

La Editorial de la Universidad Tecnológica de Pereira tiene como política la divulgación del saber científico, técnico y humanístico para fomentar la cultura escrita a través de libros y revistas científicas especializadas.

Las colecciones de este proyecto son: Trabajos de investigación, Ensayos, Textos Académicos y Tesis Laureadas.

Este libro corresponde a la Colección Trabajos de Investigación.

Perspectivas y prospectivas en los estudios sobre Lectura y Escritura, en correspondencia con el método documental bibliográfico, examina 100 trabajos hechos en el tema, por estudiantes de pregrado y posgrado para optar a sus respectivos títulos académicos y 350 publicaciones entre artículos, libros y capítulos de libros.

Con este estudio reafirmamos que la Educación Superior es el espacio más avanzado en la alfabetización escolar, por ello requiere prácticas de Lectura y Escritura especializadas, que permitan fortalecer la enseñanza-aprendizaje en una etapa en la que se requiere formar competencias discursivas disciplinares.

Albert Einstein sintetizó en siete palabras lo que mejor podría contribuir al avance de la ciencia y la tecnología: “Nada sucede hasta que algo se mueve”. Precisamente, en este trabajo la propuesta ha sido mover la bibliografía existente sobre Lectura y Escritura en la Educación Superior para avizorar las acciones necesarias en las coyunturas presentes y venideras, que contribuyan en el mejoramiento de estos procesos.

ISBN: 978-958-722-202-9



Mireya Cisneros Estupiñán
Clarena Muñoz Dagua
José Darío Herrera González



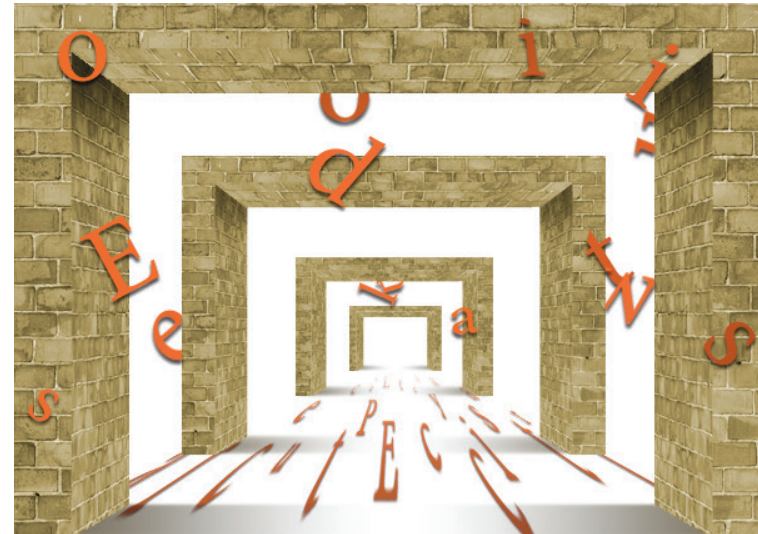
Perspectivas y prospectiva en los estudios sobre Lectura y Escritura

Universidad Tecnológica de Pereira



Facultad
Ciencias de la Educación

Perspectivas y prospectiva en los estudios sobre Lectura y Escritura



Mireya Cisneros Estupiñán
Clarena Muñoz Dagua
José Darío Herrera González

Mireya Cisneros Estupiñán, (Iles,Nariño, 1964). Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad del Cauca. Magíster en Lingüística Española, Instituto Caro y Cuervo. Profesora titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Directora del grupo “Estudios del Lenguaje y la Educación”, reconocido por Colciencias. Premio a la investigación Jorge Roa Martínez, 3er lugar, 2014. Autora de: *Fundamentos de redacción técnica* (2003). Cómo elaborar trabajos de grado (2006-2012). Coautora de *Redacción y publicación de artículos científicos: enfoque discursivo* (2012). *Perspectivas teóricas que explican el lenguaje* (2007). *La Inferencia en la Comprensión Lectora: de la Teoría a la Práctica en la Educación Superior* (2010). *Estrategias de interacción oral en el aula: didáctica crítica del discurso educativo* (2011). *En busca de la calidad educativa a partir de los procesos de lectura y escritura* (2011). *Alfabetización académica y lectura inferencial* (2013). Ha escrito capítulos en libros publicados por El Colegio de México, la Academia Chilena de la Lengua, la Editorial Planeta y la Universidad de Estocolmo y artículos suyos han sido publicados en revistas especializadas, nacionales y extranjeras.
mireyace@utp.edu.co

Clarena Muñoz Dagua, (Silvia, Cauca, 1968). Doctora en Lingüística de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo, Seminario Andrés Bello (Colombia). Autora de *La Metáfora Interpersonal Léxico-gramatical en la divulgación científica* (2014) y coautora de *La Fábula del buhonero. Semiótica de la estética mercantil* (2001). *Érase una vez. Análisis crítico de la telenovela* (2006). *Estrategias de interacción en el aula* (2011). *Apuntes para una Neogramática* (2014). Ha publicado artículos en revistas especializadas nacionales y extranjeras. Perteneció al grupo de investigación “Estudios del Lenguaje y la Educación”, reconocido por Colciencias. Participa en proyectos relacionados con el discurso de divulgación científica, los procesos de lectura y escritura en la universidad y las interacciones discursivas mercantilistas.
clarenamunoz@unicolmayor.edu.co

José Darío Herrera González, (Bogotá, 1966). Doctor en filosofía de la Universidad Nacional de Colombia, Licenciado en Filosofía y Magíster en Planeación para el desarrollo de la Universidad Santo Tomás. Profesor asociado de la Universidad Javeriana y del Doctorado en Ciencias sociales, niñez y juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde. Miembro de los grupos de investigación Ámbito de la educación superior y Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud. Recibió en 1995 el premio nacional de historias de vida con el trabajo Comanche, comandante del cartucho (1995), también ha publicado *La comprensión de lo social, horizonte hermenéutico de las ciencias sociales* (2010) y *Pensar la educación, hacer investigación* (2013). Miembro de REDLEES-ASCUN.
josedarioh@yahoo.com

Colección Trabajos de Investigación

Versión impresa

Perspectivas y prospectiva en los estudios sobre Lectura y Escritura

Mireya Cisneros Estupiñán

Clarena Muñoz Dagua

José Darío Herrera González



Colección de Trabajos de Investigación
Facultad Ciencias de la Educación
2014

Cisneros Estupiñán, Mireya

Perspectivas y prospectiva en los estudios sobre lectura y escritura / Mireya Cisneros Estupiñán, Clarena Muñoz Dagua, José Darío Herrera González. --

Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2014.

186 páginas. 16,5 cm x 23,5 cm.

Incluye bibliografía.

ISBN: 978-958-722-202-9

Alfabetización académica 2. Estado del arte 3.Lingüística Sistémica

4. Alfabetización (Educación). 5. Lectura y Escritura en la Universidad -

6. Alfabetización (Educación) - Colombia I. Cisneros Estupiñán, Mireya.

372.414- dc 22

© Mireya Cisneros Estupiñán, Profesora de la Universidad Tecnológica de Pereira

© Clarena Muñoz Dagua, Profesora de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

© José Darío Herrera González , Profesor de la Universidad Javeriana

© Universidad Tecnológica de Pereira

Grupo: Estudios del Lenguaje y la Educación

Correo electrónico: mireyace@gmail.com

Proyecto: Investigación documental bibliográfica sobre Lectura y Escritura en la Educación Superior, código CIE 4-12-2, sexta convocatoria, Vicerrectoría de Investigaciones Innovación y Extensión, Universidad Tecnológica de Pereira.

Universidad Tecnológica de Pereira

Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión

Editorial Universidad Tecnológica de Pereira

Coordinador editorial:

Luis Miguel Vargas Valencia

luismvargas@utp.edu.co

Conmutador 321 2221 Ext 381

Vereda La Julita, Edificio Administrativo

Pereira, Colombia

www.utp.edu.co

Montaje y producción:

Centro de Recursos Informáticos y Educativos CRIE

Universidad Tecnológica de Pereira

Impresión y acabados:

Publiprint S.A.S

Pereira

Reservados todos los derechos

“La incertidumbre del futuro les hizo volver el corazón hacia el pasado. Se vieron a sí mismos en el paraíso perdido del diluvio, chapaleando en los pantanos del patio, matando lagartijas para colgárselas a Úrsula, jugando a enterrarla viva, y aquellas evocaciones les revelaron la verdad de que habían sido felices juntos desde que tenían memoria. Profundizando en el pasado, Amaranta Úrsula recordó aquella tarde que entró al taller de platería y su madre le contó que el pequeño Aureliano no era hijo de nadie porque había sido encontrado flotando en una canastilla. Aunque la versión les pareció inverosímil, carecían de información para sustituirla por la verdadera.”

(Gabriel García Márquez, Cien Años de Soledad)

CONTENIDO

Presentación	1
Capítulo uno. Lineamientos generales para una aproximación al estudio de los textos de Lectura y Escritura en la Universidad.....	5
1.1 Indicios de los estudios sobre Lectura y Escritura en la Universidad.....	8
1.2 La investigación documental bibliográfica.....	9
1.3 El concepto de texto para el estudio de los trabajos en LEU	10
1.4 Divulgación de la Lectura y la Escritura desde la Universidad: el género.....	10
1.4.1 El texto en su contexto de producción.....	10
1.4.2 Variación: la lengua como sistema	11
1.4.3 Variación: la lengua como institución	12
1.4.4 Interdependencia entre texto y contexto	14
1.4.5 Los textos en el ámbito académico.....	15
1.4.6 Características de los libros en el ámbito de la enseñanza	17
Capítulo dos. Los proyectos de grado: forma y función.....	19
2.1 Qué es un trabajo de grado.....	21
2.2 Los proyectos de grado: resonancias entre texto y contexto de producción.....	22
2.3 Función de los trabajos de grado: forma y contenido.....	23
2.4 Las constantes en los trabajos de grado sobre LEU.....	25
2.4.1 Lectura, Escritura y Currículo.	26
2.4.2 Prácticas lectoras.	27
2.4.3 Prácticas escriturales.	28
2.4.4 Lectura, Escritura y TIC.	28
2.4.5 Lectura y Escritura como interacción social.	29
2.4.6 Géneros en las prácticas de Lectura y Escritura.	30
2.5 Perspectivas en LEU encontradas en los trabajos de grado	30
Capítulo tres. Conceptualizaciones y tendencias sobre Lectura y Escritura en la Universidad.....	33
3.1 Investigaciones empíricas sobre la Lectura y la Escritura en la Universidad.....	36
3.2 El desarrollo de competencias de Lectura y Escritura en la Universidad	38
3.2.1 La construcción de la capacidad comprensiva en la enseñanza de lenguas extranjeras	38
3.2.2 La alfabetización informacional	39
3.2.3 La construcción del pensamiento crítico a partir de la argumentación.....	40
3.3 Experiencias pedagógicas en áreas de formación específica.....	41
3.4 Experiencias de cualificación de docentes universitarios.....	43
3.5 Evaluación de la Lectura y la Escritura en la Universidad	44

3.6	Experiencias pedagógicas en torno a la Lectura y la Escritura con estudiantes recién ingresados a la Universidad	46
3.7	Políticas universitarias en torno a la Lectura y la Escritura	48
3.8	Lectura y Escritura en la Universidad y Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC-	49
	Capítulo Cuatro. Prospectiva en los estudios de LEU: artículos y obras de texto	53
4.1	Conceptualizaciones y usos de la Lectura y la Escritura en la Universidad	55
4.2	Usos de la Lectura y la Escritura en la Universidad	58
	Capítulo Cinco. Referentes para continuar la discusión.....	61
	Referentes para continuar la discusión	63
5.1	Lectura, Escritura y Currículo	64
5.2	Prácticas lectoras.....	83
5.3	Prácticas escriturales	94
5.4	Lectura, Escritura y TIC.....	122
5.5	Lectura y Escritura como interacción social	127
5.6	Géneros en las prácticas de Lectura y Escritura	140
	Epílogo: Analizar, ver, prever, proyectar	151
	Bibliografía general.....	157
	Cibergrafía y bases de datos:.....	163
	Bibliografía clasificada utilizada en los análisis del capítulo 3.....	165

Presentación

*Los analfabetos del siglo XXI no serán
aquellos que no sepan leer y escribir,
sino aquellos que no sepan
aprender, desaprender y reaprender*

Alvin Toffler

En el contexto del estudio de los textos de divulgación científica, en el primer período académico del año 2012 iniciamos una investigación sobre los trabajos de Lectura y Escritura en la Educación Superior (LEU) durante la última década del siglo XX y la primera del XXI (1990-2012), con el fin de sistematizar la bibliografía existente en los países de habla hispana sobre el tema y determinar las tendencias que se avizoran para emprender futuros estudios. Los trabajos sobre revisión bibliográfica, como parte del continuum de los textos divulgativos, contribuyen a evitar las investigaciones repetitivas y aprovechar los materiales existentes. Además, ayudan a crear saberes propios, sugerir nuevos territorios que al no haber sido explorados pueden aportar al conocimiento educativo colombiano e internacional.

Como resultado de la primera parte del proyecto, el libro *Tras las huellas de las investigaciones sobre Lectura y Escritura en Educación Superior*, escrito por la profesora de la Universidad Tecnológica de Pereira, Mireya Cisneros Estupiñán y la profesora de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Clarena Muñoz Dagua, expone en seis capítulos, los argumentos de tipo conceptual que justifican el estudio, la noción de texto en el contexto de la Gramática Sistémica-Funcional de Halliday y la función de la divulgación como posibilidad de retroalimentar, validar, procesar y avanzar en el conocimiento.

En el marco de esta investigación, la obra que hoy presentamos titulada *Perspectivas y prospectiva en los estudios sobre Lectura y Escritura*, en correspondencia con el método documental bibliográfico, examina los trabajos hechos en el tema por estudiantes de pregrado y posgrado para optar a sus respectivos títulos académicos y 350 publicaciones entre artículos, libros y capítulos de libros.

En el capítulo uno se muestran los lineamientos generales de la investigación, luego se examinan los conceptos relativos a los tipos de textos que hacen parte de la divulgación

del trabajo académico que forma parte del corpus de esta publicación. Se reconoce, también, la interdependencia entre texto y contexto, haciendo énfasis en los textos portadores del discurso académico.

En el capítulo dos, se realiza una breve caracterización de los proyectos de grado, su estructura y las exigencias de tipo formal como ritual de transición entre el estudiante y el profesional. Seguidamente, se revisan las principales características o constantes de cien proyectos de grado realizados en Universidades colombianas, con el propósito de determinar cuáles son los temas y tendencias que se vienen desarrollando en la producción académica en el área. Luego, se presentan las conclusiones acerca de las perspectivas más reiterativas en los trabajos de grado, en el contexto general de la investigación. Aquí se justifica la importancia que los dos procesos, Lectura y Escritura, tienen para la formación de toda persona: por un lado, las prácticas de la Lectura y la Escritura permiten acceder al conocimiento de una comunidad, y proporcionan, con su tradición, el contexto de lo aprendido, heredado y construido por las familias, comunidades y las culturas a las que pertenecemos; por otro lado, los dos procesos, Lectura y Escritura, se instauran como herramientas necesarias, en todos los ámbitos del conocimiento, para representar, producir, procesar y comunicar, hacer visible, los productos sociales, políticos, religiosos, económicos, tecnológicos y, acorde con nuestra perspectiva, académicos y científicos de una comunidad.

En el capítulo tres se exponen las caracterizaciones de las perspectivas actuales en los estudios sobre la Lectura y la Escritura en lengua española y algunas orientaciones sobre la prospectiva que se advierte, en el contexto de este estudio documental bibliográfico.

En el capítulo cuatro, se realiza un análisis de los usos y estudios de la Lectura y la Escritura en la Universidad sobre la base de las posibilidades agrupadas en cuatro tipos de dispositivos: talleres y cursos, formas de seguimiento y evaluación, producción de textos orientada a su publicación y fortalecimiento de espacios por fuera de la asignatura Lenguaje, para el fomento de la Lectura y la Escritura en la Universidad.

En el capítulo cinco, a partir de los datos obtenidos en una encuesta realizada a docentes y autores de libros y artículos sobre el tema, se ofrece un compendio de estos textos, estructurados a partir de seis elementos: ficha bibliográfica, eje problémico, objetivo, perspectiva epistemológica, metodología utilizada y conclusiones. El examen de este material ha sido relevante para esbozar las perspectivas de estudio y la prospectiva en las investigaciones referidas a la Lectura y la Escritura en la formación universitaria. A manera de conclusión, se presenta el epílogo titulado: *Analizar, ver, prever y proyectar*, seguido de los correspondientes datos bibliográficos.

Con este estudio reafirmamos que la Educación Superior es el espacio más avanzado en la alfabetización escolar, por ello requiere prácticas de Lectura y Escritura especializadas, que coadyuven a acceder a textos expositivos y argumentativos, con una orientación analítica, interpretativa y crítica que permita fortalecer la enseñanza-aprendizaje en una etapa en la que se requiere formar competencias discursivas disciplinares. Como bien se afirma en Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2013:16, la Educación Superior tiene la responsabilidad de formar lectores en un nivel avanzado de manera que puedan no sólo asimilar información con base en el texto escrito, sino también abrir la puerta hacia procesos de investigación y resolución de problemas. Sin embargo, el desarrollo de la Lectura y la

Escritura académicas en este nivel educativo implica la tarea también compleja de nivelar sus habilidades y destrezas -la mayoría de las veces con deficiencias traídas desde niveles anteriores- y promover aquellas que se requieren propiamente en la Universidad.

No podemos finalizar esta presentación sin reconocer el apoyo por parte de la Universidad Tecnológica de Pereira tanto para realizar la investigación como para la publicación de esta obra. Mención especial merece el profesor Juan Carlos Garzón, quien nos dio sus valiosos aportes para el desarrollo del capítulo tres y para dos apartados del capítulo cuatro de esta obra. Igualmente, agradecemos a la profesora Violetta Vega Pulido quien nos colaboró en el montaje y distribución de la encuesta a través de Survey Monkey. Nuestros estudiantes, nuestros profesores, nuestros colegas, la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior REDLEES-ASCUN y demás redes académicas, asociaciones y grupos de estudio, han alimentado la pasión para dedicarnos de lleno a realizar un trabajo como este que tiene el lector en sus manos. Por supuesto, nuestras familias también han depositado silenciosamente sus aportes muy valiosos en estas páginas. De aquí en adelante, la tarea es para nuestros lectores a fin de que este esfuerzo trascienda hacia la continuación de la búsqueda de la cualificación de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior.

CAPÍTULO UNO

Lineamientos generales para una aproximación al estudio de los textos de Lectura y Escritura en la Universidad

*De los diversos instrumentos inventados por el hombre,
el más asombroso es el libro; todos los demás
son extensiones de su cuerpo...
Sólo el libro es una extensión
de la imaginación y la memoria.*

Jorge Luis Borges

En la última década del siglo XX, profesores, especialistas e investigadores académicos advirtieron la relevancia de impulsar y mejorar la enseñanza de la Lectura y la Escritura como procesos esenciales para la formación en todos los niveles educativos. Aunque el tema ha sido siempre motivo de atención y debate, sólo a finales del pasado milenio y en el presente se observa una producción bibliográfica muy abundante destinada a la llamada alfabetización académica. Realmente, en muchas Universidades (por no decir todas) existen personas “ocupadas” en el problema ya sea desde el punto de vista teórico como desde el punto de vista práctico tendiente a la solución de las deficiencias evidentes en la manera de leer y de escribir de los universitarios.

Si bien la Lectura y la Escritura (en mayor medida la primera), en los niveles primario y secundario han sido estudiadas desde varias décadas atrás, es en el nivel universitario que se puede considerar una problemática incipiente si se tiene en cuenta que se arraiga en las comunidades académicas aproximadamente en la década de los 90.

En este marco, la Investigación documental bibliográfica sobre Lectura y Escritura en la Educación Superior, plantea un estudio analítico orientado a determinar cómo ha sido tratado el tema, qué avances se han dado en los tópicos específicos y cuáles son las tendencias que surgen con las propuestas que se avizoran, con el fin de que se constituya en una herramienta estratégica en las investigaciones posteriores sobre el tema.

Es de advertir que la investigación documental bibliográfica permite examinar la bibliografía existente, considerando que en los procesos de construcción de los avances científicos es fundamental reconocer y revisar el estado de la discusión en un lapso determinado con el propósito de lograr una visión de las problemáticas involucradas en la investigación y la docencia, a fin de evitar la repetición innecesaria y la fragmentación e

“insularización” de los saberes que se van construyendo y divulgando a través del discurso científico.

1.1 Indicios de los estudios sobre Lectura y Escritura en la Universidad

Históricamente, los estudios sobre la Lectura y la Escritura académicas en la educación primaria o básica y secundaria han estado presentes en el desarrollo de las teorías educativas. No obstante, la investigación referida a la Educación Superior, en particular, en Latinoamérica y España, es escasa a diferencia de países como Estados Unidos, Australia, Canadá y Argentina, en los cuales, de acuerdo con Carlino (2005), el tema ocupa un papel importante.

Desde la Carta Magna Universitatum, firmada por 430 Universidades europeas en la Universidad de Bologna en 1986 y firmada por parte de 430 Universidades europeas se defiende una tradición de cultura y conocimiento ligada profundamente a la Lectura y la Escritura. Sin el concurso de estas dos prácticas, la Universidad no tendría sentido ni rumbo; los textos escritos no sólo registran la información sino que sistematizan los diálogos, expresan los consensos y disensos, impulsan la investigación, promueven la reflexión sobre las problemáticas sociales, coadyuvan a pensar en alternativas de solución, y difunden los criterios y los planes que coadyuvan al establecimiento de estrechos vínculos entre las Universidades.

Aunque hoy, después de 27 años, se reconoce que el desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior es todavía incipiente, no se puede ignorar la existencia de una producción bibliográfica numerosa, a través de la cual es posible advertir los caminos transitados con frecuencia y aquellos sitios que aún requieren exploración. En el caso de Colombia, algunas políticas educativas reconocen el papel de la Lectura y la Escritura en la formación de los profesionales. La Ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación, hizo que la llamada “calidad” de la educación entrara en materia de debate. De igual modo, el Decreto 2566 de 2003, se ocupa de la divulgación del conocimiento e invita a incorporar medios para saber de los nuevos avances de la investigación, de manera que sea explícita *la forma como se desarrolla la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo que permita a estudiantes y profesores acceder a los nuevos desarrollos del conocimiento, teniendo en cuenta la modalidad de formación*. En el Artículo 6 hace referencia, directamente, a la importancia de los procesos de Lectura y Escritura para la Educación Superior. En la misma línea, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, con la implementación de evaluaciones en los distintos ámbitos de formación, ha generado el debate en torno a los problemas en la comprensión lectora y las dificultades para la producción de textos escritos.

Por otra parte con la creación de organizaciones, grupos y redes como la Cátedra Unesco para el *Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura*, la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, la Red de Lectura y Escritura en la Universidad Superior, Redless,

entre otros, la investigación en el área se ha apuntalado. En el presente siglo, la Lectura y la Escritura en la Educación Superior constituye un tema relevante en congresos, coloquios y demás eventos nacionales e internacionales relacionados con la búsqueda de la calidad en los procesos formativos en el ámbito académico. Precisamente, en coherencia con el crecimiento de la producción bibliográfica y la profusión de eventos en el presente milenio, consideramos que hoy se requiere hacer una pausa en el camino para reconocer las rutas ampliamente transitadas y las sendas que requieren desarrollo.

1.2 La investigación documental bibliográfica

La investigación de tipo documental–bibliográfica constituye una estrategia de análisis e interpretación de información que ya ha sido escrita o producida y la nueva información, llega para complementar o confrontar la existente. En su proceso, el investigador utiliza documentos que recolecta, selecciona, analiza e interpreta con el fin de presentar resultados coherentes, que llevan a redescubrir temáticas, ubicar problemas, orientar hacia otras fuentes de información, sugerir líneas de trabajo no exploradas, elaborar hipótesis, repensar técnicas y metodologías.

En términos generales, según Alfonso (1994), la investigación documental es un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema y, como sucede en otros tipos de investigación, conduce a la construcción de conocimientos. De este modo, en el proceso de investigación documental se puede hacer un análisis de la información escrita sobre un tópico, con el propósito de establecer relaciones, diferencias, etapas, posiciones o estado actual del conocimiento respecto al tema objeto de estudio. A partir de los resultados de las investigaciones documentales es posible describir, conocer, predecir y controlar las situaciones, problemas, fenómenos que se presentan en la sociedad.

Con este marco metodológico, planteamos una investigación documental bibliográfica, teniendo en cuenta que la producción existente sobre Lectura y Escritura en la Universidad, materializada en libros, artículos, revistas, ponencias y trabajos de grado amerita una revisión, registro, análisis y reflexión, de tal manera que se convierta en una herramienta práctica para los nuevos investigadores, quienes podrán reconocer los estudios realizados, avanzar en nuevas problemáticas, profundizar en temas ya tratados o asumidos parcialmente, proponer otras alternativas de trabajo, actualizar enfoques, entre otros. De hecho, nuestro proyecto retoma los trabajos realizados en el campo de la Lectura y la Escritura en el período 1990–2012 con el fin de reconocer el camino explorado por los investigadores, identificar los temas poco explorados y avizorar las perspectivas futuras.

En la primera parte del proyecto elaboramos 200 fichas bibliográficas, a partir de la revisión de ponencias, artículos y libros sobre la Lectura y la Escritura en la Educación Superior, escritos durante el período 1990 a 2012. Los resultados del estudio se encuentran en el libro *Tras las huellas de los Trabajos sobre Lectura y Escritura en Educación Superior* (2013). En coherencia con las fuentes utilizadas para el desarrollo de la investigación, en

este segundo libro nos ocupamos del material correspondiente a los trabajos de grado y otros materiales bibliográficos que ofrecen un camino para plantear una prospectiva en los estudios sobre el tema.

1.3 El concepto de texto para el estudio de los trabajos en LEU

La escritura de textos es una práctica que se da, como sucede con todas las acciones humanas, en unas condiciones determinadas. En efecto, dada la complejidad y variabilidad del uso de la lengua, los textos se construyen mediante selecciones hechas a partir de una situación comunicativa que implica propósitos de los hablantes, actitudes, carga ideológica, modelos mentales, procesos para la construcción e interpretación del texto y el contexto de la interacción social.

En el caso que nos ocupa, esto es, las publicaciones sobre la Lectura y Escritura en la Educación Superior, los textos hacen parte de la divulgación, la cual es fundamental en la enseñanza y preparación de los nuevos investigadores y, en este sentido, imprescindible para el avance del conocimiento. El reconocimiento de lo escrito en una temática contribuye a pensar en la importancia de nuestros razonamientos y a tomar decisiones sobre cómo continuar y, paralelamente, la identificación de los referentes ayuda a tener una visión integral de las problemáticas involucradas en la investigación y, en consecuencia, a no caer en la repetición o en la fragmentación del saber.

Bajo esta premisa, al establecer la ruta de partida para el estudio de las publicaciones hechas sobre Lectura y Escritura en la Educación Superior durante el periodo 1990-2012, nos inscribimos en el modelo Sistémico Funcional de Halliday (2004) el cual postula el lenguaje como una manera, entre otras, de producir significados motivados social y culturalmente. Al ubicarnos en este enfoque, a continuación nos referiremos a cinco conceptos que, en este contexto, determinan nuestro estudio y permiten acceder a la noción de género: contexto de cultura, contexto de situación, texto, dialecto y registro.

1.4 Divulgación de la Lectura y la Escritura desde la Universidad: el género

1.4.1 El texto en su contexto de producción

En el marco del Modelo de la Lingüística Sistémico Funcional, todo texto ocurre en un contexto general o contexto de cultura, el cual engloba a uno más particular: el contexto de situación. El contexto de cultura comprende todo el sistema semántico del lenguaje (es una construcción teórica ideal), y se puede caracterizar como la suma de todos los significados que pueden expresarse en una cultura determinada (Eggins, 2004). Por su parte, el contexto de situación es una representación abstracta del entorno, en términos de las características

pertinentes al discurso que se está produciendo, es decir, los factores externos que afectan las elecciones lingüísticas que realizan los hablantes y que determinarán el uso concreto de la lengua. En tal sentido, al contexto de situación corresponden aquellas propiedades generales de la situación que funcionan colectivamente como determinantes del texto, en cuanto especifican las configuraciones semánticas que el hablante adoptará en ciertos contextos (Halliday, 1982, 145).

El texto se define, desde esta perspectiva, como un potencial de significados culturales que es actualizado mediante recursos lingüísticos. Esto significa que detrás de los textos académicos hay un proceso de elecciones que los escritores deben realizar en tres niveles distintos a través de la red de opciones del sistema: la significación (sistema semántico), la expresión (sistema léxico-gramatical) y la escritura (sistema gráfico). La relación entre estos niveles es descrita por la Lingüística Sistémico Funcional como realización. Los contextos sociales son realizados en textos que son codificados como secuencia de cláusulas, de tal manera que existe una relación dialéctica entre las opciones de los textos y las opciones que ofrece el sistema como potencial de significados. El significado lingüístico no es, entonces, un espejo de la realidad sino más bien una “interfase” entre el mundo extralingüístico y la forma lingüística, entre el contexto y la léxico-gramática.

De este modo, el nivel semántico, cuya manifestación es el texto, es uno de los subsistemas que integran el sistema lingüístico. Por debajo de este, se encuentra el subsistema léxico-gramatical que provee las unidades (gramática y vocabulario) para la conformación de los textos. En el nivel inferior está el subsistema fonológico, que consiste en unidades que permiten realizar las expresiones verbales abstractas como sonido e incluye la entonación, el ritmo y la articulación silábica y fonemática. Alternativamente, este sistema puede ser el gráfico de una lengua, el cual nos ocupa en el presente estudio, esto es, los textos académicos que se producen en las instituciones sobre Lectura y Escritura en la Educación Superior: ponencias, obras de texto, artículos en revistas, artículos tomados de la Web y proyectos de grado.

Estos textos configuran un conjunto de escritos con un propósito común: la divulgación del conocimiento; no obstante, en su gradación presentan diferencias en la estructura, el manejo de las voces y los conceptos. En tanto textos académicos, las publicaciones sobre Lectura y Escritura explican contenidos teóricos con una organización clara, que responde a estructuras específicas de cada tipología textual. Por su grado de formalidad, suelen utilizar la tercera persona y hacer uso de variados mecanismos discursivos para explicar vocabulario técnico específico de cada teoría. Ahora bien, la complejidad y la variabilidad del uso de la lengua ocurren, utilizando términos de Halliday (1978), en la lengua como sistema (definida por las funciones ideacional, interpersonal y textual) y en la lengua como institución (determinada por las variables del contexto de situación). En otras palabras, la variación depende de la interacción que se lleva a cabo y el escenario social específico.

1.4.2 Variación: la lengua como sistema

El lenguaje cumple múltiples y diferentes funciones según las diferentes culturas; sin embargo algunas son una propiedad inherente a todas las lenguas, de allí que para referirse

a esas funciones más abstractas, la Lingüística Sistémico Funcional propone el término metafunción. Básicamente, al estudiar la lengua como sistema, Halliday (1975) considera tres metafunciones generales:

La *metafunción ideacional o conceptual* hace referencia al uso de la lengua para la expresión del contenido. Esta sirve a los hablantes - escritores para interpretar y representar la experiencia del mundo real y del mundo interior al igual que para expresar relaciones lógicas elementales. El lenguaje organiza la experiencia (representación del contexto de cultura), ayuda a conformar la visión del mundo y permite organizar relaciones lógicas que derivan de la experiencia. Este es el componente mediante el cual el lenguaje codifica la experiencia cultural y el hablante codifica su propia experiencia individual como miembro de la cultura.

La *metafunción interpersonal*, alude al uso de la lengua para interactuar con otros, los roles que se asumen, se imponen o se adjudican a los demás y las actitudes, sentimientos, deseos, juicios y creencias que están implicadas en la interacción. Por tanto, este componente involucra al hablante en su contexto de situación, tanto al expresar sus propias actitudes y sus propios juicios como al tratar de influir en las actitudes y en los comportamientos de otros.

La *metafunción textual* apunta hacia el uso de los recursos que la lengua posee para dar al texto organización, continuidad, información y énfasis. La lengua ofrece los recursos para que el hablante pueda organizar las funciones ideacional e interpersonal en un texto cohesivo y coherente que sea operativo en un contexto de situación.

De acuerdo con lo anterior, la organización funcional del significado en el lenguaje es el principio organizador más general del estrato léxico-gramatical. La combinación entre significados textuales, experienciales e interpersonales forman una variedad de textos, susceptibles de ser estudiados y descriptos a partir de los sistemas léxico-gramaticales de la lengua que se proyectan en la cláusula. El estudio de textos, en esta perspectiva, permite comprender cómo los significados son construidos en el sistema social e intercambiados por sus miembros en forma de texto.

En el caso de los textos académicos relacionados con la Lectura y la Escritura: ponencias, obras de texto, artículos en revistas, artículos tomados de la Web y proyectos de grado, los contenidos que se representan se relacionan con la divulgación o socialización de las temáticas de las diferentes disciplinas, lo cual exige unos formatos específicos (metafunción ideacional); la interacción se da, generalmente, entre expertos o especialistas y los individuos en formación, lo cual implica la inclusión de citas y voces en el discurso (metafunción interpersonal) y, los textos, cuyo propósito es básicamente didáctico, precisan el uso de una serie de recursos léxico-gramaticales que den razón tanto de los contenidos como de los participantes implicados.

1.4.3 Variación: la lengua como institución

La variabilidad de la lengua como institución se expresa en la relación funcional entre el lenguaje y la estructura social. En esta perspectiva, la Lingüística Sistémico Funcional distingue dos tipos específicos de variación lingüística: el dialecto y el registro. El dialecto se define como una variación de acuerdo con el usuario: el habla de las personas, determinada

por su lugar regional o social de origen o de adopción, o por ambos. El registro, por su parte, es una variación de acuerdo con el uso, lo que las personas hablan en un momento dado, lo cual está determinado por la actividad en curso y su naturaleza social.

En la práctica, dialecto y registro se encuentran estrechamente vinculados: los diferentes grupos sociales hablan diversos dialectos y se involucran en tipos distintos de actividades. En consecuencia, las variables que regulan el dialecto son la clase social, el trasfondo rural o urbano, la edad y el sexo. Por su parte, las formas lingüísticas del registro son configuradas por los componentes de la situación o sea el Campo, el Tenor y el Modo (*Mode*).

El contexto de situación, como ya se explicó en el ítem 2.1, se refiere a los factores externos que determinan las elecciones lingüísticas que hacen hablante-escritor y que comprenden la naturaleza de la audiencia, el medio y el propósito de la comunicación. De acuerdo con Halliday (1982, 46-48), la teoría del registro permite comprender los factores de situación que determinan las características lingüísticas de los textos y “lo que necesitamos conocer respecto de un contexto de situación con el fin de predecir las características lingüísticas que probablemente se vinculen a él, son el Campo del discurso, el Tenor del discurso y el Modo (*Mode*) del discurso”. Estas tres variables en conjunto determinan la variedad funcional o registro.

El *Campo* define la acción social que está en marcha (qué está pasando) mediante la identificación de los participantes (quién/quienes), la actividad en la que están involucrados (los procesos), la descripción de la situación y las coordenadas espaciales y temporales en las que se produce el evento (qué hacen, cuándo y dónde). En lo que se refiere al Campo del discurso en la presente investigación, nos referimos a textos académicos de Lectura y Escritura, en los cuales el énfasis está puesto en los propósitos didácticos y persuasivos: por un lado, ellos gozan de cierto prestigio y credibilidad por ser un discurso autorizado para tratar un tema y por el propósito que persigue cual es el de apoyar a la formación de la comunidad de especialistas mediante la difusión de conocimientos de orden disciplinar.

Esta función didáctica y divulgativa hace que estos textos sean más explicativos, fundamentados en justificaciones y demostraciones, con un léxico preciso; pero con un alto grado de abstracción semántica y de generalización. La citación de fuentes, para aludir, por ejemplo, a los antecedentes teóricos es un rasgo significativo en estos textos y el canal más utilizado para su circulación es el escrito. En tanto la divulgación como práctica discursiva implica construir un puente entre dos registros, el especializado y el de la lengua común, en el proceso de recontextualización de contenidos propios del ámbito científico, el divulgador debe adaptar los contenidos estrictamente técnicos a los contextos sociales y a la cultura popular de los destinatarios de la información. De allí que es el conjunto de intereses y creencias del lector el que orienta al divulgador en su elección de lo más adecuado para su discurso.

El *Tenor* alude a las relaciones entre los participantes de la interacción y al modo como se relacionan entre sí: cuáles son sus roles discursivos, cómo se comportan y cuáles son sus actitudes hacia el interlocutor y hacia lo que dicen. En nuestra investigación, en el caso del Tenor, en las prácticas textuales académicas se establece una relación entre el experto y el individuo en formación que genera una relación desigual respecto al saber.

El *Modo* (*Mode*) del discurso se refiere a la manera como ocurre el evento en lo que compete al lenguaje: el medio de comunicación (oral o escrito) y con los canales a través de los cuales se realiza la actividad en curso (en presencia, a distancia, una carta, etc.). Para el presente estudio se registran, analizan y exponen los textos especializados sobre Lectura y Escritura en las instituciones de educación, básicamente, los presentes en los trabajos de grado y otros textos de orden académico. Dichos textos involucran una particular organización de la información, la cual está fuertemente orientada hacia el interlocutor con la inclusión de títulos y subtítulos, delimitación sistemática de las partes del texto, empleo de preguntas retóricas, utilización de variadas maneras de reformulación de los conceptos y explicación de tecnicismos, redundancia en la información, recurrencia a explicaciones analógicas y metafóricas, entre otros.

1.4.4 Interdependencia entre texto y contexto

En los textos académicos que se producen en el contexto universitario, el escritor de acuerdo con el propósito de cada tipo textual involucrado (exponer un tópico, argumentar sobre un tema, resumir un trabajo) acudirá a los recursos más eficaces para minimizar las distancias entre expertos y no expertos y conseguir su objetivo. En este sentido, son los grupos concretos de personas o las situaciones específicas de uso las instancias que determinan la forma en que se emplea la lengua.

El concepto de registro, como se ha descrito, destaca los vínculos sistemáticos entre la organización del lenguaje y la organización contextual. El lenguaje es un recurso especializado (meta)funcionalmente en relación con las tres categorías contextuales. El Campo se asocia con la Metafunción Ideacional, el Tenor con la Metafunción Interpersonal y el Modo (*Mode*) con la Metafunción Textual. La relación entre las variables del lenguaje y las variables del contexto se denomina realización. En cuanto al contexto, la realización alude a la manera como los distintos tipos de Campo, Tenor y Modo condicionan el significado Ideacional, Interpersonal y Textual. En el caso del lenguaje, la realización se refiere a la manera como las distintas selecciones ideacionales, interpersonales y textuales construyen diferentes tipos de Campo, Tenor y Modo. El Cuadro 1 muestra la interdependencia entre las funciones del texto y las variables contextuales, propuestas por la Lingüística Sistémica Funcional.

Cuadro 1. Interacción texto y contexto

Metafunción (recursos para la organización del lenguaje)	Registro (organización del contexto)
Significado Ideacional (contenido)	Campo (acción social)
Significado Interpersonal (interacción)	Tenor (estructura de roles)
Significado Textual (recursos para organizar textos)	Modo- <i>Mode</i> (organización simbólica)

Fuente: Eggins & Martin (2000, 347)

De este modo, para el estudio de los textos académicos que se producen en el contexto universitario, asumimos que estos escritos son producidos por la comunidad científica en

formación, por tanto, son contruidos en el sistema social e intercambiados por profesores y estudiantes, en diferentes formatos o tipos textuales: reseñas, ensayos, artículos, monografías, tesis, entre otros.

1.4.5 Los textos en el ámbito académico

La divulgación de las ciencias se ha dado históricamente en dos ámbitos específicos: la enseñanza y la divulgación propiamente dicha. El primero tiene lugar en las entidades dedicadas a los estudios primarios, medios y superiores, instituciones encargadas de establecer las bases para la transmisión del conocimiento en nuestra cultura. En ellas, el acceso a los distintos saberes está regulado y organizado, y se ejerce control y evaluación sistemáticos de su apropiación por parte de los individuos (Calsamiglia, 1996). El segundo ámbito de la divulgación es el de los medios de comunicación: prensa, revistas, libros, televisión, radio, Internet. Es de acceso libre, no implica una evaluación y tiende a estar más ligado al entorno y a los acontecimientos de actualidad o a necesidades específicas del escritor (en cuanto a su publicación) o del lector (con respecto a su aprehensión).

En el contexto de la Lingüística Sistémico Funcional, y en concordancia con los intereses académicos, comunicativos, profesionales o de interacción social, los textos escritos y orales presentan unas características estructurales recurrentes que permiten diferenciarlos. En el ámbito de la enseñanza, por ejemplo, se requiere la elaboración de formas discursivas acordes con las circunstancias que implican la adecuación y recreación de escritos de lenguaje técnico y complejo, en textos asequibles para el intercambio entre la comunidad en formación.

Estas reflexiones llevan a integrar en nuestra exposición el concepto de género para el estudio de los textos académicos sobre Lectura y Escritura en la Universidad. De acuerdo con Swales (1990, 58), para dotar el texto de significación, los autores asumen parámetros o convenciones específicas que se crean, formulan y se reproducen en las comunidades discursivas. Dichas convenciones, el código, son las que coadyuvan a la definición de los tipos de textos. En el mismo sentido, Parodi (2009) señala que el género constituye una variedad de la lengua que opera a través de conjuntos de rasgos lingüístico-textuales que se dan al mismo tiempo y de manera sistemática a través de las tramas de un texto, y que se circunscriben lingüísticamente en virtud de propósitos, destinatarios, contextos de uso, entre otros.

De este modo, las normas o la tradición que determinan los textos, la presentación de sus autores, la audiencia a quien va dirigido el mensaje, la forma como presentan el contenido, la estructura, el estilo que implican, el léxico y recursos discursivos utilizados en su exposición y su capacidad dialógica, son fundamentales para la determinación de pertenencia a un género.

En la perspectiva de Martin (1992) el género estaría determinado por el contexto sociocultural de orden superior y el registro por el contexto situacional de orden inferior, esto es, la realización concreta de cada género, según unas opciones léxicosemánticas y gramaticales individuales. Así, los géneros representan los actos lingüísticos culturalmente

reconocidos y producidos por una comunidad discursiva específica con un propósito comunicativo concreto. Cada género presenta unas funciones retóricas o movimientos (Swales, 1990) que constituyen la estructura esquemática requerida para cumplir su propósito comunicativo.

Las funciones pueden variar de una cultura a otra, acorde con los lineamientos establecidos para identificar el género. Lo anterior significa que la escritura de divulgación es producto de una comunidad discursiva que comparte una serie de normas, convenciones, epistemología, nomenclatura, ideología, aspectos producto de un aprendizaje continuo de los tipos de textos especializados que se derivan de la pertenencia a dicha comunidad.

Con estos elementos en el Cuadro 2 se presentan los dos ámbitos de la divulgación de la ciencia y los textos que se producen desde los discursos especializados y la divulgación propiamente dicha. De este modo, los textos que se producen en el marco de las instituciones escolares y/o investigativas se pueden ubicar en el contexto de la divulgación científica, así:

Cuadro 2. Los textos de divulgación

Divulgación de la ciencia					
Ámbitos	Género	Autor	Carácter	Tipos de texto	Destinatario
Enseñanza (Especializados)	1. Científico	Comunidad de científicos	Formativo	Artículo científico, protocolo, artículo de revisión, artículo de reflexión.	Pares y comunidad de expertos.
	Académico	Científicos, investigadores y educadores	Preparación para la comunidad científica (social y profesional).	Libros de texto, manuales, cuadernillos de ejercicios.	Investigadores, Pares académicos Estudiantes
		Estudiantes en proceso de formación	Resultado de actividades de instrucción, exigencias evaluativas e investigación	Reseña, artículo, ensayo, Trabajo de grado, Monografía, Tesis	Profesores, evaluadores
		Expertos en una disciplina	Formativo Textos producidos en el ejercicio de un oficio	Artículos, informes	Investigadores Profesionales
Divulgación científica	Divulgación (propiamente dicha)	Medios masivos (periodistas). Escritores especializados.	Informativo Aprendizaje informal	Artículos de primera plana, notas, reportajes biografías, libros de interés especial.	No expertos o legos

Los textos de divulgación de la ciencia, como se afirma en Muñoz Dagua, Sylva Sánchez y Andrade Calderón (2014) presentan una escritura científico- técnica, con una función referencial. Igualmente, pueden introducir, aparte de la lengua escrita, otros códigos: dibujos, gráficos, fotos de carácter icónico o símbolos químicos y matemáticos. Como característica general, la mayoría de textos de divulgación presentan un uso escaso de la primera persona del singular, ausencia de la segunda persona, predominio de la tercera persona (reflexivo impersonal), nominalizaciones de adjetivos y uso de léxico especializado.

1.4.6 Características de los libros en el ámbito de la enseñanza

Los textos orientados a la Lectura y la Escritura en la Universidad, esto es, especializados en una temática, pueden inscribirse en el ámbito de los discursos especializados. Parodi (2007) sostiene que a los discursos especializados pertenecen uno, al discurso académico y dos, al discurso profesional. De este modo los clasifica como un conjunto de textos que se diferencian visiblemente de otros, además se distinguen y se agrupan *por una co-ocurrencia sistemática de rasgos lingüísticos particulares en torno a temáticas específicas* no cotidianas en los cuales se exige experiencia previa disciplinar de sus participantes (formación especializada dentro de un dominio conceptual particular de la ciencia y de la tecnología). En estos textos predomina una función comunicativa referencial y circulan en contextos situacionales particulares.

En relación con la definición del discurso profesional, Parodi los clasifica como textos con los que las comunidades profesionales construyen su identidad e intercambian conocimiento, métodos y técnicas propias que involucran unos saberes y prácticas bien diferenciadas en el contexto de la vida social. Por su parte, para Cabré y otros (2001) el discurso profesional comprende los textos que se producen en el ejercicio de un oficio y que desempeñan un papel fundamental entre los miembros de una comunidad profesional y entre estos profesionales y la sociedad.

En cuanto al discurso académico, este es definido como una voz autorizada, que por sus propósitos didácticos y persuasivos, sirve de apoyo y regula la formación de la comunidad de especialistas a través de la promoción, difusión, circulación y divulgación de temáticas y conocimientos de orden disciplinar. Como ejemplos se pueden citar los manuales, libros de texto, artículos de investigación, trabajos de grado que surgen en diferentes ámbitos disciplinares y divulgan el conocimiento especializado. En el ámbito social, el discurso académico es un producto que manifiesta prestigio y credibilidad por la rigurosidad en su estructuración formal y de contenido y por su alto grado de abstracción semántica y generalización. En el marco de la exposición y la explicación, crea son su léxico preciso las condiciones para argumentar, mostrar, justificar y demostrar la importancia de un tema.

El énfasis escrito de estos textos requiere un fuerte trabajo en la Lectura y la Escritura, prácticas que permiten visualizar y comprender el conocimiento disciplinar y procesos esenciales en la formación de competencias fundamentales para la comprensión y argumentación del conocimiento. La comprensión y producción de textos escritos coadyuva

en el desarrollo de las habilidades necesarias para el buen desempeño en los estudios. Por una parte, la lectura es un factor esencial para acceder al conocimiento así como a la estructura discursiva del material escrito y, por otra parte, con la escritura se formalizan los conocimientos a los que se ha accedido con la preparación académica formal e informal, dentro y fuera del ámbito escolar.

De cierta manera, como destaca Parodi (2005) los géneros académicos actúan como un eje articulador entre los géneros profesionales y otros géneros especializados, como los científicos, porque se constituyen en formas obligadas para el acceso al conocimiento y a las prácticas especializadas escritas y, en este sentido, son fundamentales en la construcción de un sello disciplinar especializado. Así mismo, como señalan Martin y Rose (2007) y Bhatia (2004) los géneros discursivos profesionales y académicos cruzan transversalmente a las disciplinas, pero es posible que haya ciertas diferencias al interior de un mismo género pues al estar presentes en varios contextos pueden adquirir formas y funciones distintas.

En el caso de la producción de textos en la Universidad se encuentran una serie de parámetros, funciones, recursos lingüísticos, roles de autor y de lector que determinan su pertenencia al género académico. En este género se ubica a cualquiera de las producciones orales, escritas, audiovisuales que se producen de manera progresiva con el propósito de producir o transmitir conocimientos sistemáticos generados desde las asignaturas del plan de estudios, las exigencias evaluativas y las interacciones con profesores y estudiantes. Estos textos están destinados a los miembros de las distintas comunidades científicas y universitarias de orden local, nacional o transnacional.

Aunque los tipos de texto asociados al ámbito de la enseñanza, de acuerdo con el Cuadro 2, son el científico, profesional y académico, el primero es una comunicación entre pares; el segundo corresponde a los textos hechos por expertos en una disciplina, ocupación u oficio que van hacia otros profesionales y el tercero en cambio, abarca dos entornos: uno dado en textos tales como manuales, libros de texto, guías y cuadernillos dedicados a la formación de estudiantes como preparación para la comunidad científica (social y profesional) mientras que en el segundo, el autor corresponde a los estudiantes en formación y el destinatario a los docentes y profesionales encargados de evaluar y valorar la producción de la futura comunidad científica.

En síntesis, en el contexto de la Lingüística Sistémico Funcional en el Campo del discurso se encontrarán indicadores significativos de los recursos para construir el contenido de los textos académicos como la ejemplificación, la reformulación y formas metafóricas para explicar los conceptos técnicos o especializados. En el Tenor, relacionado con los roles sociales de los participantes (profesores, investigadores y estudiantes), habrá valoraciones por parte de los autores para la emisión de sus proposiciones y propuestas en cuanto a la Lectura y la Escritura. En la organización del mensaje, el Modo (*Mode*), los trabajos de grado, por ejemplo, presentarán una distribución que implica unos formatos determinados para ser evaluados en una comunidad discursiva que valora la calidad de la investigación y del informe.

CAPÍTULO DOS

Los proyectos de grado: forma y función

*Hay una fuerza motriz más poderosa que el vapor,
la electricidad y la energía atómica:
la voluntad*
Albert Einstein

En el capítulo dos ubicamos los proyectos de grado como parte de los textos académicos que son resultado de actividades de instrucción, exigencias evaluativas e investigación. Estos son elaborados por parte de estudiantes en formación y los destinatarios iniciales son profesores o tutores encargados de valorar este tipo de trabajo. Paralelamente explicamos, en el marco de la Lingüística Sistémico Funcional, que la especial combinación entre significados experienciales, interpersonales y textuales en el género académico da lugar a textos susceptibles de ser estudiados y descritos a partir de los sistemas léxico-gramaticales de la lengua que se proyectan en la cláusula. De este modo, es posible permite comprender cómo son construidos los significados en el sistema social e intercambiados por sus miembros en forma de texto. En este caso nos referimos a los trabajos de grado en los cuales se manifiestan los lazos sistemáticos entre la organización de la lengua y la organización del contexto, en otras palabras, las resonancias funcionales entre los textos académicos y su contexto de producción.

2.1 Qué es un trabajo de grado

Existen varias posiciones en cuanto al trabajo grado: unas un tanto pesimistas y otras que solo se acercan a lo que este realmente es. Entre las primeras tenemos, por ejemplo: “es un mero requisito para graduarse”, “es un trámite burocrático para elevar costos”, “es una pérdida de tiempo”, “es un requisito obsoleto e inútil” y, entre las segundas: “una investigación sobre un tema o tópico relacionado con la carrera culminada”, “un documento extenso que aporta conocimientos en alguna disciplina”, “una demostración de los conocimientos adquiridos durante la carrera universitaria”, “una demostración de la habilidad para hacer un trabajo”, “un proyecto para ser evaluado” (Cisneros, 2012).

Realmente, el trabajo de grado es una labor académica resultado de una investigación, presentada en un texto escrito, que se sustenta en conocimientos y razonamientos teóricos, métodos y técnicas con rigor y coherencia científicos. Puede incluir también la realización de pruebas que afirmen o refuten las teorías. Se caracteriza por la armonía e integración de contenidos en sus aspectos propositivos, demostrativos y conclusivos; por las relaciones entre

fenómenos, hechos o problemas mediante argumentaciones teóricas o métodos científicos pertinentes al tema de investigación, que permitan generar conclusiones que aporten al conocimiento y a la solución del problema, área o tema investigados.

Dicho de otra manera, un trabajo de grado es el desarrollo de un proceso académico cuyo resultado final es un documento escrito de alta calidad en la exposición del tema explorado y/o investigado, el cual se pone en consideración de la comunidad académica en la etapa de culminación de los estudios profesionales para obtener el respectivo título. De acuerdo con Muñoz (2003:5): “Mediante este trabajo se presenta una teoría, original o derivada de un tema específico, y se demuestra su validez utilizando un método de investigación con cuyo análisis se llega a las conclusiones definitivas”.

Este documento, llamado “trabajo de grado”, “monografía”, “tesina” o “tesis”, se presenta ante las autoridades académicas de la institución, quienes después de un proceso de evaluación del trabajo escrito y, con base en la sustentación pública, evalúan la propuesta y las cualidades académicas e investigativas del estudiante egresado para que se le otorgue o no el respectivo título profesional.

Mediante el trabajo de grado, el estudiante próximo a obtener su título académico pone en prueba los conocimientos adquiridos durante toda su carrera académica y demuestra su capacidad para aportar nuevos conocimientos en el área de su especialidad a través de un serio trabajo de investigación. Dicho trabajo debe cumplir todos los requisitos formales y metodológicos, tanto en el transcurso de su desarrollo como en su presentación y posterior sustentación.

En el ámbito universitario se aspira a que un trabajo de grado, implique al menos el inicio de una investigación sobre un problema (interrogante) de la realidad que clama respuestas en un área específica de la ciencia. Debe explicar lo que se sabe previamente acerca del problema de investigación, lo que se ha hecho (o no se ha hecho) hasta el momento para resolverlo, lo que los resultados de la investigación que se llevará a cabo significan en determinada área científica y profesional, y dónde o cómo se pueden proponer progresos, más allá del campo delimitado por el trabajo de grado. No es una respuesta a una pregunta de examen, en la que otro tiene el conocimiento exacto de las soluciones. En el trabajo de grado es su propio autor quien ha trabajado la respuesta y la conoce en todos sus detalles.

Un trabajo de grado debe apuntar a conseguir una contribución teórica y/o metodológica al saber científico, es decir, es un trabajo de investigación que descubre o se enfoca en el descubrimiento de algo científicamente original y desconocido o poco trabajado hasta el momento, de acuerdo con el estado del arte.

2.2 Los proyectos de grado: resonancias entre texto y contexto de producción

El proyecto de grado es un trabajo escrito, resultado de la actividad de investigación del estudiante en un tema específico, con el cual demuestra el dominio de la metodología científica y la competencia suficiente como profesional en un área del conocimiento; en este sentido, el proyecto de grado constituye un informe detallado tanto del proceso como de

los resultados obtenidos en la investigación. Desde una perspectiva social y académica, el trabajo de grado demarca, por una parte la culminación de los estudios profesionales y, por otro, define una nueva etapa para el estudiante que, con la aprobación de este trabajo, pasa a ser colega o par profesional de sus mentores y compañeros.

En términos del Plan de Estudios específico para cada carrera, el proyecto de grado representa socialmente un ritual que identifica el pasaje del *estudiante de... al profesional* en... e implica una transición hacia la madurez académica. De allí que, como rito de pasaje, el trabajo de grado implica un paso de educando a graduado, de estudiante a egresado, de aprendiz a profesional, de consumidor de conocimiento a productor, de lector a autor. Para Arnold Vab Genep (2008) los rituales de paso o pasaje acompañan a los sujetos en sus cambios de posición social e involucran una modificación en los roles que juegan y el estatus que ocupan dentro del grupo social. Tal como señala el etnólogo alemán, estos comprenden tres momentos: una separación del estado previo, un alejamiento y la integración al nuevo estado.

De manera clara, dentro del conjunto de reglas establecidas para obtener un título académico, una norma que prescribe la transición de estudiante a profesional es el proyecto de grado: este implica una separación del individuo de su condición de simple estudiante para demostrar, mediante el desarrollo sistemático, la presentación rigurosa y la sustentación coherente de un trabajo que posee las competencias suficientes para adquirir nuevos derechos y obligaciones relativos a un rango, un oficio y un estatus. Las fases sucesivas entre uno y otro semestre del plan de estudios, permiten advertir que en la transición estudiante-profesional se da un progreso que ocurre en el tiempo, primero hay cierta ambigüedad pues es el momento de *ser pero no ser*, hasta llegar a la aprobación del trabajo de grado.

A nivel simbólico, dentro del currículo académico el desarrollo del proceso investigativo debe presentarse ante las autoridades académicas en un documento formal que, de acuerdo con las normas, reglamentos y modalidades de las instituciones y dependencias respectivas, puede recibir el nombre de *trabajo de grado*, *monografía*, *tesis* o *tesina*. Así, tanto el documento como el futuro egresado son evaluados por la comunidad discursiva, de la cual hace parte, para definir la obtención del título académico. En consecuencia, con el trabajo de grado, el aspirante a profesional pone a prueba las competencias desarrolladas en la carrera, demuestra su capacidad para la sistematización de los conocimientos relacionados con el área de su especialidad y expresa la autonomía para atender con eficiencia y eficacia las tareas de su profesión, mediante el cumplimiento de los requisitos formales y metodológicos en el desarrollo, presentación y posterior sustentación del proyecto.

2.3 Función de los trabajos de grado: forma y contenido

En las Universidades colombianas la función de la monografía o trabajo de grado es evidenciar la capacidad para investigar mediante la presentación de un informe claro, preciso y pertinente, que en su desarrollo permita comprobar el interés del estudiante por la disciplina, temática, área o materia. En lo que respecta al contexto de situación, el trabajo

de grado se ubica como una exigencia institucional para obtener una evaluación o crédito académico.

En el contexto académico, el trabajo de grado implica la madurez intelectual en tres sentidos: primero, es el documento que, por excelencia, registra la idoneidad del estudiante para aplicar el conocimiento adquirido durante su formación y buscar opciones de solución a problemas específicos; segundo, desarrollar investigación en la línea o temática elegida mediante la integración de metodologías pertinentes; de forma paralela en la sistematización de la información, el estudiante debe demostrar competencia textual, capacidad interpretativa y comprensión crítica de las temáticas pertinentes a su área profesional.

En relación con la forma, hay normas nacionales¹ que orientan la presentación de proyectos, estas involucran no sólo formatos para títulos y subtítulos sino también la estructura: partes que constituyen el proyecto, escritura de la bibliografía, presentación de índices, tablas, cuadros, entre otros. Debido a que el trabajo de grado es elaborado con el propósito de presentar una explicación amplia sobre un tema en particular, en el marco de una estructura estándar, incluye tres partes generales: introducción, desarrollo y conclusión.

De acuerdo con las limitaciones impuestas por quien exige la elaboración del documento y las específicas de la disciplina correspondiente, su extensión varía entre 100 y 400 páginas. El texto parte de proponer una hipótesis de trabajo, la formulación de un problema o asunto y, en consecuencia, el desarrollo debe responder a tales interrogantes mediante los argumentos, informaciones y datos necesarios, expuestos ordenada, lógica y coherentemente.

En su contenido, la Introducción de un trabajo de grado presenta los objetivos principales del trabajo, su temática, las consideraciones que llevaron a su elección, así como la hipótesis planteada y los asuntos necesarios para colocar en contexto los capítulos desarrollados. En el cuerpo aparecen los capítulos donde se expone el estado del arte, la metodología y los resultados. La citación de voces mediante la cita directa o indirecta del autor es frecuente y se referencia en una amplia bibliografía. Las Conclusiones dan el cierre al trabajo y sintetizan los resultados de la investigación, planteando lo que corresponde a la confirmación o no de la hipótesis y la respuesta a la pregunta o preguntas. Un elemento sustancial en los trabajos de grado es la relevancia de la coherencia y solidez argumental, por ello en cuanto a los procedimientos, los trabajos de grado incluyen tanto citas de autoridad que refuerzan la exposición como ejemplos que destacan la argumentación propia; en el estilo se acude generalmente al plural mayestático y la escritura es cuidada.

Finalmente, es conveniente, por razones metodológicas, hacer alusión a la cercanía entre las nominaciones trabajo de grado, monografía y tesis, teniendo en cuenta que las tres corresponden a documentos que demuestran el dominio de un tema. El nombre trabajo de grado, en la práctica, se utiliza para obtener el título de pregrado o posgrado y orienta los logros en el nivel académico e investigativo. La monografía es una opción práctica para los estudiantes que proyectan la realización de postgrado como parte de su

1 La reglamentación en el caso colombiano se encuentra en la norma Icontec 1486. Sin embargo, en muchas instituciones se adoptan las normas de la American Psychological Association: APA.

formación profesional; esta implica un texto argumentativo que se apoya en varias fuentes con el objetivo de realizar un análisis de un tema y ofrecer una reflexión crítica sobre la información recabada.

Por su parte, la tesis (trabajo para obtener título de doctorado) precisa que el autor tenga conocimiento claro y preciso, entendimiento y dominio, de lo que se ha hecho en el ámbito de su trabajo, lo que implica explorar alternativas de solución, emitir juicios de valor con argumentos, comparar la novedad del trabajo con respecto a otros en el área y presentar razonamientos teóricos de tal manera que estos guíen la práctica. De hecho, Trabajo de Grado, Monografía y Tesis precisan del manejo de una bibliografía específica sobre el tema, uso de un método de investigación y una sistematización de datos y resultados en un formato estándar para la presentación del informe.

A diferencia de la Tesis, que contiene una propuesta científica, la cual exige una demostración sistemática y coherente, respaldada por resultados cualitativos o cuantitativos, bajo la estructura tripartita de hipótesis, tesis y demostración; los trabajos de grado se constituyen en un documento material que certifica la preparación de una persona para ejercer una profesión u oficio. No obstante, en ambos casos, se requiere dedicación, disciplina y esfuerzo para lograr el propósito deseado.

2.4 Las constantes en los trabajos de grado sobre LEU

El interés por el estudio de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior en los primeros años del siglo XXI se materializa no sólo en los eventos académicos y la difusión de libros de texto, sino también en los trabajos de grado y monografías. Aunque la producción en este sector es copiosa y, desde nuestro punto de vista, muy útil tanto para los autores, los sujetos de estudio y los nuevos investigadores, una vez presentados y aprobados, estos trabajos son objeto de olvido. En consecuencia, en este capítulo, describimos y analizamos las constantes en cuanto a contenidos y a recomendaciones que se encuentran en trabajos de grado hechos básicamente en Universidades colombianas como parte del ritual de pasaje de estudiante a profesional egresado.

En total, los trabajos revisados y registrados fueron 100², los cuales incluyen las Universidades Nacional (33) Tecnológica de Pereira (30), Javeriana (16), Externado (8), Metropolitana (8) y Sabana (5). Las fichas de registro de los trabajos analizados hacen parte del archivo del desarrollo de la investigación. Así que en la recopilación de datos de los trabajos presentados en Universidades colombianas se han encontrado temáticas recurrentes relacionadas con la potencialidad del ser humano para desarrollar habilidades y destrezas en Lectura y Escritura, estudios sobre las herramientas necesarias para el logro de

2 Para la búsqueda de los trabajos de grado contamos con la colaboración de la estudiante de Licenciatura en Español y Literatura, Teresa Ramírez Sánchez.

competencias textuales y comunicativas, proyectos relacionados con la aplicación de normas para la correcta escritura de textos, entre otros.

En aras de ofrecer una exposición más precisa, optamos por presentar muestras de los temas más recurrentes, en la línea de las categorías establecidas en el libro *Tras las huellas de las investigaciones sobre Lectura y Escritura en Educación Superior* (Cisneros Estupiñán y Muñoz Dagua, 2014). En el contexto general de la investigación, consideramos que este tipo de procedimiento ayuda a establecer el estado del arte, identificar las tendencias de la investigación y reconocer los aportes que, para el mejoramiento del proceso educativo, han hecho los *pasantes*, esto es, aquellos estudiantes que en su momento le apostaron al trabajo investigativo sobre Lectura y Escritura como dos procesos y prácticas fundamentales para la formación del individuo y que con la disciplina necesaria, el conocimiento pertinente, el compromiso disciplinar y el entusiasmo vocacional, que seguramente los acompañó, lograron obtener su título profesional.

2.4.1 Lectura, Escritura y Currículo.

Propuestas encaminadas a integrar producción y análisis de textos en la relación de la Lectura y la Escritura con la enseñanza, la evaluación, el aprendizaje y la investigación para revertir en los programas académicos las deficiencias en estos procesos. En general estos trabajos son producto de investigaciones realizadas directamente en las Universidades y otros centros de estudios de Educación Superior, los cuales tienen como objetivo fortalecer el plan de estudios o plantear cambios o reformas en los desarrollos de los componentes temáticos relacionados con las áreas de comunicación y lenguaje. De igual modo, en esta primera línea se reúnen las investigaciones y textos que se concentran en el estudio de estrategias y métodos que coadyuven a cualificar los procesos de interpretación, producción textual y la calidad académica en las prácticas conjuntas de Lectura y Escritura.

Un ejemplo de esta categoría de trabajo es el proyecto *Para que se lee y escribe en la Universidad colombiana* de Vivian Charlot Bernal Saba y Luisa Fernanda Muñoz Carvajal, estudiantes de la Universidad del Quindío (2012), quienes plantean una serie de preguntas acerca de las características de las prácticas académicas de la Lectura y la Escritura en las Universidades colombianas y definir los tipos de práctica que tienen más acogida por parte de docentes y estudiantes universitarios.

En el mismo sentido, las estudiantes Carmen Bernate, Liliana Jaimes y Sandra Roa en la Especialización en Gerencia Educativa de la Universidad de la Sabana realizaron en el mismo año un trabajo sobre una evaluación por competencias en una institución de educación no formal. En el desarrollo del estudio y las conclusiones muestran la necesidad de implementar en los planes de estudio de las carreras técnicas y tecnológicas la Lectura y la Escritura como dos competencias básicas para una formación integral y no limitar el currículo al nivel técnico ocupacional. Las tareas de planear, organizar y programar exigen tener bases mínimas para la realización de lectura interpretativa y crítica y los elementos de estructura y contenido para acceder a la respectiva construcción de textos.

2.4.2 Prácticas lectoras.

Textos que desarrollan el tema de la lectura como un proceso dinámico, el cual es abordado con fines didácticos en las diferentes carreras y como eje transversal en la construcción de conocimiento significativo. En este sentido, los textos se refieren no sólo a la decodificación y a la comprensión, sino también a las estrategias y métodos utilizados para incentivar lectura creativa, interpretativa y crítica en las prácticas escolares. Además se relacionan los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles educativos con las experiencias y las estrategias para hacer de la lectura una práctica de conocimiento, recreación y producción.

Más de la mitad de los trabajos de grado (55%) se dedican al proceso de lectura en la Universidad, ubicándolo como una práctica interdependiente que, junto a la escritura, se retroalimenta y se requiere como práctica fundamental de la comunidad discursiva académica. En este ámbito, el trabajo de grado realizado por Elizabeth Cardona y Sonia Castillo (2009) sobre la enseñanza de la lectura académica, concentra la atención en la definición del problema de la Lectura y la Escritura en la Universidad como un componente que debe integrar al currículo y, por tanto, a la especificidad de los campos disciplinares.

En esta perspectiva, se subraya que en los programas universitarios se precisa contextualizar los dos procesos no como un fenómeno genérico sino como un recurso y una práctica que debe ir ligada a los campos disciplinares y específicos de conocimiento. El enfoque de la lectura sobre las áreas de saber permite reflexionar sobre la necesidad de formar a los docentes de diferentes facultades y programas en este proceso.

En efecto, comprender, interpretar, argumentar, criticar y producir a partir de los campos específicos de conocimiento y de especialización de las disciplinas es un reto que implica no sólo a los investigadores y profesores de Español o Lingüística sino a todos los docentes que forman a los universitarios para ser profesionales en las diferentes carreras. Por supuesto, también los directivos y los equipos de trabajo están involucrados en prácticas de enseñanza de la Lectura y la Escritura para ofrecer condiciones que permitan el acceso a una Educación Superior de calidad.

En cuanto a la formación de lectores críticos, un estudio representativo en el nivel de maestría es el proyecto de Luz Mary Ortiz (2011) quien realizó en la Universidad Nacional de Colombia un análisis de los libros de texto que leen los estudiantes de los grados décimo y once de instituciones educativas de San José del Guaviare. Con el propósito de develar los aportes de las obras de texto para la construcción de lectores críticos, en el desarrollo de la investigación se verificaron los tipos de consignas y las características de las actividades propuestas en los libros difundidos entre 2000 y 2010.

En este análisis se tuvieron en cuenta las directrices del Ministerio de Educación Nacional, específicamente, los Lineamientos Curriculares y los Estándares, además de los procesos lectores y la recepción literaria. Con este interesante material la autora presentó una serie de recomendaciones frente a las prácticas pedagógicas de los docentes, quienes acorde con las obras de texto y sus consignas, parecen promover más la lectura literal que la interpretativa y crítica.

Por otro lado, se encuentran trabajos de lectura que tienen como objetivo identificar fortalezas y debilidades de la implementación de proyectos de lectura en lo que concierne a los primeros grados del bachillerato. El propósito de este tipo de investigaciones es implementar un plan lector que contribuya al reconocimiento del caudal de información que existe, la formación de la identidad y la apropiación del conocimiento. Por ejemplo, en la Universidad Externado de Colombia, en la Maestría en Educación con énfasis en el Aprendizaje de Lecto-escritura y Matemáticas se encontró el trabajo de Héctor Arguello (2011) sobre estrategias para desarrollar lectura inferencial en estudiantes de sexto grado en una institución de educación básica y bachillerato.

2.4.3 Prácticas escriturales.

Textos cuyo objetivo se enfoca en la escritura como práctica fundamental para la socialización y formación del ser humano. En este contexto, se agrupan los textos que desarrollan estrategias, métodos y aspectos de la didáctica que profundizan en el proceso de la escritura en los programas académicos y la relación entre el aprendizaje y las implicaciones sociales y laborales de las prácticas escriturales. También se incluyen textos que ofrecen modelos y propuestas para mejorar los procesos de escritura, algunos que se orientan a la relación producción académica e investigación y otros que se dedican a los asuntos de la gramática.

El 16% de los trabajos de grado se orientan a identificar las fallas más frecuentes en la elaboración de textos y los vacíos y deficiencia en la gramática y léxico de los estudiantes en diferentes niveles de formación. Un trabajo que representa esta línea es el de Diana Muñoz (2010) quien hace un contraste de los saberes y prácticas en escritura, de profesores de preescolar y primero, en cinco instituciones educativas de la capital de Colombia. A partir del reconocimiento de las modificaciones necesarias que se han hecho en la escuela a raíz de las particularidades de los distintos momentos históricos, sociales y culturales, la tesista corrobora la importancia de la figura del maestro para influir sobre la enseñanza y aprendizaje inicial de la escritura. Con la entrevista a docentes de estos grados, la autora concluye que más que tensión se debe generar pasión a los estudiantes para que encuentren en la escritura una fortaleza y no una exigencia.

2.4.4 Lectura, Escritura y TIC.

Textos que advierten y desarrollan la incidencia de las transformaciones tecnológicas en las prácticas de la Lectura y la Escritura y esbozan propuestas para aprovechar en favor del aprendizaje las nuevas maneras de leer y escribir, en una época signada por la cultura audiovisual. De igual modo, estos textos analizan las tecnologías informáticas como formas interactivas, dinámicas que traen consigo la necesidad de una alfabetización que tiene que ver con docentes y estudiantes en general. En otros textos se trabajan ampliamente las implicaciones didácticas, filosóficas, teóricas, prácticas, políticas y legales que deben ser afrontadas por políticos y pedagogos con la ubicación del texto en el entorno hipertextual.

En la relación lectura, escritura y tecnologías de la información y la comunicación ubicamos un 8% de los trabajos de grado. Estos, en general, presentan diagnósticos y como conclusión esbozan propuestas para involucrar el uso de las TIC como un hábito y un recurso estratégico en la consecución de los objetivos propuestos para el desarrollo de un componente temático.

Un trabajo que permite visualizar este prototipo de proyecto es el realizado en 2010 en la Universidad de la Sabana por los estudiantes Nelsy Guerrero, Diana Bermúdez y Rosa Guzmán quienes muestran la importancia del uso de las herramientas informáticas para el desarrollo de procesos metacognitivos y el fortalecimiento en las competencias de Lectura y Escritura para estudiantes de un grupo con diferentes niveles de avance. Así, mediante el diario de campo, video y fotos se demostró de qué manera la herramienta E-Blocks apoya las prácticas pedagógicas, la Lectura y la Escritura y ayuda a generar autonomía, respeto y aceptación de las individualidades en el aula.

2.4.5 Lectura y Escritura como interacción social.

Trabajos que destacan la Lectura y la Escritura como procesos fundamentales de socialización con funciones específicas y aborda el problema de los discursos sobre la enseñanza del lenguaje, la crítica a los problemas de formación y socialización, a partir del lenguaje con diversos enfoques. De igual modo en este grupo se contemplan los estudios e investigaciones que desarrollan el problema de los discursos sobre la enseñanza de las lenguas, la crítica a los métodos y estrategias productos de didácticas tradicionales, las formas de dominación y tabúes que existen en la enseñanza de la lengua los problemas de formación y socialización, a partir del lenguaje.

Los trabajos se enfocan en la crítica argumentada acerca de las didácticas tradicionales que se conservan en los procesos de formación de estudiantes en los diferentes niveles y el desarrollo de metodologías que atienden más a la memoria que a la creatividad, más a la descripción y exposición de contenidos que a la interpretación contextualizada y a la argumentación. En los trabajos de grado revisados, solo un 2% se puede ubicar en esta línea, por ejemplo, el proyecto de Javier Reyes (2011) de la Universidad Nacional de Colombia, el cual identifica las estrategias discursivas de los estudiantes y profesores de la Universidad en relación con la escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad.

A partir del análisis crítico del discurso y la técnica de entrevista se definen cuatro estrategias básicas: representación con base en la caracterización de un término, representación de eventos mediante el uso de formas verbales conjugadas, relación lógica de elementos a través de articuladores lógicos y caracterización de realidades con el uso de intensificadores y adverbios. En las conclusiones el tesista muestra cómo muchos usos de las estrategias llevan a la exclusión y a la demostración de una superioridad de quien maneja el idioma nativo, llevando a ejercer cierta violencia sobre el desarrollo del aprendizaje y el acceso al conocimiento pues se reducen las estrategias al uso reiterativo de los mismos ítemes léxicos.

2.4.6 Géneros en las prácticas de Lectura y Escritura.

Prácticas de Lectura y Escritura en relación con las estructuras, formatos y secuencias textuales y pautas para la producción de textos con funciones específicas. De este modo es posible encontrar caracterizaciones, respaldadas en trabajos directos de estudiantes de diversas carreras, donde se pueden evidenciar características y tipologías textuales como el artículo científico, el ensayo, el comentario.

En esta categoría no encontramos trabajos de grado cuyo objetivo central esté dirigido al estudio de los géneros y tipos textuales. Algunos toman como base el ensayo o el resumen pero no para estudiarlos como tipos textuales específicos sino más bien para reconocer las dificultades y falencias de sintaxis, coherencia, cohesión e integración que presentan los estudiantes de los niveles de primaria, bachillerato y Universidad para la elaboración de textos. Luego, estos trabajos de grado se orientan hacia las prácticas escriturales.

En relación con las metodologías utilizadas en los cien trabajos examinados, cabe señalar que la mayoría (65%) reseñan el estado del arte y como resultado producen diagnósticos, un porcentaje del 22% obtiene la información de investigaciones precedentes, un 6% se basa en la evaluación de talleres, el 5% analiza información con base en entrevistas y un 2% acude a la encuesta de los sujetos implicados en los procesos de Lectura y Escritura.

2.5 Perspectivas en LEU encontradas en los trabajos de grado

Los proyectos de grado revisados han permitido identificar algunas constantes en los métodos y temáticas desarrolladas por los estudiantes que, en su mayoría, realizan esta investigación como una oportunidad de pasar u obtener el título profesional para ejercer la docencia en distintos niveles. La visión constructivista para la comprensión lectora y la composición escrita están presentes en un gran número de trabajos y el problema de la evaluación como una posibilidad de aprehender criterios que potencien en los estudiantes el reconocimiento de criterios y parámetros para la autorregulación autónoma, la comprensión de los textos, la interpretación coherente y la revisión crítica.

Algunos textos retoman los postulados de Giovanni Parodi (2007), en relación con el punto de vista lingüístico y la perspectiva psicosociolingüística. Entonces, conceptos como la memoria semántica, que guarda el conocimiento y lo fija en el cerebro, y la memoria episódica que recoge los momentos cargados de emotividad positiva y negativa, son reivindicados por los tesisistas como nociones esenciales para adentrarse en la demostración de sus hipótesis de trabajo. Otros temas como la memoria operativa o a corto plazo y la capacidad de atención del sujeto que lee, la capacidad de reaccionar y de relacionar frente a los hechos, también son señalados como aspectos que se deben medir a la hora de plantear estrategias didácticas alrededor de la Lectura y la Escritura.

No obstante, a pesar de algunas advertencias que hace Parodi frente a la necesidad de utilizar textos expositivos y argumentativos para la realización de talleres y diagnósticos que

permitan valorar el estado de la comprensión lectora y la elaboración de textos por parte de los estudiantes, en los trabajos de grado es reiterativo el uso de textos narrativos que en la práctica pueden ser menos complejos que los libros de corte disciplinar y, seguramente, en muchos casos las recomendaciones finales no aplican para los grupos en los que se requiere solucionar la problemática.

En este contexto, puede decirse que a nivel general la producción de trabajos de grado y de monografías sobre Lectura y Escritura es amplia en las instituciones universitarias, pero, desafortunadamente el trabajo de grado una vez presentado y sustentado, se recluye en el anonimato como parte de los anaqueles de los centros de documentación, cuando no son arrumados en algún rincón de la biblioteca central o en alguna bodega “donde no estorben” (Ramírez, 2007). Por nuestra parte, revisamos las concurrencias en lo que respecta a los objetivos generales, la metodología y las conclusiones generales.

En los rastreos realizados en 100 trabajos de grado de carreras relacionadas con lenguaje y pedagogía de diferentes Universidades colombianas, se puede observar que la mayoría de los esfuerzos se concentran en trabajar como propuestas didácticas para obtener un título universitario tendiente a la docencia, el nivel literal en la lectura y su incursión en la inferencia es escasa. Los enfoques teóricos permiten observar que se han estado buscando estrategias de distinta índole para llamar la atención hacia el hábito de la lectura sin que trascienda a cómo hacerlo con el texto académico expositivo y/o argumentativo. En algunos trabajos se enuncian los buenos propósitos de trabajar este tipo de textos expositivos y argumentativos pero las secuencias didácticas no llegan hasta ese nivel. Es de agregar que los instrumentos de trabajo se concentran más en el texto literario narrativo por parte de los niños. Son escasos los trabajos que busquen mejorar la lectura inferencial y la escritura argumentativa en el nivel universitario.

Algunos trabajos se centran en la preocupación por la escritura, pero su énfasis está en cuidar los detalles de tipo formal, como por ejemplo que la cohesión y coherencia local sean aceptables y que la ortografía y puntuación sean correctas. Un trabajo muy llamativo es el que se centró en lograr que estudiantes de la Universidad lograran escribir ensayos de óptima calidad, demostrando al final del semestre con ello que el alumno normalmente ingresa a la Universidad con muy pocas habilidades para escribir.

Por otra parte es muy llamativo encontrar que en la Universidad Tecnológica de Pereira, prácticamente, los trabajos se han centrado en hacer sistematización de la práctica pedagógica, tanto que al revisar los informes que reposan en la biblioteca da la sensación de estar leyendo siempre el mismo trabajo, pero se encuentra con que los autores y las fechas de presentación son distintos.

En este sentido, no se han hallado aún trabajos hechos por estudiantes de la Licenciatura en Español y Literatura que se interesen en otros aspectos que avancen hacia la alfabetización académica, toda vez que se espera que desde esa carrera se lidere la búsqueda de la calidad educativa a través de los procesos de Lectura y Escritura.

En la muestra revisada, especialmente en los trabajos de grado de la Universidad Tecnológica de Pereira, las actividades tendientes a la enseñanza de la lengua materna y/o de la Lectura y la Escritura, se enfocan en la construcción de talleres y dinámicas centradas en el cuento y la fábula para buscar el mejoramiento o el entrenamiento en la comprensión

de la lectura. En un trabajo, por otra parte, se muestra cómo actividades tan básicas como la práctica de la correcta ortografía, genera problemas a los universitarios que se pensaba habían resuelto este tema desde la escuela primaria. Así, se menciona el hecho de que lo aprendido en el colegio se va relegando y debe ser retomado en las instancias superiores con una posición más seria frente a lo que ello significa al momento de comprender lo leído.

Al rastrear las tendencias de investigación y los aportes de los trabajos de grado sobre Lectura y Escritura académica en la muestra seleccionada, se encuentra la mención a la necesidad existente de profundizar en la lectura comprensiva y la construcción de textos académicos en todas las áreas del conocimiento (matemáticas, física, geografía, historia, química, etc.) y la importancia de la Lectura y la Escritura no sólo con fines lúdicos sino también académicos, aunque el desarrollo del trabajo de grado esté limitado al texto narrativo sin trascender hacia la alfabetización académica.

En este sentido se insiste en la necesidad de retomar la práctica de la Lectura y la Escritura de textos expositivos y argumentativos desde los trabajos de grado, pues ellos ofrecen por su estructura y contenido una serie de estrategias tanto para el mejoramiento de la comprensión lectora como para la elaboración de textos críticos que sistematicen las ideas fundamentales sobre un tema. Este tipo de proyectos podría abrir la puerta a una nueva mirada en la comprensión de textos académicos, permitiéndoles a los estudiantes desarrollar otras habilidades y demostrar capacidades que están adormecidas debido al sistema tradicional de enseñanza.

Describir la metodología utilizada en los trabajos de grado sobre Lectura y Escritura, aunque no fuese académica, le permitirá a la comunidad educativa darse cuenta, que se han repetido las mismas prácticas metodológicas durante años, y que se debe realizar un cambio que geste adelantos en el proceso educativo. No se puede quedar de lado la idea de que se trabaje en las observaciones de los trabajos de grado con los niños que en el aula de clase parece que ya se las saben todas y buscan como llamar la atención porque están ávidos de algo nuevo, cuando el docente sigue con su metodología tradicional.

La revisión de metodologías seguidas en el trabajo de aula tendiente al desarrollo de los trabajos de grado, incita a la reflexión sobre cómo los métodos de enseñanza a pesar de ser cuestionados, se han venido repitiendo por años, por dar un ejemplo, se encontró un trabajo presentado en 1979 que difiere poco con las propuestas que se derivan de muchos de los trabajos de grado presentados en los últimos años, no sólo en la Universidad Tecnológica de Pereira sino también en otras Universidades colombianas.

Finalmente, consideramos que en pro del avance de los estudios y las aplicaciones de las investigaciones sobre Lectura y Escritura en la Educación Superior, es interesante y, más que eso, necesario realizar exploraciones más detalladas y con una muestra más amplia de los trabajos de grado con el propósito fundamental de averiguar la influencia de estos, no solamente en los sujetos de estudio y en los autores de los mismos, sino también, en los nuevos investigadores del tema que recurren a ellos para observar los estados del arte en materia de alfabetización académica.

CAPÍTULO TRES

Conceptualizaciones y tendencias sobre Lectura y Escritura en la Universidad

La crítica debe ser un juicio de presentación que dé conocimiento de lo que está en la obra. Más que adjetivar y coger el camino fácil, o decir que algo es malo o bueno, con juicios rotundos que pueden resultar más divertidos, se trata de dar elementos de juicio al lector y bases para que comprenda la obra y aprenda a valorarla por sí mismo. Es la manera útil de prescribir. También, hacer visible lo que no es tan visible, por ejemplo libros en otros idiomas o de otros países. Es una contradicción del mundo global donde se tiende a dar más voz a lo que ya la tiene y se descuida lo que no la tiene, cuando esto puede abrir nuevas vías de conocimiento

Roger Chartier (2014)

El presente capítulo da cuenta de las perspectivas en torno a la Lectura y la Escritura en la Universidad. Para su realización se estudiaron 95 documentos entre artículos y ponencias sobre investigaciones empíricas, desarrollo de innovaciones pedagógicas en la Universidad, experiencias de inclusión de la Lectura y la Escritura en las políticas universitarias, experiencias de construcción de la Lectura y Escritura con el uso de las tecnologías de la información y el conocimiento –TIC-. En el apartado 3.1 se hace una revisión de las tendencias existentes en el campo de la Lectura y la Escritura y en la Universidad, derivadas del análisis del corpus mencionado. En el 3.2 se busca identificar cuáles son las conceptualizaciones sobre Lectura y Escritura en la Universidad que van definiendo el campo de investigación y de intervención y qué usos de la Lectura y la Escritura han tomado forma en medio de las investigaciones y prácticas pedagógicas en la Universidad.

Los documentos analizados permiten reconocer, al menos, ocho áreas de trabajo que aglutinan los esfuerzos de los docentes e investigadores en torno a la Lectura y Escritura, a saber: 1) investigaciones empíricas sobre la Lectura y la Escritura en la Universidad, 2) desarrollo de competencias de Lectura y Escritura en la Universidad; 3) experiencias pedagógicas en áreas de formación específicas; 4) experiencias de cualificación de docentes universitarios; 5) evaluación de la Lectura y la Escritura en la Universidad; 6) experiencias pedagógicas en torno a la Lectura y la Escritura con estudiantes recién ingresados a la Universidad; 7) políticas universitarias en torno a la escritura y la lectura y; 8) Lectura y Escritura en la Universidad y Tecnologías de la Información y la Comunicación –TIC-. El

lector encontrará, en el anexo adjunto al documento, la categorización de los documentos revisados de acuerdo con las tendencias señaladas.

3.1 Investigaciones empíricas sobre la Lectura y la Escritura en la Universidad

Las investigaciones empíricas que se han desarrollado sobre los procesos de la Lectura y la Escritura en la Universidad se enmarcan en seis grandes vertientes de trabajo. En primer lugar, los estudios que buscan identificar las representaciones sociales asociadas a los procesos de la Lectura y la Escritura en la Universidad. En esta vertiente de trabajo las investigaciones apuntan a producir conocimiento sobre:

1. Las concepciones que tienen los estudiantes universitarios sobre la Lectura y la Escritura, las teorías personales que han construido en torno al uso de la Lectura y la Escritura y las prácticas culturales en las cuales han tomado forma esas teorías.
2. Las formas de escritura y de lectura que los docentes universitarios esperan de los estudiantes.
3. Las representaciones sociales de los docentes universitarios sobre la Lectura y la Escritura que obstaculizan los procesos de construcción de la Lectura y Escritura en los estudiantes.

En segundo lugar, los estudios sobre la Lectura y la Escritura en la Universidad se centran en la identificación de los problemas ligados a la realización de las tareas académicas y las estrategias utilizadas por los estudiantes en la resolución de las mismas. Los temas que agrupan estas investigaciones son los siguientes:

1. Problemas de escritura de estudiantes recién ingresados a la Universidad
2. Acciones desplegadas por los estudiantes universitarios ante tareas específicas de lectura
3. Estrategias metacognitivas utilizadas en las tareas de Lectura y Escritura académica
4. Procesos de comprensión de textos breves en cursos de formación disciplinar
5. Obstáculos presentes en la elaboración de tesis

En tercer lugar, aparecen las investigaciones que buscan entender los problemas de comprensión lectora y de construcción de textos escritos de los estudiantes universitarios, estableciendo relaciones y tensiones existentes entre las formas de construcción de la Lectura y la Escritura que tienen lugar en la escuela y en los contextos socioculturales de los jóvenes y las formas de construcción de la Lectura y la Escritura en la Universidad. En este campo se pueden reconocer los siguientes temas de estudio:

1. Diferencias en los procesos de comprensión lectora y de construcción de textos en la escuela y en la Universidad
2. Prácticas culturales de los jóvenes universitarios
3. Formas de comprensión de lectura de los estudiantes recién ingresados ligadas a los géneros narrativos y audiovisuales.

En cuarto lugar, se encuentran los estudios ligados a la pragmática del lenguaje y a la textolingüística, desde los cuales se busca comprender los aspectos generales de la producción lingüística que los estudiantes universitarios ponen en juego en el contexto de realización de las tareas académicas. Estos estudios se pueden agrupar en torno a las siguientes temáticas:

1. Relaciones entre microestructura, macroestructura y superestructura en los textos universitarios.
2. Coherencia y cohesión entre los niveles micro y macroestructurales en los textos producidos por estudiantes universitarios.
3. Procedimientos microdiscursivos en el discurso académico que generan obstáculos para su comprensión por parte de lectores no expertos.
4. Análisis de discurso de textos autobiográficos producidos por los estudiantes universitarios.

En quinto lugar, se pueden mencionar las investigaciones que hacen seguimiento y evaluación a las estrategias pedagógicas que se implementan en las Universidades para generar procesos de construcción de la Lectura y la Escritura académicas; y las investigaciones que buscan identificar los elementos pedagógicos que facilitan u obstruyen los procesos Lectura y Escriturales en la Universidad. Aquí se pueden mencionar los siguientes temas de estudio:

1. Seguimiento a los cursos de comprensión de lectura y de redacción que se ofrecen en la Universidad y que se implementan como innovaciones pedagógicas.
2. Formas en que las cátedras universitarias trabajan la Lectura y la Escritura.
3. Identificación de los procesos de Lectura y Escritura constitutivos de marcos disciplinares específicos.
4. Tareas de escritura y de lectura propuestas a los estudiantes y su incidencia en el aprendizaje.
5. Construcción de la escritura y la lectura académicas a partir de las Tecnologías de la Información y el Conocimiento TIC

Finalmente, una sexta tendencia en las investigaciones apunta a comprender los procesos institucionales que obstaculizan o dinamizan los procesos de construcción de la Lectura y la Escritura. Estas investigaciones se centran en las siguientes temáticas:

1. Incidencia de los procesos curriculares en la construcción de la escritura y la lectura académica.
2. Seguimiento y evaluación de experiencias institucionales de construcción de la Lectura y la Escritura.

3.2 El desarrollo de competencias de Lectura y Escritura en la Universidad

Esta área de trabajo se encuentra constituida por propuestas que apuntan a propiciar el desarrollo de competencias de Lectura y Escritura específicas para el contexto académico universitario. Dichas propuestas parten de reconocer que la construcción de competencias lectoras y escritoras en estudiantes universitarios va más allá de la adquisición de técnicas de redacción o de estrategias de lectura. En este sentido, las propuestas se estructuran a partir de dos ideas fundamentales. En primer lugar, las propuestas se apartan de una visión instrumental del lenguaje desde la cual la Lectura y la Escritura son simples medios para la transmisión de ideas que podrían adquirirse en un curso puntual de redacción o de comprensión de lectura. Por el contrario, afirman que la escritura y la lectura son prácticas consustanciales de la cultura académica que sólo pueden ser adquiridas en la medida en que su enseñanza se realice en el contexto comunicativo de las comunidades disciplinares y profesionales del ámbito universitario. La escritura y la lectura no son genéricas, sino que cobran significado al interior de formas de comunicación y de pensamiento propias de las diversas comunidades discursivas que confluyen en el espacio universitario.

Con este horizonte, el área del desarrollo de competencias de Lectura y Escritura se centra en torno a tres sub-áreas de trabajo: la lectura comprensiva en lengua extranjera, la alfabetización informacional y la construcción del pensamiento crítico a partir de la argumentación

3.2.1 La construcción de la capacidad comprensiva en la enseñanza de lenguas extranjeras

La lectura comprensiva en lengua extranjera toma forma en la medida en que se constata, que si bien los estudiantes universitarios obtienen buenos logros en los cursos de lenguas extranjeras, esos logros no tienen relevancia para la interpretación de textos académicos en lenguas extranjeras. Se afirma, en este punto, que a menudo se cree que los problemas de comprensión que tienen los estudiantes se deben al desconocimiento de los términos del idioma. Sin embargo, se ha encontrado que los problemas de vocabulario son los que menos determinan las dificultades en la comprensión de los textos. Las dificultades en la comprensión se encuentran relacionadas más con elementos culturales: la influencia del ambiente cultural propio del estudiante, la tensión existente entre el entorno cultural del estudiante y el contexto cultural académico, el poco trabajo alrededor de la Lectura y la Escritura en las otras asignaturas de la carrera que cursa el estudiante o las estrategias de lectura adquiridas en los cursos de lenguas extranjeras.

El desarrollo de la capacidad lectora y escritora en lengua extranjera implica, entonces, el reconocimiento de que tal capacidad se construye más allá de las perspectivas instrumentales bajo las cuales los currículos universitarios han incluido la enseñanza de lenguas extranjeras en las carreras. La perspectiva funcional o instrumental en la enseñanza

de las lenguas extranjeras ha reducido la práctica lectora a un carácter simple y pragmático, desligándola de la dinámica cultural de las comunidades académicas. La capacidad lectora en lenguas extranjeras se debe construir, entonces, enfatizando en una función social más amplia y propia del espacio académico, entendido como espacio de construcción de conocimiento y de desarrollo conceptual de los campos disciplinares. La comprensión lectora en lenguas extranjeras significa, según esto, la capacidad de desentrañar las interrelaciones que tejen un texto poniendo en juego tres elementos primordiales: el nuevo código lingüístico, el trasfondo disciplinar del texto leído y la carga cultural que el texto trae.

3.2.2 La alfabetización informacional

La alfabetización informacional se propone como un elemento transversal a los diversos niveles educativos. Tiene que ver con la posibilidad que tienen los sujetos para identificar y encontrar la información pertinente para la resolución de tareas inscritas en un contexto determinado. El término se ha acuñado haciendo referencia al “conocimiento y la capacidad de usar de modo reflexivo e intencional el conjunto de conceptos, procedimientos y actitudes involucrado en el proceso de obtener, evaluar, usar y comunicar la información a través de medios convencionales y electrónicos; y comprendería las competencias, aptitudes, conocimientos y valores necesarios para acceder, usar y comunicar la información en cualquiera de sus formas con fines de estudio, investigación o ejercicio profesional” (Presta, 2006).

En el caso de la Universidad, la alfabetización informacional se relaciona directamente con las prácticas investigativas propias de los campos disciplinares, y su finalidad es la de cerrar la brecha cultural existente entre las prácticas culturales propias de los estudiantes recién ingresados a la Universidad y las prácticas culturales académicas. Así, la alfabetización informacional en la Universidad debe posibilitar que los estudiantes puedan entender, evaluar, interpretar, utilizar, modificar la información para la construcción de nuevos conocimientos en el marco de las ritualidades y formas de trabajo de las comunidades académicas.

Se citan tres objetivos primordiales de una pedagogía de la información en la Universidad: a) “preparar a los individuos en las habilidades de selección, análisis y evaluación de información, así como hacerlos capaces de criticarla, para evitar una ‘pérdida’ o ‘atosigamiento’ en el inmenso volumen informativo”; b) “posibilitar la formación de profesionales en función de las necesidades del mercado de trabajo, a través de la educación permanente y especializada”; y c) “crear aptitudes intelectuales necesarias para la participación del individuo en la actividad administrativa y política del país, lo que implica hacerle conocedor de los mecanismos que originan y transmiten la información, su construcción y análisis, a la vez que familiarizarlos con el contacto directo con la tecnología”. (Presta, 2006)

3.2.3 La construcción del pensamiento crítico a partir de la argumentación

Estas propuestas parten de reconocer que la construcción del pensamiento crítico se relaciona directamente con la capacidad que tiene el sujeto para estructurar un discurso argumentativo. En este sentido, estas propuestas toman distancia de los enfoques pedagógicos que han vinculado la construcción de estrategias argumentativas a la adquisición de habilidades puramente retóricas. Las propuestas afirman que el pensamiento crítico se distingue de otras formas de pensamiento porque, además de tematizar su objeto, tematiza los discursos contruidos en torno a ese objeto.

En este contexto, la escritura y la lectura se ligan directamente a la estructuración de un pensamiento crítico reflexivo desde dos posibilidades. En primer lugar, la escritura y la lectura pueden ir más allá del uso instrumental de las actividades académicas, para inscribirse en acciones pedagógicas orientadas a que el sujeto estructure procesos metacognitivos que desarrollen sus habilidades argumentativas. Se reconoce aquí el potencial metadiscursivo de la Lectura y la Escritura y la necesidad de que éste se haga objeto de un proceso pedagógico explícito. Por esta razón, estas propuestas apuntan a dos tipos de problemas específicos en el proceso pedagógico: la relación entre el texto y el contexto y la construcción de competencias sobre esquemas textuales propios de las culturas académicas.

Con ello se reconoce que los problemas de comprensión y de escritura de los estudiantes universitarios obedecen a que la estructura argumentativa de los textos académicos no se encuentra internalizada. De esta forma, los estudiantes universitarios no logran construir una macroestructura textual de lo leído, por lo cual la lectura se da en un nivel de decodificación, de construcción parcial de la microestructura de cada párrafo, pero sin poder configurar la totalidad a la cual apunta el texto. De la misma manera, sin una construcción del orden macroestructural, la escritura de los estudiantes se desenvuelve de manera fragmentada.

En segundo lugar, la enseñanza de la escritura y la lectura en la Universidad que apunta al fortalecimiento de la capacidad crítica y argumentativa, debe posibilitar, pedagógicamente, el tránsito del estudiante de la escritura personal a la escritura académica. De esta forma se asume que no se trata simplemente de introducir a los estudiantes universitarios en las lógicas académicas, sino que la escritura y la lectura pueden permitir encontrar puentes y vínculos entre las escrituras particulares de los sujetos y las prácticas escriturales universitarias. Desde esta perspectiva, una pedagogía de la Lectura y la Escritura en el ámbito universitario implica reconocer el potencial reflexivo de los procesos de Lectura y Escritura, de tal manera que se diseñen estrategias didácticas explícitamente orientadas a la construcción del conocimiento. Un proceso de escritura “reflexivo puede, desde esta perspectiva, movilizar los límites iniciales de dicho conocimiento, ampliando el horizonte del que se parte e instala el problema de la escritura como el problema de ‘aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe’ (Universidad de Luján. División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente, 2001).

3.3 Experiencias pedagógicas en áreas de formación específica

En esta área de trabajo se encuentran las experiencias que han dinamizado procesos lectores y escritores enmarcados en la especificidad de la formación profesional o disciplinar. Estas experiencias se han desarrollado en el contexto de la enseñanza de las ciencias exactas, por un lado, y por el otro, en el contexto de la formación de profesores para la educación básica y media. El concepto central que define este tipo de experiencias es el de alfabetización académica que hace referencia a la necesidad que existe, en la formación universitaria, de que cada uno de los campos disciplinares o profesionales pueda reflexionar y explicitar las formas culturales que determinan sus prácticas de producción y comunicación de conocimiento. En términos de Carlino, “alfabetizar académicamente implica que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas.

El concepto de alfabetización académica permite pensar que las dificultades que enfrentan los estudiantes en la comprensión lectora y en la construcción de textos escritos tiene que ver con el conflicto que se genera entre las culturas juveniles y las culturas académicas, por lo cual es clave que las Universidades se propongan reconocer “las dificultades que enfrentan los estudiantes en la comprensión lectora y la comunicación por escrito con la intención de acompañarlos en el cambio de identidad como pensadores y analizadores de textos” (Borsani, 2001).

Con este referente, las experiencias de Lectura y Escritura que se desarrollan en el campo de la enseñanza de las ciencias exactas reconocen que los estudiantes, al ingresar a la Universidad, no poseen las habilidades cognitivas que les permiten comprender los conceptos abstractos de las disciplinas; que poseen conocimientos disciplinares previos, pero que estos a menudo son fragmentados; y que los currículos universitarios privilegian la transmisión de contenidos disciplinares y por tanto, hacen prevalecer la lógica de las disciplinas científicas por encima de cualquier criterio pedagógico. De este modo, afirman los investigadores, la escritura y la lectura se encuentran circunscritas, en la formación universitaria, a tareas y evaluaciones, sin que puedan insertarse en prácticas argumentativas y deliberativas orientadas a la construcción de conocimiento.

Con una perspectiva que, precisamente, cuestiona esta mirada, las experiencias de Lectura y Escritura en áreas de formación de las ciencias exactas postulan que las ciencias no se construyen desde las prácticas aisladas de laboratorio, ni como resultado del trabajo individual de los científicos. Las ciencias son productos culturales que se construyen, fundamentalmente, a partir de la comunicación, y que se encarnan en prácticas históricamente situadas: “Los procesos por los cuales los científicos dan significado a sus observaciones son mucho más complejos que la simple obtención de conclusiones empíricas. Desde el conocido trabajo de antropología de la ciencia realizado por Latour y Woolgar (1995) las prácticas científicas vienen siendo objeto de estudio en tanto prácticas sociocognitivas que se localizan en complejos sistemas cognitivo culturales” (Islas, 2006).

La formación de los científicos implica, entonces, que las Universidades permitan a los estudiantes tener acceso a otras facetas de la construcción del conocimiento científico como “la comunicación entre investigadores y las estrategias de razonamiento y argumentación que se utilizan en las disciplinas académicas” (Islas, 2006).

La construcción de la ciencia a partir de prácticas comunicativas cuya finalidad es la producción de conocimiento científico implica, entonces, para la formación universitaria, la explicitación, por parte de las disciplinas, de aquellas estructuras lingüísticas y textuales a partir de las cuales se crean, se transforman y se comunican los conceptos al interior de un marco disciplinar específico. Así, la Lectura y la Escritura atravesarían de manera transversal los procesos de formación universitaria, en la medida en que la adquisición de las estructuras de argumentación, producción y circulación de conocimiento de cada disciplina tendría que proponerse como objeto específico de formación.

Los procesos lectores y escritores en las prácticas de formación de profesores, de licenciados para la educación básica y media, además de reconocer el potencial epistémico de la escritura y de la lectura, se proponen como contenidos explícitos de formación. En estas experiencias son recurrentes, entonces, tres elementos que las articulan. Primero, se propone el trabajo con la escritura y la lectura como una forma de producir conocimiento sobre la práctica pedagógica y de hacer lectura de la vida escolar. Segundo, se busca superar la distancia existente entre la formación en lingüística que reciben los maestros y el desarrollo de competencias para la transposición didáctica en la escuela. Tercero, se apunta a que los maestros puedan incorporar la Lectura y la Escritura como elementos estructurales en sus prácticas de aula, en el contexto del discurso disciplinar que es objeto de enseñanza.

Para ello las experiencias proponen tres tipos de prácticas Lectura y Escriturales:

En primer lugar, la construcción de diarios de práctica que son analizados de manera colectiva en talleres, los cuales evidencian los macrosupuestos y los microsuspuestos que se ponen en juego en una situación de clase.

En segundo lugar, las prácticas de Lectura y Escritura que se organizan por fuera del currículo universitario, pero que buscan apoyar los procesos de formación del profesorado. Se trata de la implementación de talleres a partir de la resignificación de espacios como la biblioteca que posibilitan la reconstrucción de los recorridos de lectura de los profesores.

En tercer lugar se encuentran las experiencias de formación del profesorado, que se llevan a cabo a través del diseño de materiales curriculares para áreas específicas del conocimiento. Aquí, los profesores trabajan de manera interdisciplinaria para crear textos universitarios. Las prácticas de Lectura y Escritura toman forma, entonces, alrededor de la construcción de dichos textos.

Las experiencias señalan que es clave posibilitar para el maestro nuevas experiencias de Lectura y Escritura que, por un lado, lo lleven a entrar en relación crítica con el conocimiento existente y a posicionarse como un sujeto que construye conocimiento, y que por otro lado, lo hagan partícipe de la cultura académica, para que, a su vez, el pueda hacer partícipes a sus estudiantes de esa cultura.

Ahora bien, las experiencias descritas afirman que se presentan dificultades en la incorporación de los procesos lectores y escritores en la formación universitaria, por dos razones principales: la falta de políticas universitarias que respalden el trabajo pedagógico

de los profesores, lo cual se refleja en la ausencia de currículos que potencien la Lectura y Escritura como dispositivos de producción de conocimiento y la restricción horaria de los profesores; y la ausencia de formación pedagógica en los profesores universitarios, que es correlato de prácticas pedagógicas transmisionistas, en las cuáles el estudiante no puede operar como agente de construcción del conocimiento.

En este contexto se propone que las Universidades respalden institucionalmente la introducción de la Lectura y la Escritura como elementos estructurales de las prácticas pedagógicas, que se generen formas de vinculación de docentes que respalden estos procesos y que se diseñen metodologías específicas de estudio en el marco de cada ámbito disciplinar o profesional.

3.4 Experiencias de cualificación de docentes universitarios

Los profesores universitarios asumen que los problemas de comprensión de los estudiantes tienen que ver con las falencias educativas que se presentan en el nivel medio del sistema. Esto es, que se afirma que los estudiantes universitarios deberían contar, al ingresar a la Educación Superior, con las habilidades para comprender los textos académicos y que la responsabilidad de formación de estas habilidades es de la escuela. Sin embargo, con ello se desconoce que el problema de la poca comprensión de la literatura académica tiene que ver más con el proceso de aculturación que implica para el estudiante el ingreso a la vida universitaria, en tanto este proceso no es aún parte del proceso de formación universitaria, que con la consolidación previa de unas habilidades puramente genéricas.

Los profesores universitarios desconocen así que el proceso de alfabetización no simplemente se completa en algún momento del desarrollo del sujeto, sino que es un proceso continuo, que implica una suerte de reconstitución constante frente a textos con los cuales el sujeto no ha tenido una experiencia previa. Por otro lado, los profesores universitarios hacen más énfasis en la lectura que en la escritura, por considerar que el sentido de la formación universitaria tiene que ver, fundamentalmente, con la adquisición de conceptos, y no con su construcción y apropiación a través de prácticas de producción de conocimiento. El énfasis en la lectura presupone, a la vez, que la escritura sólo es el resultado de un pensamiento claro y perfectamente elaborado, que demuestra lo aprendido, no un proceso que se construye de manera continua.

La escritura se entiende “como una forma vacía en donde se vierten diversos contenidos” y por ende, “nadie se ocupa de enseñarla... no se enseña a usar la escritura como herramienta para pensar los temas de cada materia. No se enseña a estructurar las ideas por escrito según las particularidades de análisis y organización propias de un determinado dominio disciplinar. No se enseña a planificar ni a revisar los borradores, a anticipar el punto de vista del destinatario, a rescribir los textos con ojos de lector crítico... no se reflexiona sobre los modos de pensamiento involucrados en los usos discursivos de un campo de estudios, no se orienta a los alumnos para producir los textos esperados según unas u otras características” (Carlino, 2004).

Como resultado de esto, las prácticas pedagógicas universitarias se centran a menudo en procesos de lectura puramente instrumentales, sin relación alguna con la escritura como “un camino para aprender y para mejorar la capacidad de pensar por sí mismos” (Carlino, 2004). El énfasis en la lectura, a la vez, permite suponer que los docentes universitarios se encuentran, al igual que los estudiantes, distanciados de los contextos y prácticas de producción de discurso. Por ello, las experiencias que confluyen en torno a la cualificación de los docentes para impulsar, a través de ellos, la construcción de una cultura de la escritura en la Universidad, son de dos tipos.

En primer lugar, se encuentran las experiencias que buscan que los profesores dinamicen sus prácticas pedagógicas a partir de prácticas de producción de discurso que se desarrollan con otros profesores, en contextos de trabajo interdisciplinar y que apuntan a la publicación de sus escritos. Desde estas experiencias los profesores universitarios, en una lógica de trabajo cooperativo entre pares, operan como lectores críticos al tiempo que alimentan la dinámica de formación con sus propios escritos. En este contexto, se fortalecen competencias lingüísticas que inciden en el fortalecimiento de las competencias investigativas de los profesores universitarios.

En segundo lugar se encuentran las experiencias que buscan fortalecer la capacidad pedagógica del profesor universitario y generar prácticas pedagógicas centradas en la construcción de la Lectura y la Escritura. El objetivo de estas experiencias es que los profesores se descentren de una lógica transmisionista del conocimiento, para pensar el espacio de formación universitario como un contexto de producción de conocimiento en el cual cobran especial relevancia las tareas de Lectura y Escritura, entendidas como dispositivos que inciden en el aprendizaje.

En este contexto, se busca que los profesores generen actividades pedagógicas cuyo eje sean los procesos Lectura y Escriturales y que posibiliten la transformación de las prácticas Lectura y Escriturales de los estudiantes. Estas experiencias se desarrollan a través de un trabajo conjunto entre un profesor universitario que domina el área específica de formación, y un pedagogo o un lingüista, quien contribuye a la estructuración de las actividades pedagógicas y apoya a los estudiantes en el proceso de escritura y lectura a lo largo del curso.

3.5 Evaluación de la Lectura y la Escritura en la Universidad

La evaluación en el contexto universitario ha sido comprendida como una etapa final en el proceso de aprendizaje del estudiante, en la cual éste evidencia ante el profesor los saberes adquiridos, “en el entorno universitario, se evalúa principalmente para certificar saberes. Al cabo de un determinado ciclo de enseñanza, se solicita a los alumnos demostrar lo que han aprendido, y se establece un saber mínimo como condición para aprobar. Sin embargo, otra utilidad igualmente importante de la evaluación es la de retroalimentar el aprendizaje y la enseñanza.

Frente a lo que un alumno produce en la situación evaluativa, el profesor puede obtener información que le sirva para devolverla al estudiante, a fin de orientar su desempeño futuro, y para emplearla en su propia reflexión profesional con vistas a introducir cambios en su práctica pedagógica. Además, una función implícita de toda evaluación consiste en señalar a los alumnos lo que es importante en una materia. Qué, cómo y para qué se evalúa les enseña a prestar atención selectiva a determinados componentes del currículum⁴, aparezcan o no manifiestos. Se trata del papel simbólico que juega la evaluación dentro de cada asignatura. Es ésta una función de hecho, que ocurre inevitablemente aunque no lo pretendamos. En palabras de Ramsden (1997, p. 7): «Desde el punto de vista de los alumnos, la evaluación define siempre el currículum real» (Carlino, 2004).

Con este marco, la escritura aparece como un medio que permite objetivar lo aprendido. Se presupone, así, que la escritura tiene sentido sólo cuando el estudiante ha pasado por un proceso constante de lectura a lo largo del curso o de la carrera y que, la escritura, como resultado de ese proceso, se debería desenvolver sin mayores problemas. Si el estudiante alcanza la comprensión de lo leído, entonces la escritura debe reflejar esa comprensión. Por tanto, la escritura queda postergada como un momento culminante del proceso pedagógico en la Universidad y ligada de manera estricta a la evaluación de ese proceso: “se concibe que la escritura es sólo un canal para comunicar lo que se sabe y no una herramienta de análisis que requiere volver a pensarlo (Alvarado y Cortés, 2000; Castelló, 2000).

Por otro lado, y como efecto de lo anterior, se cree que redactar es una labor instantánea: sabiendo lo que se quiere decir, sólo hace falta hacerlo por escrito. Finalmente, como ha advertido Russell (1990), se presupone que escribir es una técnica básica, la cual, una vez adquirida, sirve para poner sobre el papel cualquier conocimiento disciplinar. De este modo, el potencial epistémico de la producción escrita, la noción de que escribir es reescribir y la existencia de especificidades en los textos empleados por cada dominio del saber resultan ignorados. Con aquellas premisas cuestionables, las dificultades de redacción de los universitarios se adjudican tautológicamente a sus incompetencias, y la responsabilidad de ello, a los niveles educativos previos” (Carlino, 2004).

La escritura no es sólo un proceso de objetivación de lo aprendido, sino, que en sí misma, es un proceso de aprendizaje. La lengua escrita tampoco es un medio de comunicación de los saberes adquiridos, sino un dispositivo cultural que toma forma en medio de prácticas culturales, en este caso, las prácticas culturales académicas. Como tal, la escritura no simplemente muestra lo que se ha adquirido, sino que constituye, por sí misma, un proceso de construcción y de reelaboración constante de lo aprendido.

Por otro lado, la Lectura y la Escritura constituyen dos procesos constitutivos en la construcción del conocimiento, en la resignificación de las culturas, por lo cual no se pueden escindir, como si la comprensión de lo leído fuera posible sin la escritura. La lectura no es un proceso previo a la escritura y la escritura no es un proceso posterior a la lectura. Sin embargo, las prácticas pedagógicas universitarias parecen tener implícito el mensaje de que la lectura sólo cobra sentido para su evaluación, no como parte de un proceso más amplio de construcción de la cultura académica

Las experiencias documentadas en esta área de trabajo precisamente muestran que la resignificación de la escritura y la lectura implican la resignificación de la evaluación en las prácticas pedagógicas universitarias. La escritura, entendida como un proceso de construcción de conocimiento, como un proceso de pensamiento y de reelaboración constante conlleva la necesidad de que este proceso sea recurrente a lo largo de un curso. Con esta perspectiva la evaluación debe entenderse también como un proceso continuo que retroalimenta al estudiante en torno a sus logros y dificultades, que posibilita que las sucesivas elaboraciones que suceden en la escritura sean cada vez más ricas y complejas. La evaluación, en este sentido, se enfoca en el proceso de producción de conocimiento por parte del estudiante.

La evaluación se inscribe así en un contexto más amplio de ejercicio de prácticas culturales académicas y deja de estar circunscrita a evidenciar la adquisición de los contenidos de una asignatura determinada. De esta forma, la evaluación le permite al estudiante comprender su propio proceso de construcción de conocimiento a través de la escritura y la lectura para reorientarlo constantemente.

La evaluación no debe, entonces, tomar a la escritura como un producto acabado, sino como parte de un proceso más amplio del estudiante de integración a la comunidad académica y de construcción de las formas de comunicación y de producción de conocimiento de los contextos disciplinares. La evaluación debe apuntar, entonces, a que los estudiantes se configuren como lectores y productores de textos cada vez más autónomos, de manera que la escritura se convierta para ellos en una práctica reflexiva. Además, debe posibilitar la reconstrucción constante de la práctica pedagógica del profesor universitario e incidir en sus procesos de autoformación.

Con este horizonte, la evaluación puede centrarse en tres objetos. Primero, los textos producidos por los estudiantes, entendidos como unidades de significación que progresivamente van configurando su sentido a través de un proceso de preescritura, escritura, revisión de lo escrito, edición y divulgación, así como los aspectos lingüísticos ligados al texto. Segundo, el proceso de escritura del estudiante: su forma de desarrollar el proceso, sus preocupaciones e inquietudes, las dificultades encontradas, los progresos alcanzados, el descentramiento de la escritura personal y la construcción de una escritura más académica, entre otros. Tercero, la apropiación, por parte del estudiante, de los conceptos disciplinares propuestos por el curso y la adquisición de las formas de argumentación y de comunicación propias de un determinado campo de estudio.

3.6 Experiencias pedagógicas en torno a la Lectura y la Escritura con estudiantes recién ingresados a la Universidad

El ingreso a la Universidad implica para los estudiantes de primeros semestres un conflicto constante con las dinámicas académicas de los docentes universitarios. Este conflicto tiene al menos dos formas en que puede ser comprendido. Por un lado, se

encuentran enfoques cognitivistas, que atribuyen los problemas de comprensión de lectura y de redacción de los estudiantes a una carencia de habilidades que debieron haberse consolidado en los niveles anteriores del sistema educativo.

Pero por otro lado, existe la posibilidad de realizar una lectura cultural de los problemas de comprensión y de construcción de textos de los estudiantes. El ingreso a la Educación Superior implica un contacto y una tensión entre las culturas juveniles y las subculturas académicas que toman forma alrededor de las diferentes prácticas discursivas que confluyen en las Universidades. Las culturas juveniles, provenientes del dispositivo escolar, han construido la Lectura y la Escritura a partir de géneros y prácticas distintas a las prácticas de producción de conocimiento de las disciplinas académicas.

Las investigaciones muestran que en la escuela la Lectura y la Escritura se encuentran atravesadas por modelos del conocimiento enfocados en la memorización y repetición de contenidos. Los estudiantes escolares construyen la lectura en función de la repetición de contenidos y a partir del uso de un único libro de texto relacionado con la asignatura; y la escritura se utiliza solamente como criterio de evaluación de los contenidos adquiridos, no como un proceso recurrente en la enseñanza. Los géneros discursivos presentes en la escuela son distintos a los géneros discursivos predominantes en el contexto universitario. Los estudiantes en la escuela no utilizan géneros conceptuales, sino narrativos y sus interacciones se encuentran mediadas más por la oralidad que por la argumentación basada en la escritura.

Ahora bien, el hecho de que haya predominado en las Universidades una mirada cognitivista en torno a este problema, ha conllevado que los currículos universitarios lo hayan asumido planteando cursos de ingreso tendientes a aportar a los estudiantes técnicas de comprensión lectora y de redacción de textos académicos: “se piensa, desde algunos sectores, que el trabajo sobre la Lectura y la Escritura, lejos de atravesar la estructura curricular a nivel superior, es un contenido que puede enseñarse en una materia específica destinada a tal fin: en muchos casos, un contenido considerado “menor” a la hora de la planificación curricular a nivel superior que debe concentrarse en el trabajo de los contenidos “relevantes” del que el docente se siente un experto”.

Sin embargo, con ello las Universidades presuponen que la formación en escritura y lectura no tiene que ver con la construcción de una competencia disciplinar específica, y que la escritura y la lectura son habilidades básicas a las cuáles puede recurrir el sujeto una vez se encuentren consolidadas. De esta forma, se desconoce que la Lectura y la Escritura no son prácticas transferibles entre los distintos contextos académicos y que se construyen de manera constante, pues más que saberes instrumentales, son prácticas de elaboración y organización del propio conocimiento. Se desconoce, así, que sólo se puede aprender a escribir escribiendo, y más precisamente, escribiendo un género discursivo específico, en un contexto de producción de significados ligados a la argumentación entre pares y a la comunicación académica.

Los currículos universitarios, tal y como están diseñados, no posibilitan un trabajo en torno a la escritura y la lectura que se desarrolle a través de la construcción de los géneros conceptuales a partir de los cuáles las comunidades académicas construyen y validan sus discursos. Así, prima la enseñanza de los contenidos disciplinares sobre la construcción

de las estructuras lingüísticas y textuales que permiten la producción de conocimiento y su comunicación en un ámbito de formación determinado. Con ello, parece indicarse que la Lectura y la Escritura se adquieren de manera informal, sin una ejecución planeada y constante. Se trata pues, de un problema curricular, que es transversal a las diversas asignaturas que componen un plan de estudios y que no se puede relegar a cursos puntuales de redacción y comprensión.

Ahora bien, ante este problema curricular, se han desarrollado diversas experiencias que han apuntado a brindar a los estudiantes de primeros semestres en la Universidad la posibilidad de entrar en un proceso de construcción de la Lectura y la Escritura. Estas experiencias, desarrolladas desde una perspectiva más cultural, han tomado, por decirlo así, el espacio curricular que se le ha asignado a los cursos de redacción y de comprensión, para promover procesos de alfabetización académica. En este contexto, se pueden identificar al menos cuatro tipos de experiencias en el trabajo con estudiantes recién ingresados a la Universidad.

En primer lugar, las experiencias que se desarrollan al modo de un taller de Lectura y Escritura que propician un primer acercamiento de los estudiantes universitarios a la Lectura y Escritura académicas. En segundo lugar, las experiencias que promueven un acercamiento más espontáneo del lector a los procesos de Lectura y Escritura, para producir una resignificación de la misma. Se trata, por ejemplo, de proyectos que intercambian créditos académicos por la participación de los estudiantes en prácticas de escritura y de lectura. En tercer lugar se encuentran las experiencias en las cuáles se unifican dos cursos de introducción, uno con énfasis en pedagogía, y otro con énfasis en lingüística, en las cuales los docentes permiten que el estudiante construya una metodología de estudio a partir de los procesos de la Lectura y la Escritura. En cuarto lugar se pueden mencionar las experiencias que ponen a disposición de los estudiantes guías de lectura y de escritura que explicitan, para los estudiantes, los elementos implícitos en las prácticas culturales académicas.

Un rasgo común de estos cuatro tipos de experiencias es que apuntan a que el estudiante reconozca los géneros discursivos propios de la Universidad y construya prácticas metacognitivas en torno al proceso de construcción de la Lectura y la Escritura, al tiempo que desarrolla sus competencias de Lectura y Escritura a partir del trabajo colectivo y el interaprendizaje. Estas propuestas se trazan como objetivo que el estudiante reconozca explícitamente el despliegue mental que realiza en la resolución de problemas, la recuperación de sus conocimientos previos y la capacidad crítica frente a su propio proceso de estudio.

3.7 Políticas universitarias en torno a la Lectura y la Escritura

Las experiencias que se ubican en esta área de trabajo de construcción de la Lectura y Escritura en la Universidad, parten de considerar que los problemas de comprensión y de construcción de textos que presentan los estudiantes no pueden ser leídos como deficiencias, sino como un parte de un proceso de incorporación de los universitarios como miembros

de las comunidades académicas. En este sentido, las Universidades deben apuntar a generar procesos institucionales que faciliten la construcción de procesos pedagógicos para la alfabetización académica de los estudiantes. Con este horizonte, los procesos decantados por las experiencias revisadas permiten apreciar tres elementos de política en torno a la escritura y la lectura académicas: la implementación de procesos de apoyo pedagógico a los estudiantes, los procesos de transformación administrativa y curricular de las Universidades y la implementación de centros de investigación en torno a la Lectura y la Escritura universitarias.

En cuanto a la implementación de procesos pedagógicos de apoyo a los estudiantes las experiencias señalan la implementación de tres estrategias básicas: los programas de seguimiento al proceso de incorporación de los estudiantes de primeros semestres a la cultura académica; la transformación de los cursos de selección a cursos de ingreso, con el sentido de establecer puentes entre la Educación Superior y el nivel educativo anterior o la vida laboral; y el diseño de cursos para apoyar la elaboración de tesis de grado.

Los procesos de transformación administrativo-pedagógica aluden a los cambios que deben darse para incentivar la escritura y la lectura académicas en cuanto a contratación de profesores y diseños curriculares. Se afirma la necesidad de encontrar formas de contratación que posibiliten formas de trabajo conjuntas entre los profesores, que favorezcan la atención personalizada de los estudiantes y que decanten un capital social en torno a la enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Universidad. Y se señala la importancia de reflexionar sobre los currículos de las diferentes áreas académicas para generar procesos de enseñanza de la escritura y la lectura que sean transversales, contextualizados en las lógicas particulares de producción y comunicación del conocimiento que son constitutivas de las disciplinas. Esto, por supuesto, implica pensar problemas tales como la evaluación, los enfoques pedagógicos, los planes de estudio.

La implementación de centros de investigación en torno a la Lectura y la Escritura universitarias debe propiciar el seguimiento a las prácticas Lectura y Escriturales en el contexto académico, la producción de conocimiento y la constitución de comunidades académicas en torno al tema, el diseño de dispositivos pedagógicos para la construcción de la escritura y la lectura, la realización de encuentros de intercambios de experiencias entre unidades académicas y entre Universidades; y la generación de proyectos conjuntos entre la Universidad y la escuela para incidir en la construcción de la Lectura y Escritura en los niveles anteriores del sistema educativo.

3.8 Lectura y Escritura en la Universidad y Tecnologías de la Información y la Comunicación –TIC-

El trabajo alrededor de las TIC y la escritura y la lectura académicas se realiza teniendo en cuenta dos ideas principales. Primero, la Universidad rechaza los saberes de los estudiantes, los recorridos y estrategias de Lectura y Escritura que han construido a partir

de su interacción con las TIC: “la institución universitaria, por su parte, rechaza o ignora los nuevos saberes de los estudiantes. Es lógico que así sea puesto que sus reglas de afiliación intelectual (Casco, 2005) se sostienen en la tradición verbalista y en la cultura libresca. Pero en esta etapa de vertiginoso desarrollo de la tecnología de las comunicaciones puede ser en extremo reduccionista suponer que las nuevas formas comunicativas de los jóvenes derivan todas de procesos de pensamiento anómalos. Sería más prudente suponer que se trata de individuos con otras “arquitecturas mentales” (Del Río, 2005). Es decir, individuos cuyo psiquismo se ha configurado de forma diferente en relación con las generaciones anteriores, en tanto son sujetos históricos de otro hito en la evolución de las tecnologías de la palabra y del conocimiento”. (Casco, Muñoz Dagua, & Asqueta Corbellini, 2005).

Al hacerlo, la Universidad desconoce que las TIC han estimulado las prácticas escritoras y lectoras en nuestra sociedad y que han democratizado la escritura. Además las TIC han posibilitado la deslocalización de la escritura, pues no son ya los grandes centros de producción intelectual o las industrias culturales (anclados en la tecnología del libro) quienes determinan de las posibilidades de circulación de la escritura. El Internet permite que se constituyan comunidades de escritura que generan cohesión social y prácticas colectivas de producción de conocimiento.

Por otro lado, las investigaciones han encontrado que el trabajo de los estudiantes con las TIC posibilita el desarrollo de procesos psicológicos superiores y la construcción de autonomía intelectual: “en múltiples estudios realizados en los Estados Unidos se ha informado sobre el impacto positivo de las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje y en especial en el desarrollo de los procesos superiores del pensamiento de los estudiantes. Anzola (2001) refiere que estudios realizados en las Universidades de Michigan, Carolina del Norte y Central Florida demuestran cómo los componentes de los 16 multimedios promueven la capacidad de retroalimentación y el desarrollo de independencia intelectual de los usuarios. Reinhardt (citado en Anzola, 2001) sostiene que las nuevas tecnologías en educación incrementan la productividad intelectual del estudiante, gracias a que impulsan un cambio cualitativo en la naturaleza del aprendizaje. Se producen diferentes modos de pensamiento, promueve con mayor énfasis el pensamiento creativo, la curiosidad, actitudes fundamentales para la innovación y la originalidad intelectual”. (Espinoza & Morales, 2002)

Segundo, las TIC contienen un potencial pedagógico para el desarrollo de procesos de escritura y lectura académica que no ha sido aún explorado a profundidad. La escritura y la lectura son procesos recursivos, y las TIC favorecen esta recursividad. Así, el trabajo en torno a TIC puede permitir al estudiante universitario explicitar los procesos cognitivos implicados en la escritura y la lectura, de manera que construya una mirada metacognitiva en torno al trabajo académico. Por otro lado, las TIC contribuyen a acercar las funciones entre lector y escritor otorgándole centralidad al texto.

En este sentido, se propone que las TIC se constituyan en la Universidad, en dispositivos mediadores entre las culturas juveniles y las culturas académicas, de manera que posibiliten la construcción de los estudiantes como productores de textos. Se señala aquí, precisamente, la posibilidad de jalonar los procesos lectores y escritores de los estudiantes a partir del trabajo académico orientado a la construcción de hipertextos. El hipertexto “es una forma de escritura que potencia la producción y creación textual. En la denominada

web II se vuelve a poner de actualidad la cultura escrita, durante mucho tiempo solapada por la cultura audiovisual”. De esta forma, “el hipertexto puede ser utilizado con el sólo fin de distribuir información o puede ser considerado como una herramienta para enseñar.

Teniendo en cuenta lo anterior, debería adoptarse una concepción de aprendizaje que permita el desarrollo de las potencialidades educativas y didácticas del hipertexto, sin olvidar que la mayoría de los medios utilizados en la educación virtual tienen, en sí mismos, un diseño hipertextual. La concepción constructivista del aprendizaje, establece que el conocimiento es elaborado individual y socialmente por los alumnos basándose en las interpretaciones de sus experiencias en el mundo (Jonassen, 2000)”. (Casco, Muñoz Dagua, & Asqueta Corbellini, 2005).

CAPÍTULO CUATRO

Prospectiva en los estudios de LEU: artículos y obras de texto

*¿Qué mano invisible puso este libro a nuestro alcance?
¿Qué misteriosa influencia nos impulsó a leerlo?
Si hubiéramos seguido ignorando su existencia,
si todas sus semillas que fructificaron en nosotros
-de modo tal que las creímos preexistentes en el espíritu
y sólo reveladas por la lectura- se hubieran malogrado:
¿cómo seríamos ahora? ¿Qué parte indeterminable
de nuestra alma hubiera permanecido estéril?
¿Qué no hubiera sido y qué continuaría siendo
en lo recóndito de nuestro ser moral?*

Rafael Alberto Arrieta (2002)

Las investigaciones, ponencias y estudios revisados permiten identificar una perspectiva cultural en la manera de comprender las problemáticas de construcción de la Lectura y la Escritura en la Universidad. En torno a esta mirada confluyen aportes conceptuales provenientes de la textolingüística, la pragmática del lenguaje y el constructivismo pedagógico.

4.1 Conceptualizaciones y usos de la Lectura y la Escritura en la Universidad³

En los ámbitos de la textolingüística y la pragmática del lenguaje, los principales aportes que se han explorado tienen que ver con la comprensión de la Lectura y la Escritura como procesos que se construyen en medio de prácticas culturales y sociales. En este sentido, la capacidad lectora y escritora no puede entenderse como una habilidad meramente cognitiva

3 Los apartados 4.1 y 4.2 de este capítulo se construyen con aportes del profesor Juan Carlos Garzón.

que se encuentra a disposición del sujeto y que este utiliza sin mayores mediaciones, sino como un proceso social en el cual intervienen el contexto cultural del lector, los elementos lingüísticos del texto, los proyectos y expectativas del lector, los conocimientos previos y las formas de construcción de la Lectura y la Escritura en experiencias educativas anteriores.

De esta forma, puede afirmarse que la comprensión de la lectura y la capacidad para la escritura tienen que ver con la posibilidad de poner en juego las propiedades lingüísticas de los enunciados a partir de una pragmática que los vincula a unas prácticas socioculturales. Las propiedades lingüísticas de los textos se han construido socioculturalmente por lo cual, puede decirse, que los procesos lectores y escritores implican siempre un proceso de negociación cultural y de tensión y tránsito entre los contextos y los tipos de géneros discursivos que predominan en ellos.

La perspectiva pragmática del lenguaje conlleva así, el reconocimiento de que las posibilidades de construcción de la escritura y la lectura académicas implica, por un lado, la necesidad de generar dispositivos pedagógicos que propicien la inscripción de los sujetos en las prácticas culturales, de manera que, a partir de ellas, puedan internalizar los géneros constitutivos de las mismas; y por el otro lado, la necesidad de apelar a los contextos próximos de los estudiantes, al mundo de vida de los estudiantes y a sus prácticas culturales, para posibilitar un puente de continuidad entre la retórica personal y la retórica analítica, propia del discurso universitario.

Desde la perspectiva del constructivismo pedagógico se plantean tres ideas principales en torno a la construcción de la Lectura y la Escritura en la Universidad. En primer lugar, se señala la importancia de reconocer las relaciones y tensiones existentes entre las culturas escolares y las culturas universitarias. Esto es, que las prácticas de construcción de la Lectura y Escritura en la escuela, determinan en gran medida las problemáticas de comprensión de Lectura y Escritura que presentan los estudiantes universitarios. Se plantea, en relación con esta idea, que la Universidad debe propiciar de manera explícita y a partir de dispositivos pedagógicos específicamente diseñados para ello, el tránsito entre las culturas escolares y las culturas académicas.

En segundo lugar, se plantea la necesidad de generar en la Universidad prácticas pedagógicas en torno a la Lectura y Escritura que se encuentren perfiladas por espacios de comunicación y de construcción colectiva del significado y del conocimiento. Es decir, que la enseñanza de la escritura y la lectura en la Universidad implica, a la vez, la construcción de unos entornos comunicativos y de producción de conocimiento que posibiliten el trabajo cooperativo entre pares y el reconocimiento de los estudiantes, por parte de los profesores, como interlocutores válidos con quienes pueden sostener procesos de argumentación propiamente académicos.

En tercer lugar, los investigadores argumentan a favor de reconocer los saberes que los estudiantes universitarios traen ya como resultado de sus interacciones con las tecnologías de la información y el conocimiento y con los medios de comunicación, para apelar a ellos en los procesos de construcción de la Lectura y la Escritura. Se afirma aquí, que los estudiantes universitarios realizan procesos metacognitivos y han consolidado competencias complejas que no son visibles ni para el profesor, ni para el estudiante mismo, pero que podrían, en su explicitación incidir en la construcción de competencias de Lectura y Escritura académica.

Los aportes de las dos corrientes teóricas descritas, la textolingüística y la pragmática del lenguaje y el constructivismo pedagógico, confluyen finalmente en torno a un concepto central en la bibliografía sobre el tema: la alfabetización académica. El término quiere indicar que la alfabetización no es un proceso que se completa en alguna etapa de la vida del sujeto y que no consiste en la adquisición de unas habilidades básicas, sino que es un continuo de aprendizaje que implica siempre procesos de subjetivación como resultado de la interacción con nuevas posibilidades textuales. La Lectura y la Escritura no son simples herramientas o medios para la comunicación de las ideas, sino procesos muy complejos de deconstrucción y construcción del mundo.

La alfabetización académica parte entonces de afirmar que la escritura y la lectura son dispositivos de pensamiento, que tienen, de manera intrínseca, un potencial epistémico. La Lectura y la Escritura no son, simplemente, formas o herramientas a ser aprendidas, sino, en sí mismas, procesos de aprendizaje y de construcción del conocimiento. De este modo, se afirma que la escritura y la lectura no son genéricas, sino que adoptan formas propias al interior de las distintas disciplinas académicas en la Universidad. Esto porque las asignaturas académicas son, al mismo tiempo, subculturas en las cuales se conjugan prácticas discursivas y prácticas de producción de conocimiento, espacios retóricos y conceptuales: “la fuerza del concepto de alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos.” (Carlino, 2003a: 410) Esta práctica interpretativa “requiere de recursos cognitivos de lectura de textos científicos y académicos que los alumnos no tienen, dado que nunca la han realizado anteriormente en su educación formal.” (Carlino, 2003).

En este sentido la alfabetización académica significa posibilitar el ingreso de los estudiantes universitarios en las prácticas culturales académicas, para apropiarse, a partir de ellas, las formas de comunicación y de construcción del conocimiento que son constitutivas de una disciplina o un área del conocimiento particular: “La alfabetización académica, alfabetización superior o alfabetización terciaria comprende las estructuras características de producción (oral o escrita) e interpretación del conocimiento de la cultura discursiva de cada disciplina académica. Es la forma particular de expresarse y comunicarse que tienen los integrantes de la comunidad académica en cuestión, para hacer conocer sus estudios, planteos teóricos y prácticos, sus proyectos y difundir sus saberes, acrecentando así el saber de la disciplina en la que se desarrollan e investigan”. (Presta, 2006)

Aprender a leer y a escribir en la Universidad comporta, entonces, la interpretación y la construcción de textos específicos de las culturas académicas para plantear, analizar y resolver problemas al interior de las dinámicas de construcción del conocimiento que son propias de las prácticas disciplinares y profesionales. Aprender a leer y escribir es, pues, participar en las prácticas culturales de una comunidad alfabetizada: “aprender a leer y escribir consiste en aprender a participar de manera cada vez más competente en las prácticas de una comunidad alfabetizada, implica aprender a usar la lengua escrita para comunicarse en las actividades del presente, poder conectarse con el saber acumulado en el curso de la historia y proyectarse en nuevas formas de producción y transmisión de conocimiento”.

4.2 Usos de la Lectura y la Escritura en la Universidad

Las investigaciones y ponencias revisadas, en general, incluyen diversos dispositivos de investigación o de intervención sobre la escritura y la lectura en la Universidad. Estos dispositivos dan cuenta de diversas posibilidades del uso de la Lectura y Escritura en el entorno académico, que pueden agruparse en torno a cuatro tipos de dispositivos: a) talleres y cursos específicamente destinados a fortalecer las competencias de Lectura y Escritura de los estudiantes y de los profesores; b) formas de seguimiento y evaluación del trabajo de Lectura y Escritura del estudiante en una asignatura concreta; c) producción de textos orientada a su publicación y difusión y; d) fortalecimiento de espacios por fuera de la asignatura para el fomento de la Lectura y la Escritura en la Universidad.

Los talleres y cursos destinados a fortalecer las competencias de Lectura y Escritura de los estudiantes universitarios no pretenden constituirse en cursos remediales. Por el contrario, su objetivo es facilitar el contacto de los estudiantes universitarios con la cultura académica y apoyar el desarrollo de sus actividades académicas. En estos dispositivos se encuentran:

En primer lugar aquellos que buscan propiciar un reconocimiento de los géneros propios de la escritura académica, y que para ello promueven el análisis de superestructuras textuales, la identificación de tipologías de párrafos, la elaboración de mapas conceptuales sobre textos propios de la cultura académica.

En segundo lugar se encuentran los dispositivos que buscan que los estudiantes trabajen con textos que les interesen y a partir de sus propias producciones para realizar a partir de ellas una reflexión metalingüística.

En tercer lugar, los dispositivos que proponen a los estudiantes ejercicios de Lectura y Escritura orientados a la interpretación de los textos y a la producción de textos académicos a partir de esa interpretación, desde un perfil de formación para la investigación.

En cuarto lugar aparecen los dispositivos que realizan un acompañamiento a los estudiantes en las asignaturas, para lo cual proponen lecturas de textos acompañadas de paratextos y buscan suscitar en el estudiante la ubicación de diferentes roles de lectura.

En quinto lugar, pueden identificarse dispositivos de taller cuya estructura reproduce los diferentes momentos de producción textual.

Estos dispositivos se plantean tanto para los estudiantes como para los docentes. En ellos se produce una explicitación de los pasos o de la secuencia de realización de un texto, cada uno de los cuáles conlleva un trabajo colectivo de Lectura y Escritura alternadas: los pares hacen observaciones sobre los textos escritos y a su vez, propone textos para ser leídos.

Entre las formas de seguimiento y evaluación del trabajo de Lectura y Escritura del estudiante en una asignatura concreta se plantean diferentes estrategias que pueden ser incorporadas en el trabajo de aula:

- Reposición del contenido ausente por el uso de fotocopias.
- Incluir el índice del libro entre las fotocopias.

- Realizar una presentación de los autores: las corrientes teóricas que informan su trabajo, su contexto histórico y político, entre otros.
- Acompañar el trabajo de lectura del estudiante con guías de lectura.
- Generar actividades de escritura en el contexto de la asignatura a partir de las lecturas realizadas.
- Permitir a los estudiantes elegir la bibliografía al interior de un tema específico y realizar acompañamiento tutorial al trabajo de lectura.
- Hacer un seguimiento al trabajo de Lectura y Escritura del estudiante a través de la construcción de un portafolio de lecturas y de escritura, a través de entrevistas sobre el contenido de las lecturas, el diseño de la escritura y el proceso de producción.
- Realizar la lectura de un libro completo en el contexto del desarrollo de una asignatura y convocar a partir de él formas de trabajo colectivo y de producción de conocimiento.
- Construcción de diarios de clase, en los cuales los estudiantes puedan reflexionar sobre sus procesos de Lectura y Escritura.

Ahora bien, el trabajo de seguimiento al trabajo académico de los estudiantes plantea también la posibilidad de que éste se desarrolle a partir de la vinculación de un profesor de lingüística o de pedagogía al trabajo pedagógico del profesor de la asignatura. En este contexto, los profesores diseñan, de manera conjunta, actividades académicas orientadas al desarrollo de las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes. El profesor de lingüística o de pedagogía ofrece a los estudiantes tutorías para el proceso de lectura y construcción de textos.

Un tercer tipo de dispositivo es la producción de textos orientada a su publicación y difusión. Este dispositivo se dirige a los profesores universitarios, bajo la forma de un proceso de investigación de corte interdisciplinar en el cual se realiza a) un proceso de cualificación en torno a los conocimientos de lingüística ligados al proceso de Lectura y Escritura, b) un acompañamiento tutorial a la escritura de los profesores; c) un análisis colectivo de los escritos producidos y; d) la corrección de los escritos para su posterior publicación. Cuando se dirige a los estudiantes, este dispositivo consiste en la producción de materiales didácticos o de hipertextos sobre la asignatura, la cual se realiza en tres momentos: tratamiento del tema, tratamiento del aprendizaje y tratamiento de la forma.

Finalmente, un cuarto tipo de dispositivos corresponde con el fortalecimiento de espacios por fuera de las asignaturas para el fomento de la Lectura y la Escritura en la Universidad. Aquí se pueden identificar como dispositivos:

- La reconfiguración de los modos de acceso y de consulta de las bibliotecas universitarias: trabajo con los docentes de las asignaturas para la consecución de recursos bibliográficos, acompañamiento a los procesos de lectura de los estudiantes, reconocimiento y reconstrucción de los recorridos de lectura de los estudiantes.
- La construcción de prácticas lectoras autónomas a partir de los textos literarios.

- La vinculación de los estudiantes universitarios a contextos de producción de conocimiento a través de su participación en proyectos de investigación.
- Ampliación de la oferta cultural de las Universidades y asignación de créditos académicos a actividades culturales que favorezcan el desarrollo de la Lectura y la Escritura académicas.

Como complemento a la exposición de los hallazgos producto de la revisión, análisis y clasificación de publicaciones tales como libros de texto y artículos, en el capítulo cinco retomamos los textos que han sido difundidos recientemente y que por su especificidad consideramos que pueden ser útiles para futuros trabajos en torno a la Lectura y la Escritura.

CAPÍTULO CINCO

Referentes para continuar la discusión

El lenguaje es, como saben, el murmullo de todo lo que se pronuncia, y es al mismo tiempo ese sistema transparente que hace que, cuando hablamos, se nos comprenda; en pocas palabras, el lenguaje es a la vez todo el hecho de las hablas acumuladas de la historia y además del sistema mismo de la lengua.

Michel Foucault

Las reseñas que presentamos en este capítulo, tienen como propósito agregar referentes que puedan ser útiles en la proyección de nuevos trabajos y ofrezcan una perspectiva para quienes estén interesados en el tema. La serie de textos que incluimos, en su mayoría libros de texto y artículos han sido difundidos recientemente y consideramos que por las temáticas que desarrollan pueden ser de gran beneficio para futuros investigaciones en torno a la Lectura y la Escritura en la Educación Superior.

Vale aclarar que este apartado se ha construido con base en los datos obtenidos a través de una encuesta realizada a docentes y autores de libros y artículos sobre el tema⁴. De este modo, se ofrece un compendio de estos textos, estructurados a partir de seis elementos: ficha bibliográfica, eje problémico, objetivo, perspectiva epistemológica, metodología utilizada y conclusiones. El examen de este material ha sido relevante para esbozar las perspectivas de estudio y la perspectiva en las investigaciones referidas a la Lectura y la Escritura en la formación universitaria.

Para un mejor manejo de los textos referenciados se ha hecho una clasificación que podría resultar arbitraria pues reconocemos que no es la única ya que un mismo trabajo puede dar luces sobre otros temas. Las seis categorías en las que hemos incluido los textos son: 5.1 Lectura, Escritura y Currículo, 5.2 Prácticas lectoras, 5.3 Prácticas escriturales, 5.4 Lectura, Escritura y TIC, 5.5 Lectura y Escritura como interacción social, 5.6 Géneros en las prácticas de Lectura y Escritura.

⁴ Esta encuesta se realizó a través de Survey Monkey y contamos con la colaboración de la profesora Violetta Vega Pulido en el montaje y distribución de la encuesta.

5.1 Lectura, Escritura y Currículo

Arnoux Narvaja de, E., Nogueira, S., & Silvestri, A. (2006). Lecturas y reescrituras de un texto teórico en estudiantes de profesorado de enseñanza primaria. *Signo & Seña: Revista del Instituto de Lingüística*, (16), 137-166.

Objetivo: Analizar las distintas etapas en el proceso de construir un concepto a partir de la lectura de un texto teórico en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios en la Ciudad de Buenos Aires.

Eje problémico: Didáctica de la lectura, Didáctica de la escritura, Evaluación de la Lectura y la Escritura

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Método: Observación cuantitativa Análisis de contenido

Introducción

Marco teórico

El texto teórico

El aprendizaje a partir de textos teóricos

Metodología

Participantes

Materiales y procedimientos

El texto

Resultados

Incidencia de la relectura

Focalización de las ocurrencias de “sujeto cognitivo”

Introducción de conocimiento previo sin interacción con las informaciones del texto

Extracción inadecuada de segmentos del texto fuente

Diferencias entre los resultados inadecuados de primero y segundo años

Discusión y conclusiones

Conclusiones:

1. Las respuestas incorrectas de los alumnos evidencian que, al solicitárseles la explicación de un concepto a partir de lo planteado en el texto, lo ignoran en mayor o menor medida (contestan recurriendo a su saber léxico o recurren a otros saberes previos que no integran de manera adecuada a la información de la fuente leída) o no le prestan atención suficiente de tal manera que lo copian o lo parafrasean en modos inaceptables (por razones semánticas o formales).
2. Las dificultades de comprensión vinculadas con la complejidad sintáctica (Alvarado y Arnoux, 1999; Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006) muestran la importancia de adquirir el conocimiento gramatical en niveles anteriores de la escolaridad. Más allá del bloqueo generado por la sintaxis, se evidencia también la dificultad que plantea la presencia de dos perspectivas contrapuestas, el juego de dos alternativas propio de los discursos polémicos.

3. Están aquellos alumnos poco habituados a aprender a partir de la lectura de textos teóricos y que en el caso en el que se le demanda la explicación de un segmento textual apelan a sus conocimientos léxicos o enciclopédicos, pero no consideran el texto. Están, en segundo lugar, aquellos que copian indiscriminadamente los segmentos más próximos a una de las ocurrencias del sintagma que deben explicar sin darse cuenta de su escasa pertinencia; dentro de este grupo son mayoritarios aquellos que “saltan” enunciados con fuerte densidad sintagmática.
4. Están aquellos que han interpretado las series léxicas y las posiciones antagonistas tal como se presentan en el primer párrafo del texto fuente, pero al llegar a la primera estabilización del significado de “sujeto cognitivo” no han avanzado más, es decir, han perdido sensibilidad respecto de los procedimientos anafóricos y los modos de remisión intratextual que les permitiría construir una representación más compleja.
5. En cuarto lugar están aquellos que agregan otras informaciones del texto pero operan por acumulación sin producir un enunciado integrativo.

Arnoux Narvaja de, E., Nogueria, S., & Silvestri, A. (2001-2002). Integración semántica de textos fuente expositivos y reformulación en estudiantes con distinto entrenamiento escolar. *Lenguas Modernas*, (28-29), 111-130.

Objetivo: Delimitar las dificultades que plantea la integración de fuentes en estudiantes con escaso entrenamiento lector y escritor y mostrar la complejidad de una tarea que exige la capacidad tanto de vincular semánticamente información procedente de textos distintos a partir de una consigna de escritura como de producir un texto coherente y autónomo. Sabemos que el éxito en los estudios universitarios depende, en gran medida, de un buen desempeño en este tipo de actividades.

Eje problémico: Didáctica de la lectura, Didáctica de la escritura, Políticas universitarias.

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal.

Método: Observación cuantitativa Análisis de contenido.

En este trabajo se realiza un estudio contrastivo del desempeño de dos grupos de estudiantes de 5 año del ciclo secundario con diferentes habilidades comprensivas y productivas en una tarea de integración de fuentes múltiples del tipo que se utilizan en el primer año del ciclo universitario. A partir de las dificultades detectadas se analiza la complejidad de una tarea que exige la capacidad tanto de vincular semánticamente información procedente de textos distintos a partir de una consigna escolar de escritura, como de producir un texto coherente y autónomo. Se observó que el grupo de estudiantes más inexpertos operó sobre las fuentes casi de manera exclusiva con el resumen, reproduciendo literalmente la mayor parte de los sintagmas de los originales. En cambio, el grupo con mejor entrenamiento produjo auténticas integraciones basadas en lo conceptual y atentas a los factores genéricos, empleando variados recursos de reformulación

en la generación de un texto propio y autónomo. No obstante, incluso este grupo mostró algunas dificultades - relativas en general a la introducción equilibrada de conocimiento previo-- que sugieren que el tratamiento de fuentes múltiples es una tarea de gran complejidad, que requiere una enseñanza específica que debe proseguir en los niveles superiores de educación.

Conclusiones:

1. Los dos grupos cuyos resultados analizamos aquí, distinguidos por su diversidad en experiencias de Lectura y Escritura, decidieron producir un texto adecuado en cuanto a su estilo al predominante en la transmisión de información escolar: formal, y más explicativo que argumentativo.
2. El grupo menos entrenado tuvo problemas para sostener el nivel de abstracción de la exposición académica que caracteriza a las fuentes proporcionadas.
3. La producción escrita de los alumnos menos entrenados revela, además, un desconocimiento de convenciones de producción académica: asumen como propios enunciados ajenos, que no encomillan; o no señalan discursivamente las omisiones con signos como (...).
4. Los lectores más expertos de hecho produjeron enunciados propios a partir de los de las fuentes por medio de diferentes estrategias: modificaron estructuras sintácticas, variaron denominaciones de los referentes, integraron información de dos o más enunciados extraídos de una misma fuente o de las dos presentadas, explicitaron inferencias de la lectura o incorporaron conocimientos enciclopédicos propios. Que el proceso de verbalización fuera propio. Además, no fue ligado por estos alumnos a una asunción de la responsabilidad del contenido proposicional de sus textos: en varios casos remitieron a otras voces (personalizadas o no) como fuentes de la información.
5. Los estudiantes con más entrenamiento en Lectura y Escritura atendieron a la información proposicional de los textos y a sus características genéricas. Detectaron la superestructura de las fuentes, pudieron abstraerla y la siguieron para organizar los textos propios. Esta modelización de la propia escritura habría orientado una estrategia de lectura caracterizada por comparar las fuentes desde su punto de vista genérico, lo cual promovió, además, una comparación entre las partes de ellas.

Zamudio Tobar, G., & Giraldo Ramírez, G. (2013). Evaluación cualitativa de la comprensión y producción textual: un camino hacia la proficiencia en lengua materna. [Con]Textos, 2(5), 55-65.

Objetivo: Divulgar resultados de investigación acerca de la evaluación de los procesos de comprensión y producción textual.

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Método: Análisis de contenido

I. Introducción

- II. Problema
- III. Objetivos
- IV. Metodología
 - 1. Lectura de un texto completo
 - 2. Prueba de Lectura y Escritura
 - 3. Adecuaciones textuales
 - 4. Macroestructura
 - 5. Aspectos morfosintácticos
- V. Discusión y reflexiones
- VI. Conclusiones, compromisos y solicitudes
- VII. Referencias bibliográficas

Conclusiones:

- 1. Una vez reconocidas las debilidades no sólo en los estudiantes sino también en los programas y –sobre todo– en las políticas educativas universitarias, se hace necesario modificar las metodologías de enseñanza de estos procesos tan complejos –como la comprensión y producción de textos (Zamudio, 2010)– que no atañen solamente al Área de Lenguaje sino que cada disciplina tiene unos metalenguajes que deben ser enseñados a los estudiantes por parte de sus profesores.
- 2. No es suficiente hallar unas didácticas de la enseñanza de la Lectura y la Escritura sino que debe estar muy claro cuáles son los criterios o las categorías de evaluación de las producciones realizadas por los estudiantes.
- 3. El ejercicio de investigación educativa facilitará el camino a los procesos de enseñanza y producción textual.

Goyes Morán, A. C. (2012). Comprensión y producción de textos: procesos y estrategias de Lectura y Escritura. En *Apuntes de Clase*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Objetivo: Este documento “Apuntes de clase”, se prepara con la intención de brindar a docentes, estudiantes y cualquier persona interesada en el tema, herramientas para fortalecer los procesos de comprensión y producción de textos, producto de la revisión bibliográfica, las reflexiones permanentes y mi propia experiencia docente en el programa de Licenciatura en lengua castellana, inglés y francés y la Maestría en Docencia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle.

Eje problémico: Didáctica de la lectura, Didáctica de la escritura, Prácticas lectoras y escriturales, Lectura y Escritura como práctica social, Géneros en la Lectura y Escritura.

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Contenido:

Capítulo 1

Leer y escribir: procesos de pensamiento

1.1. La lectura: una experiencia

1.2. Escribir es componer

1.3. La Lectura y la Escritura en la historia

Capítulo 2

Géneros textuales académicos

2.1. Tipología textual

2.2. Producción de textos académicos

- el resumen: habilidad para sintetizar
- el informe: habilidad para reconstruir
- el comentario: habilidad para analizar
- el ensayo: habilidad para argumentar

Capítulo 3.

Estrategias de Lectura y Escritura

3.1. Estrategias para la comprensión de textos

3.2. Estrategias para fortalecer la producción de textos

Bibliografía

Conclusiones:

1. La Lectura y la Escritura exigen, de quien las asume, trabajo, motivación, constancia, compromiso y persistencia. Y sólo hay un requisito que puede acoger estas estrategias en su conjunto: el hábito, entendido como el ejercicio de Lectura y Escritura, mediado por una necesidad cotidiana de goce y esfuerzo continuo por convertirse en lector y escritor de calidad.
2. Cuando el hábito se ha adquirido, leer o escribir como “tarea” pasa a un segundo plano, porque ahora estas actividades no se realizan en pos de responder a..., sino por el contrario ya tienen un norte, una intención bien definida.
3. En el mundo académico la Lectura y la Escritura son actividades independientes y complementarias que ayudan a potenciar el pensamiento y el aprendizaje: se lee para escribir, se escribe para volver a leer, a releer, a reescribir. Leemos para aprender y escribimos para acabar de aprender. “La lectura hace al hombre completo. La conversación lo hace ágil. La escritura lo hace preciso.” Francis Bacon.

Giraldo Ramírez, G., & Zamudio Tobar, G. (2009). Evaluación cualitativa de la comprensión y producción textual en los estudiantes de primer semestre de la Universidad Santiago de Cali. *Política Universitaria*(27), 4-15.

Objetivo: Divulgar los resultados del proyecto de investigación Evaluación cualitativa de la comprensión y producción textual en los estudiantes de primer semestre de la Universidad Santiago de Cali, donde se realiza un diagnóstico de la situación lectora y escritural en quienes ingresan a la USC. Esto con el propósito de ajustar los syllabus de las asignaturas correspondientes al área de Lenguaje.

Eje problemático: Programación curricular de la Lectura y la Escritura, Prácticas lectoras y escriturales, Evaluación de la Lectura y la Escritura, Políticas universitarias

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Método: Análisis de contenido

Contenido:

Presentación

1. Presentación del problema
2. Objetivos
 - 2.1. General
3. Antecedentes y justificación
4. Aplicación de la prueba
5. Resultados
 - 5.1. Comprensión lectora
 - 5.2. Producción textual
6. Conclusiones, compromisos y solicitudes bibliografía

Conclusiones:

1. Aunque la comprensión lectora y la producción textual no son aspectos separados, en el primer semestre, se recomienda implementar, más a menudo en el ejercicio lector, estrategias, para vincular a los estudiantes al proceso de escritura, como la paráfrasis y la construcción de inferencias.
2. Se necesita fortalecer el conocimiento y ejercicio gramatical del castellano, concretamente los elementos lingüísticos; también es relevante mejorar las operaciones discursivas y comunicacionales.
3. Se debe incluir «el párrafo» como tema estratégico a trabajar en las clases de Primer Semestre, debido al nivel de construcción textual de los estudiantes.

Morales. F., Fonseca, C. I., Morales, J., & Morales, E. (2006). *Leer y escribir en la Universidad*. Bogotá: Universidad de Córdoba.

Objetivo: Realizar un diagnóstico de las maneras cómo leen y escriben los estudiantes universitarios, tomando como referencia las Universidades del Atlántico, de Córdoba, de Cartagena y Nacional. Con base en los resultados, formular una propuesta para el desarrollo de la producción y comprensión de textos en la Universidad.

Eje problemático: Evaluación de la Lectura y la Escritura

Perspectiva epistemológica: Hermenéutica-fenomenológica

Método: Observación cuantitativa, Sistematización de experiencias

Contenido:

Introducción

Capítulo I. Fundamentos teóricos

1. Competencias interpretativas, argumentativas y propositivas
2. Relaciones entre la estructura semántica del texto y las competencias discursivas.
3. Competencias en Lectura y Escritura.

- 3.1. Factores lingüísticos implicados en la producción-recepción textual
- 3.2. Factores socioculturales implicados en la producción-recepción textual
- 3.3. Factores cognitivos implicados en la producción-recepción textual

Capítulo II.

- 1. Diagnóstico de las competencias de los estudiantes de la Universidad de Córdoba respecto de la comprensión y producción de textos.
- 2. Diagnóstico de las competencias de los estudiantes de la Universidad del Atlántico respecto de la comprensión y producción de textos.
- 3. Examen de variables que inciden en la competencia discursiva de estudiantes universitarios en la ciudad de Cartagena.
- 4. Comportamiento de los estudiantes de la Universidad Nacional en relación con las prácticas de Lectura y Escritura.

Capítulo III. Propuesta pedagógica para el desarrollo de la comprensión y producción escrita de textos. Centro de Lectura y Escritura. Conclusiones.

Bibliografía

Conclusiones:

- 1. Los estudiantes universitarios tienen deficiencias para leer y escribir.
- 2. Esas deficiencias se manifiestan como dificultades de tipo lingüístico y cognitivo.
- 3. La capacidad de argumentación es la competencia menos desarrollada entre los estudiantes universitarios.
- 4. Es necesario fortalecer el desarrollo de competencias textuales que permitan a los estudiantes mayores niveles de acceso a los recursos semióticos.
- 5. La creación de centros de Lectura y Escritura en las Universidades podrían beneficiar la calidad de la educación universitaria.

Arnoux Narvaja de, E., Noguera, S., Silvestri, & Pereira, C. (2008). *Las prácticas curriculares y la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje: "La Lectura y la Escritura en la escuela media: diseño e implementación de secuencias didácticas diferenciadas"*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Objetivo: Orientar a profesores de quinto año de la escuela media a preparar materiales de Lectura y Escritura que faciliten el ingreso y desempeño inicial de los estudiantes en la Universidad.

Eje problémico: Didáctica de la lectura, Didáctica de la escritura, Tensiones entre lo oral y lo escrito

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Método: Observación cuantitativa, Análisis de contenido

Contenido:

Capítulo uno. Comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos

Capítulo dos. Resumen

Capítulo tres. Toma de apuntes

capítulo cuatro. Integración de fuentes múltiples

Cuestionario para los alumnos

Conclusiones:

1. Buena parte de los docentes están ávidos de actualización disciplinar que los ayude a enfrentar los problemas de Lectura y Escritura que los abruma en las aulas.
2. El trabajo requiere intervenciones sostenidas en el tiempo y seguimiento.
3. La producción de materiales para los propios alumnos a partir de modelos de trabajo universitario discutidos con los docentes, por ejemplo para evaluar la distancia de desempeño de sus estudiantes frente a los requerimientos de esos modelos, resulta productiva tanto para los docentes como para el investigador.

González Rátiva, M. C. (2008). *Expresión Oral y Escrita* (2 ed.). Medellín: Universidad de Antioquia.

Objetivo. Fundamentos conceptuales para el desarrollo de estrategias autónomas de comprensión lectora y producción textual. Este libro es solo una parte del material educativo del programa Expresión Oral y Escrita del programa Ude@ de la Universidad de Antioquia. El material consta de: curso virtual, libro de texto, libro de talleres, 1 CD de contenidos multimediales y 3 DVD de Conferencias, charlas y entrevistas complementarias.

Eje problémico: Prácticas lectoras y escriturales, TIC en el desarrollo de competencias lectoras y escriturales.

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Contenido:

Capítulo 1: El lenguaje

Capítulo 2: La comunicación humana

Capítulo 3: Aproximación al discurso académico

Capítulo 4: Modos del discurso

Capítulo 5: Presentación del discurso oral

Capítulo 6: Presentación del discurso escrito

Capítulo 7: Tipos de discurso escrito

Capítulo 8: Tipos de discurso oral

Bibliografía

Conclusiones: Los proyectos curriculares deben ser adaptativos y permanentes.

Melendez de Vivas, M. M. (2003). *Módulo autoinstruccional de Lenguaje y Comunicación II del área de Lengua.* Maracay (Venezuela): Instituto Tecnológico Universitario del Ejército. Estudios de profesionalización.

Objetivo: Preparar al Profesional de Carrera en forma eficaz y eficiente para el desarrollo del contenido programático, como también la necesidad de implementar la Educación a Distancia, porque la mayoría de los alumnos se encuentran destacados en diferentes regiones del país.

Eje problémico: Programación curricular de la Lectura y la Escritura, Prácticas lectoras y escriturales, Lectura y Escritura como práctica social, Experiencias de formación docente.

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Método: Análisis de contenido. Proyecto Especial. Prototipo

Contenido:

Resumen Introducción

I. El Problema

Planteamiento del problema Objetivos de la investigación Objetivo General

Objetivos Específicos

Justificación

II. Concepción Teórica

Elementos Teóricos en el Diseño del Módulo

Antecedentes de la investigación

Bases Legales y Teóricas

III. Concepción Metodológica

Tipo de Investigación. Modalidad. Técnicas de recolección de la Investigación.

Descripción de los Procedimientos.

IV. Análisis de los Resultados

V. Presentación del Prototipo. Justificación. Fundamentación. Objetivos. Desarrollo del prototipo. Referencias Bibliográficas

Anexos

Programa de Lenguaje y Comunicación II El Prototipo

Conclusiones:

1. Se precisó la orientación de la conformación teórica, apoyada con diversos investigadores. Asimismo, la práctica se basó en el proceso interactivo-constructivo.
2. Se establecieron los criterios adecuados a los fundamentos: programáticos, sintácticos, semánticos, pragmáticos, estilísticos y técnicos- gráficos.
3. Se presentó un conjunto organizado de estrategias y procedimientos didácticos, dirigidos a apoyar el uso del módulo y facilitar el auto-aprendizaje en la unidad curricular del área de lengua.
4. La fusión teórica, los criterios, estrategias y procedimientos aunados al análisis previo del contenido del programa permitieron conformar las pautas que orientaron el diseño y producción del Módulo en su primera versión original permitieron conformar las pautas que orientaron.

Rodríguez Pérez, E. (2003). La Evaluación por competencias en lenguaje: contextos y horizontes. En D. Bogoya Maldonado, *Trazas y Miradas: evaluación de competencias* (págs. 69-86). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Objetivo: Reflexionar sobre la relación entre competencias, Lectura y Escritura. Vincular los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana con una perspectiva hermenéutica. Reconocer rasgos deconstructivos de la escritura en las prácticas escolares.

Eje problémico: Programación curricular de la Lectura y la Escritura, Prácticas lectoras y escriturales, Experiencias de formación docente, Evaluación de la Lectura y la Escritura.

Perspectiva epistemológica: Compleja

Método: Revisión documental

Contenido:

1. Desde el contexto
2. Hacia un proyecto de área cohesionado
3. El texto y sus niveles
4. Lenguaje e historicidad como horizontes de la evaluación por competencias.
5. La literatura y la evaluación por competencias

Rodríguez Pérez, E. (2012). Lectura y Escritura desde el poema: hacia la interpretación y la actitud crítica de los lectores. *Revista Caminos Educativos*(1).

Objetivo: Presentar algunos aspectos y niveles de interpretación que se ponen en juego cuando el lector se enfrenta a un texto poético. Reconstruir los elementos de una fenomenología, una estética y una dialéctica de la lectura para caracterizar el acto de interpretar un texto como una actitud interpretativa del mundo desde una mirada crítica que se forma en los lectores.

Eje problémico: Didáctica de la lectura, Didáctica de la escritura, Prácticas lectoras y escriturales, Lectura y Escritura como práctica social.

Método: Sistematización de experiencias

Contenido:

1. Fenomenología de la lectura: los tres momentos del acto de leer.
2. Estética de la lectura: la sensibilidad, lo sublime y el asombro.
3. Dialéctica de la diferencia de la lectura: Entre lo visible y lo imaginario, los vacíos textuales.
4. Escrituras desde las lecturas: comprensión y producción en texto del mundo.
5. Lectura, escritura y educación: de la interpretación a la acción.

Conclusiones:

1. En el acto de leer, la dimensión estética y la dialéctica de lo imaginario y lo real se ponen en juego para forjar posibilidades de interpretación en los lectores.

2. La fenomenología de la lectura permite entrelazar diversos horizontes de interpretación.
3. El lector alcanza un nivel crítica si vincula la dimensión estética, fenomenológica y dialéctica en el proceso interpretativo.
4. La escritura como efecto de la lectura afianza la actitud crítica de los intérpretes.

Arévalo Viveros, L. F., & Cerón P., L. A. (2006). *Construir un programa de Lectura y Escritura para estudiantes universitarios: una experiencia discursiva*. En **Primer Encuentro de Lectura y Escritura en la Educación Universitaria Ponencia: construir un programa de Lectura y Escritura para estudiantes universitarios: una experiencia discursiva**, Universidad Autónoma de Occidente, Santiago de Cali.

Objetivo: Sistematización de la experiencia relacionada con la construcción de una propuesta de trabajo académico para la asignatura “Lectura y Escritura”, dirigida a estudiantes universitarios de semestres iniciales.

Eje problémico: Programación curricular de la Lectura y la Escritura.

Perspectiva epistemológica: Hermenéutica-fenomenológica.

Conclusiones:

1. El documento propuesta académica que se entrega a los estudiantes al iniciar el semestre es un género textual, comúnmente llamado “programa”, que requiere construir un enunciatario como interlocutor válido.
2. La generación de un programa académico de Lectura y Escritura instaura un debate sobre los géneros textuales pertinentes y las competencias que se pretenden potenciar.
3. El programa académico es un discurso de contacto inicial con los lectores y escritores que se pretende acompañar.

Ramírez Tamayo, A. A. (2007). *Estrategias de aprendizaje y Comunicación*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia UCC.

Objetivo: Promover el desarrollo de las habilidades comunicativas y cognitivas de los estudiantes de Educación Superior mediante técnicas aplicadas que permitan la adquisición de conocimiento y la producción literaria.

Eje problémico: Prácticas lectoras y escriturales

Perspectiva epistemológica: Hermenéutica-fenomenológica

Método: Sistematización de experiencias

Contenido:

Introducción

Microcurrículo de asignatura

Programa de renovación curricular

Capítulo 1. La conceptualización

Capítulo 2. Métodos de estudio
Capítulo 3. Habilidades comunicativas
Capítulo 4. Las clases de aprendizaje y sus técnicas
Capítulo 5. El arte de persuasión
Capítulo 6. Técnicas grupales
Capítulo 7. Técnicas de la comunicación
Capítulo 8. Cultura investigativa
Bibliografía

Cisneros-Estupiñán, M. (2008). *Lectura y Escritura en el momento de ingreso a la Educación Superior*. En E. Narváez Cardona, S. C. Cadena Castillo, & (Comp.), *Los Desafíos De La Lectura y la Escritura En La Educación Superior: Caminos Posibles* (págs. 75-95). Santiago de Cali: Universidad Autónoma de Occidente.

Objetivo: A partir de la gran preocupación en el ámbito académico acerca de la Lectura y Escritura de los estudiantes universitarios, en la Universidad Tecnológica de Pereira se realizó una investigación que buscó diagnosticar la comprensión lectora en los estudiantes que ingresan a la Educación Superior y cómo esta se manifiesta a través de la escritura. El corpus analizado se obtuvo a partir de la lectura de un texto de 990 palabras y de carácter expositivo-argumentativo y de la aplicación de un instructivo de cinco preguntas, el cual permitió ver qué estrategias usan los estudiantes para responder a interrogantes abiertos que exigen procesos inferenciales. En este artículo doy a conocer los aspectos generales del proceso y de los resultados de dicha investigación. Al final se mencionan algunas proyecciones, y se exponen preocupaciones y sugerencias en torno a la Lectura y la Escritura.

Eje problemático: Didáctica de la lectura, Didáctica de la escritura, Prácticas lectoras y escriturales, Géneros en la Lectura y Escritura, Evaluación de la Lectura y la Escritura.

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Sánchez Peña, A. A. (2005). *La comunicación en el aula a partir de la revisión de textos escolares: una propuesta*. En M. González Freire, *El español de los jóvenes universitarios* (págs. 235-255). México: Universidad de Colima. Facultad de Lenguas Extranjeras.

Objetivo: Proponer formas alternativas y variadas de revisión de textos en el contexto universitario.

Eje problemático: Evaluación de la Lectura y la Escritura **Perspectiva epistemológica:**

Método: Sistematización de experiencias

Contenido:

Introducción

Comunicación y enseñanza-aprendizaje

Diferencia entre corregir, revisar y evaluar

Prácticas cotidianas en la revisión de textos escolares Principios de la revisión de textos escolares: una propuesta Consideraciones finales

Anexos

Cisneros-Estupiñan, M., Olave Arias, G., & Rojas García, I. (2005). Marcas orales en textos escritos por estudiantes que ingresan a la Universidad. En L. A., Ramírez Peña, & G. L., Acosta Valencia. *Estudios del Discurso en Colombia* (págs. 273-274). Medellín: Universidad de Medellín.

Objetivo: Revisar la presencia de las marcas orales en una muestra del corpus del diagnóstico aplicado a los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Pereira que ingresaron a las diferentes carreras entre 2003 y 2004.

Conclusiones

1. En los textos elaborados por estudiantes que ingresan a la Universidad encontramos características propias del uso oral que permiten dilucidar una elaboración del discurso argumentativo con base en conocimientos empíricos y sociales que dan cuenta de las prácticas lectoras y escritoras de los estudiantes.
2. Los estudiantes en su paso de la educación media a la superior escriben como hablan, -no han logrado poner en práctica el discurso formal escrito.

Cisneros-Estupiñan, M., & Castro, S. M. (2010). *Leer y escribir en la Universidad de hoy*. Bogotá: Universidad Libre.

Objetivo. Exponer una serie de reflexiones y planteamientos derivados de la experiencia de las autoras al frente de la cátedra universitaria y del observatorio analítico de aspectos que son fundamentales para introducir a los estudiantes universitarios al mundo de la lectura y de la escritura.

Eje problémico: Prácticas lectoras y escriturales, Lectura y Escritura como práctica social, Evaluación de la Lectura y la Escritura.

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Contenido:

Introducción

Capítulo 1: La Universidad como institución

1.1 Normativa institucional y formación docente

1.2 La autonomía universitaria desde una visión histórica

1.3 Las libertades de pensamiento y de cátedra

1.4 Constitución Política, Jurisprudencia y Universidad

1.5 Los nuevos roles y retos de la Educación Superior

1.6 Autonomía de los estudiantes

Capítulo 2: Formación universitaria en lenguaje

2.1 Importancia de la lengua escrita en nuestro contexto

2.2 Importancia de la formación lingüística en los docentes

2.3 La competencia comunicativa y la formación de licenciados

2.4 Lenguaje, pedagogía de proyectos y autonomía

2.5 La enseñanza de la comprensión lectora

2.6 Aspectos que influyen en la lectura comprensiva

2.7 La investigación en torno a la lectura universitaria

Capítulo 3: La Lectura y la Escritura en las jornadas universitarias nocturnas.

3.1 El ámbito de la educación nocturna

3.2 Los estudiantes de jornada nocturna frente a los cursos de lenguaje

3.3 Antecedentes de escolaridad de los estudiantes nocturnos

3.4 Características que homogenizan

3.5 Una propuesta desde el lenguaje y la comunicación

4. Los “trabajos” como práctica académica por fuera de las aulas de clase.

4.1 ¿Qué son los trabajos?

4.2 Trabajo de consulta

4.3 Trabajo de investigación

4.4 Trabajo de compilación o de recopilación

Conclusiones:

1. La unificación de criterios en torno a los trabajos, por parte de los profesores es necesaria.

Rodriguez Pérez, E. (2005). Una reflexión a partir de la experiencia: pedagogía, literatura y competencias. *enunciación*, 10(1), 107-112.

Objetivo: Establecer relación entre pedagogía, literatura y competencias lectoras. Reflexionar a partir de la experiencia de formación docente en Lectura y Escritura sobre los modos y niveles de lectura a partir de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana en Colombia.

Eje problémico: Programación curricular de la Lectura y la Escritura, Didáctica de la lectura, Prácticas lectoras y escriturales, Lectura y Escritura como práctica social, Experiencias de formación docente, Evaluación de la Lectura y la Escritura.

Perspectiva epistemológica: Hermenéutica-fenomenológica.

Método: Observación.

Contenido:

1. El texto poético

2. Estética y lectura: sentimiento y creación

3. Lectura, literatura y pensamiento

4. Los tres niveles de lectura: literal, inferencia y crítico intertextual

5. Escritura, creación y crítica.

Conclusiones:

1. La relación Lectura y Escritura se afianza desde una mirada estética e interpretativa.
2. Los niveles de lectura se interrelacionan bajo una mirada hermenéutica.
3. La escritura es la fuente de la creación de nuevas interpretaciones que genera actitudes críticas.

García Vera, N. O. (2011). Cultura académica y prácticas de Lectura y Escritura a propósito de la formación universitaria de docentes. *Pedagogía y Saberes*, (34), 117-139.

Objetivo: Presentar resultados de la investigación ¿Para qué se lee y se escribe en la Universidad Colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica en el país. Particularmente los resultados obtenidos en la Universidad Pedagógica Nacional (que forma solo docentes) que participó en el proyecto interinstitucional junto con 16 Universidades más de Colombia.

Eje problémico: Prácticas lectoras y escriturales, Políticas universitarias.

Perspectiva epistemológica: Hermenéutica-fenomenológica.

Método: Mixto, con datos cualitativos y cuantitativos.

Contenido:

1. Contexto de la Investigación
2. Los referentes teóricos y conceptuales
 - 2.1. Cultura académica y práctica de Lectura y Escritura
 - 2.2. Cultura académica, comunidades disciplinares y textos escritos
 - 2.3. Lectura, escritura y cultura académica en la formación profesional docente
3. Fuentes de Información, técnicas de acceso y análisis
 - 3.1. La encuesta
 - 3.2. Los syllabus
 - 3.3. Los documentos de política institucional
4. Las preguntas de investigación y los hallazgos
 - 4.1. ¿Qué se exige leer a los estudiantes que se forman como profesionales de la educación?
 - 4.2. ¿Para qué se les pide leer y escribir a los estudiantes?
 - 4.3. ¿Qué se hace con lo que se lee y se escribe?
 - 4.4. ¿Cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de Lectura y Escritura de los estudiantes?
 - 4.5. ¿Qué clases de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura/escritura de los textos?
5. Conclusiones y discusión de resultados
 - 5.1. Cultura académica y práctica de Lectura y Escritura en la formación pedagógica
 - 5.2. Enseñar a leer y a escribir en la Universidad: entre las 'competencias genéricas' y su especificidad en las disciplinas
 - 5.3. Aprender a leer en la Universidad para ser profesor/profesora de...

González, B. Y., & Vega, V. (2011). *Prácticas de Lectura y Escritura en la Universidad*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

Objetivo: Caracterizar las prácticas de Lectura y Escritura que revelan los docentes de la Universidad Sergio Arboleda.

Eje problemático: Programación curricular de la Lectura y la Escritura, Didáctica de la lectura, Didáctica de la escritura, Prácticas lectoras y escriturales, Evaluación de la Lectura y la Escritura.

Perspectiva epistemológica: Hermenéutica-fenomenológica

Método: Observación, Entrevista

A modo de prólogo

Problematicar la Lectura y la Escritura en la Universidad Sergio Arboleda

Leer y escribir como acciones concretas en casos concretos

Prácticas de lectura

Prácticas de escritura

“Es diferente leer y escribir y saber leer y escribir en la Universidad”

Alfabetización académica: ¿transversal o fragmentaria? Referencias bibliográficas

Conclusiones:

1. Los procesos de Lectura y Escritura son inherentes a todas las labores académicas. De suyo, esto supone que el trazado y el desarrollo de las iniciativas en este campo implican a todos los estamentos institucionales.
2. Hay objetivos que en términos de Alfabetización resultan de vital importancia; por ejemplo, hacer que el estudiante conozca de antemano el sentido social de la tarea que emprende, junto con la validez de los conocimientos que se propone adquirir o desarrollar dentro de su comunidad académica; asimismo, reconocer de forma consciente las estrategias discursivas y los recursos necesarios para desempeñarse en su disciplina.
3. La experiencia propia del Departamento de Lectura y Escritura de la Universidad muestra que el trabajo desde una asignatura, sin relaciones y coherencias claras con lo que se hace en el resto de la institución, no puede alcanzar los estándares de alfabetización esperables.
4. De poco sirve una asignatura de Lectura y Escritura académica sin la intervención, sin el concurso, de los docentes de cada disciplina, pues son ellos las personas más idóneas para traducir los elementos sintácticos, morfológicos, semánticos y pragmáticos que ha acunado la alfabetización a las formas de leer y escribir que los estudiantes requerirán en el mundo que abre cada disciplina; para adaptar a su propio contexto lo que se sabe sobre leer y escribir.
5. Dificilmente, las competencias pueden limitarse y enfocarse en un espacio de acción empresarial y, decididamente, la cuestión del saber, del pensar y de la producción de conocimiento no puede distar de las prácticas que se promueven cotidianamente en las Universidades.

Cisneros-Estupiñan, M., Jiménez, H., & Rojas, G. (2010). Alfabetización académica y profesional como directrices de la acción formativa en la Educación Superior. En G. Parodi, *Alfabetización Académica y Profesional: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Academia chilena de la lengua y Editorial Planeta.

Objetivo:

Primero, se contextualiza la lengua escrita desde la concepción histórico-cultural de la actividad humana y el papel fundamental de la acción mediada por herramientas semióticas; segundo, se hace una caracterización de algunos conceptos de alfabetización y se ponen en relación con otros temas propios de la vida universitaria y, tercero, se analiza la alfabetización académica y profesional en el contexto contemporáneo de las tecnologías de la información en las nuevas sociedades llamadas del conocimiento y/o de la información y el papel social de la Educación Superior, y se examinan algunos avances sobre la alfabetización académica que se han hecho en la Educación Superior colombiana.

Eje problemático: Didáctica de la lectura, Didáctica de la escritura, Lectura y Escritura como práctica social, Evaluación de la Lectura y la Escritura.

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Conclusiones:

1. La teoría sociocultural de la acción mediada por artefactos semióticos se constituye en una teoría potente para el estudio de las situaciones sociales en las que las personas ponen en uso actividades de Lectura y Escritura para alcanzar metas personales e institucionales. Desde esta perspectiva, vista la Universidad como un sistema social y cultural, la Lectura y la Escritura cumplen funciones importantes como herramientas epistémicas de gran valor y posibilitan espacios de comunicación científica y académica, a la vez que mundos posibles en los que las disciplinas pueden consolidarse desde múltiples perspectivas.
2. La alfabetización académica debe ser reconocida por todos los miembros de las comunidades educativas y gubernamentales como un factor esencial para el desarrollo de las funciones universitarias de docencia, investigación y proyección social y, en ese sentido, es necesario comprometer a los distintos estamentos internos y externos a la Educación Superior para que trabajen de manera interdisciplinaria y transdisciplinaria en la búsqueda del mejoramiento de los desempeños lectores y escritores de los estudiantes y de los nuevos profesionales.
3. Sobre los avances que ha tenido el tema de la alfabetización académica en Colombia, por ahora, la comunidad universitaria tiene el reto de superar los paradigmas instrumentales predominantes y trascender la etapa de reflexión, en la que actualmente estamos inmersos, para contribuir a una transformación necesaria en lo que respecta a la alfabetización académica con efectos positivos en la sociedad contemporánea latinoamericana, caracterizada por la globalización, por la búsqueda de reconocimiento a la pluriculturalidad, por los acelerados cambios y en la que se pretende que el “conocimiento” y la discursividad científica ocupen el lugar importante que les corresponde.

Rodríguez Pérez, E. (2013). La lectura como acto vital e interpretativo. En C. E. Acosta Peñalosa, E. Rodríguez Pérez, R. D. Flores Arcila, & F. Jurado Valencia, ¿Lectores o Leedores? Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Objetivo

Presentar las problemáticas de la formación de lectores en la escuela. Indagar sobre los vacíos al abordar la lectura en las aulas escolares. Proponer una lectura interpretativa, crítica e intertextual. Abordar las diversas posibilidades del acto de leer en disciplinas como la literatura en general, la poesía, el arte, la filosofía. Explora la dimensión ético política de la lectura.

Eje problemático: Didáctica de la lectura, Didáctica de la escritura, Prácticas lectoras y escriturales, Lectura y Escritura como práctica social

Método: Revisión documental

LA LECTURA COMO ACTO VITAL E INTERPRETATIVO

1. La lectura como experiencia humana
2. La lectura y el sueño
3. La lectura y el espejo
4. La pasión y la lectura
5. Lectura y creación
6. Lectura y hermenéutica
7. La lectura como fenómeno hermenéutica
8. Lectura y texto
9. La lectura y los clásicos
10. Lectura y arte
11. Lectura ética y política
12. Lectura y ciencia
13. Pedagogía, lectura y poesía
14. La escuela, los textos, los lectores.

Conclusiones:

1. La lectura es nace de la experiencia vital como manera de interpretar el mundo.
2. La lectura es un acto complejo que integra aspectos estético, éticos y políticos.
3. Cada disciplina genera modos distintos de leer el mundo.
4. La escuela ha olvida la dimensión interpretativa de la lectura, es necesario reorientar las prácticas lectoras.

Londoño Vásquez, D. A., Henao Salazar, J. I., Cano, F., Yuceima, L., & Castañeda Henao, L. S. (2011). Niveles de literacidad de los estudiantes de psicología de la Institución Universitaria de Envigado. *Zona Próxima*, (15), 54-78.

Objetivo: Es demostrar que un curso orientado desde la lingüística textual y el análisis crítico del discurso potencia la cultura escrita de los estudiantes, que en su mayoría presentan serios problemas de literacidad. Se realizaron dos pruebas a dos grupos: uno experimental, orientado desde la lingüística textual y análisis crítico del discurso, y otro de control, con una orientación más tradicional y formal: la primera para describir el nivel de literacidad con que ingresan a la Universidad y, la segunda, para describir el nivel con que terminan el semestre. Los resultados demostraron que mientras que el grupo experimental mejoró significativamente la habilidad para resumir y leer críticamente, así como en el manejo de la textualidad, el grupo control permaneció casi en el mismo estado en el que entró.

Eje problémico: Didáctica de la lectura, Didáctica de la escritura, Prácticas lectoras y escriturales, Lectura y Escritura como práctica social

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Método: Sistematización de experiencias

Contenido:

Introducción

Desarrollo de la investigación Presentación de resultados Conclusiones

Bibliografía

Conclusiones:

1. Como conclusión general, los resultados son evidentes y demuestran que en los aspectos más significativos del manejo de la textualidad y de la lectura crítica, el grupo Experimental mostró un salto cualitativo en las variables más representativas de la lingüística textual y, en cambio, en las variables ortografía y puntuación, las más formales, no hay diferencias significativas entre los dos grupos (ver gráfica N. 14, 15 y 16).
2. Nos pareció interesante sacar los promedios sin puntuación y ortografía, por cuanto sería promediar las variables más significativas desde las perspectivas teóricas y metodológicas que orientaron la investigación. Los promedios en estas variables aumentan las diferencias con el grupo Control 2.1 y el Experimental 3.36, incluyendo puntuación y ortografía. Al promediar sin estas dos variables los resultados son 2.0 y 3.55 respectivamente.
3. La Universidad debe capacitar a sus docentes, especialmente los de lenguaje, en los dos aspectos centrales que se trabajaron en la investigación si quiere transformar significativamente el nivel de literacidad con que ingresan los estudiantes para convertirlos en lectores y escritores autónomos, capaces de actualizarse e innovar.
4. Es importante destacar que a pesar de los avances subsisten serios problemas en la ortografía y en la puntuación. Esto indica que un curso de dos horas no es suficiente para subsanar los vacíos que traen los estudiantes de la escolaridad anterior.

5.2 Prácticas lectoras

Mier Logato, F. A., Posada de Ceballos, M. R., & Gutiérrez de Dussán, I. C. (2011). *La lectura en la Universidad ¿Se comprende bien?* Neiva: Universidad Surcolombiana.

Objetivo: Recuperar la enseñanza y el aprendizaje de los procesos de Lectura y Escritura en la Universidad, mediante el análisis de las causas sociales, de política educativa nacional, de desinterés personal entre otras, que han generado desestímulos para el fomento de la comprensión de lectura y de producción textual en la Educación Superior (aplicable también, por supuesto, a la educación primaria y secundaria). La reflexión muestra la deficiencia de la comprensión lectora en la educación formal y la importancia de la lectura en la construcción de conocimiento en todas las áreas del saber.

Eje problémico: Prácticas lectoras y escriturales

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Método: Metodología de taller: de comprensión lectora aplicados a casi cuatrocientos maestros del departamento del Huila y a estudiantes de distintos programas de la Universidad Surcolombiana, a través del Grupo de Investigación Iudex.

Contenido:

Introducción

La lectura en un mundo como el nuestro

La lectura en nuestro ámbito educativo

Algunos aportes teóricos al conocimiento de la comprensión lectora

Competencias en el proceso lector

Niveles de lectura en el proceso lector

Resultados de una aplicación

La formación de lectores críticos y el fomento de la comprensión lectora en la Universidad

La Universidad que necesita nuestra sociedad

Conclusiones:

1. La Universidad, por ser un espacio de creación de pensamiento crítico donde de alguna forma se contrarrestan ciertos poderes, está llamada a formar lectores críticos frente a la realidad.
2. Para que la Universidad recupere su misión filosófica, es necesario que haya un cambio en los paradigmas del sistema educativo y un cambio en el pensamiento y en la forma como se la concibe. La Universidad no debe renunciar, por ningún motivo, a la misión de formar seres humanos que no sólo hagan por la sociedad, sino que también sean ellos mismos.
3. Es deber de la Universidad pública en Colombia fomentar la inclusión social, la multiculturalidad, la transdisciplinariedad, la democracia y los valores de convivencia social.

4. Manejar los procesos de lectura comprensiva, crítica y liberadora privilegiando el gusto por la lectura y por supuesto, la avidez de leer para comprender el mundo. Para que esa otra educación pueda construirse y no quede sólo en el papel, debe haber movimientos académicos e intelectuales al interior de las Universidades públicas, una especie de escuelas de pensamiento crítico que mancomunen a maestros, estudiantes y directivos alrededor de una misión clara y definida: la formación integral de individuos que verterán a la sociedad los conocimientos técnicos y humanos que adquirieron y desarrollaron en sus aulas.
5. Una investigación de esta naturaleza no puede darse de manera aislada de lo que los maestros están haciendo en sus aulas para la formación de profesionales y sobre todo, de maestros licenciados que se desempeñarán como futuros maestros de secundaria y de pregrado; por lo que es necesario romper el círculo vicioso de las dificultades en los niveles, grados y contextos que afectan directamente los procesos de aprendizaje y de formación para la vida.

Arnoux Narvaja de, E., Nogueria, S., & Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Revista Signos. Estudios de Lengua y Literatura*, 35(51-52), 129-148.

Objetivo: Indagar el reconocimiento de las diferentes voces enunciativas y su integración en la representación textual en materiales de uso universitario en alumnos del último año de la escuela media.

Eje problémico: Didáctica de la lectura, Evaluación de la Lectura y la Escritura

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Método: Observación cuantitativa Análisis de contenido

Contenido:

Este artículo presenta una investigación empírica sobre las dificultades que alumnos con diferente entrenamiento en lectura tienen no solo para reconocer varias voces en un texto argumentativo y las relaciones establecidas entre ellas, sino también para integrar esas voces y relaciones a la representación textual. La primera sección del artículo resume las características distintivas de la comprensión lectora consideradas en la investigación. La sección siguiente revisa los resultados de investigaciones previas del grupo de investigación dirigido por Elvira Arnoux en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Los resultados presentados se relacionan con la comprensión de textos de estudiantes del último año de la escuela universitaria y del primer año de los estudios universitarios. La tercera sección focaliza la última investigación del grupo. Se describe una prueba de opción múltiple para examinar cómo estudiantes del último año de cuatro escuelas secundarias de Buenos Aires leen un texto en el que el autor presenta su punto de vista sobre un tema discutiendo los de algunos otros. Se discuten las implicancias de los resultados para establecer diferencias y semejanzas

en el tratamiento de textos usualmente leídos en carreras humanísticas en la Universidad entre alumnos que tienen amplia experiencia de lectura en la escuela y estudiantes con menor entrenamiento en ella.

Conclusiones:

1. El reconocimiento de la fuente plantea problemas cuando un juicio apreciativo del enunciador básico respecto de las palabras u opiniones de otro se inserta, sin un marcador que lo señale, en el segmento que refiere dicha opinión.
2. Lo mismo ocurre en el caso de los verbos de “decir” cuando implican evaluaciones del enunciador básico respecto de la fuente y/o de lo referido. Los alumnos tienden a neutralizar el sema apreciativo y a atender solo a su función introductora.
3. Otro de los casos donde claramente las dificultades son compartidas por estudiantes con mayor y menor entrenamiento en lectura es cuando un enunciado resume e integra perspectivas distintas desplegadas a lo largo del texto.
4. La dificultad en construir una representación textual integradora y la tendencia a detenerse en los aspectos locales incidió también negativamente en las operaciones de comprensión macroestructural, donde es notable la diferencia entre ambos grupos.
5. El desconocimiento de las estrategias argumentativas que ponen en juego otras voces - distintas funciones respecto del texto base, relaciones de oposición o complementación entre las voces ajenas, preguntas retóricas, modalidades de refutación o de reformulación, procedimientos de puesta en distancia – inciden negativamente en la comprensión lectora. Por ello, consideramos que una pedagogía de la Lectura y la Escritura en el nivel superior deben atender particularmente a su enseñanza implementando actividades sistemáticas de reconocimiento y producción.

Cisneros-Estupiñán, M., Olave Arias, G., & Rojas García, I. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Revista Educación y Educadores*, 15(1), 45-61.

Objetivo: Presentar a la comunidad académica la propuesta que posteriormente daría origen a la obra “Alfabetización académica y lectura inferencial”. Se propuso diseñar estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora de textos académicos entre estudiantes. Se trabajó bajo la modalidad de proyecto factible, con intervención de pilotajes en la fase de desarrollo. El principal hallazgo es la propuesta estructurada, gradual y adaptable de un programa de entrenamiento en lectura comprensiva para los programas universitarios y sus cursos de alfabetización académica.

Eje problémico: Prácticas lectoras y escriturales

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Conclusiones:

1. Por tratarse de una propuesta didáctica que busca potenciar la habilidad inferencial involucrada en los procesos de comprensión de textos a nivel universitario, es recomendable vincularla dentro de la programación curricular de cada carrera como asignatura base para enfrentar los retos de la Educación Superior. Esto permite fortalecer las habilidades lectoras del estudiante al tiempo que se le brindan herramientas que le facilitan el acceso al texto escrito y, por tanto, al conocimiento.
2. La vinculación de esta propuesta con las necesidades e intereses de la comunidad educativa en torno al mejoramiento permanente de la calidad académica se hace evidente en el reconocimiento del papel esencial que cumple la lectura estratégica en los procesos de enseñanza- aprendizaje de la formación profesional.
3. Los procesos de enseñanza-aprendizaje para la comprensión textual no pueden ser tarea exclusiva de los docentes de lengua: las estrategias de lectura deben estar presentes en las diferentes áreas del conocimiento en tanto que cada una de ellas posee textos especializados contruidos a partir de un conocimiento racional, crítico y con el uso adecuado de la lengua (Cisneros,2005), que implican una serie específica de presaberes para su comprensión; por esta razón, es urgente generar espacios de capacitación para los docentes de los diferentes programas académicos que orienten la didáctica en el abordaje de distintos tipos de textos, a la vez que permiten un trabajo conjunto e interdisciplinar entre los maestros de las diferentes áreas del conocimiento.

Cisneros-Estupiñan, M., Olave Arias, G., & Rojas García, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá: ECOE.

Objetivo: Potenciar la habilidad inferencial involucrada en los procesos de comprensión de textos expositivos y argumentativos que desarrollan los estudiantes universitarios.

Eje problémico: Didáctica de la lectura

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Método: Análisis de contenido

Aplicación de la teoría existente sobre la inferencia en la comprensión lectora, en el diseño de talleres para ser trabajados con estudiantes universitarios, preferiblemente en los inicios de su carrera profesional.

Presentación

Capítulo 1. La Lectura y la Escritura en el contexto universitario

Capítulo 2. La inferencia en la comprensión lectora: fundamentación teórica

Capítulo 3. Fundamentación metodológica

Capítulo 4. Talleres de lectura inferencial

Glosario

Bibliografía

Índice analítico

Sánchez Martínez, A. V. (2012). En busca de nuevas rutas para la enseñanza de la lengua. Aprovechamiento de un corpus oral para la enseñanza de la lengua. En M. E. Flores Treviño, *La descripción como Método: de enseñanza: un acercamiento desde la lógica natural* (págs. 96-109). Nuevo León (México): Universidad Autónoma de Nuevo León.

Objetivo: Definir la descripción desde la lógica natural que la considera como una de las macrooperaciones de la mente que, a través del lenguaje natural, manifiesta las representaciones signícas que permiten la comunicación.

Eje problémico: Lectura y Escritura como práctica social.

Perspectiva epistemológica: Compleja

Contenido:

Introducción

Definición de descripción

Las operaciones de la descripción o el nombre de la cosa

El nombre de la “cosa” y la operación de Anclaje

Las propiedades de la “cosa” y la operación de Aspectualización

El desarrollo de las partes y la operación de Tematización La comparación y la operación de Asimilación Conclusiones

Conclusiones:

1. La descripción presenta características específicas que permiten reconocerla como tal.
2. La didáctica de esta macrooperación discursiva puede enseñarse tanto a nivel de primaria como en la enseñanza de segundas lenguas.
3. La lógica natural permite reconocer los mecanismos que tiene de la mente para reconocer la descripción como signo.
4. El efecto de texto descriptivo, en el lenguaje oral, se construye a través de cuatro operaciones de la descripción.

Arnoux Narvaja de, E., Noguera, S., & Silvestri, A. (2009). El vínculo entre texto teórico y ejemplo: dificultades de su reconocimiento en futuros docentes. En A. Silgado, J. Guerrero, & A. Cárdenas, *Perspectivas críticas de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior* (pág. Capítulo IV). Bogotá: Corporación Unificada Nacional de Educación Superior.

Objetivo: Estudiar entre estudiantes de profesorado dificultades de comprensión de textos teóricos ligadas al reconocimiento del vínculo entre el ejemplo y el fragmento que introduce el concepto y suministra una descripción o definición.

Eje problémico: Didáctica de la lectura, Didáctica de la escritura, Géneros en la Lectura y Escritura, Evaluación de la Lectura y la Escritura.

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Método: Observación cuantitativa, Análisis de contenido

Resumen:

Es reconocida la importancia del ejemplo en los aprendizajes o la formación de conceptos. Tanto los discursos del docente en la clase como los textos didácticos y de divulgación abundan en el uso de la ejemplificación como procedimiento, ya que facilita o apunala el paso de lo concreto a lo abstracto o de lo específico a lo general, recurriendo a lo más conocido para internarse en lo que lo es menos. Los textos teóricos, donde el ejemplo se inserta con frecuencia, presentan a su vez dificultades en la comprensión porque construyen conceptos a través de un despliegue que el lector debe estar dispuesto a recorrer sin quedarse en la primera aparición del sintagma o del lexema que lo designa. En un trabajo anterior (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006) habíamos estudiado las dificultades de comprensión derivadas de la poca sensibilidad de los estudiantes a las marcas discursivas y de la proyección no controlada del conocimiento previo, que no atiende a las informaciones que el mismo texto provee. En este trabajo, abordaremos otro aspecto que tiene que ver fundamentalmente con la dimensión didáctica del texto teórico: el reconocimiento del vínculo entre el ejemplo y el fragmento que introduce el concepto y suministra una descripción o definición. Consideraremos, así, las respuestas a una prueba administrada a estudiantes del cuarto año de institutos de formación docente, que se propone evaluar la comprensión de un concepto a partir de la selección del ejemplo que corresponde y de la justificación de su pertinencia. Nos referiremos, en la primera parte del artículo, al texto teórico y al ejemplo como segmento de un dispositivo didáctico; luego, expondremos la metodología de este trabajo deteniéndonos en las características del texto utilizado en la prueba; y, finalmente, presentaremos y discutiremos los resultados.

Conclusiones:

1. La resolución de esta prueba, que exigía la comprensión de un dispositivo expositivo analógico, el paso de uno a otro grado de abstracción, la selección del ejemplo adecuado y el vínculo entre el texto teórico y el ejemplo, muestra que un número importante de estudiantes que están por egresar como profesores no puede completar las operaciones demandadas. Si bien la mayoría identifica el ejemplo, la justificación que proponen evidencia dificultades derivadas de una débil reflexión sobre los textos teóricos y sobre la función explicativa del ejemplo.
2. La población afectada a la prueba es la de futuros docentes que cursan los últimos años de su carrera, en los que tienen que realizar las prácticas que los habilitarán para el ejercicio profesional. Los resultados obtenidos evidencian dificultades que incidirán negativamente en su desempeño. De allí la necesidad de destinar un espacio en las clases de lengua y también de otras disciplinas a los discursos teóricos y a las diversas estrategias de pasaje de lo abstracto a lo concreto, en lo cual la ejemplificación ocupa un lugar destacado.

3. La mayor parte de los estudiantes elige un ejemplo en función de que ilustre uno de los elementos de una comparación teórica y no la comparación completa o eligen tres ejemplos sin descartar ninguno, decisión que se aparta de las demandas de la prueba y genera respuestas que no se ajustan a las consignas.

Mahecha, M. A., Posada, M. R., & Castañeda, A. (2010). *Comprensión lectora: un enfoque cognitivo*. Neiva: Editorial Universidad Surcolombiana.

Objetivo: Aportar a la manera de aprender en la Universidad, es decir, entender y participar del proceso llamado Lectura. Para ello se apoyan en un marco teórico interdisciplinar que pasa por la psicolingüística cognitiva, la lingüística cognitiva y la teoría literaria para desembocar en la pedagogía.

Eje problémico: Programación curricular de la Lectura y la Escritura, Didáctica de la lectura, Prácticas lectoras y escriturales, Géneros en la Lectura y Escritura, Experiencias de formación docente, Evaluación de la Lectura y la Escritura, Políticas universitarias.

Método: Evaluación diagnóstica con un instrumento de diez preguntas cerradas y cinco abiertas.

Contenido:

Preámbulo

Marco teórico

Análisis de las muestras

Aplicación del primer instrumento: prueba diagnóstica

Conclusiones

Bibliografía

A modo de epílogo

Formato oficial de microdiseño curricular

Anexos

Conclusiones:

El enfoque cognitivo es una herramienta valiosa para comprender el proceso de Lectura y Escritura.

Castañeda Naranjo, L. S., & Henao, J. I. (1995). *La lectura en la Universidad*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Objetivo: Proponer una reflexión sobre la problemática de la lectura en la Universidad y presentar una de las múltiples posibilidades de acercamiento a los diferentes textos.

Eje problémico: Didáctica de la lectura, aspectos teóricos y metodológicos de la lectura en la Educación Superior.

Perspectiva epistemológica: Lingüística textual

Introducción
Importancia de la lectura
Leer y resumir
Lectura de diferentes tipos de textos
Talleres
Taller 1 La soledad de América Latina
Taller 2 El poder de los genes
Taller 3 El baldío
Bibliografía

Rodríguez Romero, L. M. (2007). ¿El placer del texto?. Una investigación formativa en el aula de clase. *Cuadernos De Psicopedagogia*, 4, 84-96.

Objetivo: Socializar una experiencia pedagógica relacionada con los procesos de lectura y de escritura de estudiantes de psicopedagogía.

Eje problémico: Prácticas lectoras y escriturales

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Método: Análisis de contenido

Contenido:

El placer del texto. Una investigación formativa en el aula de clase

- Para empezar
- El proceso de autoinvestigación
- ¿Quiénes nos acompañaron?
- No me gusta leer y menos escribir
- Las estrategias utilizadas dentro del proceso
- Para concluir

Conclusiones:

1. Es una experiencia gratificante que contribuye al mejoramiento y adquisición de nuevos conocimientos.
2. A través de este proyecto se toma conciencia de la trascendencia de este proceso en la formación y desarrollo integral de la comunidad educativa.
3. Concientización y reflexión de las falencias respecto de leer y escribir.
4. Respuestas al bajo rendimiento académico por las falencias en la Lectura y la Escritura.
5. Leer y escribir no es precisamente un placer para los estudiantes.

Rosas Villarroel, M. R., Jiménez, P., & Ulloa, P. (2004-2005). *Comprensión Lectora y Estrategias de enseñanza y aprendizaje: un caso de investigación. Lenguas Modernas*, (30), 57-80.

Objetivo: Este estudio, inscrito en el marco de la investigación acción, da cuenta del proceso de reflexión y toma de conciencia de los profesores de un establecimiento particular subvencionado de la ciudad de Osorno, respecto de las fortalezas y debilidades de sus estrategias de enseñanza, y a la importancia de las estrategias de aprendizaje en el mejoramiento del rendimiento académico de comprensión lectora de alumnos de segundo ciclo de Enseñanza General Básica.

Método: Observación cuantitativa Encuesta. Registros etnográficos.

Conclusiones

1. Hubo reflexión de parte de los profesores involucrados en este estudio respecto a sus estrategias de enseñanza.
2. Pudimos observar un aumento en la autoestima de profesores y alumnos puesto que los docentes aprendieron cómo estructurar una clase comprensión lectora y desarrollaron un mayor grado de control sobre otros factores para manejar el proceso enseñanza-aprendizaje.
3. Hubo un cambio del foco de atención: el centro ahora es el alumno y las tareas también cambiaron.
4. Constatamos que existe una diferencia entre las creencias de lo que es comprensión de lectura, enseñar-aprender y la teoría del problema en cuestión.
5. Es imposible estudiar las conceptualizaciones de los profesores sin tomar en cuenta lo que sucede en el aula. Si nos interesa comprender las acciones. Profesionales de los profesores, no podemos dejar de relacionar lo que piensan con lo que hacen.

Cisneros-Estupiñán, M., Olave Arias, G., & Rojas García, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá: ECOE.

Objetivo:

Ofrecer alternativas para desarrollar la capacidad inferencial en la comprensión lectora de textos académicos, para que los estudiantes universitarios puedan continuar su proceso de cualificación se sus procesos de Lectura y Escritura de manera autónoma.

Eje problémico: Didáctica de la lectura, Didáctica de la escritura.

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal.

Contenido

Presentación

Capítulo 1. La Lectura y la Escritura en el contexto universitario

1.1 La alfabetización de cara a la Universidad

1.2 Preocupaciones y ocupaciones en torno a la cultura escrita universitaria

1.3 Las prácticas lectoras

- 1.4 El lector-estudiante universitario
- Capítulo 2. La inferencia en la comprensión lectora: fundamentación teórica
 - 2.1 Concepto
 - 2.2 La capacidad inferencial
 - 2.3 Clasificación de las inferencias
 - 2.4 Enseñanza de la inferencia en la Educación Superior
- Capítulo 3. Fundamentación metodológica
 - 3.1 Propósitos y estructura de los talleres
 - 3.2 Sobre la selección de los textos
 - 3.3 Sobre las preguntas de los talleres
 - 3.4 Sobre la orientación metodológica
- Capítulo 4. Talleres de lectura inferencial
 - 4.1 Taller de inferencias enunciativas
 - 4.2 Taller de inferencias de recuperación léxica
 - 4.3 Taller de inferencias léxicas y referenciales
 - 4.4 Taller de inferencias macroestructurales
 - 4.5 Taller de inferencias superestructurales
- Anexo 1. Prueba final de comprensión lectora
- Anexo 2. Respuestas a los talleres
- Prueba final de comprensión lectora
- Glosario
- Bibliografía
- Índice analítico

Kabalen Vanek, D. M. (2012). *Análisis y pensamiento crítico para la expresión verbal*. Monterrey (México): Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.

Objetivo. Ofrecer una metodología enfocada en la formación de lectores críticos capaces de acercarse a diversas mentalidades, sentimientos y experiencias planteados en diferentes tipos de textos.

Guiar al lector en el desarrollo del pensamiento crítico que servirá como base para la lectura crítica, escritura y expresión verbal.

Eje problémico: Didáctica de la Lectura y la Escritura.

Perspectiva epistemológica: Análisis y pensamiento crítico y dialógico

Método: Análisis de contenido basado en el pensamiento crítico que sirva para guiar al lector en su búsqueda, análisis crítico y evaluación de información en tres niveles de profundidad: Nivel literal: Nivel interpretativo y argumentativo; y Nivel analógico y dialógico.

Contenido:

Módulo I. Análisis y pensamiento crítico: Nivel literal

Módulo II. Análisis y pensamiento crítico: Nivel interpretativo y argumentativo

Módulo III. Análisis y pensamiento crítico: Nivel analógico y dialógico

Conclusiones:

1. El lector logra acercarse a diversas mentalidades, sentimientos y experiencias; lo pone en contacto con la manera particular en que cada autor organiza la información, selecciona las palabras y estructura su argumentación.
2. Se obtiene habilidades para inferir conclusiones propias derivadas de una o más premisas a través del análisis de relaciones lógicas entre aseveraciones y datos.
3. El desarrollo del pensamiento crítico sirve como base para la alfabetización informacional (information literacy).
4. El alumno logra pensar crítica y dialógicamente, es decir logra la capacidad de salir de nuestro propio marco de referencia y entrar en contacto con las perspectivas de otros.
5. Se logra pensar de forma nueva o multilógica y nuestra postura ante las ideas del otro se puede fundamentar a través del razonamiento lógico.

Villa Mejia, V. (1998). Lectura fluida y contexto familiar. *Revista Lenguaje; Revista de la Escuela de Ciencias de Lenguaje de la Universidad del Valle*, (26), 93-121.

Objetivo: Mostrar la incidencia de la experiencia familiar en los diversos grados de acceso a la lectura fluida.

Traspassar el horizonte de las pedagogías visibles a las pedagogías invisibles mediante las técnicas del resumen -en pos de la polifonía- y del comentario -en pos de la autonomía-.

Eje problémico: Lectura y Escritura como práctica social.

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal,

Método: Observación cuantitativa Grupo focal

Contenido:

Introducción Marco teórico Objeto de estudio El resumen

El comentario Aparato conceptual Metodología

Discusión y conclusiones

Bibliografía

Conclusiones:

1. La categoría de excelente, representada por el 16% de los estudiantes, puede ser interpretada como satisfactoria. Sin embargo, la presencia de otro 16% en la categoría de deficiente y de un 36% en la categoría de regular debe ser motivo de preocupación.
2. Los trece estudiantes de las categorías regular y deficiente (52% de la población) vienen de una pedagogía visible, ocasionada por el confinamiento espacial -¿y comunicativo?- de la vida familiar.
3. Las técnicas del resumen y del comentario devienen óptimas para que los docentes del primer semestre reconceptualicen en sus asignaturas la noción de autor (y de

pronto la imagen perdida de padre), muy deteriorada tanto en el resumen como en el comentario.

4. Leer y residir -vivir en- es comunicarse con alguien. Ser lector es aceptar la interlocución con un autor, como el residente-hijo acepta vivir en casa de su padre. En el intratexto familiar la comunicación se jerarquiza por edad, dignidad y gobierno de los residentes. En el intratexto lecto-escritural el silencio del lector -en el resumen- es condición sine qua non para acceder a la voz -en el comentario-.

5.3 Prácticas escriturales

Roldan, Y., Cárdenas Neira, C., & Casanova, R. (2013). *Teoría y práctica de la escritura académica. Guía para la producción y evaluación de un Informe Académico*. Valdivia (Chile): Ediciones Universidad Austral de Chile.

Objetivo: Entregar a los estudiantes estrategias discursivas y recursos léxico-gramaticales que les permitan abordar con éxito los textos académicos, específicamente el Informe Académico y el Artículo de Investigación. Con este propósito, los estudiantes son introducidos en el conocimiento del contexto de producción y circulación de los géneros mencionados, sus propósitos sociales y sus características textuales para afrontar de forma eficiente tanto su lectura como su producción.

Eje problémico: Lectura y Escritura como práctica social

Perspectiva epistemológica: Compleja

Método: Revisión documental

Contenido:

INTRODUCCIÓN: LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD Y
LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

CAPÍTULO I. GÉNEROS ACADÉMICOS

I.1. Una aproximación a los géneros discursivos

I.3. Género Informe Académico

CAPÍTULO II. TALLER DE PRODUCCIÓN DE INFORME ACADÉMICO

II.1. Pasos previos a la construcción de textos académicos

II.2. Criterios de producción del Informe Académico por etapas

II.3. Las citas y referencias bibliográficas

II.4. Los elementos paratextuales

CAPÍTULO III. EL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN: APUNTES PARA
INVESTIGADORES JÓVENES Y ESTUDIANTES DE POSTGRADO

III.1. Conceptos iniciales

III.2. Algunas cuestiones sobre la escritura de un Artículo de Investigación

III.3. Estrategias de publicación

CAPÍTULO IV. TALLER DE ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA ESCRITA

- IV.1. Características lingüístico-textuales del discurso académico
- IV.2. Procedimientos de coherencia y cohesión textual
- IV.3. Construcciones recurrentes en los textos expositivo-explicativos.....
- IV.4. Tipologías y secuencias textuales específicas del discurso académico especializado.
- IV.5. Segmentación del discurso académico
- IV.6. Problemas específicos de redacción

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS: EJERCITACIÓN Y EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

Conclusiones:

1. Se constata la necesidad de trabajar por una alfabetización académica en contextos universitarios.
2. Se confirma la idoneidad de la perspectiva lingüística sistémico-funcional para el estudio del discurso como práctica social.
3. Se releva la funcionalidad de la teoría de género y registro para el análisis, la producción y la evaluación de textos académicos.

Zamudio Tobar, G. (2005). La escritura en la Universidad, sus relaciones psicolingüísticas y su enseñanza. *Hablas y Decires*, 2(2), 135-155.

Objetivo: Divulgar avance de investigación “Viejos esquemas, nuevas experiencias o ¿quién escribe qué?”; consiste en analizar, desde la psicolingüística, los procesos de escritura de los estudiantes de Comunicación Social, relacionados con sus motivaciones y variables afectivas, en busca de una didáctica de la enseñanza de la escritura.

Eje problemático: Programación curricular de la Lectura y la Escritura, Didáctica de la escritura, Prácticas lectoras y escriturales, Experiencias de formación docente, Evaluación de la Lectura y la Escritura, Políticas universitarias.

Perspectiva epistemológica: Didáctica de la escritura.

Método: Análisis de contenido

Conclusiones:

El mejoramiento de los procesos de producción textual en la Educación Superior exige investigar acerca de las afectividades de los estudiantes frente a la escritura e implementar nuevas didácticas.

Zamudio Tobar, G. (2004). Viejos esquemas, nuevas experiencias o ¿quién escribe qué? *Hablas Y Decires*, 1(1), 56-65.

Objetivo: Divulgar resultados de investigación, proyecto con el mismo nombre, cuyo objetivo es indagar acerca de las relaciones e incidencias entre los procesos de escritura y las variables afectivas, en los estudiantes de Comunicación Social de la Universidad Santiago de Cali.

Eje problémico: Programación curricular de la Lectura y la Escritura, Didáctica de la escritura, Prácticas lectoras y escriturales, Evaluación de la Lectura y la Escritura, Políticas universitarias.

Método: Análisis de contenido.

Conclusiones:

1. Los estudiantes que ingresan a la Universidad tienen más afinidad hacia la escritura de textos narrativos, particularmente relacionados con sus historias de vida, preguntas y proyecciones de la misma.
2. La edad promedio de los estudiantes que ingresan a la USC es de 16 años, etapa de búsqueda de identidad, razón por la cual, si no se ha fortalecido una escritura académica en bachillerato, se debe iniciar en la Educación Superior.
3. Es necesario establecer la caracterización de los estudiantes que ingresan a la Universidad e implementar los ajustes necesarios al currículo.

Zamudio Tobar, G. (2007). El desarrollo emocional, la escritura y la formación de maestras de Preescolar. *Revista Académica de Redes*, 1, 27-36.

Objetivo: Divulgación de proyecto de investigación acerca de la importancia de la inteligencia emocional en los procesos de comprensión textual y producción escrita. Indagación centrada en quienes se forman para ser Maestras de Preescolar.

Eje problémico: Programación curricular de la Lectura y la Escritura, Didáctica de la lectura, Didáctica de la escritura, Prácticas lectoras y escriturales, Experiencias de formación docente, Políticas universitarias

Perspectiva epistemológica: Compleja

Método: Análisis de contenido

Zamudio Tobar, G. (2010). *Comprensión y Producción Textual, Módulo 1*. Santiago de Cali: Universiad Santiago de Cali.

Objetivo: Diseñar material didáctico enfocado hacia los procesos de comprensión y producción textual en la Educación Superior.

Eje problémico: Programación curricular de la Lectura y la Escritura, Didáctica de la lectura, Didáctica de la escritura, Prácticas lectoras y escriturales, Lectura y Escritura como práctica social, Experiencias de formación docente, Evaluación de la Lectura y la Escritura, Políticas universitarias.

Zamudio Tobar, G., Arboleda, J., & et al. (2012). *Textualidades, diversidad y evaluación*. Santiago de Cali: REDIPE

Objetivo: Reconocer la necesidad de modificar los sistemas de evaluación debido a la diversidad cultural y, en consecuencia, la multiplicidad de formas de hacer discursos o textos.

Eje problemático: Programación curricular de la Lectura y la Escritura, Didáctica de la lectura, Didáctica de la escritura, Prácticas lectoras y escriturales, Lectura y Escritura como práctica social, Evaluación de la Lectura y la Escritura, Políticas universitarias.

Perspectiva epistemológica: Compleja

Manrique, B., & García Ferrer, D. J. (2008). *Influencia en la escritura académica en la enseñanza explícita, la revisión por los pares y el uso de un perfil de corrección*. Santiago de Cali: Universidad Autónoma de Occidente.

Objetivo: Analizar los mecanismos de coherencia y global a partir del análisis de seis productos del portafolio de un participante de un curso de redacción académica en inglés.

Eje problemático: Evaluación de la Lectura y la Escritura.

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Método: Encuesta

Contenido:

- 1.- Contextualización
- 2.- Metodología
- 3.- Resultados
 - 3.1.- Organización lógica de los textos
 - 3.2.- Uso de marcadores y conectores
 - 3.3.- Usos de la progresión temática
 - 3.4.- Seguimiento posterior
- 4.- Conclusiones

García, M. (2000). *Uso del portafolio en la enseñanza y evaluación de la escritura. Una experiencia pedagógica*. *Entre Lenguas*, 5(1), 98-110.

Objetivo: Aplicar un modelo de enseñanza y evaluación de los textos escritos basados en el concepto de “portafolio”.

Eje problemático: Didáctica de la escritura.

Perspectiva epistemológica: Compleja

Método: Sistematización de experiencias.

Conclusiones:

El uso del portafolio permite que el alumno de autoevalúe y que el docente pueda una evaluación por proceso y no por producto.

Rangel, A., & García, M. (2000). Desarrollo del pensamiento espacial a través del área del lenguaje: una experiencia pedagógica. *Geoenseñanza: Revista venezolana de Geografía y su Enseñanza*, 5(1), 11-34.

Objetivo: Evaluar la comprensión de los textos a partir de textos propios de la disciplina seleccionada por los estudiantes.

Eje problémico: Programación curricular de la Lectura y la Escritura.

Perspectiva epistemológica: Compleja

Método: Sistematización de experiencias.

Conclusiones:

Trabajar en el área de enseñanza de la lengua con materiales de la disciplina puede generar mayor motivación para el aprendizaje.

Ciro, L. A., & López Tamayo, X. (2006). La recreación textual: hacia la búsqueda del desarrollo continuo de la competencia comunicativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(19), 15p.

Objetivo: Establecer la relación entre el pensamiento creativo y la competencia comunicativa, y de esta manera poner en evidencia en el ámbito académico la necesidad de la semiótica del texto, en tanto unidad de comunicación que no se agota en el lenguaje verbal; en consecuencia, a partir de esta reflexión se podrán suscitar estrategias de comprensión y producción textual que lleven paulatinamente a los estudiantes a una apropiación escritural y textual de todo tipo de textos.

Eje problémico: Lectura y Escritura como práctica social.

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal.

Método: Revisión documental.

Contenido:

Para comenzar: la escritura es reflejo de lo que se lee.

La lectura: producir sentido.

Niveles de lectura.

Creatividad, génesis de las transformaciones.

Para finalizar: escuchar al texto.

Bibliografía.

Conclusiones:

1. Para que la relación lenguaje –creatividad sea exitosa un usuario de la lengua debe procurar desarrollar conjuntamente el pensamiento creativo con el reflexivo.
2. A partir de la anterior argumentación se pueden entrever las bases teóricas de una estrategia didáctica que les permita a los discentes, como sujetos lectores, reconstruir posibles sentidos de diversos tipos de textos, por medio de un proceso de producción textual significativo; que los (las) ayudará a zarpar hacia el sentido no sólo textual sino también vivencial, porque la llegada a la episteme sólo se logra cuando el lector escucha al texto y se redescubre en él.

Vargas Franco, A. (2008). *Escribir en la Universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos.* Santiago de Cali: Universidad del Valle.

Objetivo: Desarrollar un marco teórico-metodológico para brindar herramientas que contribuyan a que los estudiantes se apropien de los procesos de la escritura académica en la Universidad colombiana. El trabajo es el resultado de la experiencia docente e investigativa del autor a lo largo de varios años como profesor de Composición Escrita en la Universidad del Valle. Si bien el libro recoge experiencias de aula es fundamentalmente un texto didáctico.

Eje problémico: Didáctica de la escritura, Prácticas lectoras y escriturales.

Perspectiva epistemológica: Análisis del discurso y Didáctica de la composición escrita.

Método: Sistematización de experiencias.

Conclusiones:

1. La vida académica exige una intensa actividad intelectual donde la escritura es eje fundamental.
2. El conocimiento de las tipologías discursivas es un saber clave en la apropiación de la escritura académica.
3. La práctica de la revisión entre pares constituye una estrategia para ayudar a ingresar en una nueva comunidad de discurso.
4. Es importante diferenciar ensayo literario y artículo académico porque su estatuto epistemológico tiende a confundirse en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la composición académica.

García, M. (2001). El proceso de reescritura en la producción de textos. *Legenda*, 6, 44-51.

Objetivo: Describir el proceso de reescritura de un grupo de estudiantes.

Eje problémico: Prácticas lectoras y escriturales

Perspectiva epistemológica: Compleja

Método: Sistematización de experiencias

Conclusiones:

Se recomienda hacer énfasis en la fase de revisión y edición de la versión final con el fin de producir textos publicables.

García, M. (2004). *Análisis de las personas del discurso en ensayos escolares. Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 89-103.

Objetivo: Analizar las personas discursivas en ensayos estudiantiles con el fin de determinar la adecuación al género.

Eje problémico: Didáctica de la escritura

Perspectiva epistemológica: Compleja

Método: Revisión documental

Conclusiones:

La enseñanza del uso de las personas discursivas debe vincularse con el tipo de género.

García, M. (2004). *Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el ensayo escolar. Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 9-34.

Objetivo: Analizar las representaciones de los docentes universitarios sobre el ensayo.

Eje problémico: Géneros en la Lectura y Escritura

Perspectiva epistemológica: Compleja

Método: Encuesta

Conclusiones:

Las concepciones sobre el ensayo varían de un docente a otro.

García, Marisol (2005). *Análisis de los conectores en ensayos argumentativos escritos por estudiantes universitarios*. En XXIV Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística, ENDIL Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística, San Cristóbal.

Objetivo: Analizar los conectores usados en ensayos argumentativos escritos por estudiantes de Comunicación Social.

Eje problémico: Tensiones entre lo oral y lo escrito.

Perspectiva epistemológica: Compleja.

Método: Revisión documental.

Conclusiones:

Los estudiantes no utilizan la variedad de los conectores argumentativos existentes.

García, M., & Bustamante, J. (2008). Propuesta para el mejoramiento de la enseñanza universitaria del ensayo periodístico. En E. Narváez, & S. Cadena, *Los desafíos de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior: caminos posibles* (págs. 305-328). San Cristóbal (Venezuela): Universidad de los Andes.

Objetivo: Mejorar la enseñanza del ensayo en la carrera de Comunicación Social

Eje problémico: Didáctica de la escritura

Perspectiva epistemológica: Compleja

Método: Revisión documental

Conclusiones:

Mejorar la didáctica del ensayo

García, Marisol, & Martins, I. (2008). Conocimiento gramatical de los estudiantes sobre el gerundio no perifrástico. *Núcleo*, 20(25), 197-297.

Objetivo: Describir el conocimiento y uso del gerundio por estudiantes universitarios

Eje problémico: Didáctica de la escritura

Perspectiva epistemológica: Compleja

Método: Encuesta

Conclusiones:

Los estudiantes tiene un conocimiento memorístico y fragmentado del gerundio no perifrástico.

Delgado Jiménez, A., & Uzcátegui, A. M. (2004). Propuesta Integral para el desarrollo de la competencia textual de los estudiantes de la Escuela de Letras de LUZ. *UNICA: Revista de Artes y Humanidades*, 5(10), 160-180.

Objetivo: Construir una programación didáctica para una cátedra electiva en la Escuela de Letras que permita desarrollar destrezas en la producción de textos académicos,

Eje problémico: Programación curricular de la Lectura y la Escritura

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Método: Revisión documental

Introducción

Teoría sobre la producción escrita

El modelo de producción textual de van Dijk y Kintsch

Los modelos de Folders y Hayes Teoría de Bereiter y Scardamalia Enfoque didáctico

Programación didáctica

Referencias

Vilchez, M., Manrique, B., García, D., Delgado, A., & Truncanu, V. (2005). Procedimientos deícticos en textos del ámbito universitario y periodístico: ¿desconocimiento de las reglas o distintivo regional? *Lingua Americana, Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas*, 9(17), 50-73.

Objetivo:

- 1.- Determinar, en textos producidos por los estudiantes, la capacidad de los sujetos de identificar el referente a partir de los recursos cohesivos.
- 2.- Examinar y contrastar las dificultades para el mantenimiento de la continuidad referencial, en situación de producción textual, semiestructurada y en situación de producción estructurada.
- 3.- Describir y evaluar las posibles consecuencias que en el nivel cohesivo podría ocasionar las dificultades encontradas en el objetivo anterior.

Eje problémico: Evaluación de la Lectura y la Escritura

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Método: Encuesta Revisión documental

Contenido:

Introducción

Bases Teóricas

Continuidad referencial en la oralidad y la escritura

El reportaje como modelo de texto elaborado

Marco metodológico

Presentación y análisis de la muestra

- 1.- Identificación del referente a partir de los recursos cohesivos
- 2.- Mantenimiento de la continuidad referencial en situación de producción estructurada y sus consecuencias en el nivel cohesivo

Conclusiones:

1. Los resultados resaltan fallas en la similitud del manejo de la continuidad referencial.
2. Los textos no poseen ni la eficacia ni la efectividad o la adecuación textuales señaladas como principios reguladores de la textualidad de Beaugrande y Dressler.
3. Los informantes no poseen conciencia de las dificultades de procesamiento de Información que generan sus datos para el receptor de la información.

Batanelo García, L. E., Amaya Vásquez, J., Hoyos León, A., Covaleta Castañeda, J., Rodríguez Gutiérrez, M., & et al. (2011). *Estrategias pedagógicas y didácticas para la clase de lengua castellana*. Ibagué: Universidad del Tolima.

Objetivo: El Programa de Licenciatura en Español y Literatura del Instituto de Educación a Distancia (IDEAD) de la Universidad del Tolima, entre 1995 y el año 2003, observa y caracteriza las prácticas pedagógicas en diferentes instituciones educativas del país y propone nuevas formas de orientar la clase, de hacerla más

significativa para el desarrollo de competencias cognitivas y socioafectivas, y para los procesos de lectura, escritura, desarrollo de la oralidad, acercamiento a la literatura y reconocimiento del entorno social y cultural, a través de los proyectos pedagógicos elaborados como trabajo de grado por los estudiantes de la Licenciatura en Español y Literatura, a lo largo de las nueve (9) cohortes que han egresado del programa. El equipo académico analiza en el Comité Curricular la necesidad fundamental de emprender una investigación de tipo documental para hacer un seguimiento a las estrategias planteadas en los 300 trabajos de grado, desde 1998 a 2002, con el fin de determinar su trascendencia en el nivel de la cualificación y efectividad de la labor docente y del desarrollo del lenguaje en los educandos.

Eje problemático: Programación curricular de la Lectura y la Escritura, El lenguaje, desarrollo del pensamiento, procesos de Lectura y Escritura, tradición oral y pedagogía de la literatura.

Perspectiva epistemológica: Hermenéutica-fenomenológica

Método: Revisión documental

Contenido:

PRÓLOGO

Luís Alfonso Ramírez Peña

PRESENTACIÓN

Alfonso Cárdenas Páez

INTRODUCCIÓN

Luz Elena Batanelo García

1. REFLEXIONES PEDAGÓGICAS SOBRE EL LENGUAJE Luz Elena Batanelo García

2. DESARROLLO DE PROCESOS DE PENSAMIENTO Jaime Amaya Vásquez

3. OTRAS FORMAS DE ABORDAR LA LECTURA Adriana Hoyos León

4. EL DESARROLLO DEL PROCESO ESCRITURAL: UN RETO PEDAGÓGICO

Julietta Covaleta Castaño

5. ECOS DE LA TRADICIÓN ORAL EN LA PEDAGOGÍA Mercy Rodríguez Gutiérrez

6. PERSPECTIVAS EN PEDAGOGÍA DE LA LITERATURA Leonor Amparo García Ortiz

María Elena Rivas Arenas

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

Conclusiones:

1. En el presente libro se logra delimitar las estrategias trazadas para los proyectos pedagógicos en el Área de Humanidades- Lengua Castellana-, presentados por los estudiantes de las nueve (9) cohortes, en las asignaturas Práctica Docente y Trabajo de Grado, del programa Licenciatura en Español y Literatura, en los CREAD de Fálán, Líbano, La Dorada, Lérída, Girardot, Guamo, Espinal, Natagaima, Ortega, Chaparral, Rioblanco, Planadas, Mocoa, Orito, Doncello, Sibaté, Yacopí, La Palma, Chiquinquirá e Ibagué.

2. La caracterización de las propuestas pedagógicas permite deducir que el enfoque, responde al qué aprender y enseñar en el Área de Lengua Castellana; los procesos, al para qué; las estrategias, a las variaciones metodológicas del docente reflexivo para desarrollar el enfoque y los procesos; y las actividades, a las realizaciones de los estudiantes, cuya orientación parte de las estrategias de aprendizaje.
 3. El Enfoque que actualmente se está empleando para la clase de Lengua Castellana es el Enfoque Semiótico y Discursivo porque éste facilita la formación integral del niño y el joven desde una visión holística, comprensiva, interpretativa y crítica de los contenidos que son significativos para el educando; y además, permite reconocer los textos lingüísticos y no lingüísticos como discursos que poseen un componente semántico, comunicativo, pragmático e ideológico.
 4. Los Procesos que se reconocen en el diseño y ejecución de proyectos para la clase de Lengua Castellana son en un orden deductivo y de inclusión: Transversales, desarrollo del Lenguaje y desarrollo del Pensamiento, y específicos por el problema o el propósito trazado, lectura (literal, inferencial o intratextual, intertextual y extratextual), adquisición del lenguaje escrito, escritura (texto descriptivo, narrativo, argumentativo), oralidad, tradición oral, sensibilización a la literatura y análisis del texto literario y creación literaria.
 5. Las Estrategias que se dedujeron en las propuestas pedagógicas son, algunas, transversales y, otras, particulares porque tienen relación con el problema, el propósito del proyecto y el proceso a desarrollar.
4. Las actividades que se identifican en las Propuestas Pedagógicas son iguales para todos los procesos y estrategias, ya que el docente puede hacer uso de ellas en diversos momentos educativos para que el estudiante realice su aprendizaje en forma responsable y autorregulativa.

Arias Agudelo, M. P., Ballesteros Castañeda, M. D., & Otálora Cascante, A. R. (2012). Competencias en escritura de un grupo de estudiantes de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Colombia: una experiencia en el aula. *Acta Odontológica Colombiana*, 2(2), 45-61.

Objetivo: Hacer un diagnóstico de habilidades para la composición de textos escritos en un grupo de estudiantes de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Colombia, como parte de sus competencias en escritura, para responder a la pregunta: ¿Manejan los estudiantes de Odontología adecuadamente los elementos lingüísticos y gramaticales básicos para elaborar textos escritos cohesionados y coherentes?

Eje problémico: Prácticas lectoras y escriturales.

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal.

Estudio de caso: Experiencia en el aula.

Método: Sistematización de experiencias

Resumen

Introducción

Materiales y Método

Resultados

Discusión y Conclusiones

Agradecimientos

Recomendaciones

Referencias Bibliográficas

Conclusiones:

1. Los resultados reflejan competencias gramaticales bajas (0-35%) que limitan las capacidades de los estudiantes para expresar ideas de forma adecuada a través de textos académicos.
2. El estudio reflejó las dificultades existentes en estudiantes de odontología para la expresión de ideas en la construcción de textos académicos reportados en estudios en el aula previamente
3. Aunque los estudiantes han alcanzado un nivel en el cual pueden expresar sus ideas en párrafos, los textos carecen de suficientes herramientas gramaticales, lo cual limita la calidad del escrito.
4. Algunos de los estudiantes lograron escribir textos mucho más coherentes y cohesionados, en los cuales se observó la utilización de algunos recursos léxicos, lo que les permitió estructurar explicaciones con un buen hilo conductor general.

Gutiérrez Rodríguez, M. J., & Flórez Romero, R. (2011). *Alfabetización Académica: Una propuesta para la formación de docentes universitarios*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Objetivo: Mostrar, desde la investigación, la teoría y la práctica, los avances y tendencias en el estudio de los procesos de escritura en los estudiantes universitarios.

Eje problemático: Didáctica de la escritura, Experiencias de formación docente, Políticas universitarias, Saberes y prácticas de los docentes en torno a su responsabilidad de enseñar la Lectura y la Escritura en la Universidad.

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Método: Revisión documental

Conclusiones:

1. Restringir la alfabetización a un momento específico del desarrollo, cierra las puertas a su enseñanza en la Educación Superior.
2. El gusto por la escritura no se constituye en prerrequisito suficiente para la producción textual del docente en su disciplina ni para la enseñanza de la escritura en el aula.
3. El conocimiento de un campo disciplinar no garantiza la comprensión y manejo de sus prácticas de producción textual.
4. Enseñar a escribir no implica restar tiempos a los contenidos temáticos, sino asegurar el aprendizaje de los mismos.

Gutiérrez Rodríguez, M. J. (2011). Enseñar a escribir en la Universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 137-168.

Objetivo. Explorar los saberes y prácticas de los docentes y estudiantes universitarios sobre la enseñanza de la escritura en la Educación Superior para, a partir de la información obtenida y de los aportes teóricos e investigativos existentes sobre el tema, genera un programa de Alfabetización Académica en la Facultad de Educación de una institución universitaria de Bogotá.

Eje problémico: Programación curricular de la Lectura y la Escritura, Didáctica de la escritura, Experiencias de formación docente, Políticas universitarias.

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal.

Método: Grupo focal, Observación, entrevista, análisis cualitativo de datos cuantitativos.

Conclusiones:

1. La mayoría de los docentes reconoce las dificultades de escritura de los estudiantes que acceden a la Universidad y las atribuye a problemas en los procesos de enseñanza de niveles escolares anteriores por lo que rechazan la enseñanza de la escritura en sus espacios disciplinares.
2. Muchos docentes no incluyen en sus programas de curso, textos de su propia producción ni evidencian reflexiones sobre formas de discurso propias de su disciplina o área de conocimiento.
3. Las prácticas de aula se caracterizan por un alto grado de dirección del docente. Esto no contribuye a la creación de un ambiente activo de interacción que es necesario para avanzar en la idea de escritura como objeto de trabajo propio de cada disciplina.

Cardenas Londoño, R. (2010). *Fundamentación en el diseño de estrategias de enseñanza de la escritura en el campo contable: hacia una pedagogía de la escritura*. En Primer Encuentro Nacional De Profesores De Contaduría Pública, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Objetivo: Describir las estrategias aplicadas por los docentes en procesos de escritura y en la enseñanza de la misma, y bosquejar prácticas exitosas en el campo contable.

Eje problémico: Prácticas lectoras y escriturales.

Perspectiva epistemológica: Hermenéutica-fenomenológica.

Método: Observación cuantitativa Sistematización de experiencias.

Contenido:

Resumen

Introducción

Origen y Consolidación de una idea

El objeto y las perspectivas de aproximación teóricas procedimientos metodológicos: caminos y encrucijadas

Del proceso de interpretación: Viaje de ida y vuelta para la construcción de sentido

Conclusión

Fuentes de referencias

Conclusiones:

1. Apropiar una lógica reconstructiva a través de estrategias, técnicas y métodos.
2. Asumir una mirada retrospectiva más cercana a la lógica detectivesca que a la lógica sintética.
3. Mostración del lado oscuro de la ciencia en el sentido de privilegiar los tropiezos y las encrucijadas que conlleva la actividad investigativa.
4. Movilizar acciones en el campo de la fundamentación epistemológica de la Lectura y la Escritura.
5. La reconstrucción del proceso de investigación en función del objeto del conocimiento y del campo de intervención.

Arnoux Narvaia de, E. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. *RLA: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 44(1), 95-118.

Objetivo: Señalar algunas de las dificultades más comunes en la redacción de tesis comparando textos iniciales y reformulaciones; hacer un aporte a la reflexión sobre una pedagogía de la escritura en el nivel de postgrado.

Eje problémico: Didáctica de la lectura, Didáctica de la escritura, Políticas universitarias.

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal.

Método: Observación cuantitativa Análisis de contenido.

Contenido:

- 1- Espacios teóricos de referencia
- 2- El grupo afectado a la experiencia pedagógica
- 3- Los modos de intervención
- 4- Ejercicios escritos propuestos: análisis de algunos resultados
- 4.1- Título y especificación del tema
- 4.2 La contratapa y el índice

Conclusión

Bibliografía citada

Conclusiones:

1. Es importante trabajar sobre textos escritos en los niveles más altos del sistema educativo donde los estudiantes deben ocupar la posición de productores de conocimientos y generar textos de alta complejidad conceptual y discursiva.
2. En el ámbito del seminario-taller el trabajo cooperativo sobre los escritos permite reflexionar acerca de los mecanismos discursivos que generan determinados efectos de lectura y acerca del proceso intelectual que cristaliza en el texto propuesto.

3. Los aprendizajes que se logran a partir de los textos presentados y discutidos por el tesista o sus pares son luego integrados a la lectura crítica de los propios textos, avanzando de esta manera en el camino de una mayor autonomía.
4. Estos seminarios-talleres cumplen, gracias a la dinámica implementada, la función de hacer observable el proceso de escritura, desarrollar en los tesisistas una conciencia semiótica respecto de aquella, mostrar el escrito como un objeto que puede ser modelado y transformado gracias a las operaciones cognitivo-discursivas que ese espacio estimula.
5. Y, por otro lado, constituyen un apoyo importante en el ingreso del estudiante a una comunidad discursiva científica para lo cual debe adquirir el dominio de los modos de decir, de los posicionamientos aceptados, de los objetos de reflexión legítimos y de las formas de abordarlos.

García, M. (1999). Reflexiones sobre el desarrollo de la lengua escrita en estudiantes universitarios. *Clave*, 8, 85-94.

Objetivo: Reflexionar sobre los problemas de uso de la lengua escrita.

Eje problémico: Didáctica de la escritura

Perspectiva epistemológica: Compleja

Método: Sistematización de experiencias

Conclusiones:

El cambio en la didáctica de la lengua en la Universidad pasa por la formación docente.

Ramírez Bravo, R. (Coord.), Sanz, L. E., Torres V., N., Meza M., E., Patiño C., I., et al. (2010). *Competencia Argumentativa Escrita en la Educación Básica*. San Juan de Pasto: Editorial Universidad de Nariño.

Objetivo: Proponer alternativas de solución a las dificultades lingüísticas, textuales y en la producción de textos argumentativos escritos que presentan los estudiantes y en las estrategias didácticas que aplican los docentes en el contexto de la educación básica.

Eje problémico: Didáctica de la escritura, Experiencias de formación docente, Evaluación de la Lectura y la Escritura

Perspectiva epistemológica: Hermenéutica-fenomenológica

Método: Entrevista

Introducción

Capítulo I

La Competencia Argumentativa Escrita en la Educación Básica. Estado de la Cuestión.

Capítulo II.

Particularidades de las Instituciones Objeto de la Investigación.

Capítulo III.

Análisis de la Información. Estructuración de Categorías.

Capítulo IV.

Proyecto de Capacitación para Docentes y Estudiantes.

Conclusiones y Proyección del Trabajo

Bibliografía. Anexos

Conclusiones:

1. El desarrollo de la competencia argumentativa escrita, genera espacios para la formación de sujetos reflexivos y creadores.
2. Existen vacíos conceptuales y didácticos en profesores y estudiantes con respecto al tema.
3. La argumentación escrita no se trabaja de manera rigurosa, no se hace hincapié en procedimientos, estrategias ni actitudes para asumir la temática.
4. Los programas de formación de maestros en las Universidades no asumen de manera enfática la formación en competencias escriturales.

Andrade, E., & García, M. (2012). Corrección de aspectos formales en trabajos especiales de grado con mención publicación. Letras.

Objetivo: Describir algunas de las erratas más habituales que aparecen en once de los trabajos especiales de grado (TEG) que hasta 2012 han recibido la Mención Publicación en la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura (EPL), de la Universidad de Los Andes (ULA), Táchira.

Eje problemático: Evaluación de la Lectura y la Escritura

Perspectiva epistemológica: Compleja

Método: Revisión documental

1. Introducción
2. El corrector de estilo
3. Corpus y criterios de corrección
4. Proceso de corrección
5. Resultados de la corrección
 - 5.1. La mayúscula
 - 5.2. Los signos de puntuación
 - 5.2.1. La coma
 - 5.2.2. El punto
 - 5.2.3. Las comillas
 - 5.2.4. Los dos puntos
 - 5.2.5. Los paréntesis
 - 5.3. La repetición léxica
 - 5.4. La tilde
 - 5.5. La discordancia
 - 5.6. La redundancia
6. Discusión

7. Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones:

1. Todos los TEG revisados presentaban erratas. Por tal motivo, y luego de la reflexión ofrecida en este artículo, consideramos que la EPLE, de la ULA, Táchira, por una parte, debe diseñar un curso o asignatura dedicada a la formación de los tesistas en esta área normativa.
2. Este posgrado, por otra parte, debe contar con el apoyo de un corrector de estilo. La colaboración oportuna de este especialista debería estimarse no como una imposición arbitraria contra las libertades expresivas de los tesistas, sino como un auxilio a favor de la unificación de criterios propios de la escritura académica.

Sorókina B., T. N. (2000). El poder del lector: una mirada histórica. *Aleph. Tiempo de reflexión*, (54).

Objetivo: Reflexionar sobre la lectura como un proceso que cambia dependiendo de la situación tecnológica.

Eje problemático: TIC en el desarrollo de competencias lectoras y escriturales

Perspectiva epistemológica: Hermenéutica-fenomenológica

Método: una reflexión

Conclusiones:

Es necesario considerar los ambientes tecnológicos en la comprensión de la lectura.

Calderón, D. I. (2001). Sobre textos académicos. *Enunciación*, (6), 35-43.

Objetivo: Presentar aspectos diferenciadores de tipo textual y didáctico de los textos académicos, proponiendo que las maneras discursivas y textuales que se producen en la institución educativa y en los contextos escolares, configuran un desarrollo del conocimiento y, por ello, un desarrollo del lenguaje.

Eje problemático: Didáctica de la escritura

Perspectiva epistemológica: Hermenéutica-fenomenológica

Método: Sistematización de experiencias. Es producto de investigación cualitativa de tipo didáctico.

Contenido:

El contexto de la reflexión

¿Por qué hablar de textos académicos?

El resumen o el desarrollo de la capacidad de síntesis

La reseña o el desarrollo de la capacidad de valorar

El ensayo o el desarrollo de la capacidad de proponer

El informe o la capacidad de dar a conocer algunas conclusiones

Conclusiones:

1. La necesidad de que los docentes consideremos la producción de textos académicos como una actividad necesaria tanto en el desarrollo de procesos cognitivos propios de las disciplinas, como en el de procesos comunicativos concordantes con las exigencias que hace a los educandos la actividad de aprender y aprehender en la escuela.
2. Resulta de particular importancia para el diseño didáctico, prever y realizar análisis a priori y a posteriori del papel que juegan determinados tipos de textos en el desarrollo del conocimiento escolar en los estudiantes. Esta será la base del establecimiento de relaciones didácticas coherentes y significativas entre procesos de aprendizaje y el uso de los diversos tipos de textos académicos.
3. Se hace necesario que los docentes de todas las asignaturas establezcan la relación entre la experiencia textual y el aprendizaje, no como una innovación más, sino como una relación natural que es producto de la cultura escolar y que garantiza un efectivo progreso en la formación de los estudiantes.
4. Aprender cualquier asignatura exige aprender y usar las formas de comunicación propias de cada una de ellas y en definitiva, el uso de los textos académicos se convierte en la manera privilegiada para comunicar saberes escolares y para valorar el desarrollo de los mismos.
5. El desarrollo del conocimiento en la institución educativa también es un desarrollo del lenguaje.

Ramírez Bravo, R., Sanz, L. E., Torres Vega, N., Meza Manosalva, E., Manosalva-Esther, & et al. (2010). *Competencia argumentativa escrita en la educación básica*. San Juan de Pasto: Editorial Universitaria Universidad de Nariño.

Objetivo: Promover la investigación y la formación en argumentación escrita en la Educación Básica en la región nariñense.

Eje problémico: Didáctica de la escritura

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Contenido:

INTRODUCCIÓN CAPÍTULO 1

LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ESCRITA -CAE- EN LA EDUCACIÓN BÁSICA. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Introducción

1.1. Marco institucional de la competencia argumentativa escrita

1.1.1. Ley 115 -Ley General de Educación

1.1.2. Lineamientos (parámetros) curriculares

1.2. La CAE en los estudiantes de quinto grado de Educación Básica

1.3. Descripción de la situación actual de la CAE

1.4. Contexto teórico de la CAE

1.5. Secuencia didáctica

Conclusiones

CAPITULO 2

PARTICULARIDADES DE LAS INSTITUCIONES OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

- 2.1. Institución Educativa INEM
- 2.2. Institución Educativa Marco Fidel Suárez
- 2.3. Colegio Nuestra Señora de las Lajas
- 2.4. Institución Educativa San José Bethlemitas
- 2.5. Institución Educativa Nuestra Señora de Guadalupe Catambuco
- 2.6. Institución Educativa Jesús del Gran Poder

Conclusiones

CAPITULO 3

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA - ESTRUCTURACIÓN DE CATEGORÍAS

Introducción

- 3.1. Formación de los estudiantes en competencia argumentativa escrita
- 3.2. Dificultades lingüísticas y textuales que presentan los estudiantes en la producción de textos argumentativos
- 3.3. Fundamentación teórica de los docentes en relación con la producción de textos argumentativos
- 3.4. Estrategias didácticas que aplica el docente para el desarrollo de la CAE

Conclusiones

CAPITULO 4

PROYECTOS DE CAPACITACIÓN PARA DOCENTES Y ESTUDIANTES

Introducción

- 4.1. Didáctica de la argumentación
- 4.2. Fases de la producción escrita

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

Conclusiones:

1. El rastreo de las distintas normas y reglamentos del Sistema Educativo Colombiano muestra el énfasis que la escuela debe adjudicarle a la CAE en los distintos niveles de la Educación Básica; señala la responsabilidad que tienen los docentes sobre la formación de los estudiantes en las competencias básicas: interpretar, argumentar y proponer; y llama al reconocimiento del valor de que gozan éstas en los entornos local, regional y mundial.
2. La adecuada aplicación de cada una de las técnicas y de los instrumentos facilita el acercamiento directo al problema. El taller de lengua provee conocimiento cercano sobre el nivel de formación en la CAE que poseen los estudiantes de quinto grado. Este ejercicio deja apreciar las potencialidades argumentativas, aunque desordenadas, que manifiestan los sujetos de la investigación. También deja ver las múltiples dificultades de procesos de escritura, superables con ejercicios y dedicación de los actores del proceso. El taller es el laboratorio que

visibiliza las fortalezas y las carencias que, en cuanto a la CAE, evidencian los estudiantes.

3. No obstante ser la argumentación una de las competencias comunicativas básicas, al lado de interpretar y proponer, existen profundos vacíos en los programas oficiales, en los libros de texto y en los materiales bibliográficos de las instituciones. Estas carencias, más otros elementos ya descritos, hacen que la enseñanza de esta temática presente serias falencias, no sólo en el nivel primario sino también en otros niveles de la educación colombiana. Por otra parte, la no actualización y la desinformación conceptual del profesorado, en esta área, constituyen otra limitante que debe ser subsanada. La argumentación no sólo es asunto de aulas, sino que tiene dimensiones de orden Filosófico, psicológico, cultural y social. El buen conocimiento y la adecuada aplicación de la argumentación permitirán el eficiente desempeño en el orden académico, político, social, laboral, cultural, jurídico, familiar, profesional, y un largo etcétera. En cuanto a las apreciaciones de los educandos, manifiestan su voluntad de querer aprender a argumentar para ser propositivos, reflexivos y críticos; para escribir y expresarse adecuadamente y para actuar mejor en el entorno. Es decir, que hay conciencia sobre la necesidad de conocer el tema y aplicarlo.

Corredor Tapias, J. (2010). ¿Cómo carajos escribo bien un texto? Hacia la planeación, organización y presentación adecuada de un texto. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (16), 107-136.

Objetivo: Dar a conocer algunos comportamientos no adecuados de algunos estudiantes universitarios al momento de planear, redactar y revisar un texto; además, se presentan ciertas consideraciones pertinentes para elaborar adecuadamente un texto escrito.

Eje problémico: Didáctica de la escritura

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Método: Sistematización de experiencias

Conclusiones:

1. La escritura continua puede constituirse en instrumento fundamental para construir y propalar pensamiento, voliciones, necesidades, universos conceptuales y culturales.
2. Si existe un buen desempeño escritural -en este caso, en el discente- este redundará en un mejor y más cualificado desempeño profesional.
3. La escritura debe partir de un verdadero, honesto y vivo deseo por comunicarse con el interlocutor; no es conveniente concebir -y menos aún enseñar- la escritura como un simple ejercicio gráfico, como un “ejercicio de y en la clase de español”.
4. Es posible con el fin de lograr mejores niveles escriturales en los estudiantes, dividir y enseñar la escritura textual, a partir de la “división” (por razones pedagógicas) del ejercicio escritural en varias etapas; aquí, grosso modo, se proponen tres:

Planeación, redacción y revisión.

5. Es importante que el estudiante se vea reflejado en ciertas actitudes, comportamientos y desempeños no adecuados (como los planteados en el presente artículo), para que se cuestione, reflexione, y, en lo posible, los modifique.

Rey Castillo, M. (2009). *Resolviendo el problema de escribir en la Universidad: construcción de textos académicos en Educación Superior*. Buenos Aires: Editorial Digital.

Objetivo:

Manual de escritura para estudiantes de Educación Superior que buscan mejorar su escritura académica.

Eje problemático: Prácticas lectoras y escriturales, Escritura académica en Educación Superior

CONTENIDO

Introducción:

Primer problema: cuando se deben ordenar las ideas. ¿cómo organizar lo que quiero decir? Segundo problema: cuando se deben escribir las ideas. ¿qué tipo de texto debo redactar?

Tercer problema: cuando se debe dar forma ordenada al texto. ¿cómo lidiar con la ortografía y la redacción?

Cuarto problema: cuando se debe acoger a las normas de presentación. ¿cómo usar diferentes tipos de normas y respetar los derechos de autor?

Solución a los ejercicios de autoevaluación

Bibliografía

Conclusiones:

El documento es una guía para quien quiera mejorar sus procesos de escritura académica.

Benitez Figari, R. (1994). Un estudio sobre las respuestas de profesores ESL a la producción escrita ESL. En *Actas del IX Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras en la Enseñanza Superior, 1994*. Viña del Mar (Chile): Universidad de la Serena.

Objetivo: Este estudio explora y describe la manera en que ocho profesores de inglés, cuatro hablantes nativos y cuatro hablantes no nativos de ese idioma, responden al trabajo escrito de estudiantes de inglés como segunda lengua.

Eje problemático: Didáctica de la escritura, Experiencias de formación docente

Perspectiva epistemológica: Hermenéutica-fenomenológica, Descriptiva-Exploratoria

Método: Observación

Conclusiones:

1. Las respuestas proporcionada por los instructores hablantes nativos tienden a ser más reflexivas que dualísticas.
2. Los hablantes no nativos deberían ser entrenados para proporcionar refuerzo positivo cuando encuentran logros en los textos de sus estudiantes.
3. Existe un peligro latente a causa de las indecisiones de los profesores al proporcionar sus respuestas y particularmente porque aprobar cursos puede depender de estas indecisiones.
4. Existe una necesidad urgente en la comunidad de profesores de lengua escrita para seguir procedimientos que les permitirían lograr un consenso en cuanto a cómo interpretar los textos producidos por sus estudiantes.
5. Los profesores de inglés como lengua extranjera deberían ser entrenados o capacitados para que equilibren la dimensión individualizante y socializante en sus respuestas a la producción escrita de sus estudiantes.

Benitez Figari, R. (1993). Metodología y respuesta al producto escrito: percepción del aprendiente. *Perspectiva Educacional: formación de profesores*, (21-22), 99-104.

Objetivo: El objetivo del artículo es obtener información sobre las percepciones, sobre el conocimiento del proceso de escribir, y sobre las conductas compositivas del aprendiente con el fin de retroalimentar la metodología de enseñanza y reevaluar la instrucción.

Eje problemático: Didáctica de la escritura, Experiencias de formación docente.

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal.

Método: Observación cuantitativa Encuesta.

Conclusiones:

1. Los estudiantes perciben que es adecuado incluir diversidad de tópicos como estrategia metodológica y que la elección de temas propios es conveniente.
2. Los estudiantes perciben que la cantidad de tareas asignadas es proporcional al peso de su carga horaria semestral.
3. Los estudiantes perciben que es necesario diversificar las audiencias y que no solo el profesor lea el producto.
4. Los estudiantes perciben que adquirir conocimientos sobre la teoría de la composición escrita es una actividad que les ayuda a producir metacognitivamente.
5. Los estudiantes perciben que es conveniente la práctica de comentar sus productos escritos en forma tanto oral como escrita.

Arciniegas, E., & López Jiménez, G. S. (2012). *La escritura en el aula universitaria: estrategias para su regulación*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

Objetivo: Se presentan los principales resultados de una investigación en el aula en el contexto universitario. A partir del reconocimiento de la escritura de textos como un elemento fundamental en la actividad académica y en la construcción del conocimiento y de su producción como un proceso estratégico, esta investigación busca orientar a los estudiantes hacia la construcción de su conciencia sobre los procesos de escritura y su relación con el aprendizaje y la construcción de conocimiento. Su propósito es construir un programa de intervención en estrategias metacognitivas para la escritura de textos académicos que nos permitan lograr lo anterior. Para hacerlo, se diseñó y se aplicó una encuesta metacognitiva que indaga a cerca de la conciencia de los estudiantes sobre cómo escriben, cuáles son sus experiencias de escritura, cómo realizan sus procesos y cuáles son sus fortalezas, temores y limitaciones frente a la escritura.

Eje problémico: Didáctica de la escritura

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Método: Encuesta Observación

Contenido:

RESUMEN

1. INTRODUCCIÓN

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos Generales

2.2. Objetivos Específicos

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Modelos de escritura

3.2. La escritura en la Universidad

3.3. La perspectiva metacognitiva en la escritura

4. METODOLOGÍA

4.1. Encuesta metacognitiva

4.2. Pruebas de lectura

4.3. El programa de intervención

5. CONCLUSIONES

6. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES DEL PROGRAMA

7. DE INTERVENCIÓN

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

9. ANEXOS

Conclusiones:

1. La importancia de un programa de estrategias metacognitivas no tiene que ver exclusivamente con el desarrollo de los contenidos del curso, ya que el problema que tienen los estudiantes con la escritura no radica solo en los aspectos cognitivos de la escritura, sino en la dificultad de asumirla conscientemente como un proceso, de manera que pueda llevar a la práctica y controlar durante el trabajo aspectos como los de tener conciencia de la tarea y lo que su desarrollo implica, hacer un

plan de trabajo, investigar sobre el tema, textualizar, evaluar y reescribir su texto; es decir, es un programa que se centra en la regulación de los procesos durante el desarrollo de la tarea.

2. El valor de un programa de estrategias metacognitivas para la escritura radica en la manera en cómo se desarrolla, de modo que le permita al estudiante conocer, controlar y evaluar todas las fases del proceso de escritura, ya que el cambio de decir el conocimiento a construir el conocimiento se da cuando se trabaja en la redacción del texto. Es decir, a medida que se va construyendo cada una de las partes del texto, el estudiante va haciendo conciencia de cómo se elabora cada parte, qué se dice y por qué, para qué se dice y por qué utilizar esta información y no otra. Así, un programa de escritura asumido de esta manera permite la construcción de diversos tipos de conocimiento, no solo sobre el tema objeto del escrito, sino sobre el tipo de texto, sobre los modos de escribir, sobre cómo se evalúan los textos, sobre el valor de los argumentos y sobre los aspectos lingüísticos pertinentes.
3. En un proceso de investigación como el que nos ocupa, que se desarrolló por medio de una intervención en el aula, usualmente se debería esperar un aumento significativo de los porcentajes finales en una prueba evaluativa respecto de los iniciales, situación que no se refleja claramente en el análisis puramente estadístico de los resultados de las pruebas y las encuestas. Sin embargo, el análisis sí nos muestra que hubo un avance favorable en los aspectos que consideramos fundamentales en el desempeño de un escritor ante una tarea específica.
4. Aunque con una intervención como ésta se logra que los estudiantes asuman cierta conciencia sobre el complejo proceso implicado en la escritura de un texto, es necesario continuar creando condiciones en las que se asuma realmente la escritura como una forma de aprendizaje en las demás etapas de su formación, lo que hará que se afiancen estas prácticas como elementos fundamentales del aprendizaje. Solo así los estudiantes cambiarán el esquema “de que se escribe por cumplir una tarea” y no para construir conocimiento, expresarlo de manera apropiada y compartirlo con cierto interlocutor. Por ello, se hace necesario que en la Universidad, tanto el profesor como los estudiantes entre sí, trabajen más con los textos producidos en el aula en las distintas asignaturas como un punto de partida para los estudiantes que abordan en un primer momento un tema. Este conocimiento compartido entre pares facilita reorientar los procesos de escritura en el aula para que ésta vaya más allá de ser una simple tarea para el profesor, que concluye cuando el trabajo se entrega y se le asigna una nota.
5. La propuesta de programa que se presenta es el resultado de un trabajo de estudio y de reflexión conceptual, confrontado y validado en una práctica pedagógica acompañada de una gestión metacognitiva de las docentes sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la escritura académica. Esperamos que este estudio y la propuesta contribuyan a orientar la labor de docentes que buscan hacer de la escritura un ejercicio epistémico en el que se aprende sobre modos de escritura académica, al tiempo que se aprende sobre la lengua, sobre los tipos de textos y sobre una temática particular.

Nieto Useche, S., & Barragán, F. (2009). *Manual de Escritura*. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia.

Objetivo: Enseñar a escribir en la Universidad desde disciplinas diferentes al lenguaje, dirigido a docentes que no enseñan español.

Eje problémico:

Enseñanza de la escritura de textos académicos

Contenido:

Presentación introducción

1. La escritura y su didáctica
2. Consejos para revisar los primeros borradores
 - 2.1 Antes y después de redactar
 - 2.2 Propiedades del texto
3. Trabajos académicos
 - 3.1 El resumen
 - 3.2 El informe
 3. 2. El informe académico
 3. 2. 2 Informe empresarial o comercial
 3. 2. 3 Informe científico
 - 3.3 La argumentación
 - 3.4 El comentario crítico
 - 3.5 La reseña
 - 3.6 El ensayo
4. Normas de presentación de trabajos académicos
5. Cómo citar directa o indirectamente
6. Elaboración de la bibliografía nota de cierre

Cisneros-Estupiñan, M., Olave Arias, G., & Rojas García, I. (2005). Marcas orales en textos escritos por estudiantes que ingresan a la Universidad. En L. A., Ramírez Peña, & G. L., Acosta Valencia. *Estudios del Discurso en Colombia* (págs. 273-274). Medellín: Universidad de Medellín.

Objetivo:

Revisar la presencia de las marcas orales en una muestra del corpus del diagnóstico aplicado a los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Pereira que ingresaron a las diferentes carreras entre 2003 y 2004.

Conclusiones:

1. En los textos elaborados por estudiantes que ingresan a la Universidad encontramos características propias del uso oral que permiten dilucidar una elaboración del discurso argumentativo con base en conocimientos empíricos y sociales que dan cuenta de las prácticas lectoras y escritoras de los estudiantes.
2. Los estudiantes en su paso de la educación media a la superior escriben como hablan, no han logrado poner en práctica el discurso formal escrito.

3. Hace falta ejercitación en prácticas de Lectura y Escritura académica acorde con el nivel de formación universitaria.

Rosas Villarroel, M., & Jiménez, P. (2009). Efectividad de las estrategias de enseñanza de la comprensión de textos escritos:Un estudio de caso. *Revista Signos*(42), 409-427.

Objetivo: El propósito de esta investigación es indagar si los profesores pueden modificar sus estrategias de enseñanza de la comprensión de textos escritos después de un período de perfeccionamiento. Se recogieron datos por medio de un cuestionario y de 8 registros etnográficos de clases realizados en 6° y 8° año básico en un colegio particular subvencionado de Osorno. A partir de estos datos, se realizó un estudio comparativo de las observaciones de clases de comprensión lectora previas y posteriores al período de perfeccionamiento para 1) constatar si las estrategias de enseñanza post-perfeccionamiento reflejaban los principios teóricos estudiados y 2) comprobar si las actividades de aula de comprensión lectora incidían en el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Eje problémico: Prácticas lectoras y escriturales

Perspectiva epistemológica: Hermenéutica-fenomenológica

Método: Encuesta

Registros etnográficos

Conclusiones:

1. Al hacer un seguimiento por dos años, comprobamos que los puntajes de la prueba SIMCE en el sector de Lenguaje y Comunicación subió en el año 2004, bajó en el 2006 y volvieron subir en el 2007.
2. Estas fluctuaciones de puntajes revelan que faltó un poco más de apropiación del conocimiento, puesto que todavía no se alcanza e promedio nacional.
3. Hubo un cambio de actitud de los profesores lo que redundó en un impacto positivo en el aprendizaje de sus alumnos que se refleja en la prueba nacional SIMCE.
4. Hubo control sobre diversos factores (estructura de clases, conocimiento de estrategias y procesos involucrados en la comprensión de textos escritos.

Roux, R. (2008). Prácticas de alfabetización académica: Lo que los estudiantes dicen de la Lectura y la Escritura en la Universidad. En E. Narváez & S. Cadena. (Comps.), *Los desafíos de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior: caminos posibles* (págs. 127-155). Santiago de Cali: Universidad Autónoma de Occidente.

Objetivo: Identificar las prácticas de alfabetización académica en una universidad pública mexicana.

Eje problémico: Prácticas lectoras y escriturales

Perspectiva epistemológica: Compleja

Método: Encuesta

Contenido:

1. Contextualización
2. Metodología
3. Resultados y análisis
 - 3.1 Los tipos de texto que privilegian los profesores
 - 3.2 Los tipos de discurso que los estudiantes dicen utilizar en los textos que escriben
 - 3.3 Lo que los estudiantes leen para escribir
 - 3.4 Las principales dificultades de los estudiantes para escribir
4. Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones:

1. Los estudiantes reportaron estar confundidos respecto a las características de los textos más valorados por los profesores y tampoco tenían acceso a los tipos de texto que se les solicitaban.
2. La enseñanza de la escritura no fue valorada por los estudiantes como actividad que se deba incluir en las clases.
3. La mayoría de los textos que escribían eran de tipo expositivo y descriptivo; no mencionaron el texto argumentativo.
4. Las fuentes de información más utilizadas por los estudiantes para escribir fueron los libros de texto y las páginas de Internet.
5. La estrategia de incluir una asignatura para el desarrollo de la Lectura y la Escritura era insuficiente en tanto que los estudiantes seguían teniendo problemas con la Lectura y la Escritura en la Universidad.

Ramírez Bravo, R. (2010). *Didácticas de la lengua y de la argumentación escrita*. San Juan de Pasto: Editorial Universidad de Nariño.

Objetivo: Visualizar los principios y las tendencias actuales sobre la didáctica de la lengua y, específicamente, de la didáctica de la argumentación escrita.

Eje problémico: Didáctica de la escritura

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Contenido:

Capítulo I

MARCO EDUCATIVO-PROFESIONAL DE LA ARGUMENTACIÓN (87 PÁGINAS) Introducción

1. Las ciencias de la educación y la argumentación
 - 1.1. La sociología de la educación en la enseñanza y el aprendizaje
 - 1.2. La psicología evolutiva en la enseñanza y el aprendizaje
 - 1.3. Perspectivas de la didáctica general
 - 1.3.1. Los procesos de enseñanza y aprendizaje

- 1.3.2. El enfoque socio-histórico de Vigotsky
- 1.3.3. La teoría modular de la mente y la enseñanza- aprendizaje
- 1.3.4. El Programa de Inteligencia Práctica en la escuela
- 1.3.5. Los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en competencias
- 1.3.6. La motivación en los procesos de enseñanza y aprendizaje
- 1.3.7 La evaluación en los procesos de enseñanza aprendizaje
- 1.4. La transposición didáctica
- 1.4.1. Las operaciones de la transposición didáctica
- 1.4.2. Funciones de la transposición didáctica
- 1.4.3. La transposición didáctica y la teoría curricular
- Conclusión
- Capítulo II
- DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA ESCRITURA (77) Introducción
- 2.1. Algunos elementos en la evolución de la enseñanza de la lengua
- 2.2. Aportaciones de algunas disciplinas a la didáctica de la lengua
- 2.2.1. Perspectivas actuales de la didáctica de la lengua
- 2.2.2. Tareas actuales de la didáctica de la lengua
- 2.3. Didáctica de la escritura: evolución
- 2.3.1. La escritura como proceso y como producto
- 2.3.2. Enseñanza de la composición escrita
- 2.3.2.1. Etapas de la producción de textos escritos
- 2.3.2.2. La producción de textos escritos en el aula de clase
- 2.3.2 3. Estrategias cognitivas y metacognitivas en la producción de textos
- 2.4.8. Proyección didáctica y actividades de desarrollo en la producción de textos escrito
- Capítulo III
- DIDÁCTICA DE LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA –AE-(73)
- Introducción
- 3.1. La argumentativa escrita es una exigencia
- 3.2. Didáctica de la argumentativa escrita
- 3.2.1. Programa de inteligencia práctica aplicado a la argumentación escrita
- 3.2.2. El Programa de Filosofía para Niños y la argumentación escrita
- 3.2.3. Géneros argumentativos que favorecen la didáctica de la argumentación escrita
- 3.2.3.1. La discusión en el aula y la didáctica de la argumentativa escrita
- 3.2.3.2. El artículo de opinión en la didáctica de la argumentativa escrita
- 3.2.3.3. La demostración en la didáctica de la argumentativa escrita
- 3.2.3.4. La publicidad en la didáctica de la argumentativa escrita
- 3.3. Secuencias didácticas para la argumentación escrita
- Conclusión

5.4 Lectura, Escritura y TIC

Sorókina B., T. N. (2001). El diálogo: los tiempos discursivos y el espacio virtual. En I. Fonte Zarabozo, & L. Rodríguez Alfano, *Perspectivas dialógicas en estudios del lenguaje*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Objetivo: Investigar cómo el tiempo influye en la articulación discursiva dialógica por lo que se examinan dos dominios tecnológicos de la escritura: el medio impreso y el medio cibernético.

Eje problémico: TIC en el desarrollo de competencias lectoras y escriturales.

Perspectiva epistemológica: Hermenéutica-fenomenológica.

Método: analítico-comparativo.

Contenido:

Introducción

Parte I. Conceptos clave en el análisis del diálogo

Parte II. Diálogo en interacción cara a cara: situaciones comunicativas diversas

Parte III. Diálogo diferido en distintos medios

Información semántica y estructura discursiva: un análisis desde textos orales -
Bernardo Pérez Álvarez

La tradición retórica en la conformación de los géneros de prensa: el diálogo - Alina
Gutiérrez

A alteridade e seus efeitos na constituicao da subjetividade - Juciane dos Santos
Cavalheiro

La escritorialidad: el diálogo en el tiempo y el espacio - Tatiana Sorókina
Biodatas

Barreto Ramírez, M. H., & Hernández Castillo, G. (2013). Los juegos de poder en la Cibercultura. Una investigación sobre los usos estratégicos de Lectura y Escritura que hacen los estudiantes en la red. *Nodos y Nodos*, 4, 73-82.

Objetivo: Presentar los resultados de la investigación: Usos estratégicos de la Lectura y Escritura en la red.

Eje problémico: TIC en el desarrollo de competencias lectoras y escriturales, Lectura y Escritura como práctica social, Políticas universitarias

Perspectiva epistemológica: Compleja

Método: Encuesta Grupo focal

Contenido:

1. La escritura diaria

2. Aprender los usos estratégicos de la Lectura y Escritura en la red

3. Multiplicidad. Acciones estratégicas para la reproducción de sentidos. Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones:

1. Los usos estratégicos de lectura en la red están mostrando una nueva forma de apropiación del saber, especialmente, cuando utilizan los documentos Pdf.
2. Mayor acceso de la información en la red que pone en juego imágenes, sonidos y textos, abriendo nuevas posibilidades de transmisión del saber.
3. De manera informal los estudiantes realizan acciones de estudio y aprendizaje como sustentar, argumentar, conocer, enseñar, transcender, publicar, compartir, comprender.
4. Los usos estratégicos de la Lectura y la Escritura en la red revelan una evolución sensible de los procesos lectoescritores. La experiencia interactiva y colaborativa, da cuenta de la producción de un saber compartido.
5. La escritura diaria tiene un uso estratégico relacionado con resolver situaciones del día a día, despertando la emocionalidad, y curiosidad de los interlocutores. La escritura en este contexto se hace informal y abierta, sencilla, puntual, directa, rápida, abreviada, coloquial.

Cifuentes Gómez, J. J. (1998). *Modelos de desarrollo de hiperdocumentos educativos desde el punto de vista de la lingüística: Revisión bibliográfica.* (Tesis Especialista en Enseñanza de la Lectura y la Escritura), Universidad del Valle, Santiago de Cali.

Objetivo: Realizar una revisión bibliográfica comparativa de los modelos de diseño de hiperdocumentos educativos desde el punto de vista del análisis del discurso.

Eje problemático: TIC en el desarrollo de competencias lectoras y escriturales.

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Método: revisión bibliográfica comparativa

Contenido:

Introducción

1. Objetivos

2. Justificación

3. Planteamiento del problema

4. Revisión de la literatura

4.1 Generalidades

Propiedades del discurso según beaugrande & dressler (aparicio de escorcia, 1991)

Caracterización del computador como espacio de escritura y de lectura

4.2 hipertexto y comprensión lectora

Nueva dinámica de la escritura y la lectura

Comparación de las características del texto impreso frente al hipertexto

El alcance de las dificultades de navegación en hipertexto y la navegación del espacio semántico

El proceso de comprensión lectora en entornos hipertextuales

4.3 hipertexto y aprendizaje

Revisión bibliográfica sobre aprendizaje

4.4 modelos de desarrollo

5. Conclusiones

6. Bibliografía

Conclusiones:

1. El hiperdocumento educativo como texto debe cumplir las reglas de textualidad de Beaugrande y Dressler, cuales son: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, adecuación a la situación e intertextualidad.
2. El computador tal como van las cosas se convierte en el nuevo espacio de Lectura y Escritura, posiblemente desplazando al texto físico, más no al discurso.
3. El hipertexto como dispositivo discursivo reconfigura la organización de la escritura, diluye las fronteras entre la Lectura y la Escritura, reivindica la intertextualidad e integra la imagen a la escritura. El hipertexto por su ágil intertextualidad implica posibles niveles de divergencia, que pueden afectar seriamente tanto la cohesión como la coherencia, convirtiéndose en algo inmanejable para un lector no educado en la búsqueda.
4. Los inconvenientes de los sistemas hipermedia son la desorientación y la sobrecarga cognitiva. La desorientación es la pérdida del dominio del lector en el hiperdocumento, mientras que la sobrecarga cognitiva es la excesiva dificultad que presente un sistema a ser utilizado. De alguna manera la sobrecarga cognitiva es más del ámbito de los ingenieros de sistemas (es un aspecto del hiperdocumento como entidad informática), que la desorientación
5. Frente al aprendizaje dirigido y su relación con la secuencia de aprendizaje la conclusión de Maldonado es que ésta no es significativa en la medida que en los ambientes de hipermedia los estudiantes pueden obtener la misma información desde distintos lugares. La secuencia de aprendizaje implica la organización de contenidos y la dedicación a estos mismos; esto valida la neutralidad de la heterarquía en la organización semántica del hipertexto (al menos no perjudica al estudiante).

Bustamante, J., & García, M. (2007). Tecnologías de la información y la comunicación y enseñanza del ensayo periodístico en la Universidad. En M. García, *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela* (págs. 262-280). San Cristóbal (Venezuela): Universidad de los Andes.

Objetivo: Propuesta para apoyar la enseñanza del ensayo con las nuevas tecnologías.

Eje problémico: Didáctica de la escritura

Perspectiva epistemológica: Compleja

Método: Revisión documental

Conclusiones:

La enseñanza del ensayo puede ser apoyada por las nuevas tecnologías.

Jaimes, N., & García, M. (2012). La promoción de textos académicos-científicos en formato electrónico en la biblioteca universitaria (Anteproyecto del Trabajo Especial de Grado). *Legenda*, 16(15), 209-224.

Objetivo: Promover la lectura en formato digital por parte de los estudiantes universitarios.

Eje problémico: Didáctica de la lectura

Perspectiva epistemológica: Compleja

Método: Encuesta

Conclusiones:

Se debe promover la lectura de los materiales electrónicos y bases de datos académicos en la biblioteca universitaria.

Ivars, O. G. (2013). *La Competencia comunicativa de los nativos digitales*. Berlin: Editorial Académica Española.

Objetivo: Analizar los aspectos teórico - descriptivos del chat como género autónomo, de los nativos digitales y de la competencia comunicativa de los mismos en el soporte digital.

Reconocer los criterios de reducción, ampliación o creación de unidades léxicas en el chat.

Verificar que la escritura en el chat no genera un riesgo para el idioma sino que por el contrario lo enriquece y lo adecua al nuevo soporte poniendo en evidencia la competencia comunicativa de los nativos digitales.

Eje problémico: TIC en el desarrollo de competencias lectoras y escriturales.

Perspectiva epistemológica: Compleja

Método: Observación cuantitativa, Sistematización de experiencias.

Contenido:

Introducción

2. Marco teórico

3. Metodología

4. El nativo digital y la competencia comunicativa

5. El discurso electrónico: Discurso, género y texto

6. El Chat

La lengua en el chat

Los procesos inferenciales interpretativos

Conclusiones generales y posibles líneas de trabajo futuro

Conclusiones:

La escritura en el chat constituye un nuevo género textual que al mismo tiempo, sabe conservar muchos de los procedimientos más característicos de las conversaciones cara a cara. Su capacidad de adaptación convierte al género del chat en un modelo

textual de gran dinamismo, justificando la profusa generalización del empleo de este instrumento de comunicación. Los géneros cercanos son las conversaciones cara a cara y los mails, en particular, en la versión de la mensajería instantánea. El chat se identifica con un modelo de enunciación en el que un locutor 1, productor, enuncia un texto para un locutor 2 o locutor n -destinatario/s- que se transmite en un medio electrónico a través del empleo de un programa de gestión de chat. La idiosincrasia del género deriva de la confluencia de las particularidades del modelo de comunicación cara a cara con las condiciones derivadas de los entornos de comunicación electrónica.

Los intercambios a través del chat constituyen una actividad discursiva colaborativa en la que los interlocutores participan en la construcción conjunta de un discurso colectivo. En el contexto de definición de los cibergéneros, el chat se presenta como un género emergente que, aun teniendo su origen en el desarrollo de esquemas textuales relativos a situaciones comunicativas preexistentes, - comunicación cara a cara- aprovecha las condiciones específicas que le ofrece el medio digital para configurar un contrato de palabra específico. El chat no es una simple réplica electrónica de la conversación cara a cara sino un género independiente que se rige por un modelo de producción y de interpretación propio.

La escritura en el chat no representa un riesgo para el idioma. La aparente falta de corrección de la escritura en el chat deriva de otro factor muy importante: se están trasladando al registro escrito características típicas de un registro oral porque se intenta que la escritura sea lo más parecida posible a una conversación, en ocasiones, en tiempo real. Los códigos escritos se han aligerado, a través del empleo de abreviaturas o contracciones y la reducción de las palabras a una sola letra, a menudo, sin ninguna vocal. En esta forma de comunicación se han superado limitaciones del tipo geográfico, como también limitaciones como las que se generaban al percibir el potencial agresivo que contienen todas las conversaciones. Este tipo de comunicación requiere de un nuevo tipo de alfabetización, donde el sujeto debe desarrollar una competencia comunicativa (lingüística, hermenéutico - analítica, táctico - retórica, tecnológica, pragmática y sociolingüística) necesaria para ser partícipe de esta nueva forma de comunicarse.

La creación de un nuevo código utilizado por los participantes se caracteriza por la habilidad de reconocer enunciados afectados a fenómenos de reducción, ampliación y creación léxica. Los sujetos jóvenes, nativos digitales, tienen esquemas perceptivos y cognitivos que les permiten generar un tipo de pensamiento ágil, móvil, desenvuelto, que posibilita una escritura dispuesta a las divagaciones, a saltar de un argumento a otro, a rearmar un pensamiento fragmentario y discontinuo.

La rapidez que, caracteriza al desarrollo de los intercambios en el chat determina la aparición de un estilo que sacrifica la corrección en busca de la agilidad. La economía lingüística es la figura básica que define la naturaleza del registro lingüístico de este género mediado por la computadora. Sin embargo, esta tendencia reductora, que se manifiesta en todos los niveles de la lengua, no

supone una merma el poder expresivo de los interlocutores, sino una manera más de contribuir a la creación de un registro que transmite el dinamismo propio de los discursos interaccionales.

No se trata de un mal uso del sistema de la lengua por desconocimiento del mismo, sino un uso diferente, deliberadamente informal, económico y creativo con el objetivo de hacer la comunicación más expresiva, más atractiva, más flexible, más lúdica, e incluso más elocuente; con un uso deliberadamente coloquial que captura algunos elementos de la oralidad y que se apropia de ellos en un proceso dinámico, creador y desafiante, revelador de una identidad efusiva que se expande en y por la comunicación. Como la comunicación por chat es de reciente creación, todavía son necesarios otros estudios rigurosos que pudieran permitir la confección de un estándar que facilitara la comunicación entre nativos digitales.

5.5 Lectura y Escritura como interacción social

Mächler Better, L. (2012). Diferencias culturales entre textos académicos colombianos y alemanes. Propuesta didáctica: Aproximación a un texto académico alemán. En E. Said Hung, *Desafíos y diálogos euro- (Ed latinoamericanos. Ensayos sobre cooperación, derecho, educación y comunicación* (págs. 1-51). Barranquilla: Universidad del Norte

Objetivo: Una de las mayores dificultades que se le presentan a estudiantes extranjeros al estudiar en una Universidad alemana es la de tener que escribir un texto académico en alemán. A pesar de que los estudiantes ya hayan escrito textos en su lengua materna y que sepan hablar la lengua alemana, no siempre disponen de las competencias lingüísticas y textuales para llevar a cabo esta tarea en la cultura académica alemana. El presente texto tiene como fin explicar algunas de las diferencias que existen entre los textos universitarios alemanes y los colombianos, y con base a esto, realizar una propuesta didáctica que ayude a los estudiantes colombianos a escribir un texto académico en alemán.

Eje problémico: Didáctica de la escritura

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Método: Revisión documental

1. Introducción: Sobre las diferencias culturales en los textos académicos
2. La cultura académica alemana
3. La cultura académica colombiana
4. Propuesta didáctica: Aproximación a un texto académico alemán
5. Conclusiones
6. Referencias bibliográficas

Conclusiones:

1. Principal diferencia entre escritura académica colombiana y alemana se presenta en los tipos de texto que se escriben en cada una de las culturas universitarias: en las Universidades alemanas se escribe textos del tipo “Seminararbeit”, en Colombia.
2. La función principal de un “Seminararbeit” es introducir al estudiante al mundo investigativo y promover que éste ejercite las técnicas de investigación científica.
3. El ensayo - como se estila escribir en las Universidades colombianas - busca promover la libre expresión del estudiante, que éste aprenda a persuadir al lector de su idea y desarrolle un estilo personal de redacción.
4. Debido a estas divergencias, los estudiantes colombianos tienen dificultades para escribir un texto académico alemán.
5. Con base en estas conclusiones se desarrolló una propuesta didáctica con el objetivo de enseñar a un estudiante colombiano a escribir un texto de tipo “Seminararbeit”.

Castro Sierra, M., & Correa, R. D. (2012). La investigación-acción en la transformación de las prácticas de enseñanza de los maestros de lenguaje. *Revista Lenguaje: Revista de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle*, 40(2), 447-468.

Objetivo: Destacar la importancia de La Investigación- Acción (IAP) como **Método:** para la transformación de las prácticas de enseñanza de los maestros del lenguaje, mediante la dinámica de Los Grupos de Estudio-Trabajo (GET) y el análisis microtextual de los relatos acerca de sus experiencias de aula.

Eje problémico: Didáctica de la lectura, Didáctica de la escritura, Prácticas lectoras y escriturales, Lectura y Escritura como práctica social, Experiencias de formación docente.

Método: Grupo focal

1. Presentación
2. Palabras claves
3. Resumen
4. Introducción
5. Fundamentos del **Método:** de Investigación-Acción en Educación
6. En Grupo de Estudio-Trabajo (GET) como dinámica de trabajo reflexivo y participativo en la escuela.
7. Examen microtextual de los relatos: organización y análisis de datos
8. Transformar las prácticas pedagógicas: Los Proyectos de Aula
9. Conclusión
10. Bibliografía

Conclusiones:

1. La Investigación-Acción como opción formativa para los Maestros de Lenguaje.
2. La Investigación pedagógica, generadora de transformación y desarrollo cualitativo para el Maestro de Lenguaje y reconocimiento del trabajo de la Investigación-Acción por su carácter crítico, reflexivo y participativo que orienta el Maestro en el aula.
4. La dinámica metodológica de Los Grupos de Estudio Trabajo como ejercicio de aprendizaje colectivo, democrático y participativo en el aula.
5. Posibilitarle al Maestro la reflexión crítica acerca de su quehacer pedagógico permanente, apoyado en referentes conceptuales que posibiliten el desarrollo permanente del Maestro al interior del Grupo de Estudio Trabajo.

Bolívar, A. (2011). Funciones discursivas de la evaluación negativa en informes de arbitraje de artículos de investigación en educación. *Núcleo*, (28), 59-89.

Objetivo: El propósito de este trabajo fue identificar las funciones discursivas de la evaluación negativa en los informes de arbitraje de artículos de investigación sometidos a publicación en una revista del área de educación.

Eje problemático: Géneros en la Lectura y Escritura, Evaluación de la Lectura y la Escritura.

Perspectiva epistemológica:

Método: El estudio es cualitativo basado en corpus

Conclusiones:

1. El análisis cualitativo basado en la lectura del contenido de los segmentos dio como resultado la presencia de cuatro funciones discursivas principales que denominamos detractiva, correctiva, epistémica y relacionante.
2. La función detractiva en los IAP es muy relevante porque llama la atención sobre fallas en la investigación. La función correctiva señala los errores más frecuentes que cometen los autores tales como títulos inadecuados, conceptos errados, muestras mal escogidas, resultados y conclusiones incoherentes, generalizaciones apresuradas.
3. La función epistémica indica lo que no está claro en el artículo, y por ello se entiende claridad en el problema, los conceptos básicos, los criterios de análisis. La función relacionante es relevante para conocer cómo se representan los investigadores (árbitros y autores) en un mundo global.
4. En general, todas las funciones identificadas nos dan un panorama que puede ser útil para los editores de la Revista de Pedagogía, quienes podrán redactar instrucciones más precisas; también servirán a los autores para revisar aspectos concretos de sus artículos; y a los árbitros en el área de educación, quienes podrán conocer mejor la forma en que ellos y sus colegas usan la evaluación negativa para criticar a otros colegas

5. La investigación muestra que el informe de arbitrajes de pares, como género académico evaluativo, tiene un papel fundamental en el sistema de evaluación de pares, porque devela aspectos importantes en la evaluación de artículos de investigación y sugiere rasgos propios de una comunidad científica específica.

Batanelo García, L. E. (2009). Propuesta didáctica para la acción y la comunicación de discursos. *Revista Litterae*, (13), 75-189.

Objetivo: Esta reflexión propone retomar el enfoque metodológico propuesto por el Maestro Luís Alfonso Ramírez Peña, para enunciar una propuesta didáctica que fortalezca el desarrollo del lenguaje en la educación básica primaria, secundaria, media y superior, la cual responda a ¿Cómo formar progresiva y secuencialmente en la acción y comunicación de los discursos, a partir de estudiar sus encuentros de voces desde una semántica, una función pragmática y un orden social-ideológico?

Eje problémico: Didáctica de la lectura

Perspectiva epistemológica: Hermenéutica-fenomenológica

Método: Observación

Resumen

El docente que forme a niños y jóvenes en el lenguaje partirá de una propuesta educativa y un plan de estudios que en forma secuencial y progresiva oriente el entendimiento o acto de articular significantes con el actor que los produce, en los siguientes tipos de discursos: el discurso cotidiano como la disminución del sujeto productor del discurso para convertirse en el representante de un grupo social en sus preferencias y escalas de valores; el discurso técnico científico como el proceso de creación, transformación y divulgación de conocimientos en donde no está el espacio para la voz del locutor ni del interlocutor; el discurso literario como la expresión de la libertad de un sujeto que construye mundo internos y los externos los convierte en propios, mediante la creación de voces originales que se separan de otras voces interlocutivas. (Ramírez Peña, 2007, 196). En el enfoque de Ramírez Peña, el discurso del profesor de lenguaje estará centrado en entender y relacionar los sentidos para comprender e interpretar discursos. El Aprender a hacer discurso desde el discurso será el principio pedagógico y el conocer el discurso como texto desde el discurso será el principio didáctico.

Conclusiones:

1. En la educación colombiana se hace necesario y urgente un cambio de la enseñanza de la gramática del texto a la gramática del discurso, con la intención de enfrentar las problemáticas de la Lectura y la Escritura en todos los niveles educativos más allá del sistema lingüístico y visualizarlas desde el entendimiento, la explicación, la interpretación y comprensión de discursos cotidiano, científico y literario.
2. El estudio del discurso, se concluye que la diferencia del Modelo de Ramírez Peña frente a otros enfoques radica en que al apropiarlo en forma didáctica

desde los planes, proyectos y prácticas pedagógicas de la clase de Lengua Castellana, el discurso es analizado metodológicamente como una aproximación al entendimiento de la condición cambiante y relativa de la comunicación y del discurso, desde el lenguaje como representación, acción social y expresión subjetiva, y desde la interpretación de la historia, la enunciación y el discurso en sus más complejas expectativas de sentido.

3. Son los estudiantes y sus docentes de educación básica primaria, secundaria, media y superior, quienes en forma abductiva explicarán y constituirán los textos como actos comunicativos polifónicos con sentidos discursivos estructurados por medio de estrategias descriptivas, narrativas y argumentativas, determinadas por unas condiciones sociales, ideológicas, culturales y psicológicas.

López, G. S., & Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel del sujeto en el aprendizaje significativo*. Santiago de Cali: Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura.

Objetivo: Se recogen los principales resultados de la investigación de aula “Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos académicos escritos a nivel universitario” y está dirigido a profesores, estudiantes e investigadores interesados en los procesos de aprendizaje y de construcción de conocimientos en las distintas áreas disciplinarias.

Eje problémico: Didáctica de la lectura

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Método: Encuesta Observación

Contenido:

Mixto

Introducción

Primera parte: Elementos para un marco teórico

1. El proceso de comprensión de textos

2. Metacognición

3. Lectura, metacognición y aprendizaje

Segunda parte: la investigación

1. Encuesta metacognitiva

2. Pruebas de lectura

3. El programa de intervención ejecutado

4. Propuesta de programa

A modo de conclusión: algunas reflexiones

Bibliografía

Conclusiones:

1. El curso modificó la concepción de los estudiantes sobre la lectura, les permitió enfrentarse a varios tipos de textos y asumir diferentes formas de leer de acuerdo con los propósitos fijados, sus conocimientos previos y el texto mismo. Los

estudiantes reconocieron la necesidad de tener propósitos claros antes de la lectura, de orientar las actividades que realizan durante el proceso de acuerdo con esos propósitos y de reelaborar los contenidos del texto, con base en sus conocimientos previos como estrategias fundamentales para construir una representación coherente de lo que el texto expresa.

2. El proceso de fundamentación teórica permitió la revisión, la profundización y el refinamiento de nuestro conocimiento sobre las operaciones y las estrategias cognitivas y metacognitivas que se llevan a cabo durante el proceso de comprensión de textos.
3. Durante el estudio constata influencias mutuas entre metacognición y aprendizaje, procesos que se nutren y enriquecen recíprocamente: a mayor conciencia, mayor control, lo que lleva a un aprendizaje más intencional y autónomo, y, por su parte, es el aprendizaje el que incide en una mayor conciencia y así sucesivamente.
4. La experiencia con el programa desarrollado hizo posible que las profesoras y los estudiantes reconocieran, en la práctica misma, el valor de la lectura en el proceso de construcción de conocimiento. La interacción entre el estudiante y el texto, mediada por el profesor y por sus pares, hace que los esquemas de los participantes en el programa se transformen y cada actividad se convierta en una verdadera construcción de conocimiento para los estudiantes.
5. La experiencia con el programa desarrollado hizo posible que las profesoras y los estudiantes reconocieran, en la práctica misma, el valor de la lectura en el proceso de construcción de conocimiento.

Para convertir la lectura en un elemento fundamental en el aprendizaje, el papel del maestro en el aula debe variar, abandonando el afán exclusivo por los contenidos para construir un proceso de aprendizaje en el que el estudiante adquiera conocimientos que le ayuden a aprender cada día más y mejor. Para ello es necesario que implemente en el aula actividades que permitan al estudiante una verdadera conciencia sobre qué aprende y cómo lo hace, además de estimularlo a que asuma el control sobre su proceso de aprendizaje para satisfacer las propias necesidades intelectuales.

Castañeda Naranjo, L. S., & Henao Salazar, J. I. (2002). *El papel del lenguaje en la apropiación del conocimiento*. Bogotá: ICFES. Instituto Colombiano de Educación Superior.

Objetivo: Se centra en el papel que el lenguaje cumple en la apropiación del conocimiento por parte del estudiante universitario.

Eje problémico: Lectura y Escritura como práctica social.

Perspectiva epistemológica: Lingüística textual.

Método: Sistematización de experiencias.

Contenido:

Lingüística textual

El papel del lenguaje en la apropiación del conocimiento
La lectura en la Universidad de Antioquia
Lectura, escritura, Universidad y sociedad
La cultura escrita en la época del internet y el hipertexto
La lectura y las fotocopias
La Lectura y la Escritura en la Universidad
La lectura y el resumen Propuesta de programa Principios generales Objetivos
Resumen del contenido Metodología de la propuesta Bibliografía

Conclusiones:

1. Hay que trabajar en forma intensa la comprensión lectora.
2. Tienen dificultades para resumir e integrar las ideas de los textos.
3. Tienen pocos conocimientos previos y si los tienen no los utilizan.
4. Un solo curso no soluciona los problemas, pero bien orientado subsana parte de ellos.
5. Hay diferencias sociolingüísticas que influyen en el rendimiento académico.

Reyes Rincón, J. H. (2011). *Las estrategias discursivas de grupos sociales en la Universidad nacional de Colombia en relación con la escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad.* (Tesis Maestría en Lingüística), Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Lingüística, Bogotá.

Objetivo: El objetivo general de este trabajo, entonces, es caracterizar los recursos y estrategias lingüísticas utilizadas para legitimar o deslegitimar las tensiones existentes en el proceso de escritura académica de un grupo particular de profesores y estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia.

Para su consecución se sugieren los siguientes objetivos específicos: Identificar y categorizar recursos lingüísticos de tipo morfosintáctico. Identificar y categorizar recursos lingüísticos de tipo léxico.

Identificar y categorizar recursos lingüísticos de tipo semántico.

Categorizar estrategias discursivas utilizadas por los sujetos.

Identificar las estrategias comunicativas que permiten crear y mantener las relaciones sociales que se establecen entre los individuos específicos de una comunidad.

Proponer un modelo de categorías que permita identificar, clasificar y describir dichos recursos.

Eje problemático: Prácticas lectoras y escriturales, Lectura y Escritura como práctica social.

Perspectiva epistemológica: Hermenéutica-fenomenológica, Crítica Discursiva.

Método: Análisis de contenido

Conclusiones:

1. Cada una de estas estrategias se relaciona en cierta medida con las categorías que se identificaron en el análisis.

2. Por medio de la redefinición del concepto de escritura académica se busca entenderlo como una herramienta de dominación, ya que perpetúa las dinámicas sociales.
3. La escritura académica en el contexto universitario se destaca por su carácter colonial.
4. El acto de escritura se convierte así en un acto de validación de un saber monopolizado, validado por una institución, -en nuestro caso por la Universidad- validado en el campo específico de una disciplina y validado por sujetos que se encuentran integrados al sistema colonial-moderno de generación de conocimiento.
5. El análisis crítico del discurso debe ser comprendido en doble vía. En primer lugar debe comprenderse el discurso como una herramienta que refleja las representaciones de los sujetos, y al mismo tiempo debe comprenderse como un instrumento de mantenimiento de las relaciones de poder y de dominación.

Pedroza Arias, F. L. (2013). Los principios pragmáticos y la interpretación crítica del lenguaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (21), 131-142.

Objetivo: Plantear el diseño y desarrollo de una intervención pedagógica, a partir de la lectura de textos argumentativos, con el objetivo de contribuir a una educación por y para la interpretación crítica del lenguaje, desde la asignatura de Competencias Comunicativas, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Eje problémico: Prácticas lectoras y escriturales.

Perspectiva epistemológica: Pedagogía del lenguaje.

Método: Sistematización de experiencias.

Contenido:

Resumen

Introducción

1. Fundamentos pragmáticos de la interpretación crítica lectora

1.1 Las inferencias como estrategia didáctica para potenciar la competencia interpretativa crítica del lenguaje.

1.1.1 Inferencias enunciativas

1.1.2 Inferencias macroestructurales

1.1.3 Inferencias superestructurales

1.2 La intención comunicativa

1.3 El texto argumentativo

2. Metodología

2.1 Procedimiento metodológico

2.2 Intervención pedagógica

2.3 Proceso de aplicación de la estrategia didáctica

3. Resultados

Conclusiones y recomendaciones

Referencias bibliográficas

Conclusiones:

1. Mejora considerable en la interpretación crítica del lenguaje a partir de la lectura de textos argumentativos.
2. Actitud positiva y participativa del estudiante frente al proceso lector, a las actividades que implica la lectura y a la responsabilidad del lector frente al proceso de lectura.
3. Dominio de un proceso lector interactivo que parte de los conocimientos previos del estudiante y de lo aportado por el texto.
4. Redefinir y practicar las habilidades de comprensión, interpretación, argumentación, desarrollo de inferencias y proposición.
5. Formar un hábito lector más cualificado y crítico.

Acosta, G. (2011). Cursos y Discursos. El proyecto de aula en la lógica del descubrimiento científico En A. M. Suárez M., Á. Garcés M., C. M. Maya F., G. Lotero E., G. L. Acosta V., *Investigación Formativa: Proyecto de Aula*. Medellín: Editorial Universidad de Medellín.

Objetivo: Reflexionar sobre la relación entre las lógicas (prácticas, procesos, objetos) que son propias al proceso de investigación y aquellas que son características de la práctica pedagógica. Se construye la memoria de los procesos de producción textual en dos asignaturas: semiótica de la comunicación y Retórica y Argumentación: Se ilustra la producción de los estudiantes como parte del proceso de formación, en el marco de las didácticas propias del proyecto de aula.

Eje problémico: Géneros

Perspectiva epistemológica: Hermenéutica-fenomenológica

Método: Sistematización de experiencias

Contenido:

Introducción

1. Fundamentación
2. Descripción del proyecto de aula
3. Algunas voces de estudiantes

Anexos

Conclusiones:

1. El proyecto de aula como estrategia didáctica instala una preocupación que podemos definir en términos de articulación necesaria entre dos lógicas, aquella que se enmarca en los procesos de construcción del conocimiento, coherente con la lógica del descubrimiento científico; y, aquella otra que le es propia a los procesos de didactización o de comunicación del conocimiento, inherente a los procesos pedagógicos y de formación.
2. Cursos y Discursos es, pues, una propuesta pedagógica que intenta hacer visible “la voz” de los estudiantes, cuando ésta se levanta para anunciar las interpretaciones,

las aplicaciones genuinas de conceptos y de categorías, los puntos de vista y los argumentos que los fundamentan, y, en general las construcciones intelectuales, pero cargadas de emoción y de deseo que logran aventurar en ese recorrido por los intrincados caminos del conocimiento.

3. Se aspira a que, al lado de los manuales y de los módulos que producen los maestros y a través de los cuales se proponen orientar la acción de sus estudiantes; cursos y discursos sea el reconocimiento al trabajo del estudiante, la compensación a la dedicación y al compromiso y, porque no decirlo, también el espejo en el que los maestros vemos reflejado el resultado de nuestra labor.

Acosta, G. (2002). Lectura, escritura y texto: elementos de un proceso comunicativo. *Revista Universidad de Medellín*, (74), 146-166.

Objetivo: Reflexionar sobre los procesos de Lectura y Escritura; y la función mediadora del texto.

Eje problémico: Lectura y Escritura como práctica social.

Perspectiva epistemológica: Hermenéutica-fenomenológica.

Documento de reflexión sobre los procesos de Lectura y Escritura mediados por el texto y que constituyen elementos de un proceso comunicativo.

Conclusiones:

1. La lectura se constituye en el momento de concreción de un evento comunicativo que ha sido iniciado por otro acto: la escritura, producto de un sujeto al que denomina escritor destinador. La relación comunicativa que se instaura entre escritor destinador y lector destinatario se consolida, a partir del texto que oficia como objeto mediador.
2. La lectura como práctica humana supone un tipo particular de comunicación orientada hacia la búsqueda de sentido y la escritura como actividad productiva está estrechamente relacionada con el pensamiento y con el lenguaje.

Londoño Vásquez, D. A., & Castañeda Henao, L. S. (2011). Basil Bernstein y la relación lenguaje-educación. *Revista Lasallista de Investigación; el caso del Semestre de Afianzamiento (SEA) de la Institución Universitaria de Envigado*, 8(2), 18-32.

Objetivo: Establecer la relación entre estrato social y cultura escrita.

Eje problémico: Lectura y Escritura como práctica social

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Método: Sistematización de experiencias

Contenido:

Introducción

Fundamentos teóricos

Materiales y Métodos

Resultados

Conclusiones

Bibliografía

Conclusiones:

1. En primer lugar, es necesario resaltar que los aportes de los sociolingüistas trabajados para este artículo abren perspectivas para mejorar los niveles de literacidad de los estudiantes que provienen de ambientes socioculturales desfavorecidos, lo que les dificulta rendir con éxito en la Universidad, teniendo en cuenta que las Universidades, en especial las públicas, deben ser conscientes de las dificultades que traen de la escolaridad anterior y del entorno familiar los estudiantes de los estratos más bajos de la población, lo cual dificulta el desarrollo de habilidades lingüísticas y los sitúa en una posición restringida si se comparan con los provenientes de los estratos más altos, cuyo lenguaje está más cercano al que circula en la academia, en todos los niveles incluyendo a la Universidad.
2. Lo anterior se evidencia en los resultados en comprensión lectora y en escritura obtenidos en las pruebas que se aplicaron, los cuales demuestran la relación estrato social y literacidad, por cuanto mientras más se ascienda en la escala social, más posibilidades hay de una cultura escrita cualificada, tal como la exige la Universidad. Por tanto, las instituciones de Educación Superior deben ofrecer cursos de cultura escrita para los estudiantes que ingresan, de tal manera que sean habilitados como lectores y escritores idóneos tal como lo requiere la Educación Superior. Hay una correlación entre ambas variables.
3. Por otro lado, los resultados del Examen de Estado (Pruebas Saber o ICFES) son un indicador válido, bajo esta perspectiva investigativa, de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes que terminan su bachillerato en alguna institución de educación secundaria colombiana, ya que son muy semejantes a los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión lectora y producción escritural aplicadas. Estos resultados pueden ser utilizados para definir qué competencias tiene el aspirante y cuáles necesitará para ser admitido a la IUE. Sin embargo, es factible que aspirantes con un bajo resultado puedan acceder previamente a cursos que les permitan desarrollar las competencias de literacidad, entre otras, para evitar futuros fracasos en su vida universitaria.
4. Hay una posible contradicción entre lo que indican los resultados y las posibles causas que señalan los estudiantes que participaron, ya que sólo el 4% considera que es factible que la causa de su ingreso al SEA haya sido por dificultades académicas previas, entre ellas, los bajos niveles de literacidad. No obstante, se evidencia una fuerte presencia de elementos familiares (23%) que nos daría la posibilidad de pensar que los códigos restringidos predominaron en sus procesos de socialización dificultando el acceso al código elaborado que requiere la educación en secundaria y, principalmente, universitaria.

5. Finalmente, es probable que las dificultades académicas, especialmente en literacidad, de los estudiantes que ingresaron al SEA, constituyan la causa de su bajo rendimiento. Por esto, es necesario considerar que si las Universidades admiten estudiantes que manejan un código restringido, lo cual se ve representado en los resultados, y no presentan soluciones reales al problema; estos estudiantes tendrán dificultades académicas, que no sólo les dificultarán el proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento, sino también culminación exitosa de la carrera. La deficiencia en literacidad es uno de los factores determinantes en el fracaso académico.

Londoño Vásquez, D. A., & Herrera, J. D. (2012). Coincidencias entre la Argumentación Pragmadialéctica y la Novíssima Retórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 271-285.

Objetivo: En el artículo señalamos cómo la propuesta argumentativa de Van Emeeren y Grotendorst, denominada Argumentación Pragmadialéctica, tiene elementos comunes con la Novíssima Retórica de Santos, proporcionándole a esta última los elementos teóricos y metodológicos provenientes de la Lingüística Textual, el Análisis Crítico del Discurso y la Pragmática, necesarios para poder pensar en una validación del conocimiento-emancipación desde la perspectiva postmodernista.

Eje problémico: Lectura y Escritura como práctica social, Argumentación pragmadialéctica.

Perspectiva epistemológica: Hermenéutica-fenomenológica

Método: Revisión documental

Contenido:

-Introducción.

-1. Argumentación: de la retórica clásica a la argumentación pragmadialéctica.

-2. Paradigma dominante Vs paradigma emergente: una nueva teoría como transición paradigmática.

-3. Encuentros entre la Novíssima Retórica y la Argumentación Pragmadialéctica.

-4. Conclusiones.

-Lista de referencias.

Conclusiones:

1. La Teoría Crítica Postmoderna aparece en nuestro tiempo como una opción viable de generación de conocimiento y validación del mismo; no es una ilusión ni una pretensión inalcanzable, es una oportunidad de materialización de ideales en la búsqueda de la construcción conceptual humana y científica en beneficio de toda una comunidad; es decir, la teoría crítica postmoderna busca la solución de problemas reales de una comunidad dada, a través de posturas diversas que no impiden realizar la interpretación objetiva de dichos problemas y la postura teórica que pueda dar opciones para mitigarlos o definitivamente apaciguarlos.
2. Es allí donde las múltiples propuestas teóricas de nuestros científicos y científicas de Latinoamérica cobran mayor relevancia, ya que no sólo viven y sufren las

consecuencias reales de los problemas que desean estudiar, sino también que conocen las verdaderas posibilidades materiales, sociales, económicas y humanas para intervenirlos. Santos (2003), a través de su *Crítica de la Razón Indolente*, permite que se piense en un cambio paradigmático humanizante de la ciencia, que se reconozca la importancia superior del beneficio general de una sociedad, al tecnológico de pocos. Sin desmeritar la relevancia intrínseca de la construcción conceptual y la validación teórica de los nuevos paradigmas, pero partiendo del conocimiento-emancipación de solidaridad.

3. Sin embargo, este conocimiento emancipación de solidaridad requiere un sustento corroborable y sustentable en el proceso de validación, y es este específico momento donde la Argumentación Pragmadialéctica.
4. Finalmente, la validez del conocimiento emancipación de solidaridad es teórica y prácticamente posible a través de la Argumentación Pragmadialéctica, partiendo de sus intereses comunes en el beneficio de la sociedad y de la renuncia de la lógica por encima de la racionalidad, en pro de la construcción de una validez no eterna ni inexorable, sino dinámica, viva y real.

5.6 Géneros en las prácticas de Lectura y Escritura

Benitez Figari, R. (1994). *El diario de aprendizaje y el diario de lectura. Perspectiva Educacional: formación de profesores*, (24), 9-16.

Objetivo: Descripción de dos actividades metodológicas en la clase de producción escrita en inglés como lengua extranjera.

Eje problémico: Didáctica de la escritura, Géneros en la Lectura y Escritura

Perspectiva epistemológica: Compleja

Conclusiones:

1. El diario de aprendizaje debería incluirse en asignaturas afines.
2. La experiencia de producir estos dos géneros textuales son útiles para la vida profesional futura de los estudiantes, quienes perciben que sus habilidades para componer por escrito han evolucionado durante el semestre.
3. Estas dos actividades contribuyen al pensamiento crítico de los estudiantes: con las constantes revisiones a las que someten su producción, por un lado y, por otro, con su propio aprendizaje.

Corredor Tapias, J., & Romero Farán, C. A. (2004). *Algunas glosas en torno de la redacción científica: breve definición y características*. Tunja: UPTC Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Objetivo: Presentar una visión general sobre la redacción científica: una breve definición y algunas características.

Eje problémico: Didáctica de la escritura, Prácticas lectoras y escriturales

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Método: Sistematización de experiencias

Conclusiones:

1. La redacción científica puede definirse como el estilo escritural inherente a todo discurso organizado en capítulos, subcapítulos, acápite, su acápite, apartados, subapartados, e incisos y subincisos que dé cuenta, primero, del proceso, luego del matiz personal y, finalmente, de los resultados parciales o finales de un sumario investigativo.
2. La redacción científica se debe proyectar hacia un destinatario específico pero, a la vez, universal, debe conllevar el beneficio de una duda que se soporta sobre teorías fundadas, sobre las cuales el redactor se ha basado, bien para cuestionarlas o bien para posesionar su discurso; o, también, se soporta sobre teorías elaboradas como parte del proceso investigativo.
3. La tarea de comunicarse por escrito implica, más allá de lo que se quiso decir, qué entendió el interlocutor, en este caso el lector del discurso escrito.
4. Algunas características de la redacción científica son: Claridad, precisión, consecuencia, coherencia, cohesión, revisión, semanticidad, pragmática y estructura retórica.

Cisneros-Estupiñan, M. (2012). *Cómo elaborar trabajos de grado* (2 ed.). Bogotá: ECOE.

Objetivo: Esta obra acompaña todo el proceso desde el momento en que se necesita entender qué es un trabajo de grado y conseguir la motivación para encontrar el tema más conveniente, pasando por las distintas etapas metodológicas, la redacción, la presentación, hasta llegar a la sustentación pública. Pero esto no se podía considerar sólo desde las distintas técnicas que se conocen en los manuales o en los tratados de metodología de investigación, sino también desde la parte humana; de allí que la obra trabaja la sensibilidad y el afecto para lograr una adecuada disposición por parte del estudiante y se propone ayudar a superar sus posibles dificultades y temores, ofreciendo las herramientas básicas necesarias para que el trabajo de grado sea una realidad.

Eje problémico: Didáctica de la lectura, Didáctica de la escritura, Prácticas lectoras y escriturales, Géneros en la Lectura y Escritura

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Contenido:

Capítulo 1

Descripción y tipología de trabajos de grado qué es un trabajo de grado

Las ventajas de hacer un trabajo de grado

Obstáculos para la realización de un trabajo de grado tipos de trabajos de grado

Por el nivel académico

Por el método de investigación

Por el tratamiento del tema

Por el manejo de la información

Trabajos de difícil realización y aceptación

¿trabajo de grado, monografía o tesis?

Capítulo 2

Empezar con pie firme

El acercamiento a la realidad planificación del trabajo de grado la exploración

La elección del tema

Errores frecuentes en la elección del tema

Una primera esquematización

El bosquejo

Consejos para mantener el orden el cronograma

Los métodos pert y cpm

El diagrama o tabla de gantt

Consejos para evitar el cansancio

Cómo trabajar con el asesor o director

Capítulo 3

En qué consiste la investigación científica

Diferencia entre trabajo de investigación y trabajo de consulta métodos de investigación

Principales etapas en el proceso de investigación tema de investigación

Delimitación

Planteamiento del problema

Hipótesis objetivos justificación

Marco teórico – referencial

Antecedentes

Metodología

Proceso formal para la elaboración de un trabajo de grado propuesta

Anteproyecto

Proyecto

Proyectos para colciencias

Errores frecuentes en la formulación de proyectos

Capítulo 4

Cómo obtener y manejar la información la lectura

Acopio de la información

Pasos para acopiar la información

¿fotocopias?

Selección del material de apoyo el manejo de las fuentes

Referencias bibliográficas o bibliografía cómo referenciar documentos impresos
cómo referenciar documentos electrónicos

Capítulo 5

Cómo redactar el trabajo de grado la importancia de la redacción

¿redacción o escritura?

El difícil momento de empezar el destinatario de la escritura “apuntes” para la
redacción planear antes de escribir

La importancia de hacer borradores

La organización de los escritos el estilo en la redacción recomendaciones

Expresiones que se debe evitar

Errores frecuentes

La redacción del título la citación

Estructura de las citas

Presentación de las citas

Capítulo 6

Estructura de los trabajos de grado

Preliminares

Texto o cuerpo del documento

introducción

Recomendaciones para redactar bien la introducción

Lo que no se debe hacer capítulos, títulos y subtítulos numeración de los capítulos

Indicaciones para la elaboración de títulos

Figuras y tablas conclusiones complementarios bibliografía

Bibliografía complementaria

Anexos

La edición o aspecto formal diseño de página

Estructuración y jerarquización de las partes

Aspectos tipográficos

Elementos infográficos

Capítulo 7

Cómo sustentar el trabajo de grado

En qué consiste la sustentación o defensa antes de la exposición

Cómo disponerse anímicamente

Cómo prepararse metódicamente

Cómo preparar los materiales de apoyo

La presentación digital

El diseño

El contenido

El hand out

El momento de la exposición cómo superar el nerviosismo

Cómo conseguir energía positiva para la sustentación ante el público
La ubicación y la distribución física técnicas visuales y vocales
El contacto visual con el público
Los gestos

Caicedo Jurado, C. (Dir.) (1987). *Taller de Escritores: una muestra Literaria*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo: Proporcionar herramientas para la escritura y presentación de artículos de investigación y prácticas escriturales académicas para docentes universitarios.

Eje problémico: Prácticas lectoras y escriturales, Lectura y Escritura como práctica social.

Perspectiva epistemológica: Hermenéutica-fenomenológica, taller creativo.

Método: Sistematización de experiencias.

Contenido:

La escritura en textos académicos, divulgación de investigación, ponencias y artículos para revistas

Ejercicios escriturales y taller de corrección:

- estilo
- presentación
- requerimientos internacionales. Normas

Conclusiones:

1. Es necesario realizar talleres de formación escritural para docentes.
2. Conviene periódicamente actualizar requerimientos internacionales y nacionales sobre indexación.
3. El profesor universitario de disciplinas diferentes a las humanísticas reclama cursos y talleres de capacitación en el tema.
4. Bajo nivel en el manejo del lenguaje disciplinar y mucho más en el diálogo interdisciplinar.

Cisneros-Estupiñán, M., & Olave Arias, G. (2012). *Redacción y publicación de artículos científicos*. Bogotá: ECOE.

Objetivo: Proponer al investigador-autor pensar la redacción de sus artículos en función de la corrección a que son sometidos en el proceso de arbitraje. Esto es útil para generar estrategias de previsión en la escritura, que resultan mejores a la hora de publicar porque se invierte mayor esfuerzo en la elaboración del manuscrito que en su corrección al ser rechazado.

En este sentido, el propósito de esta obra radica en involucrar la visión del discurso académico como actividad social y cultural con el proceso de la elaboración y

publicación de artículos científicos, bajo los parámetros aceptados actualmente por la academia; de esta forma, aspiramos acercar a los autores-investigadores a estos procesos desde la práctica.

Eje problemático: Didáctica de la lectura, Didáctica de la escritura, Prácticas lectoras y escriturales, Lectura y Escritura como práctica social, Géneros en la Lectura y Escritura.

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Contenido:

Presentación

Capítulo 1. Las publicaciones científicas en la actualidad

1.1 La estructura

1.2 El estilo.

1.3 El formato de divulgación

1.4 El prestigio del medio de divulgación

Capítulo 2. Los elementos lingüísticos del artículo científico

2.1 Recomendaciones a nivel enunciativo

2.2 Recomendaciones a nivel microestructural

2.3 Recomendaciones a nivel superestructural

Capítulo 3. El proceso de elaboración de artículos científicos

3.1 El título

3.2 Los autores

3.3 El resumen

3.4 Las palabras claves

3.5 La introducción

3.6 La metodología

3.7 Los resultados

3.8 Las discusiones y conclusiones

Capítulo 4. Las fuentes bibliográficas

4.1 La consulta de fuentes

4.2 La gestión de los datos

4.3 La citación y referenciación bibliográfica

Capítulo 5. El proceso de publicación de artículos científicos

5.1 Los objetivos al publicar

5.2 El texto científico como situación de comunicación

5.3 El proceso de publicación

Apéndice

1. La corrección de estilo en pantalla

2. Tabla de adecuación de estilo

3. Criterios de clasificación para publicaciones científicas

4. Decálogo del buen redactor de artículos científicos

Bibliografía

Avendaño R., A. E., Peralta, Clotario. I., Peralta, & Herrera F., P. O. (2011).
Planeación, organización y presentación del trabajo experimental en ciencias.
Neiva: Universidad Surcolombiana.

Objetivo: Orientaciones para el trabajo experimental y su divulgación

Eje problémico: Prácticas lectoras y escriturales

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Contenido:

- 1 Consideraciones Generales
- 2 Metodología de los cursos
3. Normas y presentación de informes de laboratorio
- 4 Modelo de guía de Laboratorio
- 5 Modelo de informe de Laboratorio
- 6 Norma técnicas sobre la presentación de un informe
- 7 Presentación Física del trabajo
- 8 Reglamento de Laboratorio
- Anexos
- Modelo de Informe de laboratorio
- Sistema internacional de Medidas
- Sistema de Numeración en documentos escritos
- Reglas para construir gráficos

Conclusiones:

1. Se logra potenciar la eficacia de los estudiantes a través de la organización del trabajo
2. Un buen **Método:** desarrolla habilidades para experimentar y divulgar sus trabajos
3. Una organización simple permite centrarse en los aspectos esenciales
4. Normas explícitas significa buenas relaciones alumno, profesor e institución
5. La presentación es igual de importante a la planeación y organización del trabajo experimental

Arnoux Narvaja de, E. (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior.* Buenos Aires: Biblos.

Objetivo: Facilitar a los alumnos el tránsito de la escuela media hacia los estudios superiores introduciendo y sistematizando conocimientos acerca del discurso escrito y de las prácticas de Lectura y Escritura.

Eje problémico: Didáctica de la lectura, Didáctica de la escritura, Prácticas lectoras y escriturales, Géneros en la Lectura y Escritura.

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal.

Método: Material didáctico con perspectiva de análisis de discurso.

Contenido

Presentación

- Capítulo 1. Procesos y prácticas sociales de la Lectura y la Escritura.
La Universidad: una comunidad discursiva
- Capítulo 2. Funciones y soportes de los géneros: el discurso epistolar
- Capítulo 3. La historia y sus géneros: los discursos sobre la Universidad
- Capítulo 4. Los discursos sobre la censura. Elementos de análisis argumentativo
- Capítulo 5. Variedades lingüísticas y norma
- Capítulo 6. Variaciones lingüísticas: usos alternantes
- Capítulo 7. Educación y trabajo intelectual: entre la política y la ciencia

Arnoux Narvaja de, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., & Pereira, C. (2005). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de postgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 3(6), 1-18.

Objetivo: Abordar cuestiones pedagógicas analizadas a partir de la experiencia de los miembros de nuestro equipo como coordinadores de diversos talleres de tesis.
Eje problémico: Didáctica de la lectura, Didáctica de la escritura, Géneros en la Lectura y Escritura.

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal.

Método: Análisis de contenido, Análisis de discurso.

Contenido:

Los desafíos de escribir una tesis

Escribir una tesis, tarea que requiere acompañamiento

El trabajo del taller de escritura de tesis

El proyecto de tesis Seguir pensando la tesis Los capítulos de la tesis Conclusiones

Bibliografía

Conclusiones:

Debido a las generalizadas dificultades de los tesisistas, y a la escasa proporción que logra finalizar sus tesis, es preciso que los posgrados ofrezcan espacios continuados y diversificados para ayudar a hacer frente a los obstáculos descubiertos.

Arnoux Narvaja de, E. (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

Objetivo: Interrogar las modalidades de los trabajos requeridos, tanto parciales como finales, según el tipo de posgrado y el área disciplinar; las cadenas genéricas en que se inscriben esos trabajos y las reformulaciones a las que dan lugar; las dificultades de los estudiantes en la elaboración del texto que cierra el cursado de las carreras y las representaciones que de este tienen.

Eje problémico: Didáctica de la lectura, Didáctica de la escritura, Prácticas lectoras y escriturales, Géneros en la Lectura y Escritura, Políticas universitarias.

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Método: Observación cuantitativa Análisis de contenido, Análisis de discurso, enunciación y retórica.

Contenido:

Presentación. Elvira Narvaja de Arnoux.

Los letrismos en la configuración de las comunidades de aprendizaje de posgrado. Gerardo del Rosal.

Géneros e identidades discursivas en la comunidad de posgrado. Nicolás Bermúdez.

Encuesta “Escritura y producción de conocimiento en carreras de posgrado” administrada a estudiantes de posgrado de diversas instituciones de Argentina y Chile. Cecilia Hidalgo y Virginia Passarella.

Tesistas y directores: una relación compleja e irregular. Cecilia Hidalgo y Virginia Passarella.

La escritura de monografías en posgrados en Ciencias Sociales. Mariana di Stéfano.

La monografía: una perspectiva conceptual. Silvia Kiczkovsky.

La reformulación de un proyecto de tesis de posgrado y el proceso de aprendizaje de un campo disciplinario. Ma. Alejandra Vitale.

Funciones de la escritura en el capítulo de tesis y en la defensa oral de la tesis. Elvira Narvaja de Arnoux

Una ardua construcción de identidades enunciativas: memoria profesional y saber. Graciana Vázquez.

La tesis de posgrado en ciencias “duras” desde una perspectiva sistémico-funcional. Ann Montemayor-Borsinger.

Representaciones acerca de la tesis doctoral en las reescrituras de la Introducción. Un estudio de caso. M.C. Pereira y M. di Stefano Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. Paula Carlino.

Sobre la defensa de tesis y las estrategias discursivas en el campo de las ciencias físicas. Karina Savio.

Seminario de tesis. Metodología de la investigación lingüística: el enfoque etnopragmático. Angelita Martínez.

García, M., & Bigi, E. (2011). El resumen como parte del Trabajo Especial de Grado. *Legenda*, 13(10), 149-163.

Objetivo: Mejorar la producción del resumen en los trabajos especiales de grado.

Eje problemático: Géneros en la Lectura y Escritura

Perspectiva epistemológica: Compleja

Método: Revisión documental

Conclusiones:

Se debe aplicar una misma estructura en la producción del resumen del TEG.

García, Marisol. (2009). Proceso de producción de géneros profesionales: La propuesta pedagógica y la experiencia didáctica en la carrera de Educación. *Legenda*, 13(10), 125-137.

Objetivo: Exponer dos experiencias sobre enseñanza de géneros profesionales

Eje problémico: Géneros en la Lectura y Escritura

Perspectiva epistemológica: Compleja

Método: Sistematización de experiencias

Conclusiones:

Se debe enfatizar la enseñanza de los géneros profesionales durante la carrera.

García, M., & Bustamante, J. (2006). El ensayo periodístico: algunas implicaciones pedagógicas Anàlisi : quaderns de comunicació i cultura., (33), 17-30.

Objetivo: Reflexionar sobre las distintas concepciones del ensayo

Eje problémico: Géneros en la Lectura y Escritura

Perspectiva epistemológica: Compleja

Método: Revisión documental

Conclusiones:

Las concepciones sobre el ensayo son diferentes en los manuales de periodismo.

García, M. (2005). *Análisis discursivo de ensayos estudiantiles*. (Tesis Doctorado en filología), Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Filología., Barcelona.

Objetivo: Analizar desde un enfoque discursivo un grupo de ensayos estudiantiles.

Eje problémico: Géneros en la Lectura y Escritura

Perspectiva epistemológica: Compleja

Método: Revisión documental

Conclusiones:

El análisis discursivo aporta datos que pueden orientar la enseñanza de los géneros en la Universidad.

Sánchez Camargo, M., Castro, M. C., & Hernández, L. (2010). El ensayo como género académico. Una aproximación a las prácticas de escritura en la Universidad pública mexicana. En G. Parodi, *Alfabetización Académica y Profesional: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua.

Objetivo: Describir los rasgos específicos de los ensayos producidos por estudiantes de nivel superior en una Universidad mexicana, y explicar las razones por las cuales se alejan del ideal académico del texto de reflexión. También se evidencia la necesidad de desarrollar metodologías adecuadas al contexto de escritura de los estudiantes y sus disciplinas.

Eje problemático: Didáctica de la escritura, Lectura y Escritura como práctica social, Políticas universitarias.

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Método: Observación cuantitativa Análisis de contenido

Contenido:

Introducción.

Los géneros académicos en la Universidad

El ensayo escolar en el contexto universitario mexicano

El ensayo escolar en las humanidades

Implicaciones pedagógicas

Referencias bibliográficas

Conclusiones:

1. El ensayo tiene un alto prestigio en la escritura universitaria.
2. Pese a su importancia no se cuenta con una descripción sistemática.
3. El ensayo en específico tienen particularidades que hay que describir.
4. Los estudiantes no alcanzan un alto grado de exposición de ideas en este tipo de texto.
5. Es necesario desarrollar una pedagogía del ensayo basada en el género.

Sánchez Camargo, M. (2013). La argumentación en el contexto académico y disciplinar. En M. C. Castro Azura, *Alfabetización académica y comunicación de saberes: la Lectura y la Escritura en la Universidad*. Tlaxcala (México): UAT. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Objetivo: Analizar el papel de la argumentación como herramienta de pensamiento y construcción de saberes en el contexto académico y disciplinar.

Eje problemático: Didáctica de la escritura, Lectura y Escritura como práctica social, Políticas universitarias, Teoría y didáctica de la argumentación.

Perspectiva epistemológica: Explicativo-causal

Método: Sistematización de experiencias

Contenido:

Introducción

Enseñar a leer y escribir para pensar y opinar Pensamiento complejo y escritura argumentativa La argumentación como estructura discursiva.

Conclusión.

Referencias

Conclusiones:

1. Los estudiantes necesitan desarrollar habilidades argumentativas.
2. Las competencias intelectuales y discursivas se requieren para aprender a ordenar la mente.
3. Las redes conceptuales que permiten opinar se configuran desde las disciplinas.
4. Los discursos académicos o científicos tienen como estructura retórica la argumentación.
5. Hay que formar profesionistas, pero también mejores ciudadanos capaces de opinar y participar comprometidamente.

EPÍLOGO

Analizar, ver, prever, proyectar

Hay que estar contra lo ya pensado, contra la tradición, de la que no se puede prescindir, pero en la que no se puede confiar

Karl Popper

Albert Einstein, el científico más importante del siglo XX, sintetizó en siete palabras la importancia del movimiento para el avance de la ciencia y la tecnología: *Nada sucede hasta que algo se mueve*. Precisamente, en este trabajo la propuesta ha sido mover un porcentaje de la bibliografía existente sobre Lectura y Escritura en la Educación Superior para identificar las constantes temáticas y metodológicas en el camino andado, reconocer las tendencias que se han cimentado, proyectar las rutas que se abren a partir del terreno abonado y avizorar otras líneas sobre las cuales es necesario comenzar a trabajar.

En el marco de la Lingüística Sistemico Funcional, hemos corroborado que en el periodo 1990-2012, se han publicado y difundido textos (artículos en revista, libros, ponencias) que hacen referencia al desarrollo de competencias en Lectura y Escritura y su función en el currículo; cualificación de docentes en LEU; experiencias pedagógicas en disciplinas específicas con recién ingresados y estudiantes en proceso de formación; evaluación de la Lectura y la Escritura. De igual modo, se han encontrado trabajos sobre políticas universitarias en torno a LEU, lectura, escritura y tecnologías de la información y la comunicación.

Sobre esta base, hemos podido advertir que al menos en Colombia son escasas las investigaciones enfocadas a la Lectura y la Escritura desde una visión sociolingüística. Por tanto, existe un vacío en el reconocimiento de la variación lingüística y sus puntos de articulación con la función epistémica de la Lectura y la Escritura. También, son muy pocos los proyectos que intentan averiguar los factores pedagógicos y didácticos que explican los modos de leer y escribir de los universitarios y los preconceptos de la Lectura y Escritura ligados a tradiciones culturales.

Los trabajos de los pasantes o tesis en torno al desarrollo de habilidades para trabajar con las TIC son mínimos. En este sentido, es urgente trabajar no sólo en los programas y herramientas que podrían facilitar la consecución de información en las tareas escolares sino en cómo los estudiantes procesan la información encontrada y reconstruyen a partir de ella nuevos textos sin caer en la copia o el plagio. De igual manera, faltan proyectos que ofrezcan propuestas y ayuden a pensar como con el trabajo en equipo de los diferentes componentes temáticos en la Universidad, incluyendo el uso de las TIC se puede valorar de manera integrada e integral la comprensión lectora y la producción textual.

En los trabajos de grado, asimismo, se requiere trabajar los condicionamientos que se crean para los futuros profesionales y en los currículos de las diferentes carreras con las pruebas y evaluaciones que se imponen institucionalmente como formas de medir la calidad académica. Aquí la Lectura y la Escritura juegan un papel fundamental como procesos y prácticas esenciales en la alfabetización de todo individuo en formación, y son competencias que adquieren relevancia en un contexto en el que los méritos académicos dependen en gran medida de saber leer, saber comprender, saber interpretar, saber proponer, saber revisar, saber reconocer, saber expresar, saber escuchar, saber comunicar, saber procesar conocimiento y ello depende, en gran medida, del dominio de la lengua oral y escrita: saber leer y escribir en contexto.

En la cualificación de los estudiantes es válido prestar atención, diagnosticar y repensar en las funciones que están llevando en la práctica tanto los docentes como quienes regulan, coordinan o administran los trabajos de grado. Si los informes de grado dan cuenta de la competencia de los estudiantes para pasar a ser pares académicos, profesionales o los investigadores que posiblemente harán el relevo generacional entre los docentes ¿por qué se repite la aplicación de talleres narrativos –muchas veces con las misma selección de cuentos o fábulas- a estudiantes de primaria y se llega a conclusiones iguales por parte de los pasantes?

En este punto la responsabilidad y el compromiso con la formación de los futuros profesionales depende de directivos, profesores y estudiantes. Los primeros han de definir de manera adecuada los criterios para seleccionar los docentes idóneos para orientar, asesorar o dirigir los trabajos de grado, a los profesores responsables corresponde la documentación, revisión y retroalimentación del estado del arte a sus estudiantes en torno a los problemas estudiados y orientar de manera que los futuros egresados logren desarrollar una investigación que los anime como profesionales para ejercer de manera autónoma su labor en la sociedad; en el caso de los estudiantes es fundamental que reconozcan en el proceso de elaboración del trabajo qué se ha hecho sobre el problema, cuáles son las preguntas que requieren respuesta y en qué puede aportar en la práctica con respecto a otros trabajos. En todas las etapas, saber leer y saber escribir son prácticas básicas para acceder a la comunidad discursiva.

Pero, por supuesto, en este trabajo es relevante que las instituciones cualifiquen permanentemente a sus docentes en competencias lectoras y escriturales, pertinentes para su formación disciplinar y ofrezcan posibilidades para que, de manera afectiva, estos lean, interpreten, critiquen con argumentos y propongan a la par con sus estudiantes alternativas para solucionar las falencias en los procesos de Lectura y Escritura. La tarea aquí no se reduce a la formación del sector estudiantil sino que abarca a quienes son los encargados de acompañar al futuro profesional en las lides de la elaboración del trabajo de grado.

Para finalizar este texto y dar apertura a nuevas inquietudes surgidas de las perspectivas estudiadas, reconocemos que muchas veces las múltiples ocupaciones en actividades administrativas y técnicas propias de la academia, hacen que los profesores debiliten sus hábitos de estudio y su trabajo en el ámbito disciplinar, en el cual la Lectura y la Escritura son básicos para acceder al conocimiento y a la comprensión de los lenguajes que circundan la vida social. Una vez realizado el informe de nuestra investigación estamos seguros que, si se quiere avanzar en la formación de profesionales críticos y comprometidos con la construcción de un discurso que dé cuenta no sólo de su cualificación disciplinar, sino

de una aplicación de los conocimientos en su contexto de actuación, es necesario continuar e insistir en fomentar los procesos de Lectura y Escritura, tanto en docentes y estudiantes, como actividades fundamentales para la comprensión, interpretación y posibilidad de entendimiento del papel de las personas en la solución de los problemas prácticos. Precisamente, una cita que ilustra la importancia de formarse en lo esencial es la reflexión de Vincent Van Gogh (1992, 25) en las cartas a su hermano Théo: *Cuanto más rápido trata uno de distinguirse en el dominio de alguna actividad y en algún oficio, y se adopta una manera de pensar y de obrar relativamente independiente, y más se sujeta a reglas, más firme se hará el carácter y no habrá por ello que sentirse disminuido. Hacer esto es de sabios porque la vida es corta y el tiempo pasa ligero; si nos perfeccionamos en una sola cosa y la comprendemos bien, adquirimos por añadidura la comprensión y el conocimiento de muchas otras cosas.*

Bibliografía general

Alfonso, Illis. (1994). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Caracas: Contexto Ediciones.

Arias, C. (2008). ¿Y qué investigan las facultades de educación sobre las didácticas en competencias comunicativas? En: *Segundo encuentro nacional y primero internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior*. Bogotá: Redlees.

Arrieta, (2002). Encrucijada, En: *El encantamiento de las sombras*, Junta de Castilla y León, Valladolid, p. 79.

Bakhtin, M. 1985. *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI

Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2000) *Cómo se hace una investigación*. Colección Herramientas Universitarias. Barcelona: Gedisa.

Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse. A genre-based view*. London: Continuum.

Cabré, M. Teresa; Domènech, M.; Morel, J.; Rodríguez, C. (2001). *La terminología científico-técnica: reconocimiento, análisis y extracción de información formal y semántica*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra. pág. 173-187

Cabré, T., Domènech, M., Morel, J., y Rodríguez, C. (2001). Las características del conocimiento especializado y la relación con el conocimiento general. En T. Cabré & J. Feliu (Ed.), *La terminología técnica y científica* (pp. 173-186). Barcelona: IULA-UPF.

Calsamiglia, H. (1996). "Apuntes sobre la divulgación científica. Un cambio de registro", *Textos*, 8. Barcelona, pp. 41-52.

Camargo, Z., Uribe, G., Caro, M., y Castrillón, C. (2008). *Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de Lectura y Escritura en la Universidad colombiana* (Informe: insumo proyecto de investigación). Recuperado de: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-248749_Estado_del_arte_lectura_escritura_en_la_U.pdf)

[248749_Estado_del_arte_lectura_escritura_en_la_U.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-248749_Estado_del_arte_lectura_escritura_en_la_U.pdf)

Carlino, P. (2005a). Los estudios sobre la escritura en la Universidad: Reseña para una línea de investigación incipiente. Comunicación en: *XII Jornadas de Investigación en Psicología y Primer encuentro de investigadores del Mercosur Avances, nuevos desarrollos e integración regional*. Tomo I, pp. 181-185, 4-6 de agosto de 2005. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en: http://arielviguera.googlepages.com/Carlino_estudios_escritura_Universidad.pdf

Carlino, P. (2005b). Prácticas y representaciones de la escritura en la Universidad: los casos de Australia, Canadá, EE.UU. y Argentina. Trabajo presentado en el *Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación*, Buenos Aires.

Ciapuscio, G. (2003). "Formulation and reformulation procedures in verbal interaction between experts and (semi)laypersons", *Discourse Studies*, 2(5). London: Sage Publications, pp. 207-233.

Cisneros-Estupiñán, M. y Muñoz-Dagua, C. (2013). *Tras las huellas de los Trabajos sobre Lectura y Escritura en Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia). (En impresión)

Cisneros-Estupiñán, M. (2012). *Cómo elaborar trabajos de grado*. Bogotá: Editorial ECOE. 2da. edición.

Cisneros-Estupiñán, M. (2008) "Ciencia y Lenguaje en el contexto académico", En: Revista *Lenguaje*, volumen 36, número 1, Universidad del Valle.

Cisneros-Estupiñán, M. (2007). "El discurso de la enseñanza de la ciencia", En: *Revista de Pedagogía*, No. 450, noviembre-diciembre de 2007. pp. 14 a 21. Santiago de Chile: Federación de Instituciones de Educación Particular FIDE.

Cisneros-Estupiñán, M. y Olave Arias, G. (2012). *Redacción y publicación de artículos científicos: enfoque discursivo*. Bogotá: Editorial ECOE.

Cisneros-Estupiñán, M. y Vega, V. (2011), *En busca de la calidad educativa a partir de los procesos de Lectura y Escritura*, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia).

Cisneros-Estupiñán, M., Olave Arias, G. y Rojas García, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Cisneros-Estupiñán, M., Muñoz Dagua, C. (2012). Socializar la investigación: El caso de las publicaciones sobre la Lectura y Escritura en la Educación Superior. En: VI Seminario Taller Internacional Vendimia. "Educación y construcción de la nación en América Latina y el Caribe: historia y prospectiva". 7 al 9 de noviembre de 2012, Villa de Leyva - Boyacá (Colombia).

Collins, J. y Michaels, S. (1984). *Habla y escritura: estrategias de discurso y adquisición de la alfabetización*. En: J. Cook-Gumpertz. *La construcción Social de la alfabetización*. Madrid: Paidós.

Colomer, T. (2002). *El papel de la mediación en la formación de lectores*. Lecturas sobre lecturas, I (9), 29. México: Conaculta; Colombia: Asolectura.

(vol. 3, págs. 1482-1485). Barcelona: Vicens-Vives/MEC.

Chartier, R. (2014). Roger Chartier y la revolución de la lectura digital. En: Manrique Sabogal, W. El país, 23 de mayo de 2014. Tomado de <http://www.proyecto451.com//lecturarecomendada.rogerchartierylarevoluciondelalecturadigital/>

Eggins S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London/New York: Continuum.

Eggins, S. y J. R. Martin. (2000). "Géneros y registros del discurso", T. A. Van Dijk (comp.): *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, pp. 335-372.

Galeano, M. (2004). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa, El Giro En La Mirada*. Medellín: La Carreta Editores.

Grupo GRAPHOS (2007) *Relación de investigaciones sobre Lectura y Escritura en Educación Superior adelantadas en Colombia: síntesis*. Universidad Sergio Arboleda. En: http://www.ascun.org.co/eventos/Lectura_y_Escritura/Lectura_y_Escriturame-morias.htm

Halliday, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold Publisher.

_____. (1982). *El Lenguaje como Semiótica Social. La Interpretación Social del Lenguaje y del Significado*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____. (1975). "Estructura y función del lenguaje", J. Lyons (ed.): *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza.

Henao, M. y Castro, J. (2000). *Estados del arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia 1989-1999*. Bogotá: ICFES

Hood, S. y J. R. Martin. (2005). "Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso", *Revista signos*, Vol. 38, no. 58, pp.195-220.

Jurado Valencia, Fabio. (1997a). "La lectura: los movimientos interpretativos son movimientos evaluativos", *Entre la Lectura y la Escritura*. Mesa Redonda. Bogotá, D.C. Magisterio, p.p. 85-97.

Jurado Valencia, Fabio. (1997b). *Investigación, Escritura y Educación*. Bogotá, DC: Programa Red. Bogotá, DC: Universidad Nacional de Colombia.

Latorre, A.; Rincón, D. del; Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Lea, M. (1999) "Academic Literacies and Learning in Higher Education". En C. Jones, J. Turner y B. Street (Comps.) *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins.

Martin, J. R. (2000). "Beyond exchange: Appraisal systems in English", S. Hunston & G. Thompson (eds.): *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press, pp. 142-175.

Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Martin, J. R.; Matthiessen, C. M. I. M. & Painter, C. (1997). *Working with Functional Grammar*. London: Arnold.

Martin, J. R. & D. Rose (2003). *Working with Discourse: Meaning beyond the clause Continuum*. London and New York: Continuum.

Martin, J. R. & D. Rose (2007). *Genre Relations, Mapping Culture*. London: Equinox.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1994). Ley General de Educación: Ley 0115 de Febrero 8 de 1994. En: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85906.html>

Martin, J. R. & D. Rose (2003). *Working with Discourse: Meaning beyond the clause Continuum*. London/New York: Continuum.

Muñoz, C.; Asqueta, C. y Casco M. (2012) *Apuntes para fundamentar una Neogramática*. Bogotá: Coedición UCMC y Uniminuto (En proceso de impresión).

Muñoz Dagua, C. (2010). La Metáfora Interpersonal Léxico-gramatical. Un recurso eficaz para la divulgación de la ciencia., en: Revista RASAL, *Lingüística*, Número 1/2, 2009. Revista de la Asociación Argentina de Lingüística. Buenos Aires, Argentina, 2010.

Muñoz Dagua, C. (2011). "El rol de la Metáfora Léxica en la Divulgación", en: Revista *Tabula Rasa*, Número 13. Revista de Humanidades de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá: Enero-diciembre 2010.

Muñoz Dagua, C. (2014). *La metáfora interpersonal léxico-gramatical en la divulgación científica*. Bogotá: UCMC

Muñoz Dagua, C., Asqueta Corbellini, C. & Casco, M. (2014). *Apuntes para una neogramática*. Bogotá: UCMC

Muñoz Dagua, C., Sylva Sánchez, G. & Andrade Calderón, M. (2014). *Indagar, Escribir y Publicar. Tipos textuales del discurso académico*. Bogotá: (En proceso de edición).

Parodi, G. (ed.). (2010). *Alfabetización Académica y Profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua y editorial Planeta-Ariel.

Parodi, G. (2009). El Corpus Académico y Profesional del Español PUCV-2006: semejanzas y diferencias entre los géneros académicos y profesionales. En: *Revista Estudios Filológicos* 44, p. 123-147, Valdivia Chile: Universidad Austral de Chile.

Pérez, M. y Rodríguez, A. (2013) ¿Para qué se lee y se escribe en la Universidad colombiana? Caracterización de prácticas de Lectura y Escritura en 17

Universidades. En: *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.11 (1) Enero-Abril 2013, 137-160

Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio. En: *Revista Signos*, 2007, 40(63) 147-178. Chile: Pontificia Universidad de Valparaíso.

Ramírez B., R. (2007). La investigación en Lectura y Escritura en los diferentes programas académicos de la Universidad de Nariño: primer avance. En: *Primer Congreso Internacional: Epistemología, Pedagogía y Didáctica de la Lengua Castellana y La Literatura y Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.

Ramírez, L. y Vargas, I. (2009). *Investigación documental bibliográfica en educación, comunicación y cultura en instituciones de Educación Superior del suroccidente colombiano*. Popayán: Universidad del Cauca. Trabajo de grado

Rincón, G. y Gil, J. (2010). Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias. En: *Revista Lenguaje*, 38 (2), p. 387-419. Cali: Universidad del Valle.

Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thompson, G. (2004). *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold.

Van Gennep, A. (2008). *Los ritos de paso*. Madrid: Alianza editorial.

Van Gogh, Vincent. (1992). *Cartas a Théo*. Barcelona: Labor.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

Vázquez, Graciela (Coord.) (2000). *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.

White, P. R. R. (2005). *An Introductory Course in Appraisal Analysis*. [on line] <http://www.grammatics.com/appraisal/AppraisalGuide/UnFramed/IndexOfUnFramedGuide.html> (13 de mayo del 2006).

Wichter, S. (1994). *Lexicologie der vertikalität*. Tübingen: Niemeyer.

Cibergrafía y bases de datos:

<http://databases.unesco.org/thessp/>
<http://www.proquest.com/en-US/access/connect.shtml>
http://www.oei.es/fomentolectura/100_recursos_internet_lectura_educacion_rodriguez.pdf
[http://discurso.files.wordpress.com/2010/05/bib_cientificoprofesional_Lectura y Escritura_navarro_v1004.pdf](http://discurso.files.wordpress.com/2010/05/bib_cientificoprofesional_Lectura_y_Escritura_navarro_v1004.pdf)
<http://www.obseravatorio.edu.co>
<http://www.colciencias.gov.co>
<http://www.mineduccion.gov.co>
<http://www.icetex.gov.co>
<http://www.me.gov.ar/bnm>
<http://www.flacso.org.ar>
<http://www.cervantes.es>
<http://dialnet.unirioja.es/>
<http://www.europa.eu.int>
<http://www.unl.edu.ar>
<http://www.redecom.unlu.edu.ar>
<http://www.redecom.unlu.edu.ar>
<http://www.unq.edu.ar>
<http://www.oei.es>
<http://www.geocities.com/estudiscurso/>
<http://www.asociacionaele.org>
<http://www.cerlalc.org>
Enfoque constructivista - Monografias.com. Marzo 2013
www.uexternado.edu.co/ Febrero 2013
www.udelasabana.edu.co/ Catálogo. Noviembre 2013.
www.unacional.edu.co/. Catálogo. Marzo 2013.
<https://es.wikipedia.org/> Junio 2013
Science direct . julio 2013.
Proquest . Noviembre 2012.

**Bibliografía clasificada utilizada
en los análisis del Capítulo 3
Investigaciones empíricas sobre la
Lectura y la Escritura en la Universidad**

Albano, H., Giammatteo, M., & Zamudio, B. (2001). *La reducción de la información textual: un problema cognitivo*. En Memorias de las Jornadas “La Lectura y la Escritura como prácticas académicas universitarias”, Universidad Nacional de Luján, División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente, Luján, Buenos Aires (Argentina).

Ascione, A., & Rolando, L. (2000). Argumentación, pensamiento crítico y polifonía. En B. Zamudio de Molina, & (Dir.), *Habilidades retóricas y pensamiento crítico en la argumentación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Baldoni, M., & Barrón, M. & et al. (2006). Caracterización de las experiencias de los alumnos universitarios en el marco de las tutorías de estudio de la Facultad de Ciencias Humanas. En M. A. Zimmerman, & (Dir.), *Proyecto A/109. Representaciones acerca de los estudios universitarios: estrategias y trayectoria de los alumnos de la Universidad Nacional de La Matanza*. Tandil, Buenos Aires (Argentina): Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Basualdo, M., & et al. (2006). *La enseñanza de la escritura en la Universidad*. En Encuentro de investigadores: Estética, Memoria y Sujetos de la Política en América Latina Contemporánea, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Benvegnú, M. A. (2001). *La Lectura y la Escritura como prácticas académicas universitarias*. En En Memorias de las Jornadas La Lectura y la Escritura como prácticas académicas universitarias, Universidad Nacional de Luján, División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente, Luján, Buenos Aires (Argentina).

Bertoni, A. (2001). *La Lectura y la Escritura en la Universidad: la contextualización del problema*. En Memorias de las Jornadas “La Lectura y la Escritura como prácticas académicas universitarias, Universidad Nacional de Luján,, Universidad Nacional de Luján, División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente, Luján, Buenos Aires(Argentina).

Bono, A., & De la Barrera, S. (1998). La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios Análisis de aspectos conceptuales y estratégicos. *Contextos de Educación* (I), 130-137.

Carlino, P. (2002). *Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la Universidad*. En Ponencia invitada en el Panel Enseñanza de la Escritura, Seminario Internacional de Inauguración de la Subsele Cátedra UNESCO, Instituto de Lectura y Escritura, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Educación, Cuyo, Buenos Aires (Argentina).

Carlino, P. (2002). Leer textos científicos y académicos en la Educación Superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad* , 2 (3), 17-23.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere: Revista Venezolana de Educación* , 6 (20), 409-420.

Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrando en curso y magistri exitosos. *Educere: Revista Venezolana de Educación* , 9 (30), 415-420.

Carlino, P. (2005). *La escritura en la investigación*. En Conferencia presentada en el Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, Serie Documentos de trabajo, Universidad de San Andrés, Escuela de Educación, Victoria, Buenos Aires (Argentina).

Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en Universidades de América del Norte. *Revista de Educación* (336), 143-168.

Carlino, P. (s.f.). *Enseñar a escribir en la Universidad ¿cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué?* Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación: <http://www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>

Castronovo, A. (2010). *La Lectura en la Universidad*. Obtenido de PRODEFUL - Biblioteca Central Facso: <http://prodeful-biblioteca-facso.blogspot.com/2010/12/la-lectura-en-la-Universidad-adela.html>

Cisneros-Estupiñan, M. (2006). *Lectura y Escritura en la Universidad: una investigación diagnóstica*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Correa, L. (2006). Lectura y Escritura en la Educación Superior. Diagnósticos, propuestas e investigaciones. En J. Sánchez, & J. O. (Eds.), *Lectura y Escritura en la Educación Superior. Diagnósticos, propuestas e investigaciones* (págs. 125-142). Medellín: Universidad de Medellín.

Díaz-Barriga, F. (2008). Aprendizaje universitario y composición escrita: una visión sociocultural. En Z. Cadena, & E. Narváez, *Los desafíos de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior: caminos posibles*. Santiago de Cali: Universidad Autónoma de Occidente.

Equipo de la División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente, Departamento de Educación. (2001). *¿Por qué ocuparse de la Lectura y la Escritura en la Universidad?* En Memorias de la Jornadas "La Lectura y la Escritura como prácticas académicas universitarias", Universidad Nacional de Luján, División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente, Luján, Buenos Aires (Argentina).

Estienne, V., & Carlino, P. (2004). Leer en la Universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 4 (3), 9-17.

Estienne, V. M. (2004). *Enseñar a leer en la Universidad. Una responsabilidad compartida*. En Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad, Universidad Nacional de La Pampa, Facultad de Ciencias Humanas, La Pampa (Argentina).

Fernández, G., & Carlino, P. (2005). *Leer y escribir en los 15 años de la Universidad: Un estudio proyectado en ciencias veterinarias y humanas de la UNCPBA*. En Comunicación Libre en: IV Jornadas de Investigación en Educación "Nuevas Configuraciones Sociales y Educación: Sujetos, Instituciones y Prácticas", Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Córdoba (Argentina).

Frischknecht, A. (2006). *Campos de saber, discursos del saber. La formación de lectores escritores en el Nivel Superior*. En Actas del Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy. . . la ciencia, la literatura, la prensa. . . desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad, Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, Tandil, Buenos Aires (Argentina).

Gerbaudo, A. (2004). *Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de la Lectura y la Escritura en el nivel superior*. En I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad, Universidad Nacional del Litoral, Santa FE (Argentina).

Gruffaf, C. (2006). *Lectura y Escritura para la adquisición del conocimiento*. Obtenido de Educar. El portal educativo del Estado Argentino: <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/debate/lectura-y-escritura-para-la-adquisicion-de-conocimiento.php>

Hall, B., & Marín, M. (2002). *Procedimientos microdiscursivos del discurso académico: nominalización y categorización*. En Actas del congreso internacional de la cátedra UNESCO "Lectura y Escritura, nuevos desafíos", Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Educación Elemental y Especial, Cuyo (Argentina).

Ilich Marín, E., & Morales, O. A. (2002). *Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva 1 2 3*. Bogotá: Universidad de Los Andes. Grupo Multidisciplinario de Investigación en Odontología

Martínez Solís, M. C., Álvarez, D., Castillo, L. C., & Zapata, F. (2004). *Evaluación de las dificultades de acceso a los niveles de comprensión textual en Educación Básica, Media y Universitaria de un sector oficial de Cali*. Informe de Investigación, Universidad del Valle, Santiago de Cali.

Marucco, M. (2005). *La enseñanza de la Lectura y la Escritura en el aula universitaria*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Estudios Compa

Moyano, E. (2002). *La teoría de género como facilitador del desarrollo de la escritura académica*. En I Simposio Internacional de la subselección Universidad Nacional de Cuyo. V Congreso regional de la sede argentina Cátedra UNESCO Lectura y Escritura: nuevos desafíos, Universidad del Cuyo, Facultad de Educación Elemental y Especial, Cuyo (Argentina).

Natale, L., & Moyano, E. I. (2006). *Evolución de las conceptualizaciones sobre el lenguaje escrito como herramienta para el aprendizaje en algunos profesores de materias universitarias*. En Actas del Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy. . . la ciencia, la literatura, la prensa. . . desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad, Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, Tandil, Buenos Aires (Argentina).

Picante, T., & Granato, L. (2005). *Procesos lectores y tipos textuales en alumnos universitarios de psicología en la Universidad Nacional de La Plata*. Informe Proyecto de Investigación, Universidad de La Plata, La Plata (Argentina).

Rinaudo, M. C. (2001). *Lectura y aprendizaje en la Universidad*. En Memorias de la Jornadas La Lectura y la Escritura como prácticas académicas universitarias", Universidad Nacional de Luján, División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente, Luján. Buenos Aires (Argentina).

Rosales, P. (2009). *Escritura en la Universidad. Cambio cognitivo y tratamiento de la información en la elaboración de textos a partir de fuentes*. En Informe trabajo de investigación, Universidad Nacional de Río Cuarto, Río cuarto (Argentina).

Rovira, E. (2001). *Reflexiones sobre nuestras prácticas lingüísticas*. En Memorias de la Jornadas "La Lectura y la Escritura como prácticas académicas universitarias, Universidad Nacional de Luján, División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente, Luján, Buenos Aires (Argentina).

Vásquez, A. (2001). *Tareas de escritura y aprendizaje en la Universidad*. En Jornadas de intercambio de experiencias sobre la Lectura y la Escritura como prácticas académicas universitarias, Universidad de Luján, Luján, Buenos Aires (Argentina)

Zalba, E. M. *La palabra interdicta: problemas de producción discursiva en estudiantes universitarios*. Informe de Investigación, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales & Facultad de Filosofía y Letras, Cuyo (Argentina).

Desarrollo de competencias de Lectura y Escritura en la Universidad

Besse, J. (2001). Epistemografías. La escritura de los resultados de investigación. *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, (11), 161-167.

Bidiña, A. (2001). *Comprensión lectora y producción escrita: cuestiones de práctica*. En Memorias de las jornadas “La Lectura y la Escritura como prácticas académicas universitarias”, Universidad de Luján, División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente, Luján, Buenos Aires (Argentina).

Britos, M. P. (2001). *La Lectura y la Escritura: entre prácticas, experiencias y narrativas*. En Memorias de las jornadas “La Lectura y la Escritura como prácticas académicas universitarias”, Universidad Nacional de Luján, División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente, Luján, Buenos Aires (Argentina).

Cañon, M. (2006). *¿Enseñar lengua y literatura en el nivel superior es enseñar los contenidos prescriptos?* En Actas del Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy. . . la ciencia, la literatura, la prensa. . . desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires (Argentina).

Cuervo, C., & Flórez, R. (1991). *El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir. Documento de trabajo que luego fue publicado en 2005*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Diment, E., & Carlino, P. (2006). *Lo que sí hacen algunas cátedras universitarias con la escritura*. En Actas del Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy. . . la ciencia, la literatura, la prensa. . . desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad, Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, Tandil, Buenos Aires (Argentina).

Fernández, G. I. (2004). *El contexto de enseñanza en la producción de textos. Un relato de experiencia con estudiantes universitarios*. En IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano “La Universidad como objeto de Investigación”, En IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano “La Universidad como objeto de Investigación”, Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán (Argentina).

Hermida, C., Troglia, M. J., & Buttó, M. (2006). *Inquietantes recorridos en torno a la cultura. Proyectos de Lectura y Escritura en el nivel superior*. En congreso la lectura, la escritura y la comunicación oral en las instituciones de formación académica: universidad y institutos terciarios, Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, Tandil, Buenos Aires (Argentina).

López, G. S., & Arciniegas, E. (2002). *Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos académicos escritos a nivel universitario*. Informe final de investigación, Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Santiago de Cali.

Margarit, A. M. (2001). *Enseñanza de redacción: una experiencia con grupos de interés*. En Memorias de la Jornadas “La Lectura y la Escritura como prácticas académicas universitarias”, Universidad Nacional de Luján, División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente, Luján, Buenos Aires (Argentina).

Morales, O. A., Rincón, Á. G., & Tona Romero, J. (2005). ¿Cómo enseñar a investigar en la Universidad? *Educere: La Revista Venezolana de Educación* , 9 (29), 217-225

Muñoz, C. (2001). *Una experiencia en torno a la enseñanza de la Lectura y la Escritura como modos del trabajo intelectual en la Universidad*. En Memorias de la Jornadas “La Lectura y la Escritura como prácticas académicas universitarias”, En Memorias de la Jornadas “La Lectura y la Escritura como prácticas académicas universitarias”, Luján, Buenos Aires (Argentina).

Presta, K. A. (2006). *La alfabetización informacional y la alfabetización académica: confluencia de competencias necesarias para el aprendizaje continuo en la sociedad de la información desde las bibliotecas universitarias*. En congreso Leer, escribir y hablar hoy en Argentina, Universidad de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Argentina.

Puiatti de Gómez, H., & Castro de Castillo, E. (2001). Aplicación de estrategias superestructurales en la comprensión de textos académico-científicos en estudiantes universitarios. En L. Cubo, *Proyecto Desarrollo de estrategias de producción y comprensión de discurso científico*. Cuyo (Argentina): Editorial Universidad de Cuyo.

Quintana, H. E. (2006). *El diario de lecturas. Estrategia efectiva para desarrollar las competencias de redacción y la comprensión lectora*. Obtenido de [espaciologopedico.com: http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=1168](http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=1168)

Rincón, G. N. (2005). *Enseñar a comprender textos en la Universidad. Análisis de dos casos*. Santiago de Cali: Universidad del Valle, ICFES, COLCIENCIAS, Convenio Andrés Bello.

Rodrigo, A. (2002). *Argumentación regresiva vs. argumentación progresiva: incidencia en la comprensión de textos académicos*. En Simposio Internacional de Lectura y Escritura, Universidad Nacional del Rosario, Santa FE.

Valente, E., & Moyano, E. (2006). *La enseñanza de la escritura a lo largo de la carrera a partir de la teoría de género y registro: análisis de una experiencia*. En Actas del Simposio “Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la Educación Superior”, Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa..., Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, Tandil, Buenos Aires (Argentina).

Lectura y Escritura en áreas de formación específica

Aguirre de Quevedo, L. (2002). *Propuesta para detectar las interferencias en la comprensión lectora de los estudiantes de disciplinas tecnológicas*. Obtenido de educar. portal educativo del Ministerio de Educación de la Argentina: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=91559>

Borsani, A. H. (2001). : *La comprensión lectora y la escritura de las ciencias naturales en el nivel terciario: una experiencia de aproximación a la alfabetización científico académica*. En Actas del Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa. . . desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad, Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, Tandil, Buenos Aires (Argentina).

De Michelli, A. I. (2006). *Los alumnos opinan sobre la escritura en el aula de biología*. En Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... La ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad, Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, Tandil, Buenos Aires (Argentina).

Guidi, M. (2006). *Hacia la construcción de sentido. La elaboración de materiales curriculares*. En V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires (Argentina).

Islas, S. (2006). *Los debates en clase de física*. En Congreso Nacional Leer, Escribir y Hablar hoy la ciencia, la literatura, la prensa”, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires.

Iturrioz, G. (2001). *La formación de habilidades de pensamiento en el campo de las Ciencias Sociales en el Nivel Superior universitario*. En Memorias de la Jornadas “La Lectura y la Escritura como prácticas académicas universitarias”, Universidad de Luján, División de Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente, Luján, Buenos Aires (Argentina).

Montero, M. (2006). *Los residentes como escribas de su propia práctica*. En Actas del Simposio “Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la Educación Superior”, Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa..., Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, Tandil, Buenos Aires (Argentina).

Peleteiro, M. (2006). *Construyendo comunidad de sentidos. La literatura en la biblioteca de formación docente*. En Actas del Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy. . . la ciencia, la literatura, la prensa. . . desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad, Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, Tandil, Buenos Aires (Argentina).

Suárez, D. H., Ochoa, L., & Dávila, P. (2003). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Escribir, leer y escuchar entre docentes*. En Congreso latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas, Tandil, Buenos Aires (Argentina).

Experiencias de cualificación de docentes universitarios

Echeverri Álvarez, J. C., & Echeverri Jiménez, G. (2005). Investigar para publicar: una pregunta y una propuesta para la escritura de los docentes de la Universidad. *Uni-Pluri/versidad* , 5 (2), 51-60.

Espinoza, N., & Morales, O. A. (2001). *El desarrollo de la escritura y la lectura en la Universidad. Una experiencia de integración docente*. En II Simposio Internacional de "Lectura y Vida" la escuela y la formación de lectores y escritores, Asociación Internacional de Lectura "Lectura y Vida", Buenos Aires (Argentina).

Cisneros-Estupiñán, Mireya y Olave-Arias, Giohanny (2012). Redacción y publicación de artículos científicos: enfoque discursivo. Bogotá: Editorial ECOE.

Evaluación de la Lectura y la Escritura en la Universidad

Balduzzi, M., & Corrado, R. (2006). *Alcances y límites de la "Alfabetización académica". El examen en la Universidad*. En Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... La ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad, Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, Tandil, Buenos Aires (Argentina).

Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción Pedagógica, Revista de Educación de la Universidad de Los Andes* , 13 (1), 8-17.

Morales, O. (2003). Evaluación formativa de la Lectura y la Escritura en el ámbito universitario. *Educere: Revista Venezolana de Educación* , 6 (21), 54-64.

Sánchez, C. (2005). Evaluación de la Lectura y la Escritura: el registro de observación en la práctica profesional docente. *Educere: Revista Venezolana de Educación* , 9 (31), 559-562.

Experiencias pedagógicas en torno a la Lectura y la Escritura con estudiantes recién ingresados a la Universidad

Abate, S., & Badenes, A. R. (2001). *Una experiencia referida a la comprensión lectora en las actividades de ingreso*. En Memorias de la jornada "La Lectura y la Escritura como prácticas académicas universitarias", Universidad Nacional de Luján, División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente,, Luján, Buenos Aires (Argentina).

Albano, H. (2005). *Comprensión lectora y producción textual en estudiantes de primer año universitario. Una experiencia de taller*. En Congreso de Promoción de la Lectura y el Libro, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires (Argentina).

Fernández, G., & Carlino, P. (2006). *¿En qué se diferencian leer y escribir para la escuela media y la Universidad? La perspectiva de ingresantes universitarios de las humanidades*. Actas del Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad, Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, Tandil, Buenos Aires (Argentina).

Pérez, D., & Berzal, M. *La comprensión y la producción de textos breves de introducción a la ecología en el primer año de la Universidad*. En Tercer encuentro de Investigadores en la Didáctica de la Biología, Asociación de Docentes de Ciencias Biológicas de la Argentina, Córdoba (Argentina).

Vélez, G. (2003). *Los ingresantes universitarios y su relación con los textos. Un enfoque biográfico*. En VI Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Buenos Aires.

Políticas universitarias sobre Lectura y Escritura en la Universidad

Betancur, L., & Dotti, E. (2006). *La formación lingüística de los futuros maestros en Uruguay. Una revisión curricular*. En Actas del Simposio "Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la Educación Superior", Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa ..., Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, Tandil, Buenos Aires (Argentina).

Castronovo, A. (2006). *Políticas de inclusión en el ingreso a la Universidad: el caso de la Universidad Nacional de Lanús*. En Tercer encuentro nacional de Ingreso, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, Entre Ríos (Argentina).

González Pinzón, B. Y. (2006). *Experiencia de alfabetización académica en la Universidad Sergio Arboleda de Colombia*. En Actas Primer Congreso Nacional Leer, Escribir y Hablar Hoy, Simposio "Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la Educación Superior", Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Buenos Aires (Argentina).

Revesz, B. (2004). *Qué significa pensar la lectura como un asunto de política pública?* En la Reunión para la formulación de una agenda de políticas, Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, Cartagena.

Sola Villazón, A., Cuello, M., De Pauw, C., & Dequino, M. (2001). *Lectura, aprendizaje y subjetividad. Una propuesta curricular*. En Ponencia presentada en las I Jornadas sobre la Lectura y la Escritura como prácticas académicas universitarias, Universidad Nacional de Luján, Luján, Buenos Aires (Argentina).

Vázquez, A. (2004). *La enseñanza y el aprendizaje de la interpretación y producción de textos académicos: ¿qué actores institucionales están involucrados?*. En IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano "La Universidad como objeto de Investigación", Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán (Argentina).

Lectura y Escritura y TIC

Casco, M., Muñoz Dagua, C., & Asqueta Corbellini, C. (2005). *Las TIC y las nuevas formas de leer, escribir y construir conocimiento: los otros saberes de los ingresantes a la Universidad*. Recuperado el 2013, de Hipertexto y Educación: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/hipertulia2/educacion.html>

Cenich, G., Miranda, A., & Santos, G. (2006). *Leer y escribir en un espacio hipertextual: nuevas capacidades en la formación de profesores*. En En Actas del Simposio “Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la Educación Superior”, Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa..., Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, Tandil, Buenos Aires (Argentina).

Espinoza, N., & Morales, O. A. (2002). El texto electrónico: ¿la desaparición de lo impreso o la aparición de una nueva fuente de lectura? *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*, 14 p.

García, L. (2002). *El libro, el texto y los medios electrónicos*. En Memorias del VII congreso latinoamericano para el desarrollo de la Lectura y a Escritura, Secretaría de Educación Pública, Puebla.

Malbrán, M., & Pérez, V. R. (2004). *Lectura en medios electrónicos. Una experiencia universitaria*. En VI Taller de Investigadores en Ciencias de la Computación, Universidad Nacional de la Plata, La Plata (Argentina).

Morales, O. (2003). Lectura y Escritura: Coexistencia entre lo impreso y lo electrónico. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 6 (21), 54-64.

Morales, O., & Espinoza, N. (2005). Revisión de textos académicos en formato electrónico en el ámbito universitario. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 9 (30), 333-344.

Morales, O., & Espinoza, N. (2007). *Uso de las nuevas tecnologías para el desarrollo de las competencias de escritura en el ámbito universitario*. Informe de Investigación, Grupo de Estudios Odontológicos, Discursivos y Educativos, Venezuela.

Muñoz Dagua, C., Casco, M., & Asqueta Corbellini, C. (2014). *Apuntes para una Neogramática*. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

*Este libro terminó de imprimirse en septiembre de 2014, en los talleres gráficos de Publiprint S.A.S.,
bajo el cuidado de los autores.
Pereira, Risaralda, Colombia.*

