic.lcardenas@gmail.com

## Introducción

*Leer y escribir son herramientas de trabajo para muchos profesionales en las comunidades letradas en que vivimos. Ser un buen abogado, un buen ingeniero o un buen médico es, también, ser un buen lector y escritor de los textos propios de estas disciplinas.*

Cassany & Morales (2008)

El aprendizaje de la lectura y la escritura de textos académicos y/o científicos es una tarea relevante que requiere esfuerzo, tiempo y práctica y que no ocurre de manera natural. Cassany & Morales (2008, p. 54) consideran que “el lugar donde se dan estos aprendizajes es la universidad, aunque no siempre se desarrolle de manera formal, explícita y organizada y aunque no todos los docentes ni los propios estudiantes sean conscientes de ello”. Por consecuencia, leer y escribir son herramientas de trabajo para muchos profesionales en las comunidades letradas en que vivimos. Suele pensarse que donde se aprende a comprender y producir los géneros científicos propios de cada comunidad discursiva es en la universidad. En las cátedras universitarias es donde se enseña a procesar los textos que se usan en cada especialidad, al mismo tiempo que se aprenden sus fundamentos, objetivos, métodos y procedimientos. En ocasiones, se trata de un aprendizaje oculto del cual ni los docentes ni los estudiantes toman conciencia,

especialmente de las especificidades de los escritos, pues más allá de las novedades más evidentes (terminología, lenguajes simbólicos propios u otras convenciones) no se produce un verdadero acercamiento a lo que representan la comprensión y el procesamiento de los textos escritos.

Estas reflexiones nos indican que cada comunidad discursiva construye y utiliza sus discursos con distintos fines, lo cual nos permite comprender, que la comunicación académica no se limita con exclusividad a transmitir saberes disciplinares, también conforma un conjunto de significados lingüísticos, pragmáticos, retóricos, contextuales, sociales y cognitivos que los interlocutores comparten para poder comprender el discurso, actualizar el contenido y negociar su incorporación a la lectura y la escritura especializada que la componen. Si bien en el contexto universitario el dominio del contenido es una parte importante, esta no es única ni determinante. Su uso y comprensión dependen, en gran medida, del conocimiento que se tenga de las convenciones de la disciplina, entre las que juega un papel fundamental el dominio de los géneros discursivos que le son propios. Así, es destacable el hecho de que los géneros discursivos son importantes en la vida académica de los estudiantes, pues con ellos aprenden a escribir de diferentes formas de acuerdo con el género en particular.

Las investigaciones realizadas en torno al tema de la lectura y la escritura académica en la universidad colombiana, ponen en evidencia que los estudiantes “si bien han pasado por una larga escolaridad y han adquirido los mecanismos para leer y escribir, la mayoría de ellos no comprenden lo que leen y, por tanto, tienen grandes dificultades para aprender leyendo y, en consecuencia, tampoco logran escribir textos comprensibles” (Martínez, 2004, p. 43). En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional ha señalado públicamente la dificultad que tienen los estudiantes universitarios para comprender y escribir textos. Los resultados de los Exámenes de Calidad de Educación Superior (pruebas ECAES, Saber-Pro) que el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) realiza anualmente a los estudiantes universitarios de último semestre, continúan reflejando cada año que se les dificulta interpretar, argumentar y proponer en los textos que leen y escriben. Los resultados que el ICFES presenta son el producto de una evaluación diagnóstica a la comprensión lectora en la que únicamente evalúa aspectos de tipo cognitivo, dejando de lado que existen otros factores de tipo pedagógico y didáctico que no permiten que los estudiantes aprendan a leer y escribir estos tipos de textos.

En la tradición investigativa colombiana sobre lectura y escritura académica,

son muy pocas las investigaciones que indagan y comprenden los factores pedagógicos y didácticos de los procesos de lectura y escritura en el aula, y entre ellas, son pocas las que explican y dan cuenta de los modos de leer y escribir de los universitarios. Con esto, queda en evidencia el tipo de demandas de lectura o escritura que se requiere en la formación que se imparte en cada universidad, o los dispositivos didácticos o pedagógicos que cada una de estas configura y promueve y que, explícita o tácitamente causan ciertas prácticas lectoras y escritoras, ciertos modos de leer y escribir y que, en última instancia, promueven un tipo de cultura académica. En la región Caribe colombiana también son inexistentes las investigaciones que den cuenta de los aspectos arriba mencionados. Los pocos estudios realizados en materia de lectura y escritura, se quedan en el solo informe de los estados y niveles de comprensión en que se encuentran los estudiantes que ingresan a la educación superior.

En cuanto a la producción escrita de los estudiantes de esta región de Colombia se sabe muy poco. Los estudios de producción escrita que se han realizado tienen en su centro o enfoque la comprensión de los procesos de producción de los textos de tipo narrativo. No se han adelantado estudios que caractericen la forma como escriben los estudiantes universita-

rios, ni mucho menos se ha hecho un análisis del lenguaje que utilizan en su elaboración. En este mismo sentido, tampoco se han hecho estudios que determinen las formas de enseñanza de la lectura y la escritura por parte de los docentes.

El presente estudio, entonces, permite describir e interpretar las prácticas de lectura y escritura académicas que se realizan en los programas de licenciaturas de la Facultad de Educación de una universidad de la región Caribe colombiana, donde a los participantes clave del proceso, desarrollo, producción, interpretación y evaluación de estas prácticas de lectura y escritura académicas, se les pregunta sobre su papel, el propósito, creencias, modos de leer y escribir y las expectativas de dichas prácticas en la comunidad donde se desenvuelven. El objetivo general de la investigación consistió en describir e interpretar las prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo en los programas de licenciaturas en mención y para la descripción e interpretación de estas prácticas, el estudio se focalizó específicamente en cuatro propósitos, a saber: los tipos de textos escritos que realizan los estudiantes, las fuentes de información que más utilizan, los aspectos que más se evalúan y las dificultades que tienen para leer y escribir un texto académico.

El estudio toma como fundamento

teórico el concepto de alfabetización académica, Johns (1997), Gee (1999), Clark e Ivanic (1998), Carlino (2005), Lea & Street (1998), Cassany (2008) y Teberoski (2007). El marco de referencia hacia la aproximación a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura de textos académicos se sustentó desde la lingüística contemporánea y la psicociolingüística de Parodi (2010) y desde la psicología evolutiva y la educación de la lectura y escritura de Teberoski (2007).

### Metodología

Desde el punto de vista metodológico, y para la realización de esta investigación, se recurrió al tipo de investigación cualitativo y etnográfico. La población objeto de estudio fue de 781 estudiantes de último semestre de los 10 programas de licenciaturas y 95 docentes que laboran en estos programas.

Los datos fueron obtenidos mediante la aplicación de dos cuestionarios y dos entrevistas a docentes y a estudiantes. Los cuestionarios aportaron una valiosa información acerca de lo que los estudiantes hacen con los textos que les proporcionan los docentes, y sirvieron para identificar los géneros y los tipos de textos que ellos leen y escriben y los que más sugieren los docentes que realicen. Las entrevistas, por su parte, permitieron conocer las dificultades que tienen los estudiantes para leer y escribir, y se contrastaron

con los tipos de textos que más leen y escriben ellos. Los resultados hallados fueron interpretados a la luz de las teorías que soportan este estudio. Los cuestionarios y entrevistas aplicadas a los docentes y estudiantes se tomaron de un estudio realizado por la doctora Roux (2008) en la Universidad Autónoma de Tamaulipas al noreste de México en el que participaron 2.032 estudiantes de esa institución. Dicho estudio, consistió en hacer una caracterización de las prácticas de alfabetización académica en esa comunidad. El mismo cuestionario fue adaptado para su aplicación a los docentes.

La información obtenida a través de los cuestionarios se cuantificó, y posteriormente se organizó por categorías buscando la relación entre ellas. De igual forma se hizo con las entrevistas: estas se analizaron y categorizaron de acuerdo con los objetivos propuestos en la investigación. Para organizar las categorías tenidas en cuenta en las encuestas, se utilizó como método de organización gráfico la V de Gowing, previa adaptación. Esta esquematización se realizó de la siguiente manera: en los extremos superiores de la V se ubicaron los actores (estudiantes y profesores), y seguidamente se organizó la información por factores similares (niveles de influencia). Para establecer el orden de los factores, se calculó la varianza conjunta entre los niveles iguales, y posteriormente los niveles se organizaron de manera des-

centente teniendo en cuenta el resultado de la varianza.

Se entiende, pues, que los factores (niveles) con mayor varianza conjunta influyen menos sobre el problema indicado (alfabetización académica en las licenciaturas) que aquellos con menor varianza. Lo anterior, puesto que la varianza es una medida de dispersión entre grupos. Así, los factores similares (niveles) con varianza más baja tienden a cohesionar entre ellos, de tal manera que la opinión del Grupo A (estudiantes) con respecto al Grupo B (docentes) es similar y tiene una influencia poco favorable con relación al problema (alfabetización en las licenciaturas) puesto que lo deseado es una alta variabilidad.

## Resultados y conclusiones

### • Descripción, análisis y discusión

A continuación, se presenta la descripción, el análisis y la discusión de los resultados encontrados en las encuestas y las entrevistas aplicadas y realizadas a los docentes y estudiantes de las licenciaturas. Para el análisis y la discusión se tuvo en cuenta la relación de los resultados hallados tanto en las encuestas como en las entrevistas. Primero, se realiza una descripción de los datos encontrados en cada una de las dimensiones analizadas y luego su análisis y discusión.

### Encuestas a estudiantes

La Tabla 1 muestra el tipo de textos

que más escriben los estudiantes y el tipo de textos que son solicitados por los docentes en cada disciplina. Así, 700 estudiantes de un total de 781 (89,63%) afirman que sus docentes les piden reiteradamente que realicen ensayos, lo que demuestra que es el género académico que más escriben los estudiantes por solicitud de sus profesores. En segundo lugar está el resumen, con una frecuencia de 438 estudiantes que lo confirman (56,08%).

Tabla 1

Tipos de escritos que más realizan los estudiantes en clase o fuera de ella	Frecuencia	Porcentaje
Ensayos	700	89,63%
Resúmenes	438	56,08%

Fuente: Construcción propia

### Encuesta a docentes

Como se aprecia en la Tabla 2, de los 95 docentes encuestados, 88 (92,63%) piden a sus estudiantes que escriban ensayos; y 76 (78,42%), que realicen resúmenes.

Tabla 2

Escritos que el docente le pide a sus estudiantes para que los realicen en la clase o fuera de ella	Frecuencia	Porcentaje
Ensayos	88	92,63%
Resúmenes	76	78,42%

Fuente: Construcción propia

### Entrevista a estudiantes

#### Tipos de textos escritos que realizan los estudiantes

*“Bueno, nos colocan a realizar ensayos, entregan un material fotocopiado que primero debemos leer para realizar el texto.”*

“Los profesores diariamente nos están mandando lecturas, muchísimas lecturas donde hay que traer ensayos, de estas eh [...] resúmenes, interpretaciones.”

Como lo muestran los resultados obtenidos en las entrevistas, el ensayo y el resumen son los géneros académicos que más privilegian los docentes para la realización de los trabajos escritos de los estudiantes. Se trata de los géneros más solicitados por los profesores en cada una de las disciplinas. Por la constante presencia en cada una de las tareas que se les asignan a los estudiantes, los docentes deben tener clara la realización sistemática de estos géneros y las características que los constituyen. Debe señalarse, además, que en las encuestas realizadas, tanto los docentes como los estudiantes de las licenciaturas no conocen las características constitutivas de un ensayo, hecho que los pone en una situación pedagógica compleja. Lo anterior, lleva a pensar y a reflexionar acerca del valor que tiene en la universidad la realización del ensayo.

El otro género con mayor porcentaje de sugerencia por parte de los docentes es el resumen. Para Carli-

no (2006b, p. 83), el resumen es “un texto derivado de otro, producido por reducción”, y que para producirlo, continúa la autora, no es suficiente excluir y conservar partes del texto fuente, hace falta que quien realiza un resumen elabore enunciados que no están presentes en el texto original, a través de procesos de abstracción y generalización, reuniendo varias ideas en una sola que las represente. Asimismo, la realización de un resumen se sirve de procedimientos de construcción o integración para los cuales no suele bastar la información provista en la fuente, sino que ha de apelarse a conocimientos propios, dados por sobreentendidos en ella (Van Dijk, 1992, citado por Carlino, 2006).

Resumir es un procedimiento de notable riqueza potencial para aprender a partir de textos escritos de características expositivas y/o argumentativas. Este tipo de textos constituye una fuente clave de conocimiento en el ámbito universitario, especialmente en el campo de las ciencias humanas y sociales. Elaborar un resumen, así como otras tareas de redacción a partir de fuentes bibliográficas, implica una relación particular entre leer y escribir (Chou Hare, 1996, citado por Belén, Bosch, 2006), ya que requiere condensar e integrar la información contenida en un texto que llamamos fuente, para componer un texto nuevo que sea, a la vez, más breve y formalmente distinto, pero informacionalmente fiel con respecto a aquel.

De acuerdo con algunos autores

(Kaufman & Perelman, 1999, citado por Belén, Bosch, 2006) generar una versión condensada e integrada de un texto fuente supone una actividad compleja que incluye una diversidad de aspectos procedimentales y condicionales que no resultan fáciles de manejar. Afirman los autores, que estos aspectos procedimentales comprometen habilidades de supresión y su reverso de jerarquización, generalización y construcción, así como la gestión y regulación de los procesos de lectura del texto fuente y de composición escrita del nuevo texto-resumen (Rianudo, 2000, citado por Belén, Bosch, 2006). Desde el punto de vista condicional, resumir abre el abanico a una amplia gama de decisiones en relación con variables de la tarea, el texto y la persona (Chou Hare, 1996, citado por Belén, Bosch, 2006).

Se podría decir que tanto los docentes como los estudiantes de las licenciaturas, utilizan la escritura de resúmenes como procedimiento rutinario de supresión de información que combina el afán por la literalidad con la búsqueda de máxima reducción de aquello a ser registrado, independientemente del contexto y de los objetivos de aprendizaje. En este caso, pareciera que utilizaran la escritura del resumen más como una técnica que como una auténtica estrategia de aprendizaje (Pozo & Postigio, 2000, citado por Belén, Bosch, 2006). Por tanto, los docentes deben pensar el resumen como una estrategia de aprendizaje, cuya elaboración compromete un alto grado de intencionalidad, au-

torregulación, flexibilidad y sofisticación cognitivas, que sostienen las decisiones tomadas para el desarrollo de secuencias de acciones pertinentes y adecuadas a las condiciones relevantes del contexto de aprendizaje, y posibilitan alcanzar objetivos epistémicos de naturaleza reelaborativa o niveles avanzados de redescipción representacional (Karmilioff-Smith, 1992, citado por Belén, Bosch, 2006).

Debemos señalar que los estudiantes que ingresan a la universidad carecen de conocimientos de ciertas operaciones, como suprimir, seleccionar, generalizar, construir (Cárdenas *et al.*, 2009, 2012; Carlino, 2005a) que hacen de la tarea de resumir una actividad cognitivamente desafiante porque exige que el productor tome decisiones acerca de la jerarquía o importancia relativa que concede a los contenidos del texto original, lo cual requiere relacionarlos con lo que ya sabe previamente. Por tanto, corresponde a los docentes propiciar desde el inicio de las clases una reflexión sobre la labor de resumir. Además, deben tener en cuenta que el problema más común en los estudiantes es la dificultad de plasmar en media hoja los textos leídos. Esta limitación de espacio, no permite que retengan de ellos todo lo que inicialmente consideran necesario. Es preciso que los docentes desde sus clases trabajen el concepto de resumen vinculado al de lectura como proceso interactivo (Carlino, 2006b). De acuerdo con la autora, este proceso permite que el lector aporte sus conocimientos previos y que los relacione con la información contenida en el texto, con el fin de comprender lo

leído. De lo anterior se concluye que el significado de una lectura es relativo (Lerner, 1985, citado por Carlino, 2006b), y que ella dependerá no solo de lo que el docente aporte a sus estudiantes o de lo que contiene el texto, también de lo que aporta el lector: su propósito de lectura y su saber sobre el tema.

### **Fuentes de información que los estudiantes consultan para realizar sus lecturas y escritos**

Los resultados señalados en la Tabla 3 demuestran que un alto número de docentes, 78 de ellos (82,11%), sugieren a sus estudiantes el uso de la Internet para consultar los textos de las lecturas de los contenidos temáticos que se desarrollan en las clases. Igualmente, 69 de ellos (72,63%), les facilitan los textos que son de su propiedad para que fotocopien el(los) capítulo(s) necesario(s). Por último, 68 docentes (71,58%) les proporcionan las fotocopias de capítulos de libros.

### **Encuesta a docentes**

Tabla 3

Fuentes de información que los docentes sugieren y/o proporcionan a los estudiantes para que realicen sus lecturas y escritos	Frec. Obs.	Rep. Porc.
Internet	78	82,11%
Textos (libros) que les llevan	69	72,63%
Material fotocopiado (capítulos de libros)	68	71,58%

Fuente: Construcción propia



La Tabla 4 señala las fuentes de información que el estudiante de licenciatura utiliza para realizar sus lecturas y la escritura de los textos que le pidan los docentes. En ella se muestra que los estudiantes recurren a la Internet para leer los temas que les solicitan sus profesores o para la elaboración escrita de una tarea sobre un tema determinado. El 77,85% de los estudiantes lo afirma en la encuesta que se les aplicó. Se puede percibir también un alto porcentaje de estudiantes que utilizan los textos que les suministran sus profesores, 51,60. Se destacan, además, los capítulos de libros fotocopiados que les son suministrados por el profesor del área, 50,97% de los estudiantes afirma que las lecturas que realizan para hacer los escritos que les piden sus profesores provienen de capítulos de libros fotocopiados.

### Encuesta a estudiantes

Tabla 4

Fuentes de información bibliográfica que más utiliza el estudiante para la lectura y escritura de textos académicos	Frecuencia	Porcentaje
Internet	608	77,85%
Textos que me proporciona el profesor	403	51,60%
Capítulos de libros fotocopiados	395	50,97%

Fuente: Construcción propia

Cassany (2008) destaca la importancia que tiene hoy Internet en el con-

texto universitario. De acuerdo con él, los estudiantes universitarios han abandonado las bibliotecas para estar en el permanente “clic” de Google, pues para ellos es más fácil realizar una consulta sobre los temas propuestos para la clase desde cualquier lugar donde se encuentren. De esta manera, el uso de Internet se ha convertido en un recurso primordial. Nunberg (1996, citado por Cassany, 2008), reconoce la utilidad de Internet, pero a la vez señala algunas diferencias con respecto a las consultas que se realizan en la biblioteca. El autor citado afirma que Internet es una biblioteca pero también es un supermercado, un *sex-shop*, un almacén de música y muchos otros establecimientos comerciales que pretenden hacer negocio con los internautas. En la biblioteca, se pueden encontrar todo tipo de documentos, en diversidad de formatos, que carecen de fines comerciales y existen controles de calidad en la adquisición del material bibliográfico. En una palabra, mientras en la biblioteca no hay mentiras, en Internet, sí. Está todo eso y mucho más; todo lo que los seres humanos pueden crear e imaginar. No hay un control, cualquiera puede escribir un blog o una página Web y esto llega a miles y millones de internautas.

Cassany (2008) afirma que leer en Internet es un proceso diferente al de leer en la biblioteca, con unas particularidades propias. En Internet no se encuentra un sistema generalizado de clasificación de libros como tam-

poco hay una persona que oriente el proceso de búsqueda de información. Los estudiantes de licenciaturas están haciendo la mayoría de los trabajos a través de consultas en Internet. Toman información de lo que primero encuentren, de tercera y cuarta mano. Tanto así, que los mismos docentes comentan que lo que trae el estudiante escrito en media hoja de papel es un “corte y pega” extraído de un documento de Google. Cada vez que tiene que informarse acerca de un tema en particular, recurre a las palabras mágicas “está en Internet”. Para los estudiantes, los datos que se encuentran en Internet son ciertos, actualizados e incluso más válidos que los que encuentran en los libros. De acuerdo con Cassany (2008), esto no tiene un verdadero fundamento y es en extremo peligroso. Se les está atribuyendo a las páginas Web, a los blogs y a otros escritos colgados en Internet los valores que tienen los libros.

Los estudiantes universitarios de las licenciaturas, en su mayoría, carecen de habilidades para leer en la red, es decir, no saben cómo enfrentar procesos de búsqueda y selección de materiales entre tanta información, ni poseen destreza en la elección de lo que realmente es útil para los propósitos que se tengan. Cassany (2008) llama a esto lo que se conoce en inglés como *information literacy* o alfabetización informacional. Para el autor, la literacidad en información incluye la capa-

cidad para comprender críticamente un blog o un foro, así como también la capacidad de conocer aspectos electrónicos, como el uso de las TIC, la navegación a través de Internet, etc. De acuerdo con Cassany (2008), una manera de organizar la educación para la lectura crítica que tengan los estudiantes desde la Web es tener en cuenta cinco componentes, a saber: 1) Formular propósitos, 2) Saber utilizar los motores de búsqueda, 3) Buscar a través de palabras clave, 4) Saber navegar, poder moverse por la red y 5) Evaluar los recursos.

Los resultados de las encuestas, también muestran que los docentes de las licenciaturas les suministran libros fotocopiados y en la mayoría de las veces capítulos de estos; todos ellos derivados de textos científicos. Se entiende por textos académicos aquellos que se utilizan para enseñar y aprender en la universidad (Carlino, 2005a). Los docentes de las licenciaturas utilizan estos textos para transmitir el saber y a la vez se convierten en sus materiales de cátedra. Entre estos, se destacan los manuales, los libros y los capítulos de libros. De la misma manera, los docentes dan a los estudiantes en muchas ocasiones textos científicos, entendiendo por textos científicos aquellos elaborados por investigadores para hacer circular entre la comunidad de investigadores. Estos, suelen ser artículos de revistas de investigación, tesis, ponencias presentadas en congresos, informes

y proyectos de investigación, etcétera. Sin embargo, de acuerdo con los resultados de las encuestas, los estudiantes no interactúan con estos tipos de textos. A ellos les llegan fotocopiados.

Al respecto, Carlino (2005a) puntualiza que aparte de la escasa calidad de estas duplicaciones, que dificultan la visualización de lo impreso, es frecuente que estos materiales sean leídos por fuera de la obra completa, sin solapas que presenten a sus autores, ni contratapas que comenten el texto, sin referencias bibliográficas completas ni fecha de publicación original y, a veces, sin siquiera el título o el nombre del autor. Como se puede ver, es claro que este recorte textual, vinculado con los ajustados presupuestos de los universitarios y, en ocasiones, con la despreocupación de los docentes, impide al lector ubicarse dentro de lo que lee (Carlino, 2005a).

### **Dificultades que tienen los estudiantes para leer y escribir un texto académico**

#### **Encuesta a estudiantes**

**Tabla 5**

<b>Dificultades que tienen los estudiantes para leer y escribir un texto académico</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Organizar las ideas	356	45,58%
Comenzar un escrito	414	53,01%

Fuente: Construcción propia

Esta pregunta de la encuesta explora por las dificultades que el estudiante tiene al escribir un texto académico. Así, vemos cómo 414 estudiantes, el 53,01%, confirman que su mayor dificultad radica en que no saben cómo iniciar un texto escrito. Por otro lado, el 45,58% admite dificultades para organizar las ideas en sus textos escritos.

#### **Entrevista a estudiantes**

“En cuanto a los textos que leemos generalmente son textos largos que tienen palabras que muchas veces no entiendo.”

“En este caso por el lenguaje que se emplea en los textos es bastante técnico y se utiliza en un lenguaje muy científico entonces hay que estar siempre recurriendo al diccionario y es más difícil la lectura.”

#### **Desconocimiento de vocabulario y/o terminología técnica y/o científica**

En cuanto a las dificultades para la lectura y escritura de un texto, los estudiantes en su mayoría manifiestan que los textos que leen tienen un vocabulario bastante técnico con una terminología muy científica y poco entendible para ellos. Como consecuencia, deben leer tres o más veces el texto para poder comprenderlo, y en muchas ocasiones tienen que recurrir al diccionario.

Ante esta situación, los estudiantes

reconocen que los docentes ayudan muy poco a descifrar este tipo de terminologías, y no se detienen a explicarla. Para los estudiantes es evidente que la mayoría de los docentes habla del tema desde que inician hasta que terminan las clases pero no se detienen a explicar dichas terminologías. De esta manera, apuestan por tomar algunos apuntes de lo expuesto por el docente para después en casa recurrir a enciclopedias, diccionarios o Internet [estrategias que utilizan para resolver estos inconvenientes].

Estas dificultades también son atribuidas a la extensión de los textos. Sin embargo, lo que más les desagrada es que dichos textos son en su mayoría de autoría de los profesores y que por lo tanto sienten que algunos de ellos les cohiben y cortan muchas veces sus ideas.

Los textos académicos se caracterizan por condensar la información en diferentes tipos de recursos: recursos de tipo lexical, recursos del uso de términos técnicos y recursos gramaticales. De acuerdo con Teberoski (2007), uno de los aspectos más importantes del texto académico es el uso de términos técnicos, es decir, su terminología. La autora afirma que una lengua sin terminología no es una lengua académica. La terminología es una necesidad, es una práctica y es un campo de conocimiento. Para autores como Halliday y Martin (1993) (citados por Teberoski, 2007), los términos técnicos son parte esencial del lenguaje científico, de tal suerte que

es imposible crear un discurso organizado del conocimiento sin ellos. Así, el término técnico es una unidad conceptual del texto académico.

Otro recurso presente en los textos académicos es la gramática nominalizada. En los textos académicos predomina una alta frecuencia de nominalizaciones. Entre estas se encuentra el uso del sufijo *ción*, que convierte una acción expresada por un verbo en nombre. Los dos recursos, el vocabulario técnico y la gramática nominalizada, dan lugar a una gran densidad lexical de los textos académicos. La densidad lexical de un texto académico hace referencia a las relaciones de las diferentes palabras y vocablos contenidos en un texto de esta índole. Una manera de ver las características propias de los textos académicos es estableciendo relaciones lexicales entre palabras y vocablos. De esta manera, se puede decir que uno de los rasgos más sobresalientes de la escritura académica es la densidad lexical contenida en ella. Los estudiantes necesitan identificar las diferentes características lexicales contenidas en los textos para poder comprenderlos e interpretarlos.

### **Pautas (pasos) para la elaboración de ensayos**

“En cuanto a la escritura se debe afianzar también; que se den algunos pasos de cómo hacer un ensayo; porque aunque parece fácil al momento de llevarlo a cabo se dificulta bastante, relatoría y todo a lo que la escritura se refiera.”

Otra de las dificultades que manifiestan los estudiantes con respecto a la escritura de un ensayo es la poca claridad que tienen sobre cómo elaborar este tipo de textos. Admiten, asimismo, que cada asignatura desarrolla su escritura de manera diferente, de tal suerte que los docentes de algunas asignaturas en ocasiones les solicitan a los estudiantes la identificación de las ideas principales en un texto, mientras que otras veces les piden subrayar ideas significativas, y otras tantas que resuman el texto propuesto. De igual manera sucede con las exigencias acerca de lo que tiene que ver con el número de hojas, páginas o cuartillas que debe contener dicho escrito. Los estudiantes señalan que en algunas asignaturas se les exige que el ensayo contenga tres cuartillas y en otras, sin embargo, que deben ser diez las cuartillas. Toda esta variedad de formas y procedimientos para realizar un ensayo hace que se confundan.

### **Carencia de asignaturas para el desarrollo de competencias lectoras y escritoras**

Un punto clave en el transcurso de la investigación fue encontrar que los estudiantes manifiestan que la dificultad de estos procesos de lectura y escritura en las licenciaturas radica en que no existe en el plan de estudios ninguna materia que desarrolle las competencias lectoras y escritoras.

“No hay asignaturas que propicien estas competencias y que los docentes aporten acorde a sus capacidades escritoras nuestro proceso.”

“El programa de... está estructurado para el desarrollo práctico de los estudiantes, no hay espacios donde se genere las capacidades lecto-escritoras pero se hace necesario la utilización de elementos que propicien en el estudiante el hábito hacia estos con la orientación de docentes capacitados en las competencias lingüísticas que orientan al estudiante en el manejo adecuado para el desarrollo interpretativo dentro de las múltiples actividades académicas.”

“eh pues la verdad no me en mi carrera en mi carrera de...muy poco leemos muy poco leemos eh tenemos muchas materias en las áreas donde leemos es las pedagógicas donde es las pedagogías es donde leemos pero nosotros del resto de las clases nosotros estudiamos es la motricidad de los niños estudiamos los bailes, danzas, lo que es baile típico, las... típicos de Colombia.”

“En algunos casos hemos sentido o he sentido el abandono de los directivos la inconsistencia en nuestro proceso de formación esto se debe a los constantes cambios de pensum a los que nos hemos visto sometidos, a la falta de organización y secuenciación de los contenidos enseñados.”

“En el programa vimos solo una materia de competencias comunicativas, que me imagino que era para ayudarnos en este proceso.”

Llama la atención, entonces, que los estudiantes entrevistados creen que los procesos de lectura y escritura no se desarrollan de manera adecuada por cuanto los trabajos escritos que deben realizar, ensayos, resúmenes, entre otros, muchas veces no son devueltos con las correspondientes observaciones, de tal suerte que no saben

qué tipo de correcciones les hicieron, mucho menos si estaban bien hechos o no. A este respecto, consideran que son muchas las ocasiones en las que al presentar trabajos a sus docentes ellos alegan que un estudiante de octavo semestre debe escribir ensayos excelentes.

### Propiedades del texto académico

Para llevar a cabo la escritura académica es necesario tener en cuenta las propiedades mediante las cuales el texto académico se estructura. Dentro de estas propiedades se destacan los rasgos del contenido, del tema, del emisor, del lector, del contexto, de la finalidad y del medio (Teberoski, 2007). Todas estas propiedades se concretan en un tipo particular de texto. De igual forma, deben considerarse las características discursivas de este. En cuanto al contenido, el texto académico es de tipo proposicional, ya sea un razonamiento, un estudio empírico, una experimentación, una revisión teórica, etc. En este tipo de texto, el contenido se expresa a través de la argumentación y la explicación del porqué de un hecho, de la causa o motivo de algo. La finalidad del discurso es argumentar, convencer y persuadir a la audiencia. Dentro de las características y propiedades del discurso de un texto académico se encuentran la textura y la finitud (Teberoski, 2007).

La textura, implica relaciones de

construcción de las partes del texto en el todo y se expresa a través de las relaciones discursivas de carácter global que tienen que ver con la coherencia y la cohesión del texto. La finitud, implica los límites del texto, y que desde Halliday (1994) es la de un producto más que la de un proceso. Este autor señala que en la estructuración de un texto académico se producen unas relaciones de tipo semántico que responden a unas funciones que se le atribuyen. La primera función de las que menciona Halliday tiene que ver con expresar un contenido, y que el autor denomina *función ideacional*; la segunda, tiene que ver con la función de comunicarlo teniendo en cuenta al interlocutor, lo que denomina *función interpersonal*; y la tercera función, hace referencia a expresar el contenido en un texto resultado de la fusión de las dos anteriores y que Halliday (1994) denomina *función textual*. Estas tres funciones sirven para expresar elecciones semánticas contenidas en el texto, razón esta para que se deban tener en cuenta al momento de construcción y elaboración de un texto, lo cual permite que el contenido del texto tenga coherencia y cohesión (Teberoski, 2007).

### Estructura y organización de la información en los textos académicos

“Se me ha dificultado la organización de ideas, de conectores, todo eso dependiendo del tema del cual voy a desarrollar.”

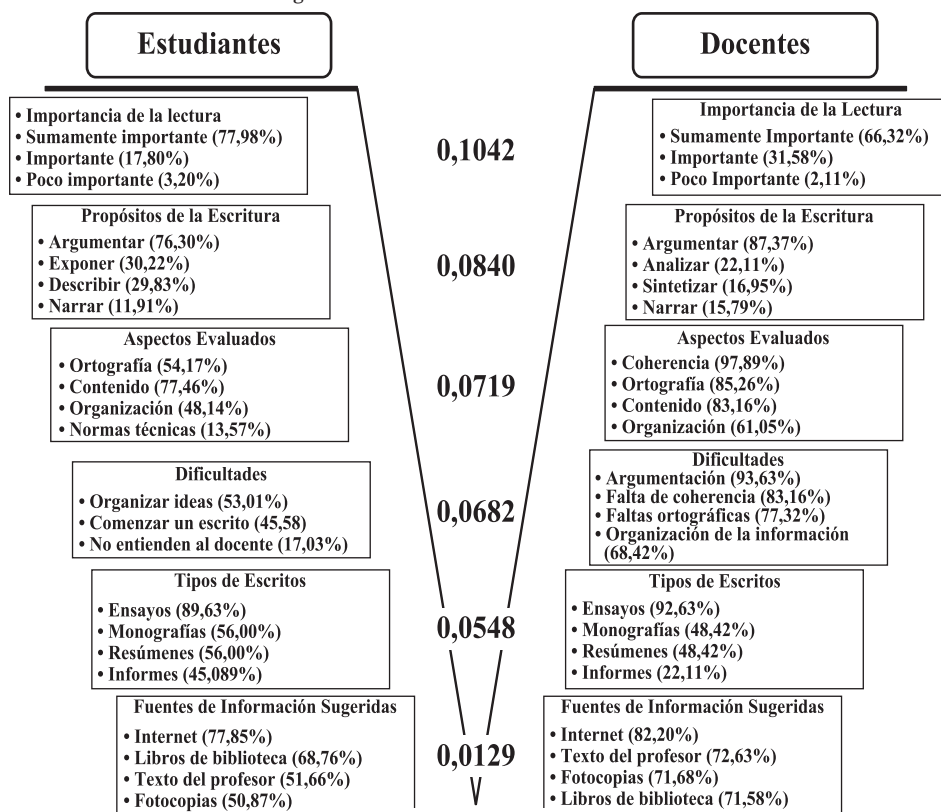
La estructura se encuentra determinada por la organización y el orden de la información en el discurso. Según Halliday (2004), todo texto académico tiene una parte de información conocida y una parte de información que es nueva. Se puede decir que la información en un texto se ha estructurado o jerarquizado en la medida en que de lo conocido se pueda situar la información nueva. Para Teberoski (2007), la estructura de un texto académico está determinada por el tipo de relaciones de presentaciones de la información entre las partes. Estas relaciones pueden ser de dependencia o de no dependencia. En la primera, la información se vuelve compacta, subordinada y relacionada; en la segunda, puede ser información en paralelo, sin dependencia. En las relaciones de dependencia un elemento es parte estructural de otro, en las relaciones sin dependencia un elemento se encuentra relacionado pero no es parte dependiente de otro. Según Teberoski (2007), un texto académico globalmente presenta la información de tipo dependiente, las partes tienen que responder a un objetivo, a un mismo contenido, deben tener relación. Esto quiere decir que cada parte del texto tiene unidad temática.

Si bien los recursos condensados en la información de los textos académicos lo estructuran y organizan, también existen conectores que le dan continuidad temática e informativa. La conexión entre las partes, sean

enunciados o párrafos, mantiene la continuidad del texto. Al respecto, Teberoski (2007), Cassany (2002) y Parodi (2008), afirman que en los textos académicos se utilizan muchos conectores, también llamados marcadores del discurso. De acuerdo con estos autores, los conectores cumplen funciones dentro del texto según el tipo de unidades que conectan o según el tipo de semántica que expresan. Se hace entonces necesario que el estudiante reconozca este tipo de recursos en cada una de las ideas que contemple en el escrito. La forma de entender este tipo de recursos es que se constituya en una práctica permanente en la producción escrita de los estudiantes. El docente es en este proceso una pieza clave para que ellos puedan interactuar con los múltiples conectores que permiten el hilo y la relación de una temática.

La esquematización adaptada en la V de Gowing se realizó de la siguiente manera: en los extremos superiores se ubicaron los actores (estudiantes y profesores), seguidamente, se organizó la información por factores similares (niveles de influencia). Para establecer el orden de los factores se calculó la varianza conjunta entre los niveles iguales, posteriormente los niveles se organizaron de manera descendente teniendo en cuenta el resultado de la varianza. Se entiende pues que los factores (niveles) con mayor varianza conjunta influyen menos sobre el problema indicado (alfabetiza-

Figura 1. Dimensionalización de las variables



## ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Fuente: Elaborado por el investigador

ción académica en las licenciaturas) que aquellos con menor varianza. Esto tiene su explicación, puesto que la varianza es una medida de dispersión entre grupos, entonces, los factores similares (niveles) con varianza más baja tienden a cohesionar entre ellos, es decir, que la opinión del Grupo A (estudiantes) con respecto al Grupo B (docentes) es similar y tienen una influencia poco favorable con relación al problema (alfabetización en las licenciaturas), puesto que lo deseado es una alta variabilidad.

## Conclusiones

Como se puede notar en la Figura 1 representada en la V de Gowing, la alfabetización académica en las licenciaturas está siendo afectada por las fuentes de información a las que los estudiantes recurren para leer y escribir. Puede verse en la figura, que la menor varianza existente entre las dimensiones analizadas se encuentran en la de 0,0129, correspondiente a la de las fuentes de información que los estudiantes consultan para la reali-



zación de sus lecturas y sus escritos, que tiene que ver con la búsqueda de información en la Internet, el material de lectura de los textos que leen los estudiantes (fotocopias); le sigue la segunda menor varianza  $-0,0548$  correspondiente a los tipos de escritos que ellos elaboran y que de acuerdo con los resultados lo que más escriben los estudiantes en clase y fuera de ella son ensayos. Estos resultados también se muestran en las entrevistas que se les realizaron a los estudiantes y docentes, quienes manifestaron que la mayor dificultad que tienen para leer y escribir un texto académico se debe al vocabulario que se encuentra en dichos textos.

El docente universitario, no puede perder de vista que los textos que se les dan a los estudiantes para que lean son derivados de textos científicos y estos textos están dirigidos a colegas (Carlino, 2005a). Por lo tanto, a los estudiantes les cuesta decodificar este cúmulo de códigos que se comparan en estos textos, situación que da origen a problemas de comprensión. Muchos de estos textos hacen referencia a posturas de otros autores sin explicación alguna. Sin embargo, el problema no solo está en el entendimiento o no de los códigos que presenta el texto, el problema reside en la expectativa de los docentes frente a lo que los alumnos realizarán delante de un texto (Vardi, 2000, citado por Carlino, 2005). Es decir, la gran mayoría de los docentes de las licenciaturas

parecen suponer que los estudiantes, al leer, entienden los contenidos de los textos.

Leer y comprender un texto, consiste en implementar un conjunto de operaciones cognitivas (Carlino, 2005a). La autora presenta unos fundamentos sobre cómo leer un texto, a saber: identificando la postura del autor del texto, ponderándola según las razones que brinda para sostenerla, reconociendo las posturas y argumentos de los otros autores citados, reconstruyendo el vínculo polémico o no entre unas posiciones y otras, poniendo en relación con otros textos leídos previamente el conjunto de perspectivas mencionadas, infiriendo las implicaciones que lo leído puede tener sobre otros contextos, es decir, extrayendo conclusiones que sean pertinentes más allá del contexto en el que se ubica el texto, por ejemplo, sobre la práctica profesional a la que se encaminan los estudiantes. Al parecer, los estudiantes de las licenciaturas tienen poco manejo de estas operaciones mentales. Al respecto, Parodi (2010) afirma:

Si saber leer y aprender a partir de textos de contenido general constituye un desafío para muchas personas, saber leer textos especializados y aprender a incorporarse a un grupo de especialistas por medio de conocimientos de disciplinas específicas puede resultar aún más complejo. Sobre todo, si no

se conocen las características de los medios escritos a través de los cuales se accede a ese saber disciplinar (p. 232).

De esta manera, no saber leer textos académicos en la universidad representa uno de los más grandes obstáculos para el aprendizaje de los contenidos de los temas en cada disciplina. Los géneros discursivos disciplinares que los estudiantes enfrentan encierran una serie de características no suficientemente conocidas por los estudiantes y ello hace que los lectores y escritores que los enfrentan tengan problemas para su comprensión total. Al respecto, Parodi (2010) afirma que –en parte–, ello se genera porque son géneros discursivos que nunca habían sido leídos por estos sujetos, ya que no eran requeridos como medios de interacción dentro de las situaciones sociales y culturales que, –hasta ese momento–, les había tocado vivir. Para el autor, esto se hace más evidente por el rol social y contextual que cumple la lectura en estos contextos académicos dado que en este tipo de ambiente se deben construir significados diferentes. Los géneros discursivos que se construyen son nuevos no solo en su contenido sino también en su modo de organización de la información y en los propósitos que buscan.

Por consiguiente, el sujeto que inicia su vida universitaria debe aprender a leer los nuevos géneros y contenidos

específicos hasta llegar a saber leer y comprender con versatilidad un conjunto de nuevos géneros desde la especialidad en que se está formando. Parodi (2010) afirma que el individuo que ingresa a una comunidad discursiva en el nivel universitario debe acceder a un conocimiento disciplinar, preferentemente a través de la lectura de los textos de su currículo. Todo ello, en el contexto de una serie de actividades formales, como las asignaturas de su plan de estudios y las exigencias evaluativas y las interacciones con sus profesores y compañeros de clase.

Este individuo estará sumergido, entonces, en un conjunto de géneros tanto orales como escritos que andan su construcción de conocimientos especializados. En la medida en que los sujetos ponen en juego estas acciones y relaciones vinculantes reiteradamente, van adquiriendo habilidades a través de las cuales dan paso a la construcción de conocimientos especializados, esto es lo que Parodi (2010) llama circuito de construcción de conocimientos especializados. Dentro del contexto de este circuito se van construyendo y reconstruyendo prácticas discursivas, que son complementadas gradualmente con la práctica de la escritura de géneros especializados. Las relaciones sinérgicas que se generan en estas prácticas de lectura y de escritura especializadas van transformando el conocimiento disciplinar, y el sujeto

va adquiriendo progresivamente un dominio de los géneros disciplinares y del conocimiento conceptual de su área.

Leer y comprender textos académicos de manera significativa son habilidades relevantes en la sociedad actual. De estas habilidades depende el desarrollo integral de las personas, su formación académica y profesional. La habilidad para saber leer textos académicos con información especializada es clave para tener acceso al conocimiento, pues de esta dependerá el éxito académico y profesional. Parodi (2010) señala que aprender a leer textos de este tipo es un proceso constructivo que no constituye una actividad mecánica. Leer textos académicos es tener la habilidad para usar conocimientos adquiridos desde el texto de modo activo y flexible en contextos nuevos, y posiblemente con propósitos diferentes. El autor puntualiza que aprender a leer de manera profunda un texto académico exige como requisito esencial que el lector sea capaz de procesar información en dos dimensiones: literal y relacional, pero sobre todo que desarrolle estrategias que le permitan establecer relaciones de tipo léxico, causa y efecto, etc.

Para el autor, estas estrategias son importantes en el lector por cuanto lo ayudan a realizar procesos de lectura a nivel de palabras y oraciones, pero también a elaborar las ideas princi-

pales y a conectarlas coherentemente (macroestrategias) y a alcanzar aprendizajes de calidad (estrategias de transferencia).

En cuanto a la escritura, y teniendo en cuenta los resultados arrojados por las encuestas, el género académico del que más se sirven los estudiantes es el ensayo. En la gráfica de la V de Gowling se muestra claramente que es la segunda varianza más baja, lo que lo ubica en el segundo factor que está influyendo en la alfabetización académica de los estudiantes de licenciaturas. En otra dimensión analizada en la V de Gowling, se muestra que los escritos (ensayos) que se realizan en el aula y/o fuera de ella, carecen de argumentación y coherencia en la organización del texto escrito. De acuerdo con los docentes, los “ensayos” que escriben sus estudiantes no tienen sustentos que los fundamenten.

Esto nos lleva a concluir, por un lado, que las fuentes de información bibliográfica que los estudiantes consultan para la lectura y escritura no son las más adecuadas. Las consultas bibliográficas que realizan por la Internet solo se limitan a buscar significados y descifrar las palabras y/o vocablos o terminologías desconocidas por ellos. Es decir, utilizan la Web como un diccionario. Muchos se limitan a hacer resúmenes de otras producciones que extraen de la Internet. Es poca la lectura de textos originales, pues se les está suministrando mucho material

fotocopiado para la lectura y escritura. Por otro lado, y desde el punto de vista de la escritura que hacen los estudiantes, a pesar de que realizan permanentemente ensayos en clase y fuera de ella, la dificultad se encuentra –precisamente– en la elaboración de estos tipos de escritos. Los resultados de las entrevistas demuestran que los estudiantes tienen poco conocimiento para la elaboración de este tipo de escritos y señalan la poca orientación que tienen para elaborarlos. De esta manera, entonces, manifiestan que cada asignatura desarrolla la escritura de este tipo de texto de manera diferente.

## Bibliografía

- Benvegnú, M. (2004). Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes. En: Revista *Textos en contexto 6. Leer y escribir en la universidad*. Lectura y vida. Universidad del Valle.
- Bogoya Maldonado, D. et al. (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Nacional.
- Bustamante Zamudio, G. & Jurado Valencia, F. (1997). *Entre la lectura y la escritura: hacia una producción interactiva de los sentidos*. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Cabrera Rodríguez, Flor A. (1994). La comprensión lectora. En: Cabrera, F., Donoso, T. & Marín, Ma. Ángeles (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Cárdenas, Luis et al. (2008). Comprensión lectora en estudiantes que ingresan al primer semestre en los programas de la Facultad de Educación de la Universidad del Atlántico. *Pensar el Caribe II*. Editorial Universidad del Atlántico.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, Paula (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En: *Textos en contexto 6. Leer y escribir en la universidad*. Asociación Internacional de lectura/lectura y vida. Buenos Aires.
- Cassany, D. et al. (1998). *Enseñar lengua*. Editorial Graó de Serveispedagògics.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona, España: Editorial Anagrama, S.A.
- Cassany & Morales (2008). *Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos*. Universitat Pompeu Fabra, Departamento de Traducción y Filología, Ramblas 30-32, Barcelona, España.

- Cisneros, Mireya (2005). *Lectura y escritura en la universidad*. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Charadeau, Patrick (2003). *El discurso de la información*. Gedisa Editorial.
- Clark, Romy and Ivanic, Roz (1997). *The Politics of Writing*. London and New York: Routledge.
- Colombia. Congreso de la República (1994). Ley General de Educación. Santafé de Bogotá: Imprenta Nacional.
- Dubois, María Eugenia (1987). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Eco, Humberto (1992). *Los límites de la interpretación*. México: Lumen.
- Freire & Macedo (1989). *Alfabetización lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gee, James (1999). *The new literacy studies and the social turn*. U.S Department of Education. Educational Resources Information Center (ERIC).
- Goetz, J. P. & Lecompte. M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Grabe, W. Revaloración del término “interactivo”. En: Rodríguez, E. & Lager, E. *La lectura*. Cali: Universidad del Valle.
- Halliday, M.A.K. (2004). *An introduction to functional grammar*. Third edition. Arnold, a member of the Hodder headline group. Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. (2002). *On grammar*.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Editorial Paidós.
- Hernández Campoy, Juan M. & Almeida, M. (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística*. Editorial Comares.
- Hymes, D. H. (1996). “Acerca de la competencia comunicativa”. En: *Forma y Función*, Revista del Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional, No. 9.
- Jenkinson, M. D. (1976). “Modos de enseñar”. En: Staiger, R. C. *La enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Huemul.
- Johns, Ann M. (1997). *Text, role and context. Developing academic literacies*. Cambridge University Press.
- Jurado Valencia, F. et al. (1998). *Juguemos a interpretar: evaluación de*

*competencias en lectura y escritura plan de universalización de la educación Básica Primaria*. Santa Fe de Bogotá: Plaza & Janés.

Jurado Valencia, F. (2000). “El lenguaje y la literatura en la Educación Básica y Media: competencias y desempeños”. En: Bogoya Maldonado, D. *et al.* (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Nacional.

Jurado Valencia, F. *et al.* (1999). *Culturas y escolaridad: lenguaje y matemáticas. Competencias y proyectos de aula*. Plaza & Janés.

Jurado Valencia, F. & Bustamante Zamudio, G. (1995). *Los procesos de la lectura*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.

Kerlinger, Fred (1988). *Investigación del comportamiento*. Tercera edición. México: McGraw-Hill.

Koichiro, Matsuura (2003). *Literacy, a Unesco perspective*, february.

Laville, C.; Dionne, J. A. (1999). *Construcao do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciencias humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG.

Lea, Mary R. (1999). “Academic literacies and learning in higher education: constructing knowledge through

texts and experience”. En: Carys, Jones *et al.* (1999). *Students writing in the university*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.

Lerner de Zunino, Delia (1985). “La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético”. En: *Revista Lectura y Vida*. Año 6, No. 4. Diciembre.

Lincoln, Y. S.; Guba, E. C. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.

Magendzo, Abraham (2003). *Transversalidad y curriculum*. Gedisa.

Marín Ardila, Luis F. (2002). Competencias: “saber-hacer”, ¿en cuál contexto? En: Bustamante Zamudio, G. *et al.* (2002). *El concepto de competencia: una mirada interdisciplinar*. Vol. II. Bogotá: Alejandría Libros.

Marín, María Ángela (1994). “La comprensión lectora en el procesamiento de la información”. En: Cabrera, F.; Donoso, T. & Marin, M. A. *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.

Martínez, María Cristina (1997). *Análisis del discurso*. Cali: Universidad del Valle.

----- (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos*. Cátedra Unesco. Universidad del Valle.

- Martínez, Miguel (1997). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Bogotá: Círculo.
- Moss, et al. (1998). *Urdimbre del texto escolar*. Ediciones Uninorte.
- Parodi, Giovanni (2010). *Saber leer*. Editorial Aguilar.
- (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales*. Ediciones Universitarias de Valparaíso, CILE.
- Pérez Abril, M. (1999). "Evaluación de competencias en comprensión de textos ¿qué evalúan las pruebas masivas en Colombia?" En: *La alegría de enseñar*. Vol. 39. Abril-junio de 1999.
- Peronard Thierry, Marianne et al. (1997). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Pierre, Régine (1997). Saber leer hoy: de la definición a la evaluación del saber-leer. En: Rodríguez, E. & Lager, E. *La lectura*. Cali: Universidad del Valle.
- Rincón B., Gloria et al. (2005). *Enseñar a comprender textos en la universidad*. Universidad del Valle.
- Rincón & Gil (2011). *Estado de tendencias en las prácticas de lectura y escritura académica en la Universidad del Valle*.
- Roux, Ruth (2008). "Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad". En: Narváez, Elizabeth & Cadena, Sonia (2008). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la Educación Superior: caminos posibles*. Cali, Colombia: Cargraphics S.A.
- Saville-Troike, Muriel (1989). *The ethnography of communication*. Oxford, UK: Blackwell Publishers LTD.
- Smith, Frank (1994). *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Argentina: Aique.
- (1997). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Gredos.
- Spiro, J. (1997). "El papel de la conciencia en la comprensión de la lectura". En: Rodríguez, E. & Lager, E. (1997). *La lectura*. Cali: Universidad del Valle.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Teberoski, A. "El texto académico". En: *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos, conocimientos y estrategias*. Barcelona, España: Editorial Graó, De Irif, S.L.
- Torrado Pacheco, María Cristina (2000). "Educar para el desarrollo de

las competencias: una propuesta para reflexionar”. En: Bogoya Maldonado, D. et al. (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional.

Van Dijk, Teun A. (1997). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

Woods, P. (1995). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.

----- (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

Zuluaga Ocampo, Zulma P. (2009). *Lectura y escritura académica en la universidad*. Pontificia Universidad Javeriana.