
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD

J. Simón Sánchez Hernández

María del Carmen Ortega Salas

Leticia Morales Herrera

INTRODUCCIÓN

El presente escrito ofrece un análisis de los problemas que sobre lenguaje escrito se presentan en la enseñanza a nivel universitario, abordados con base en un enfoque fundado en el concepto de Alfabetización Académica. Se trata de leer y escribir de acuerdo con los usos y prácticas que se realizan con el material y literatura científica dentro de las disciplinas, por tanto, de cómo la lectura y la escritura académica habilitan para participar en comunidades de discurso científico disciplinario.

En el contexto de la globalización económica y la sociedad de la información, se revisan cuestiones asociadas al cambio en la enseñanza y aprendizaje universitario, así como las orientaciones que se vienen imponiendo al quehacer académico universitario, especialmente a las funciones de docencia. Orientaciones asociadas a la intención de centrar la enseñanza en el aprendizaje, promover entre los estudiantes disposición para aprender durante toda la vida, enseñar a pensar y aprender a aprender. Cambios producidos en

el conocimiento psicológico que impacta y promueve el desarrollo de una nueva cultura del aprendizaje centrado en el proceso de construcción y comprensión del conocimiento, las múltiples inteligencias, desarrollo de competencias y de la solución situada de problemas en el contexto de la globalización económica, informática y cultural.

Como primer punto se caracteriza la tendencia educativa actual que pretende orientar la enseñanza y aprendizaje en el aula universitaria hacia el aprendizaje permanente, reflexivo y estratégico, el valor que en ello tiene la alfabetización académica de los estudiantes en el uso de lenguaje escrito en la formación profesional y disciplinar.

Como segundo punto, se analiza el hándicap en los usos del lenguaje y comunicación escrita de los estudiantes, en particular los problemas de comprensión y producción de textos académicos muy comunes en la enseñanza. Problemas de enseñanza asimismo en prácticas docentes tradicionales marcadas por la pasividad de los aprendices, por el monólogo y, en general, por el control de la actividad de los docentes que deja muy poca iniciativa a los estudiantes. En los estudiantes destacan principalmente los problemas de comunicación escrita, comprensión y composición de textos, y la poca disposición para aprender, un hándicap con el que los estudiantes universitarios enfrentan el reto de aprender y formarse profesionalmente; constituyen desventajas que operan contra los propósitos modernizadores de la enseñanza superior.

Como tercer punto, se describen los problemas detectados en las prácticas de lectura y escritura de estudiantes de licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Problemas de comprensión del contenido de los textos que leen, problemas de cómo estructurar y escribir lógicamente textos académicos. Problemas que demandan acciones en el quehacer docente para mejorar las habilidades lectoras y convertir a los estudiantes en aprendices de toda la vida y que, así, asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje como se espera.

Como último tema, se expone la estrategia de lectura y escritura basada en Resumir, Planear, Escribir y Revisar (REPER) textos académicos como una herramienta de trabajo intelectual con la que se pretende aportar una alternativa para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes para que participen más activamente como miembros de una comunidad de discurso disciplinar.

En las conclusiones se destaca como cuestión central que el aprendizaje universitario implica estudiar con nuevas formas de comprender, interpretar y organizar el conocimiento; por tanto, conlleva adaptarse a nuevas formas de conocimiento a través de leer y escribir en las disciplinas, como diversos estudios lo han evidenciado. Como estudiante, implica ser usuario activo del lenguaje escrito capaz de manejar material y literatura científica en las disciplinas, y participar con plenitud en las prácticas de una comunidad de discurso disciplinar con capacidad para aprender permanentemente.

GLOBALIZACIÓN, SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR

En el contexto de globalización económica como en las sociedades de la información actual, la educación escolarizada, en particular la educación superior, requiere reorientar sus objetivos educativos de aprendizaje con la idea de educar la mente para aprender, es decir, dirigir sus esfuerzos hacia la formación de mentes para aprender; mentes robustas e inteligentes para enfrentar los retos de las incertidumbres futuras (Claxon y Wells, 2001) que este contexto impone.

Un rasgo central en la sociedad de la información lo constituye la producción y generación de información. El desarrollo de la tecnología informática y las redes ha provocado saturación de información, con lo cual se ha aumentado la incertidumbre pues deja en claro la relatividad del conocimiento por su rápida caducidad. Tener capacidad para discriminar entre información relevante o irrelevante resulta importante; contar con habilidades intelectuales

para seleccionar, ordenar y manejar información que ayuden a reducir incertidumbre. Los estudiantes requieren desarrollar una alfabetización académica y digital que les permita lidiar con tal situación de incertidumbre. (Monereo, Pozo y Castelló, 2001).

Se está generando una nueva cultura de aprendizaje en las sociedades occidentales actuales, como consecuencia del cuestionamiento de las formas tradicionales de aprender y enseñar basadas en la transmisión y reproducción cultural. La nueva cultura propone una visión educativa donde el estudiante tiene que ser más activo y productivo, transformarse de reproductor a productor de cultura, de receptor pasivo a autor creativo. Se busca, así, superar su papel como agente pasivo de mero receptor y reproductor del conocimiento cultural, pasar de una educación retrospectiva que trasmite la herencia cultural hacia una prospectiva que trata de que los estudiantes aborden problemas que todavía no existen (Kozulin, 2001). A diferencia de reproducir o “decir el conocimiento”, se trataría de “transformar el conocimiento considerando las funciones epistémicas y metacognitivas de la escritura cuando se aprende y adquiere conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Bajo esta visión en torno a la cultura del aprendizaje, se trata de impulsar un cambio que conduzca a la enseñanza a poner al aprendizaje en el centro y, así, conducirse por el interés del aprendizaje más que por la enseñanza, teniendo como propósito promover el aprendizaje de estrategias para enfrentar la incertidumbre que crea la gran cantidad de información producida en la actualidad. Promover en la enseñanza procesos para disponer a los estudiantes a aprender de forma permanente durante toda su vida, tal como lo demandan los cambios socioculturales, epistemológicos y psicológicos de esta nueva cultura de aprendizaje (Pozo y Pérez, 2009).

¿Cuáles han sido los factores que han influido en estos cambios de perspectiva sobre objetivos y tareas de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué significa formar mentes para aprender y enfrentar los retos de la incertidumbre futura? ¿Por qué esta tendencia de centrarse en el aprendizaje y reorientar la enseñanza universitaria buscando que aprender sea una actitud de toda la vida?

Hoy existe un fuerte cuestionamiento a las prácticas tradicionales centradas en la transmisión, memorización y formas monológicas, unidireccionales, que caracterizan predominantemente el aprendizaje en las aulas. Asimismo, la docencia normalmente es expositiva y da un rol pasivo receptivo al aprendiz. En cuanto a la evaluación, está basada en la reproducción y memorización de información, esto es: en la demostración de un aprendizaje de corto plazo. Todo ello muestra una situación crítica en la enseñanza universitaria, en cuanto a que no produce resultados de aprendizaje permanentes y transferibles. Esta situación está siendo modificada por efecto de cambios sociales, culturales, y por la reconceptualización de cómo se aprende.

Según Pozo y Pérez (2009), se están produciendo cambios en la enseñanza universitaria que están asociados con factores socioculturales, epistemológicos y psicológicos. Los cambios socioculturales se expresan en cambios tecnológicos propiciados por el desarrollo de la sociedad de la información, que crea la necesidad de ayudar a maestros y aprendices a procesar la información. Se impone así saber tratar con gran cantidad de información, mucha de la cual se muestra contrapuesta y contradictoria; hay que saber seleccionarla, ordenarla y usarla de manera tal que se convierta en conocimiento útil. Es necesario que los aprendices cuenten con estrategias de aprendizaje para que ordenen la información, la gestionen, manejen y conviertan en conocimiento útil (Pozo y Pérez, 2009). La saturación de información más que reducir la incertidumbre la incrementa. Por ello, seleccionar, ordenar y manejar información da la posibilidad de reducir incertidumbre. Docentes y estudiantes requieren desarrollar una alfabetización informática, digital, que les permita lidiar con incertidumbre. En las aulas universitarias hay que introducir formas de manejar y usar la información a través de dotar, enseñar y aprender estrategias de aprendizaje infundadas en el contexto del currículo escolar (Monereo, Pozo y Castelló, 2001).

En aspectos epistemológicos se expresa que no hay verdades absolutas sino relativas, lo que constituye un cambio en cómo se

concibe la naturaleza del conocimiento y cómo se construye dentro de las comunidades de científicos. Las teorías ya no reflejan la realidad sino que la construyen y la modelan, lo que implica la necesidad de construir representaciones de los problemas o situaciones a los que nos enfrentamos. Esto es lo que Bruner (1997) llama *perspectivismo*, que postula la necesidad de contemplar distintos puntos de vista. Un constructivismo epistemológico que establece, según Pozo y Pérez (2007), que el conocimiento académico es: *a*) cada vez más inabarcable; *b*) de duración limitada; *c*) cada vez menos fiable; *d*) relativo a la perspectiva adoptada y; *e*) en constante transformación. En las aulas tenemos que ayudar a los estudiantes a ser conscientes de estas cuestiones, del cambio en la naturaleza del conocimiento para ser conscientes del fin de las verdades absolutas. Pero también de que, a pesar de este relativismo, existen acuerdos en las comunidades científicas de que no todas las verdades son válidas a la luz de los hechos.

No hay verdades absolutas sino saberes relativos. Para el aprendizaje implica saber y adquirir diversos conocimientos y usarlos en contextos y situaciones específicas. Significa aprender a vivir con una diversidad de perspectivas, pluralidad de teorías e interpretaciones múltiples contrastadas con los hechos, con lo que hay que construir un juicio o punto de vista propio. Morín, citado por Pozo y Pérez (2009), señala que conocer y pensar no es llegar a la verdad absoluta cierta, sino que es dialogar con la incertidumbre. Esto es lo que justifica en la actualidad seguir aprendiendo a lo largo de la vida para poder manejar incertidumbre. Aprender a aprender es la finalidad para enfrentar la situación de incertidumbre con un conocimiento flexible, pluralidad de perspectivas y estrategias de aprendizaje. En el quehacer docente el compromiso es ayudar a formar aprendices estratégicos en las aulas universitarias.

Se trata entonces de ayudar a que los estudiantes no sólo aprendan a convivir con la incertidumbre y la saturación de información, sino, dado este contexto, hacerles ver que tanto el conocimiento como las teorías y verdades absolutas entran en cuestionamiento.

Los paradigmas en muy corto tiempo son superados por nuevos conocimientos y verdades en el campo epistemológico y en las disciplinas. Se tiene que aprender a vivir con una diversidad de perspectivas, pluralidad de teorías e interpretaciones múltiples, lo cual requiere de una visión comprensiva sobre esta complejidad y capacidad estratégica para usar y manejar información.

Con respecto al conocimiento psicológico generado en torno a al aprendizaje humano, este conocimiento representa cambios sobre nuevas formas de aprender y enseñar bajo una nueva cultura de aprendizaje, cuya finalidad es comprender y resolver problemas. Esta cultura considera tanto los procesos cognitivos como emocionales implicados en el aprendizaje, y promueve una visión constructivista de la formación de los estudiantes como aprendices estratégicos a través de una enseñanza centrada en el aprendizaje, en la solución de problemas usando el conocimiento de forma autónoma y estratégica. Pozo y Pérez (2009) destacan el papel que las teorías psicológicas del aprendizaje han tenido en estas orientaciones, porque se han aproximado con cierto éxito a una comprensión mayor sobre cómo se aprende; han revelado los procesos mentales, culturales y contextuales que influyen en el aprendizaje. A partir de cómo se aprende se derivan ideas sobre cómo enseñar y ayudar a aprender, considerando procesos, condiciones y contextos culturales específicos.

Enfocarse en el aprendizaje, centrarse más en el aprendiz que en las materias disciplinares o en la actividad del enseñante. Insistir más en la necesidad de poner mayor atención en las actividades de aprendizaje que en las actividades de enseñanza (Pozo, y Pérez, 2009). Hay un mayor consenso en torno a perspectivas psicológicas de corte constructivista, que entienden que el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos y significados; un proceso de elaboración del sentido y significado del contenido curricular, así como de la utilidad que estos contenidos tienen para entender y resolver problemas de la realidad. Se trata de promover que los estudiantes, como aprendices, asuman un compromiso más activo con su aprendizaje; que la enseñanza cambie su función como

transmisora de conocimiento por una función de ayuda al aprendiz para que dé sentido a la construcción de conocimientos a través de propiciar más y mejores oportunidades para aprender.

Esta nueva cultura de aprendizaje producida en las sociedades occidentales actuales ha cuestionado las formas tradicionales de aprender y enseñar, basadas en la transmisión y reproducción cultural. Una cultura educativa donde el estudiante tiene que ser un agente activo y productivo como autor para superar el rol pasivo y reproductor del conocimiento cultural que tradicionalmente se le ha impuesto. Bajo esta visión, el triángulo aprendiz, enseñante y material o contenido educativo es replanteado en términos más comprensivos como un proceso interactivo y dinámico. Se pretende ir más allá de la idea tradicional de ver estos componentes como elementos aislados, la que se ponderaba según el enfoque o teoría educativa empleada; en la pedagogía al enseñante, en la psicología al aprendiz o en las ciencias a los contenidos curriculares de las disciplinas científicas (Coll, 1990).

La idea de que la educación, como el aprendizaje, tiene una naturaleza de proceso es cada vez más aceptada. El aprendizaje constituye una construcción de conocimientos y de elaboración de significados culturales, más que transmisión reproductiva del conocimiento. Se replantean así los roles y funciones del aprendiz, el enseñante y los contenidos. Los aprendices asumen un papel activo, productivo como autores. Los enseñantes, por su parte, se constituyen en agentes creativos, con mayores responsabilidades en el diseño, selección de material, diversidad de métodos, y como expertos en la materia en que asisten a los aprendices. Su tarea central consiste en diseñar y ofrecer más y mejores oportunidades de aprendizaje que permitan desarrollar el potencial intelectual de los aprendices en contextos de interacción y colaboración con otros. En cuanto a los materiales y contenidos, el cambio fundamental radica en que apoyan a las actividades de aprendizaje. Los materiales están hechos para proponer actividades basadas en observaciones, experimentos y discusiones sobre los problemas que plantea el contenido curricular, y no tanto

en las narraciones o exposiciones que tradicionalmente realizan los enseñantes. Los materiales y libros de texto se diseñan con el fin de promover actividades de aprendizaje concretos (Kozulin, 2000). A nivel de educación superior, se pondera la función que los textos tienen en el aprendizaje y enseñanza universitaria como medios por excelencia en los procesos de construcción y generación de conocimientos. Conforme a los usos del lenguaje escrito en este ámbito educativo, las actividades de lectura y escritura se llevan a cabo de forma reiterada e interrelacionada, junto con la investigación y la comunicación científica (Miras y Solé, 2007).

En general, lo descrito en líneas anteriores expresa los principales rasgos que marcan las tendencias actuales en torno a una nueva cultura del aprendizaje universitario centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza, en la necesidad de aprender a aprender, y en la necesidad de lograr disposición para el aprendizaje de toda la vida para enfrentar la incertidumbre que crean la saturación de información y la caducidad del conocimiento. La cuestión es cómo promover procesos educativos para disponer a los estudiantes a aprender de forma permanente durante toda su vida, tal como lo demandan estas condiciones, los cambios socioculturales y la nueva cultura de aprendizaje.

PROBLEMAS DEL USO DEL LENGUAJE ESCRITO POR UNIVERSITARIOS

No obstante el contexto anterior, la enseñanza y aprendizaje en las universidades mexicanas están marcados en términos generales por un fuerte rezago en los índices de titulación. Entre 60 y 70 por ciento de estudiantes egresados a nivel de licenciatura no logran titularse a través de tesis. Un factor asociado con esta situación lo constituye la dificultad que tienen los estudiantes para escribir, sobre todo cuando se trata de textos del tipo argumentativo o expositivo, es decir, textos académicos. A pesar de que no enseñamos cómo componer este tipo de textos, se da por supuesto que los estudiantes

saben hacerlo y cuentan con la capacidad para escribir. La experiencia muestra que esto no es así, los estudiantes no componen textos como se espera o da por supuesto. Garza (2001) sostiene que una causa por la cual las universidades públicas de México muestran déficit en la titulación tiene que ver con que los asesores de tesis están capacitados para guiar las investigaciones pero no para enseñar cómo escribir, cómo organizar y cómo redactar textos. El sistema no ha tomado en cuenta la necesidad de reforzar la escritura desde la enseñanza básica hasta la preparatoria.

La capacidad para leer, comprender, escribir, razonar y pensar constituye el sentido pleno de la alfabetización. Esta capacidad abre a las personas una ventana a un infinito universo de conocimiento como al progreso de su pensamiento. Como ya se expuso, vivimos en una sociedad global en la que la producción de información y conocimiento constituye uno de los rasgos centrales. Es, asimismo, una sociedad marcada por la necesidad del aprendizaje, una sociedad donde se debe aprender de manera continua (Claxon, 2001). El conocimiento es cada vez más un componente básico en todos los procesos de producción de bienes y servicios. Sólo será posible enfrentar los desafíos de la cambiante dinámica social con conocimiento. El valor estratégico del conocimiento y de la información refuerzan el rol que desempeñan las instituciones educativas, particularmente las de enseñanza superior. En las sociedades actuales el dominio del saber es uno de los principales factores de desarrollo personal y social. En el acceso al saber y el dominio de un campo de conocimiento, las habilidades de comprensión y producción de textos escritos, son fundamentales para adquirir, organizar y utilizar el conocimiento, así como para enfrentar los retos que esta sociedad demanda.

En el contexto de formación universitaria, disciplinar la argumentación y el debate son habilidades necesarias para establecer discusiones entre los miembros de las comunidades académicas y científicas. Valorar la fortaleza o debilidad de los puntos de vistas propios y de otras personas lo impone. En esta nueva situación, las

habilidades de evaluación de información son importantes porque para ello hay que contar con capacidad para seleccionar entre lo esencial y lo superficial de manera crítica y desde diferentes puntos de vista, implica la capacidad de pensamiento crítico (Marttunen y Laurien, 2001). Estas capacidades, a su vez, están estrechamente ligadas con la capacidad de leer y escribir textos académicos. Con todo esto, la educación enfrenta un enorme reto. Se considera que en el caso de la enseñanza superior el reto es lograr llevar a los estudiantes hacia un doble fin: desarrollar actitudes favorables para el aprendizaje continuo; y desarrollar habilidades para escribir textos académicos, argumentativos, lo que se considera una alfabetización académica plena, como más adelante se abordará (Sánchez. H. S. y Ortega, S. M., 2012).

No obstante estas demandas, la enseñanza universitaria padece problemas asociados con métodos y orientación de la enseñanza que no promueven el aprendizaje y la apropiación de una cultura de aprendizaje favorable a la alfabetización académica en el uso y prácticas del lenguaje escrito en las disciplinas. Al respecto, Bachelard (1996), citado por Perrenoud, (2004, p. 21) señala que a “los profesores les cuesta entender que sus alumnos no comprenden, puesto que han olvidado el camino del conocimiento, los obstáculos, las incertidumbres, los atajos, los momentos de pánico intelectual o de vacío”. Para el profesor, conceptos complejos incluidos en los textos académicos son conocimientos adquiridos, que usan de manera cotidiana e incluso trivial, y no dimensionan la dificultad que enfrentan los estudiantes al intentar comprender lo que leen, y más al apropiarse del contenido.

En el mismo sentido, Catuogno, Mallo y Rivarola (2003, p. 11) encontraron que “los alumnos no saben distinguir las situaciones en que deben utilizar determinado nivel de expresión, lo que evidencia que no han desarrollado un análisis del contexto, del receptor y en consecuencia no realizan la selección de términos y expresiones apropiadas”, incluso señalan que los alumnos tienen dificultades para tomar apuntes, hacer síntesis y monografías.

El estudio presentado por Murga (2005, pp. 20-21) enumera las carencias de los alumnos universitarios:

- Escaso desarrollo de competencias en textos científicos.
- Falta de dominio del vocabulario en términos de precisión.
- Escasa variedad y adecuación contextual.
- Imposibilidad de identificación de la información central.
- Deficiente dominio de estrategias argumentativas.
- Representación inadecuada del lector y escritor para el contexto académico.
- Problemas de interpretación de los procedimientos retóricos del propio discurso académico.

Brunetti, Stancato y Subtíl (2002) aportan el concepto *metacognición*, que refleja la complejidad de la problemática cuando reflexionan sobre las respuestas de estudiantes universitarios a una encuesta respecto a la lectura. En los resultados, el 72 por ciento considera que la lectura no implica un esfuerzo cognitivo, por el contrario, es placentera cuando es fácil de leer y desagradable cuando hay dificultad para comprender. En consecuencia, los autores destacan la tendencia de los jóvenes a no aceptar el desafío de aprender, pues suelen realizar trabajos elementales con escasas referencias bibliográficas, sin empeño alguno por entablar un diálogo conceptual sustentado en textos temáticos; sus trabajos están principalmente alimentados de notas tomadas en clase y, aun así, tienen la expectativa de obtener una calificación aprobatoria. Esta situación muestra la incapacidad del estudiante para distinguir entre entender y no entender, lo que da lugar a una “ilusión de saber”; en consecuencia, los alumnos no saben que no saben, lo cual Brunetti llama *metaignorancia* (2002, p. 56), cuestión que es preocupante debido a que si el estudiante no es consciente de sus propias limitaciones para aprender difícilmente pondrá empeño en superarlas. Estos datos arrojan evidencias para suponer que las prácticas docentes actuales continúan empeñadas en enseñar, pero no necesariamente han

estado preocupadas porque los estudiantes aprendan. Parece absurdo empeñarse en cubrir el programa, las horas de clases, sin detenerse en el aprendizaje, en desarrollar habilidades y competencias que favorezcan el desarrollo del pensamiento, la resolución de problemas. Sin embargo, la escuela ha apostado por la acumulación de información sobre la formación de alumnos interesados en aprender; en consecuencia, los alumnos han perdido paulatinamente la curiosidad y se han concretado a repetir lo que esperan los profesores de ellos. La unidad dialéctica entre enseñanza y aprendizaje se ha ido diluyendo por la preocupación de cubrir los contenidos de la asignatura, y se han dejado de incluir en las aulas los múltiples procesos de experiencia que brindan los desarrollos básicos para el potenciamiento de la capacidad de autoaprendizaje o la búsqueda continua y sistemática de conocimientos; el estudiante que ha perdido la oportunidad de aprender, ni siquiera logra tener la conciencia de que no sabe (Torres, 2003).

En México, las prácticas docentes a nivel universitario en el ámbito de las ciencias sociales y humanidades se caracterizan por una tradición generalmente centrada en discursos orales expositivos, unidireccionales, más acordes con una tradición transmisora del conocimiento poco o nada reflexivo por parte de los estudiantes. El papel principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje recae en el docente, quien al transmitir el conocimiento coloca a los estudiantes en el nivel de actores receptivos, pasivos en la adquisición del conocimiento. En esta tradición es muy frecuente que los docentes lleven el control de las sesiones de clase con base en una dinámica basada en preguntas y respuestas sobre la materia o, cuando mucho, dando oportunidad a los alumnos de participar o exponer en equipos. Cuando esto sucede, los alumnos trabajando en equipo asumen un papel más protagónico y activo al exponer; sin embargo esta práctica de trabajo en equipos normalmente deriva en la reproducción de los roles receptivo-pasivo entre los mismos estudiantes. El resultado normalmente es el mismo por la exposición-transmisión unidireccional irreflexiva, como lo hacen

sus profesores. La mayoría de las veces los estudiantes no trabajan en equipo con objetivos claros ni centran su exposición en las ideas principales, tampoco estructuran adecuadamente la exposición. Normalmente los equipos se dividen las partes del texto o temas de la materia, por lo que no logran integrar de forma coherente los contenidos que exponen. Al final, se reproduce el mismo esquema de roles protagónicos más activos (los menos) y de roles receptivos-pasivos (los más), y de preguntas y respuestas entre los mismos estudiantes asistidos en momentos por los profesores.

En esta enseñanza tradicional escribir textos está relegado o ubicado en un segundo plano. Normalmente escribir no constituye un medio de aprendizaje durante los cursos. Se escribe al final de estos como una forma de evaluar lo que los estudiantes supuestamente lograron aprender de las materias, y para demostrar tanto lo que aprendieron como su capacidad de poner sus ideas de forma lógica y organizada. Sin embargo, el resultado muestra sólo copias de las lecturas hechas, e ideas deshilvanadas e incoherentes en muchos de los casos. Cuando mucho una reproducción lógica de ideas textuales que expresa lo que Scardamalia y Bereiter (1992, pp. 45-46) definen como modelo: “decir el conocimiento”. Estas prácticas, en el caso de la escritura, llevan a repensar la enseñanza y el aprendizaje universitario considerando las nuevas formas de aprender basadas en el proceso de construcción de significados, de construcción de conocimientos como de aprendizaje estratégico. En lugar de “decir el conocimiento” se trataría de considerar las funciones epistémicas y metacognitivas de la escritura cuando se aprende y adquiere conocimiento, es decir, “transformar conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992), y promover así la *alfabetización académica* en contextos universitarios, desarrollando habilidades para tratar con un amplio rango de literatura y materiales escritos. Esta alfabetización involucra habilidades reflexivas sobre el lenguaje, formas de expresar pensamientos asociados con tradiciones en comunidades textuales, y prácticas literarias específicas en las disciplinas (Olson, 2009).

Una cuestión que también marca a las universidades mexicanas en la actualidad es el fuerte rezago en los índices de titulación. En términos generales, entre 60 y 70 por ciento de los estudiantes egresados a nivel de licenciatura no logran titularse a través de tesis. Un factor asociado con esto es la dificultad que tienen para escribir, sobre todo cuando se trata de textos del tipo argumentativo o expositivo, es decir, textos académicos. Se entiende que un texto académico es un texto que expresa y se escribe sobre la base de otros textos. Escribir un texto académico constituye un proceso que tiene que sustentarse en textos ajenos y como actividad intertextual (Taberosky, 2007). A pesar de que no enseñamos cómo componer este tipo de textos, se da por supuesto que los estudiantes saben hacerlo y cuentan con la capacidad para escribir. La experiencia muestra que esto no es así, los estudiantes no componen textos como se espera o da por supuesto.

Como ya se señaló (Garza, 2001), una causa por la cual las universidades públicas de México muestran problemas por la baja titulación de sus egresados se relaciona con que los asesores de tesis están capacitados para guiar las investigaciones pero no para enseñar cómo escribir, cómo organizar y cómo redactar textos. El sistema no ha tomado en cuenta la necesidad de reforzar la escritura desde la enseñanza básica hasta la preparatoria. A lo cual se sumaría que, en el proceso formativo, no se logra capacitar a los estudiantes para diseñar y desarrollar proyectos de investigación, ni a valorar la importancia del método como medio para conocer y producir conocimiento.

En un estudio reciente sobre evaluación de la competencia de expresión escrita de estudiantes de cuatro licenciaturas en ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Baja de California, Backoff, Velazco y Peón (2013) documentan la problemática. Reportan que uno de cada diez estudiantes elabora un esquema para organizar la redacción de sus artículos, y tres de cada 100 hacen uso adecuado de términos técnicos. En habilidades de argumentación, sólo el trece por ciento logra estructurar un escrito con introducción,

desarrollo y conclusiones; en tanto que el 16 por ciento logra elaborar una tesis propia. Un 44 por ciento presenta la información de manera lógica y organizada. Como podemos ver en este reporte, hay problemas en la expresión escrita de los estudiantes porque no planean lo que escriben ni tienen suficiente dominio conceptual especializado sobre lo que escriben, y más de la mitad tiene problemas para presentar la información de manera lógica y organizada. Se demuestra que las habilidades de expresión escrita son pobres, lo cual es un desafío para la enseñanza universitaria, un reto difícil de enfrentar para mejorar el aprendizaje y la formación de los estudiantes universitarios.

Sumado a lo anterior, y a pesar de que comúnmente se evalúa a los estudiantes con un escrito final como ya se mencionó, estas prácticas no siempre son las más adecuadas, pues aún están orientadas por la valoración de los resultados más que por los procesos formativos. Como resultado, lo que se logra es que los estudiantes elaboren de una sentada el texto, la noche previa a su entrega, sin reflexión ni plan previo de cómo hacerlo, sin claridad sobre objetivos y estructura de contenidos. Lo que se logra muchas veces son textos copiados mediante cortar y pegar fragmentos de otros textos, o bien presentando una copia completa de un solo texto sin ninguna consideración. Ante tal situación, requerimos repensar en formas de evaluación mediante escritos más acordes con las evaluaciones formativas que la formación profesional reclama en la actualidad. Para ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de escribir es necesario darles oportunidad de escribir durante el proceso; oportunidades de ir componiendo y valorando el proceso de composición de textos durante los cursos, y no al final como se acostumbra. De esta manera, es probable que la enseñanza y el aprendizaje logren cada vez más el propósito de aprender a aprender, de comprender y regular el proceso de aprendizaje. Hay que dar oportunidad a los estudiantes de ver cómo se conoce y aprende escribiendo.

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA. APRENDER ESCRIBIENDO CON REPER

Para atender los problemas antes marcados, hay que pensar en soluciones dentro del desarrollo del currículo universitario que promuevan la alfabetización académica para conocer los usos y prácticas del lenguaje escrito en la formación disciplinaria universitaria. Pensar en generar opciones de trabajo en el aula que contribuyan con el desarrollo del aprendizaje estratégico y con la capacidad de los estudiantes de participar en los usos, prácticas y actividades académicas universitarias del lenguaje escrito, donde la lectura y la escritura de textos académicos constituyen una herramienta de estudio y de aprendizaje central. En este punto se ofrece una alternativa para enfrentar el hándicap en habilidades de comprensión y producción de textos académicos con el que llegan los estudiantes. Cómo aprender a través de la Alfabetización Académica, buscando desarrollar capacidades intelectuales plenas, promoviendo los usos y prácticas de lectura y escritura académica en el contexto de las comunidades de discurso disciplinario. Alfabetización académica que permita a los estudiantes ser estratégicos y aprendices que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje para aprender a aprender como actitud de toda la vida.

¿Qué significado tiene la perspectiva de alfabetización académica? ¿Cuáles son los usos del lenguaje escrito en comunidades de discurso académico? ¿Cuáles son los procesos cognitivos involucrados en la comprensión y producción de textos escritos? ¿En qué consiste la estrategia de enseñanza Resumir-Planear-Escribir-Revisar (REPER) para ayudar a los estudiantes a adquirir alfabetización académica? ¿Cómo participar más activamente en el aprendizaje de sus asignaturas y en comunidades de discurso disciplinar? Éstas son preguntas a las que se intenta responder, así como describir una propuesta de enseñanza para que los estudiantes de licenciatura comprendan y produzcan textos académicos con base en la estrategia REPER.

Cultura académica: usos y prácticas del lenguaje escrito en la universidad

Las habilidades de lenguaje oral y escrito tienen un profundo efecto en el modo de pensar de los estudiantes, tanto en el conocimiento de la propia lengua como de la cultura escrita que predomina en las sociedades actuales. En nuestra sociedad, la lectura y escritura de textos da acceso a argumentos y razonamientos superiores para explicarse el mundo que nos rodea y la experiencia propia. La experiencia de leer y escribir textos ayuda a niños, jóvenes y adultos a formar sus argumentos con mayor lógica y eficacia, así como a participar e integrarse de mejor manera en comunidades de discurso escolar, académico y profesional. La dificultad para leer y escribir, por el contrario, limita el desarrollo de su pensamiento y el acceso pleno a la cultura escolar y académica (Sánchez y Ortega, 2001). En tal sentido, la lectura y la escritura son habilidades que no sólo se requieren para participar en las prácticas discursivas académicas y de aprendizaje de las materias del currículo escolar, sino como medios de aprendizaje, adquisición de conocimiento y de desarrollo intelectual. Kouzulin (2000, p. 153) señala que la literatura ofrece dos posibilidades al desarrollo de la psique humana. Por un lado, contribuye al “pensamiento descontextualizado” y, por otro, al “habla intertextual” y complejidad cognitiva, a través del manejo e integración de distintas fuentes de información que nutren al conocimiento disciplinario y entre las disciplinas. Esto, además, implica una gran demanda intelectual para los estudiantes, por la síntesis de múltiples textos o intertextualidad (Teberosky, 2007; Mateos, 2009) que se requiere para comprender y producir textos académicos en las disciplinas.

Cuando los estudiantes participan en las prácticas académicas como usuarios del lenguaje en el contexto de la cultura escolar o universitaria a la que pertenecen, tienen la oportunidad de insertarse en procesos de alfabetización académica que los van habilitando tanto en el manejo de una gran variedad de textos como de discursos disciplinarios y científicos.

En el ámbito de la enseñanza universitaria el medio de aprendizaje y adquisición de conocimiento predominante es el texto escrito. Por ende, los textos constituyen el medio por excelencia de intercambio, comunicación y conocimiento en la dinámica de las aulas universitarias. Adquirir conocimientos disciplinarios mediante textos consiste, básicamente, en incursionar en las prácticas académicas de investigación, leyendo y escribiendo: resúmenes, ensayos, proyectos, ponencias y artículos, así como participando en actividades y eventos académicos. De esta manera, los estudiantes no sólo aprenden los contenidos de las asignaturas del curriculum sino las formas propias del quehacer académico universitario. En consecuencia, el manejo de las formas discursivas de lectura y escritura es una necesidad en el aprendizaje de las disciplinas, no sólo para los alumnos sino para los propios docentes. Del mismo modo, contar con estrategias para escribir y leer permite participar efectivamente en esas prácticas y discursos académicos. En gran medida, el éxito académico en el ámbito escolar y en el ámbito profesional fuera de las aulas, se basa tanto en la capacidad de comprender y producir textos escritos como en la capacidad estratégica de saber cómo hacerlo.

El lenguaje escrito tiene un significado particular como herramienta de aprendizaje, de conocimiento y de alfabetización académica. Leer y escribir textos en el ámbito universitario y disciplinar supone participar como miembros de comunidades de discurso académico-profesional en ámbitos de práctica académica y cultural específicos. Por ello, los docentes, como miembros participantes de comunidades académicas universitarias, tendrían que ayudar a los estudiantes, no sólo a construir conocimiento, sino guiarlos para que participen en las actividades académicas de esas comunidades; proponerles diversas y múltiples oportunidades de lectura y escritura que permitan mostrar los usos en prácticas académicas que los conduzcan hacia una alfabetización académica plena; promover, de ese modo, un compromiso académico para que los estudiantes asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje, haciéndolos

participes de esa cultura y tradiciones textuales a través del uso estratégico de la comprensión lectora y producción de textos, para convertirse así en autores y creadores, inmersos en un proceso de “autoría” y “coautoría” de las leyes y principios de un campo disciplinar dado, como lo propone Kozulin (2000, p. 179).

Por su naturaleza, la escritura involucra diversos aspectos de carácter cultural, lingüísticos y cognitivos específicos. Como actividad cognitiva, es de naturaleza compleja, en virtud de que involucra tanto las demandas del medio, la memoria y procesos y subprocesos cognitivos de planificación, textualización y revisión (Hayes y Flowers, 1980), como de lectura comprensiva, de reflexión, motivación y emoción (Hayes, 1996).

El conocimiento de los aspectos cognitivos tiene un valor instruccional interesante, en tanto que conocer procesos cognitivos de planificación, textualización y revisión permite a los estudiantes ser conscientes de lo que tienen que hacer al escribir; en la enseñanza, por eso, hay que hacerlos visibles para que los aprendan. Flowers (1980) destaca los malabares que se producen al escribir, dada la complejidad cognitiva que impone restricciones a la dinámica de la composición escrita. No obstante, es posible manejar esas restricciones a través del conocimiento de los procesos y manejo de estrategias de planificación, composición, revisión, etcétera, por ejemplo.

El conocimiento, tanto de procesos cognitivos como de las demandas culturales de los contextos asociados, es la base del diseño de la enseñanza y aprendizaje para promover la alfabetización académica tanto entre estudiantes como entre docentes. Asimismo, ponderar los aspectos epistémicos que tiene la escritura para aprender, transformar el conocimiento y comunicarse mediante el lenguaje escrito, así como para entender y solucionar problemas que incluso no existen aún.

Se trataría de que los cursos se orienten a partir del reconocimiento del valor epistémico y la naturaleza procesal que tiene la escritura de textos; promover así el ejercicio práctico a lo largo de

los cursos, tratando de que la escritura sea instrumento epistémico de aprendizaje de los contenidos de las asignaturas (Carlino, 2003).

El propósito es cambiar el modelo expositivo-receptivo que caracteriza la enseñanza universitaria, donde los estudiantes son aprendices pasivos con pocas oportunidades de escribir. Normalmente se les pone a escribir cuando concluyen los cursos o el ciclo escolar, con fines evaluativos. Hay que trasladarse hacia un modelo más constructivo orientado por el proceso y por la participación en la cultura académica universitaria, donde se propicie que los estudiantes tengan muchas y variadas oportunidades de escribir durante los cursos. Del mismo modo, ponderar más los aspectos de regulación y control metacognitivos del aprendizaje, considerando su función en la organización y expresión de las ideas, destacando el proceso más que el resultado. Cambiar la práctica común de la enseñanza universitaria fincada en sólo escribir al final de los cursos para ser evaluados o calificados. En lugar de esa práctica, promover que los estudiantes asuman un rol activo como autores a través de planear, escribir varios borradores y hacer revisiones recurrentes durante todo el curso antes de entregar el texto final. Estructurar oportunidades de aprendizaje que los lleven a leer y resumir textos, así como planear, escribir, revisar, corregir y reelaborar textos propios en el transcurso de cursos o semestres. De esta manera, al tiempo que aprenden el contenido de las asignaturas del plan de estudios de su carrera, se les introduce de manera intencionada en las prácticas académicas, en los usos del lenguaje escrito propios de actividades de comunidades académicas, profesionales o científicas específicas. En otras palabras: ayudar a los estudiantes a escribir textos académicos sobre los contenidos de sus asignaturas como una manera de aprender y transformar sus conocimientos.

No se trata de remediar las carencias en habilidades de lectura y escritura que se supone los estudiantes deberían ya tener, ni de enseñarles a leer y escribir. Se trata de introducirlos en las prácticas discursivas y modos de usar la lectura y escritura académica considerando tres cuestiones:

- Los ámbitos, prácticas académicas y profesionales donde se usan esos textos y materiales. Por ejemplo, en la academia, la investigación educativa a través del desarrollo de ensayos académicos y/o proyectos de investigación, como los trabajos de tesis, o en las actividades profesionales
- Los *procesos y procedimientos* para elaborar los productos demandados como las estrategias de aprendizaje de comprensión y producción de textos; planeación, escritura y revisión, como se intenta promover a través de REPER.
- Los *tipos de textos* que se usan en el trabajo y prácticas académicas como productos esperados; por ejemplo: resúmenes, ensayos, proyectos de investigación, ponencias y artículos.

Como docentes solicitamos que los estudiantes no sólo aprendan ciertas ideas o conceptos sino exigimos que fundamenten esas ideas o conceptos, y que reconozcan que existen otros opuestos. Del mismo modo, esperamos que hagan referencia a los autores que han elaborado las ideas, citándolo; demandamos que cuando escriban aprendan a citar y referenciar el pensamiento ajeno. Pedimos ponderar las razones de cada posición y juzgar controversias conforme a métodos de validación del saber propio y aceptado en el campo disciplinar o profesional. Todo esto forma parte de las prácticas académicas de una cultura profesional o de investigación, en sí, de actividades y comportamientos característicos de una *alfabetización académica*; son rasgos que expresan prácticas que caracterizan la cultura académica y de investigación en los ámbitos universitarios (Carlino, 2005).

Dadas las dificultades que enfrentan los estudiantes al escribir textos académicos, incluso se propone que sea materia de enseñanza y de investigación en la universidad, (Kruse, 2003). Estudios relacionados con esta problemática muestran la importancia del conocimiento y funciones de los procesos de planificación, traducción escrita o revisión. Los estudiantes mejoran su aprendizaje, se alfabetizan cuando participan en programas instruccionales de

composición de textos (Lasalle, 2003), en planificación (Marbach-Ad y Arviv-Elyashiv, 2004; García y Marbán, 2003) y revisión (Carlino, 2003; Adams, Simmons y Willis, 2010).

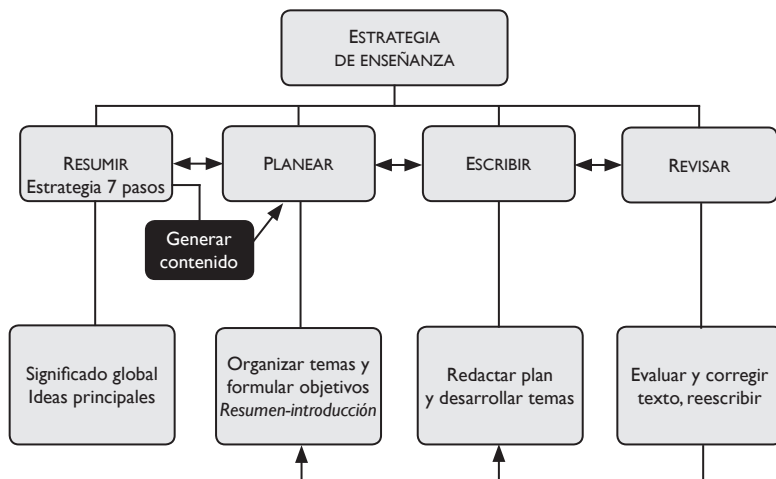
Corresponde entonces en este ámbito de enseñanza promover tal alfabetización académica a través de participar de esas prácticas como miembros de una comunidad de discurso académico, en un campo disciplinar o de formación profesional específicos como profesionales en el ámbito, en este caso, de la psicología y la educación.

A continuación, se describe cada uno de los componentes de una estrategia para resumir textos académicos ajenos con el fin de producir uno propio y de convertir a los estudiantes en productores de sus propios textos en autores, como propone Kozulin (2000), a través de Resumir, Planear, Escribir y Revisar textos (REPER).

Estrategia REPER para aprender escribiendo

La estrategia tiene como objetivo mostrar una alternativa de enseñanza a nivel universitario para ayudar a los estudiantes a aprender escribiendo, de tal modo que esto les habilite para participar activamente en comunidades de discurso académico disciplinario. Con esta estrategia se busca no separar lectura y escritura sino verlas como actividades estrechamente vinculadas. En la figura 1 se muestra el esquema de la estrategia, e inmediatamente se describe la caracterización de cada uno de sus componentes.

Figura 1. Mapa de la estrategia de enseñanza



Estrategia de enseñanza-aprendizaje: Resumir-Planear-Escribir-Revisar

Esta estrategia tiene como finalidad ayudar a que los estudiantes procesen los textos de forma sistemática, de tal manera que tengan en mente que se trata de comprender lo esencial y el significado global del contenido, considerando los objetivos de los autores. Que los alumnos lleven en mente que esta actividad es para generar ideas y producir breves textos, con los que podrán planear y escribir posteriormente un texto propio según su interés temático particular. Una forma de aprender los contenidos de las asignaturas: escribiendo.

- **Resumir** consiste en leer y elaborar resúmenes de la bibliografía básica sobre los contenidos de las asignaturas estudiadas, conforme a la perspectiva del contenido del programa del curso. Con los resúmenes se busca generar ideas y temas específicos que los estudiantes identifiquen como susceptibles de ser

indagados de forma documental, con el fin de configurar una estructura temática, teórica, sobre los contenidos de aprendizaje del curso. Para ello se propone una *estrategia de resumen*, mediante la cual los alumnos construyen el significado global de cada texto revisado. La estrategia consta de siete actividades: 1) registrar autor, título y año; 2) hacer inferencia del título; 3) buscar y registrar el objetivo del autor(es); 4) enlistar los temas y subtemas de la estructura del texto; 5) describir cada uno de los temas y subtemas, 6) resumir el significado global del texto y; 7) escribir comentarios, dudas, preguntas o críticas sobre el contenido del texto.

- **Planear.** La planeación consiste en formular un objetivo y establecer la estructura y partes del contenido del ensayo o proyecto a partir de las ideas generadas mediante los resúmenes de los textos de la bibliografía revisada sobre los contenidos específicos de la asignatura estudiada y según perspectiva del programa curricular. Para ello, se elabora un *resumen* (200-500 palabras) que sintetiza la idea global del texto a componer que, en un segundo momento, se amplía mediante la elaboración de la *introducción* (5001-1500 palabras) al texto, que desglosa el resumen. Como resultado de esta planeación del texto se obtiene el esquema (resumen) y la estructura (introducción) que guían el desarrollo y redacción del borrador en una primera versión, y las siguientes de forma recursiva con los mismos pasos de resumen e introducción previos a su integración y desarrollo de todo el texto en *extenso* (1501-3000-5000 palabras).
- **Escribir.** La escritura del texto implica transcribir el plan y cada uno de los temas que integran la estructura del contenido: desarrollar ideas, argumentos y explicaciones de cada uno de los temas o subtemas y apartados establecidos en el plan y organizar el texto con base en resumen e introducción. Se describen y sustentan los subtemas, ideas y argumentos centrales del

borrador del ensayo. Las revisiones o evaluaciones del texto se realizan a partir de que los estudiantes escriben una primera versión o borrador del texto, en congruencia con los objetivos y la organización de la estructura temática generada mediante resúmenes-introducciones y lo planeado previamente.

- **Revisar.** La revisión constituye la actividad de corrección y mejora del texto (ensayo). Se evalúan así las versiones realizadas durante el curso en sesiones de clase establecidas con todo el grupo para esa finalidad. Los estudiantes intercambian su texto escrito y, con base en los criterios y características del producto final esperado (anexos), se revisa, se hacen observaciones y se evalúan las versiones. Cada alumno recibe comentarios y retroalimentación sobre su texto. Tanto evaluadores como evaluados discuten los criterios y características que debe contemplar el texto, por lo que detectan en qué aspectos aciertan y en cuáles requieren trabajar más, así como los problemas de congruencia que tienen. Las observaciones y sugerencias se registran en un formato que contiene cada uno de los componentes que debe integrar el texto y el criterio para evaluarlo.

La actividad de revisar-evaluar busca ayudar a los estudiantes a ser conscientes de que la producción o construcción del ensayo es un proceso dinámico que constituye una actividad intelectual compleja porque, como proceso, no termina en la primera elaboración. Es una actividad recursiva porque, a partir de la primera revisión, se replantea, reescribe y reestructura el texto de manera que se presente una siguiente versión mejorada. A través del curso, se propone que se elaboren y evalúen tres versiones antes de la versión final. Se desarrolla y propone la estrategia de enseñanza REPER como medio para contribuir a enfrentar la problemática de la alfabetización académica descrita. Una estrategia para ayudar a los estudiantes a aprender escribiendo y participando activamente en la comunidad universitaria de discurso académico.

Bajo estos supuestos y estrategia, el propósito es desarrollar experiencias e intervención educativa en cursos a nivel de licenciatura con estudiantes de Psicología Educativa de la UPN. En tal sentido, se ha venido interviniendo y sistematizando la estrategia REPER para documentar sus resultados a través del aprendizaje logrado por los estudiantes en el dominio de los contenidos, la calidad de los textos producidos, el conocimiento de los géneros y estructuras textuales, y adquisición de estrategias de planeación, textualización y revisión, que integran el proceso de composición de textos académicos como un objetivo de investigación y puesta en práctica de la estrategia.

CONCLUSIONES

En el contexto de la globalización y sociedades de la información, el aprendizaje universitario implica estudiar con nuevas formas de comprender, interpretar y organizar el conocimiento; por tanto, es necesario adaptarse a nuevas formas de conocimiento a través de leer y escribir en las disciplinas, como diversos estudios lo han evidenciado.

La educación escolar en general y la enseñanza universitaria en particular, han privilegiado como medio de aprendizaje al texto escrito. Es indiscutible que constituye hasta ahora el medio de conocimiento, intercambio y comunicación en la dinámica de las aulas universitarias, un recurso de conocimiento imprescindible. A su vez, la actividad de leer y escribir textos en las disciplinas científicas requiere habilidades académicas de comprensión y producción de textos. Por ello, el estudiante tiene que ser un usuario activo del lenguaje escrito en las disciplinas para poder participar alfabética y académicamente con plenitud en las prácticas de una comunidad de discurso disciplinar.

Al aprender mediante textos se participa en prácticas académicas y disciplinarias que exigen leer y resumir, elaborar ensayos científicos, proyectos de investigación, ponencias para eventos o

artículos para revistas, como se propuso a través de REPER. Se espera que los estudiantes aprendan tanto los contenidos de la ciencia que estudian, como las formas propias del quehacer académico universitario en las disciplinas (Carlino, P., 2005). Asimismo, manejar las formas discursivas de lectura y escritura es esencial para el aprendizaje, no sólo de los alumnos sino de los propios maestros y de la misma institución. Todo esto forma parte de las prácticas académicas de una comunidad de discurso profesional o de investigación, así como de la capacidad de manejar y usar material escrito, donde se margina al estudiante en tanto no se incorporen en el aula prácticas discursivas que le permitan, con el tiempo, convertirse en un participante activo de esa comunidad. Así, se espera contribuir al desarrollo de procesos de enseñanza superior centrados en el aprendizaje y en la formación de estudiantes capaces de ser aprendices de toda la vida.

REFERENCIAS

- Adams A. M., Simmons F. y Willis C. (2010). Undergraduate students' ability to revise text effectively: relationships with topic knowledge and working memory. *Journal Research in Reading*. Vol. 33, (1) pp. 54-76.
- Backoff E., Velazco A. y Peón Z. (2013). Evaluación de la competencia de expresión escrita en estudiantes universitarios. *Revista Enseñanza Superior* Vol. XLII (3) No. 167. pp. 9-39.
- Arnoux, E. y colaboradores (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Brunetti, Stancato, Subtil (2002). *Lectores y prácticas. Maneras de leer de los ingresantes universitarios*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Catuogno, Malló y Rivarola (2003). *La expresión escrita de los jóvenes universitarios*. Consultada en línea en www2.fices.unsl.edu.ar/~kairos/k12-02.htm, el 13 de mayo de 2013.
- Correa, N. Ceballos, E. y Rodrigo, M. J. (2003). El perspectivismo conceptual y la argumentación en los estudiantes universitarios. En Monereo, C. y Pozo, J. I.

- La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender en la autonomía.* Madrid: Editorial Síntesis e Institut de Ciències de l'Educació.
- Di Stefano M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En Carlino (coord.), *Textos en Contexto, Revista Latinoamericana de Lectura*. Núm. 6, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura y Vida.
- Estienne, V. (2004). Enseñar a leer en la universidad. Una responsabilidad compartida. *I Congreso Internacional de Educación. Lenguaje y Sociedad*. La Pampa.
- Estienne, V. y Carlino, P. (2004). *Leer en la universidad. Enseñar y aprender una cultura nueva*. Trabajo de tesis de Maestría Estienne.
- Lerner, Delia. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, en *Leer y escribir en la escuela*. México: SEP-FCE.
- Massone, A. y González, G. (2008). Alfabetización académica: implementación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en la Educación Superior. Estudio de caso en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 46/3. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Bruner, J. (1997). *Educación, puerta de la cultura*. Barcelona Aprendizaje-Visor.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (Coord.), Iñesta, A., Sole, I., Taberosky, A., Zannoto M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Flowers, L. y Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constrains. In L. W. Gregg y E. R Steinberg (eds.) *Cognitive processes in writing*, pp. 31-50. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- G. Marbach-ad y r. Arviv-elyashiv (2004). A course designed for tutoring experienced teachers in the art of research writing. *Journal of education for teaching*, Vol. 30, Núm. 3.
- García, N y Marbán, J. (2003). El proceso de composición escrita en alumnos con DA y/o BR: estudio instruccional con énfasis en la planificación. *Infancia y aprendizaje*, 26 (1), pp. 97-113.
- Hayes, R. J. (1996). *The science of writing*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Kruse O. (2004). Getting started: academic writing in the first year of a university education. In: Rijlaarsdam G., Björk, L., Bräuer G., Rienecker L., Stray Jørgensen (Eds). *Studies in writing, vol. 12, teaching academic writing in european higher education*. Netherlands. Kluwer Academic Publisher. pp. 19-28.

- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing en higher education. An academic literacy approach. *Studies in higher education*. pp. 23(2), 157.
- Monereo, C., Pozo, J. I., y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. pp. 235-258
- Morales H. L. (2014). Algunos hallazgos de la alfabetización académica. *Revista Electrónica UPN* 16.
- Olson, D. R. (2009). Education and literacy. *Infancia y aprendizaje* 32 (2), 141-151.
- Pozo, I., y Pérez E. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Sánchez, H. J. S. y Ortega S. M. C. (2001). Enseñanza de habilidades y estrategias de comprensión de textos: una experiencia con maestros de educación básica y media superior. En Comboni, S. Cortes, C. Y Rodríguez, J. (Coord.) *La Investigación Educativa en México*. México. UPN-COMIE. Vol. I.
- Sánchez, H. J. S., Ortega S. MC. Y Morales H., L. (2014). Alfabetización Académica en Aulas Universitarias. Aprender escribiendo textos académicos. *Cuadernos de Investigación*. México: UPN. En prensa.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje* 58, pp. 43-64.
- Tabersky, A (2007). El Texto Académico. En: Castello, M.(Coord), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos Y Estrategias*. Barcelona: Graó.
- Wells, G. y Claxton, G. (2002). Introduction: social perspectives on the future education. En: *Learning for life in the 12st Century*. USA: Blackwell Publishers.