



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Benavides Cáceres, Diana Raquel; Sierra Villamil, Gloria María
Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 11, núm. 3,
2013, pp. 79-109
Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55128038004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad

Didactical strategies to promote critical reading from the transversality view

Diana Raquel Benavides Cáceres

Gloria María Sierra Villamil

Universidad EAN, Colombia

El artículo presenta el resultado del proyecto sobre estrategias de lectura y escritura, como respuesta a la necesidad de implementar una propuesta pedagógica que promueva la lectura crítica de los estudiantes, como aporte al modelo pedagógico en el desarrollo de las competencias transversales de la Universidad EAN (Escuela de Administración de Negocios). Se logró caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura de los docentes Eanistas, lo que implica analizar estas prácticas aplicadas desde diferentes disciplinas. Al analizar los resultados obtenidos, se diseñaron dos matrices de estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura crítica como parte de la propuesta pedagógica a implementar, sobre cuáles son los criterios que deben orientar a las disciplinas, al trabajar procesos de comprensión y producción de textos con actividades de descripción, recursos, seguimiento del docente y la evaluación

Descriptivos: Lectura, Escritura, Estrategias Pedagógicas, Transversalidad, Comprensión y Producción de Textos.

This article presents the results of the reading and writing strategies project as a response to the need of implementing a pedagogical proposal which promotes critical reading in students. This is a contribution to the pedagogical model and the development of transversal competences of Universidad EAN. With respect to the objectives, it was possible to characterize the reading and writing teaching practices of the EAN's teachers which gives value to the pedagogical practices developed in different disciplines. After the analysis of the results obtained, two matrixes of didactical strategies were designed in order to teach critical reading as part of the pedagogical proposal to implement. This establishes the criteria which must be oriented from the disciplines while working text comprehension and production processes with its activities description, resources, teacher monitoring and accompaniment and assessment.

Keywords: Reading, Writing, Teaching Strategies, Transversality, Text-Comprehension and Production.

*Contacto: dbenavides.d@correo.ean.edu.co

**Contacto: glsierra@ean.edu.co

Introducción

El artículo da cuenta de la sistematización de algunas estrategias didácticas de lectura y escritura como respuesta a la necesidad de implementar una propuesta pedagógica que promueva la lectura crítica de los estudiantes, como aporte al modelo pedagógico y al desarrollo de competencias transversales en la Universidad EAN (Escuela de Administración de Negocios). Para ello se consideró primordial caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura de los docentes Eanistas, en el marco de la alfabetización académica, teniendo en cuenta las variables que se indagaron en los instrumentos de recolección de información: encuesta y entrevista, también con base en la revisión documental de los syllabus de competencias comunicativas I y II, las cuales forman parte de las unidades de estudio de todos los programas que ofrece la universidad. Los criterios que se consideraron se relacionan con el tiempo de dedicación a la lectura, la importancia de la misma en clase, el significado para el programa de lectura crítica, el objetivo de llevar lecturas a la clase, cómo mejorar las didácticas de lectura y las dificultades presentadas.

En cuanto a escritura se indagó frente a qué textos se escriben, las formas de evaluación que se utilizan, los aprendizajes de los estudiantes y las estrategias institucionales en torno a la lectura crítica y la escritura, información suministrada por los docentes coordinadores o directores de programas y núcleos, responsables de liderar el aseguramiento al desarrollo de las competencias transversales en la Universidad EAN.

Una vez se precisó cómo se promueven y realizan las prácticas de lectura y escritura en la universidad, se diseñaron dos matrices de estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura crítica como parte de la propuesta pedagógica a implementar, la cual establece cuáles son los criterios que se deben orientar desde las disciplinas, entendidas estas, como los diferentes programas que ofrece la universidad, al trabajar procesos de comprensión y producción de textos, con su descripción de actividades, recursos, seguimiento o acompañamiento del profesor, la evaluación y la relación con el modelo pedagógico y los procesos de pensamiento que desarrollan.

El aporte que la investigación ofrece al campo de estudio tiene que ver con la promoción de la alfabetización académica y la lectura crítica, pues las prácticas discursivas propias de las disciplinas necesitan de una orientación pedagógica para que sean de fácil acceso para los estudiantes que se inician en la universidad y continúan su formación en educación superior. Los enfoques actuales en este campo de investigación como la escritura en las disciplinas en un currículo transversal¹ hacen un llamado a trabajar la lectura y la escritura desde la perspectiva de la interpretación y la producción de conocimiento; ya que es precisamente en la mediación del docente de distintas disciplinas, donde se carece de reflexión sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, es decir, no se han sistematizado estos procesos, lo cual amerita una intervención como forma de comprender y transformar la docencia universitaria, que las cátedras no relacionadas con las competencias comunicativas, no

¹ Aparece como necesidad de mejorar los procesos educativos a nivel formativo, su esencia se sustenta en que todas las acciones que se desarrollan atraviesan el currículo, permeándolo, mediante estrategias que buscan desarrollar con sentido la formación integral de estudiantes competentes.

acostumbran de forma intencional a guiar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de escritura, herramienta privilegiada para forjar un pensamiento crítico. Es clave plantear que la Universidad EAN mediante el proceso *Assesment Center y Aseguramiento de la Calidad* ha asumido diversos mecanismos de seguimiento al desarrollo de las competencias transversales, con evidencias y un sistema evaluativo integral.

El artículo está dividido en cuatro partes. La primera hace referencia a la metodología y los resultados arrojados por los instrumentos; la segunda, corresponde a la caracterización de las prácticas de lectura y escritura de los docentes eanistas, según las categorías de análisis, todo ello apoyado por un marco teórico acerca de la alfabetización académica en la educación superior, y los relacionados con comprensión y producción de textos, escritura en las disciplinas y escritura a través del currículo, cuyos enfoques son pertinentes para la aplicación transversal de las competencias comunicativas y el desarrollo de la lectura crítica. También se incluyeron como antecedentes los resultados preliminares del estudio multicaso del proyecto interinstitucional “Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior (2012)”, a cargo del Comité de Investigaciones de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior REDLEES. Este análisis que permite evidenciar la necesidad de un trabajo pedagógico más dialogal e interdisciplinario para el fortalecimiento de la lectura crítica en la universidad.

1. Fundamentación teórica

1.1. Alfabetización académica, leer y escribir para aprender en la universidad

En la universidad, aprender los contenidos de las cátedras es una tarea doble, en primer lugar, se trata de apropiarse de su sistema conceptual y metodológico, así como de sus prácticas discursivas características y, por otro, de adueñarse y reconstruir cualquier contenido una y otra vez para transformar el conocimiento. En estudios, como los de Carlino (2005) sobre alfabetización académica (proceso por medio del cual una persona llega a hacer parte de una comunidad académica, en virtud de la apropiación de sus formas de razonamiento y de las prácticas discursivas que le son características), se ha demostrado que existen prácticas discursivas propias de las disciplinas y no son accesibles para estudiantes que se inician en la universidad, a menos que un experto les ayude en este camino.

Camargo, Uribe y Caro (2011), plantean la problemática de la lectura y la escritura en la educación superior y afirman que los universitarios no consideran que sus asignaturas estén relacionadas con formas particulares de escribir, propias de cada disciplina, y menos que estas formas deban ser aprendidas junto con los contenidos de cada materia; de igual modo, los exámenes y pruebas aplicadas por diferentes universidades, entre ellas la del Quindío (Colombia) arrojan resultados que demuestran la poca habilidad que los estudiantes poseen para comprender y producir un texto escrito que tenga en cuenta las normas de textualidad, y coinciden en el desconocimiento o poco uso de estrategias de desarrollo del pensamiento y de un manejo inadecuado de las estrategias para la comprensión y producción escrita.

Así mismo, en la mediación del docente de las distintas disciplinas se carece de la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, pues las cátedras no acostumbran de forma intencional a ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de escritura, instrumento privilegiado para forjar un

pensamiento crítico. En este panorama, las prácticas de lectura y escritura en la universidad se llevan a cabo desde un enfoque asignaturista y desde el dominio de una sola disciplina, impidiendo que se ubiquen de acuerdo con las necesidades de cada una de las áreas del saber. Se considera que estas habilidades se debieron haber desarrollado en los niveles educativos anteriores y que en la universidad no deben retomarse en profundidad, pues al inicio de las carreras, se pueden solventar mediante inducciones, cursos o asignaturas concretas: competencias comunicativas, taller de lengua, expresión oral y escrita, retórica, etc., “en donde el estudiante adquiere herramientas que puede transferir sin dificultad de un espacio académico a otro y de una necesidad a otra” (González y Vega, 2010:40); sin embargo, la realidad es otra, como lo evidencia el proyecto Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior desarrollado por La Red de Lectura y Escritura (REDLEES, 2011) algunas de las dificultades más notorias que deben superar los programas están relacionadas con la unificación de criterios frente a qué y cómo enseñar estos procesos, así como la coordinación curricular para lograrlo, ya que los docentes disciplinares se apartan de las iniciativas institucionales, pues suelen tener poca conciencia sobre las implicaciones de la alfabetización sobre sus áreas y de la necesaria transversalización de acciones en este campo. De allí que no sea suficiente solventar deficiencias derivadas de la formación recibida en el bachillerato con un curso inicial ni pensar que el aprendizaje en el tema de la lectura y la escritura es responsabilidad del docente de lengua, es necesario consolidar políticas institucionales que favorezcan el paso de las cátedras a los programas transversales e institucionalmente llevados a la práctica; así como propender por que los esfuerzos en este campo sean perdurables y obedezcan a un real interés pedagógico e investigativo por parte de los docentes, en relación con la didáctica y las estrategias de enseñanza que se emplean para formar en las disciplinas a los futuros profesionales.

La Universidad EAN es una de las 5 de 188 universidades e instituciones universitarias que ha convertido los cursos en proyectos o programas institucionales con los presupuestos y dedicaciones docentes procedentes, en las mayoría de universidades colombianas las iniciativas de alfabetización se ubican como programas de Facultad o Escuela, como es el caso de la Universidad del Cauca, la Universidad del Valle, la Universidad Nacional y la Universidad Sergio Arboleda, donde constituyen programas de acción regulares que cubren a todos los estudiantes de la institución. Son, precisamente, este tipo de dificultades las que ofrecen puntos de partida para los proyectos y líneas de investigación en este campo de la pedagogía.

El trabajo mancomunado entre los docentes especialistas y los de otras unidades de estudio, para la transformación de las prácticas de enseñanza, así como el compromiso institucional en la articulación y orientación frente al tema, donde la preocupación central sea el escritor, no el escrito y se desarrollen habilidades de aprendizaje a través de la alfabetización académica (Carlino, 2005), es congruente con las propuestas de escritura a través del currículo y de escritura a través de las disciplinas (Bazerman et al, 2005; Russell, 2001), y requiere, no sólo se involucrar al estudiante, sino también a todos los profesores en este proceso, lo cual favorecería la integración de la escritura en todas las asignaturas como una herramienta para ayudar a pensar los contenidos conceptuales, escribir para aprender, desarrollar el pensamiento crítico y enseñar las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento; es decir, aprender a escribir de y desde las disciplinas.

1.2. La formación inicial en lectura y escritura en las universidades colombianas

Como antecedentes de esta investigación, es importante retomar algunos hallazgos preliminares del estudio cualitativo interinstitucional (multicaso) en el que participaron 13 universidades², denominado: “Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior (2012)”, a cargo del Comité de Investigaciones, cuya pregunta de investigación tiene que ver con ¿cuáles son las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura durante el primer año de formación en las universidades y cuál es su aporte para en el desempeño académico de los estudiantes? En él se trabajó en la identificación y análisis de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura de los estudiantes antes, durante y después de su participación en dicho curso. Como parte de la metodología propuesta se diseñaron instrumentos como cuestionarios, entrevistas a profundidad, observación de clase y análisis documental de los syllabus y trabajos.

Como parte de los aspectos arrojados por el estudio, se encontró que los estudiantes encuentran mayor exigencia en la comprensión y producción de textos, particularmente académicos: reseña, ensayo, comentario, artículo. Las estrategias de acercamiento a la lectura y la escritura difieren del curso de lengua al curso disciplinar estudiado, ya que mientras en el primero, se trabaja con un enfoque teórico-práctico y con apoyo de la plataformas virtuales, visitas a la biblioteca, búsqueda de información en base de datos, talleres y orientación frente a los discursos académicos, en el segundo, si bien hay acompañamiento en el proceso de desarrollo de los contenidos disciplinares, la lectura y la escritura no se realizan de forma intencional, es decir, son herramientas y medios que facilitan el aprendizaje por parte de los estudiantes, pero no son el foco de interés. No se articulan procesos de lectura y escritura que favorezcan una producción académica desde el aula. Hay intentos desde los semilleros de investigación, existen espacios de formación para docentes, particularmente en construcción de escritos, pero falta mayor comunicación y espacios de socialización de los productos de escritura de estudiantes y docentes. De otra parte, hay coincidencia en que los cursos de lectura y escritura deben ofrecerse a lo largo de toda la carrera.

Los textos filosóficos que requieren análisis y comprensión fueron identificados por los estudiantes de primer semestre como las de mayor dificultad en lectura. Respecto a la escritura, los procesos de redacción, la elaboración de reseñas y de ensayos, así como el manejo de la ortografía son los temas que presentaron mayor dificultad. Los apuntes de clase son los textos que más se leen y se escriben.

Aquí hay un primer reto en este proceso de alfabetización académica, lograr diálogos entre los docentes especialistas en la enseñanza de la lectura y la escritura y los disciplinares, de tal manera que se realicen ajustes didácticos y curriculares que potencien el aprendizaje en los estudiantes.

² Fundación Universitaria del Área Andina: Elizabeth Lara- Beatriz; Fundación Universitaria Los Libertadores: Rafael Ayala Sáenz; Fundación Universitaria Monserrate: Fanny Blandón; Fundación Universitaria Sanitas: Javier Herrera; Pontificia Universidad Javeriana, Sede Bogotá: Adriana Salazar, Blanca González, Sindy Moya y Juliana Molina; Universidad Autónoma de Manizales: Liliana Silva; Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, UDCA: Daniel Quecán; Universidad Mariana de Pasto: Eyner Fabián Chamorro; Universidad Piloto de Colombia: Eliana Ortiz; Universidad de La Sabana: Mariano Lozano; Universidad de La Salle: Guillermo Hernández; Universidad Santo Tomás: Diana Benavides, Ángela Bonilla y Jesús Sandoval y Universidad Sergio Arboleda: Luis Chacón.

En las prácticas de lectura, los docentes entrevistados reportaron, a partir de los textos escogidos que buscan la apropiación de los conocimientos de la disciplina por medio de variados talleres y de la identificación de textos, donde los procesos de comprensión: el literal, que responde a los datos contenidos en el texto, es por regla general el del dominio de los estudiantes; el inferencial, que intenta dar cuenta del significado, es al que no todos los estudiantes acceden, y el crítico, que da razón de la intención del autor y de una postura sustentada al que en la práctica muy pocos acceden, reflejan que es necesario desarrollar de forma progresiva el pensamiento crítico: hacer argumentos, cuestionar posiciones y opiniones, comparar tipos de experiencias con otras, identificar causas y consecuencias de ideas y hechos a través de la consulta y la investigación, es decir, construir una cultura académica más sólida.

La lectura y la escritura en el marco de la alfabetización académica son consideradas como prácticas sociales que varían de acuerdo con el contexto, la cultura y el género como lo explican Barton y Hamilton (1998) y Street (1984; 1995) y pueden empezar a desarrollarse en la educación media. En este sentido es importante establecer diálogos de articulación con la educación superior para ello.

La alfabetización académica comprende las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad, donde se establecen estrategias contenidas como parte de una cultura discursiva acorde a las disciplinas de estudio, en el caso particular de la Universidad Santo Tomás, Bogotá, relacionadas con la administración y las organizaciones, donde la lectura y la escritura son herramientas indispensables para acceder a esos saberes. Las cátedras deben desarrollar muchos contenidos y descuidan estas competencias básicas, sin embargo, con la implementación de estrategias didácticas en lectura y escritura se puede lograr un mejor aprendizaje de los discursos disciplinares. Si bien es cierto que la lectura práctica o de concreción dirigida a estudiantes universitarios, a través de los libros resumen, de los contenidos en los blogs o en las páginas web, les ha favorecido, también se observa que si el texto para lectura excede cuatro o más páginas los estudiantes se dispersan. Aquí es importante el trabajo de estrategias metacognitivas que permitan autorregular el aprendizaje, el cual tiene que ver con la conciencia sobre el conocimiento y sobre cómo se logra éste: saber lo que sabemos y lo que no, pues la reflexión metacognitiva sobre los procesos, durante su desarrollo, juega un papel importante en la detección de dificultades cognitivas y ayuda también a resolver esta situación. Un problema frecuente en la lectura, por ejemplo, es que los sujetos no han desarrollado la capacidad de detectar sus propias dificultades o no las interpretan de manera adecuada, asumiendo, por ejemplo, que han comprendido el texto cuando esto realmente no se ha dado (López, 1997a citado por López y Ramírez, 2011).

Se evidenció también que los criterios frente a la evaluación de la lectura y la escritura no son claros ni explícitos, es decir, a pesar de que se dan instrucciones generales, falta mayor acompañamiento para el desarrollo de los procesos individuales, en esto incide el número de estudiantes por grupo y que se privilegie el trabajo colectivo. En este caso las estrategias didácticas deberían orientarse a considerar la escritura como un proceso que requiere distintas etapas: planificación, redacción, revisión y reescritura, con distintos lectores, para la construcción de saberes y no como una práctica coercitiva o de control.

En cuanto a los textos que se utilizan en la disciplina de la administración y las organizaciones están: los artículos académicos, las publicaciones de las páginas webs o de los blogs reconocidos de información parcial o secundaria necesaria para el análisis sectorial y de los factores macroeconómicos, también revistas especializadas en negocios

Business Review, Forbes, libros y capítulos de libro de temas organizacionales en español y en inglés. Los casos son fundamentales en la metodología de trabajo. De acuerdo con esto, las estrategias didácticas que podrían apoyar tendrían que relacionarse con elaboración de fichas de lectura, resúmenes y esquemas de síntesis de información para los procesos de comprensión de lectura. En cuanto a la escritura los docentes disciplinares trabajan *papers*, anteproyectos con ideas de negocio, presentaciones en diapositivas, planes de negocios textos que ameritan rejillas de seguimiento y evaluación al proceso de producción, según sean expositivos o argumentativos.

Finalmente, el multicaso dio cuenta de la necesidad de establecer políticas institucionales frente a la alfabetización académica, pues, si bien existen cursos intersemestrales de perfeccionamiento docente en las universidades, usualmente con temáticas relacionadas con la construcción de escritos académicos o metodologías puntuales como la casuística, se imparten cursos de inducción muy cortos en algunas carreras desde el Departamento de Humanidades, en lo pedagógico se requiere abrir espacios de discusión y formación, así como apoyos o tutorías y en general un centro que oriente programas en torno a la investigación en lectura y escritura académicas y su articulación con las políticas nacionales sobre el tema; a la formación para el fortalecimiento de competencias de estudiantes y docentes, así como el intercambio con profesores de las distintas facultades y un programa de servicios y educación continua o de extensión.

1.3. Estrategias didácticas para la comprensión de textos

A continuación se fundamenta la importancia que tienen los procesos de comprensión de textos y la lectura crítica, para luego sistematizar la propuesta pedagógica en una matriz de estrategias didácticas para este proceso y para la producción textual. Pereira y Solé (2006) plantean que existen dos habilidades cognitivas, transversales básicas que inciden en el acto de leer, necesarias para tener un nivel satisfactorio de lectura. La primera es la capacidad de análisis, entendida como la facultad de comprender un fenómeno a partir de diferencias y desagregar sistemáticamente sus partes, estableciendo jerarquías, relaciones y secuencias entre las partes. Y la capacidad de síntesis, como el saber unir los elementos distintos en un todo significativo.

Bajo esta óptica, la lectura de análisis y síntesis es la herramienta fundamental del ser humano para poder moverse en el mundo representativo de su cultura propia y de la cultura en general, y cubre en una forma compleja la capacidad de desciframiento del conjunto semiótico a través del cual esa cultura transporta sus significados, los códigos de comportamiento, los mecanismos de relación humana y organización social, los valores éticos y religiosos y las prácticas cotidianas que rigen la satisfacción de las necesidades básicas.

Leer es considerado hoy en día como una de las competencias culturales y específicamente académicas más destacadas, pues se considera que una persona para desarrollar de manera adecuada su formación debe ser lectora, puesto que el proceso de enseñanza y de aprendizaje en todos los ámbitos educativos, se establece mediado por la lectura y la escritura, más aún en el ambiente universitario, donde los estudiantes adquieren la información de manera directa, a través de sus maestros, por medio de las lecturas que en la academia ellos les ponen, tratando éstos de destacar la importancia de acceder a ella más que como una imposición académica, como una fuente placentera de conocimiento y de información.

Cassany (2006) establece en su libro *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*, que se acabó la lectura monocultural, monolingüe, monodisciplinaria, monoideológica, dando

lugar a la multiliteracidad, es decir, el estudiante puede en el momento actual realizar muchas actividades simultáneamente y en un espacio variado de tiempo. En internet, por ejemplo, puede pasar con gran facilidad de una práctica a otra: de chatear con amigos, a buscar datos en webs, a responder correos, a leer variados textos, etc. Estas prácticas sociales resultan ser más atractivas, dinámicas, rápidas y efectivas que las que se realizan en el aula de clase.

La comprensión lectora como proceso cognitivo, resalta el papel del desarrollo de los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítica. Se desarrollan tres habilidades básicas: interpretación, (formarse una opinión, sacar idea central, extraer conclusiones); organización, (establecer secuencias en el texto, resumir generalizar.) y valoración, (identificar relaciones causales, diferenciar lo verdadero de lo falso, captar el sentido de los argumentos del autor), es decir, la aplicación de una lectura crítica.

En la lectura se da un procesamiento interactivo, pues el lector es un sujeto activo que utiliza información de diferente tipo para obtener datos del texto, construye la significación del mismo a partir de sus esquemas conceptuales, de sus conocimientos del mundo y de acuerdo con los datos que le suministra el texto, así la comprensión es constructiva, porque el lector elabora el significado del texto, no lo extrae de las páginas.

Enseguida, se relaciona la matriz de estrategias de comprensión de textos, en la que se precisan actividades, los recursos metodológicos, el seguimiento o acompañamiento del docente, la evaluación y la relación de cada una con el modelo pedagógico y los procesos de pensamiento que permiten desarrollar como propuesta pedagógica (cuadro 1).

1.4. Estrategias didácticas de producción de textos

La didáctica de la escritura como lo afirman Camargo et al (2011) implica para el docente despertar en los estudiantes la capacidad y habilidad para escribir, tanto por la posibilidad de construcción que la escritura ofrece en una sociedad plural, como por su influencia en el desarrollo del saber científico. Ello implica intervención y observación en los procesos de enseñanza en la creación de un texto como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos, cognitivos, discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales. La lectura activa procesos cognitivos, de esquemas, operaciones y habilidades intelectuales. Leer es procesar significados, comprender.

La escritura como proceso implica la recursividad y la reescritura, considerar aspectos conceptuales de la producción (comprensión del tema, organización de las ideas en la memoria, y movilización de estos discernimientos en función del objetivo). Tiene un componente contextual, ya que la composición escrita implica dos procesos: el individual (de resolución de problemas) y el comunicativo (que adquiere significado en el contexto físico, social y cultural).

Cuadro 1. Matriz de estrategias de comprensión de textos

| Tipo de Estrategias | Descripción | Recursos | Seguimiento | Evaluación | Modelo Pedagógico | Procesos/Tipos de Pensamiento |
|--|--|---|---|---|---|---|
| Prelectura | Escritura hipótesis, preguntas o planteamientos que surgen en el proceso de prelectura (títulos, subtítulos, lectura de barrido) | Preguntas por núcleo de contenido importante. Pueden ser de indagación, para mantener la atención o para generar reflexión. | Ejemplificación (de tipos de pregunta) | | | Análogo (capacidad para comparar, contrastar, e interconectar los textos) |
| | Después de haber leído texto, confrontar las hipótesis. | Lluvia de ideas. Para socializar: Técnicas de expresión grupal: mesa redonda, panel, debate, seminario. | Modelamiento (aplicar en un texto la prelectura). Ejercitación (puesta en práctica de la estrategia) | Retroalimentación a las respuestas dadas. | Constructivismo Pedagogía problemática | Divergente (capacidad de discernimiento, descubrimiento) (Ibáñez, Mendoza y Caro, 2003) |
| | Conocimiento conceptual del texto a leer. | Resumen Organizadores previos mapas conceptuales, mentales). Deducir expresiones por contexto. | Ejemplificación (presentar y explicar distintos tipos de textos) | | | Visual (observar, representar) |
| Procesamiento del texto y sus elementos (Camargo, Uribe, Caro y Castañón, 2011). | Identificación de propósitos de lectura intrínsecos y extrínsecos | A partir de un tema dado construir macroproposiciones (idea global o temática y claves o secundarias) | | | | Nocional (identificar componentes del texto, codificar y decodificar información) |
| | Reconocimiento de información relevante (ideas temáticas y secundarias esquemas) | Ejercitación de la memoria (activación de ideas). | Modelamiento (de macroproposiciones, esquemas de síntesis). | Revisión de desempeños como proceso. | Aprendizaje significativo | Conceptual (interpretar y construir lo simple y lo complejo) |
| | | Utilización de la información en nuevos contextos. | Ejercitación (puesta en práctica de la estrategia) | | | |

Cuadro 1. Matriz de estrategias de comprensión de textos. Continuación

| TIPO DE ESTRATEGIAS | DESCRIPCIÓN | RECURSOS | SEGUIMIENTO | EVALUACIÓN | MODELO PEDAGÓGICO | PROCESOS/TIPOS DE PENSAMIENTO |
|---|---------------------------------|--|---|-------------------|-------------------------------|--|
| Comprensión lectora. | | Técnicas de síntesis de información: | | | | Convergente (resolución y análisis de problemas) |
| | Literal | Fichas de lectura (González, B) | | | Enseñanza para la comprensión | Crítico (observación, reflexión, contraste, argumentación) |
| Dimensiones de la lectura (Jurado, Bustamante y Pérez, 1998. Cassany, 2006) | Inferencial | Esquemas Interpretación de imágenes y gráficos | Identificación de tema, problema. Análisis, solución. | Rejilla | Pedagogía problemática | Científico |
| | Crítica intertextual | | | | Aprendizaje autónomo | Razonamiento: analítico, creativo, práctico |
| | Contextual (MPOH, Moreno, 2009) | Manejo de bases de datos y de recursos bibliográficos. | | | | (Sternberg, 1990) Habilidades de pensamiento (Lipman) |
| Lectura académica | | | | | | |

Fuente: Elaboración propia

Según Hernández (2006), la escritura es un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir ideas, pensamientos y/o afectos en discurso escrito coherente con fines comunicativos determinados. Es una actividad autorregulada y estratégica de solución de problemas en tres niveles: tópico (¿qué escribir?), retórico (¿cómo escribirlo?) y comunicativo-pragmático (¿para quién y para qué escribirlo?). Componer textos no sólo exige pensar, sino también es un medio para pensar. El texto escrito es ante todo un producto comunicativo-social.

Díaz Barriga y Hernández (2002) recomiendan que es necesario enseñar en contexto los procesos escriturales y los géneros retóricos, sin omitir aspectos comunicativos y funcionales, en vez de enfocarse en los microprocesos (gramática, estructura, ortografía, morfosintaxis, puntuación) en los productos y en las evaluaciones superficiales (presentación, ortografía y gramática), se debe entonces enfatizar la enseñanza de los subprocesos de planeación, textualización y revisión; promover estrategias autorreguladoras de la composición escrita y el desarrollo de procesos de habla interna (metacognitivos); poner énfasis en el nivel discursivo sin olvidar los aspectos funcionales y enseñar la composición escrita en contexto y mediante actividades auténticas orientadas a situaciones colaborativas e incorporar las TIC como herramientas cognitivas en la enseñanza y en la producción escrita.

Los autores Vardi y Bailey (2006) afirman que los universitarios pueden aprender cuando el docente planifica la tarea de evaluación como parte de las actividades formativas de la materia, al devolver comentados los trabajos escritos y cuando requiere que sean reformulados después de haber retroalimentado aspectos sustantivos del texto. Esta situación didáctica desnaturaliza la práctica habitual de monografías o exámenes instantáneos y desligados de la enseñanza, y permite apreciar el efecto de la intervención del docente, que secuencía la tarea y la orienta en su proceso, ello da como resultado reescrituras del texto con mejoras significativas, centradas en la organización, la estructuración, la adición, la eliminación y la expansión del contenido.

A continuación se relacionan dos matrices, una de estrategias de producción textual, en la que se precisan estrategias, actividades, los recursos metodológicos, el seguimiento o acompañamiento del docente, la evaluación y la relación de cada una con el modelo pedagógico y los procesos de pensamiento que permiten desarrollar, como aporte al acompañamiento de los procesos de lectura y escritura en la universidad; y otra para la escritura en las disciplinas planteadas por Hedegren (2005) en el libro: *A TA's guide to teaching writing in all disciplines, part two: ways to teach writing*, donde incluye algunas pistas para orientar los procesos de escritura dirigidas a docentes de las disciplinas en varios de sus capítulos (cuadro 2).

Cuadro 2. Matriz de estrategias de comprensión de textos

| ESTRATEGIA | DESCRIPCIÓN | RECURSOS | SEGUIMIENTO | EVALUACIÓN | MODELO PEDAGÓGICO | PROCESO DE PENSAMIENTO |
|--|---|--|---|---|------------------------|------------------------|
| Desarrollo de la competencia textual (dominio lingüístico) y contexto situacional. | Modelos de producto: | Redacción de oraciones, párrafos y textos. | | | | |
| | Refuerzo de aspectos gramaticales y ortográficos. | Textos de distintas tipologías | | | | |
| | Promoción de actividades de escritura reales. | Textos académicos: Argumentativos y expositivos ensayo, reseña, comentario, artículo de divulgación, columna de opinión. | Acompañamiento o a etapas de escritura. | Rejillas para Retroalimentación del proceso | Cognitivo | Divergente Creativo |
| Acompañamiento a la escritura académica | Modelo por proceso: Planificación textualización Revisión, Reescritura. | Promoción de estrategias autorreguladoras de la composición escrita. | Secuenciación de tareas. | | Pedagogía problemática | |
| | | Escritura de proyectos (Camps, 2008) | | | | |
| | | Aplicación de Citas y referenciación | | | | |
| | | Organización de información extraída de medios electrónicos | | | | |

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 3. Desarrollo de Estrategias

| ESTRATEGIA DIDÁCTICA | ESCRITURA | LECTURA | ESTRATEGIA DIDÁCTICA | EVALUACIÓN |
|--|---|--|--|---|
| Desarrollo Encuentros personalizados de escritura | <ul style="list-style-type: none"> -Preparar un plan para ayudar al estudiante (pedirle un borrador completo del trabajo, plantear preguntas específicas) -Establecer un sitio y un ambiente propicio para el trabajo productivo. -Ubicar al estudiante al lado no enfrente. -Realizar actividades de revisión para animar al estudiante a trabajar en sus documentos durante los encuentros. -Evidenciar que se aplica lo discutido y desarrollar procesos metacognitivos mediante el repaso de los conceptos, la ejemplificación y las preguntas para que el estudiante tome decisiones. -trabajar estrategias de aprendizaje autónomo, enseñarles cómo usar un libro sobre escritura. - Citación o remisión a tutorías institucionales o privadas. -Detección de estudiantes que tiene notas bajas en comparación con su desempeño en clase. | <ul style="list-style-type: none"> -Leer el borrador antes de hablar con el estudiante (lectura, en voz alta). - Guiar en el análisis de artículos de investigación, explicando las partes y sus relaciones. | Diseño de rejillas o rúbricas de evaluación | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar una rúbrica holística, donde se describan las cualidades de un documento en ciertos niveles. Incluir una descripción para cada grado de calificación (A, B...). Cada descripción debe incluir elementos como el enfoque, estructura, sustento, construcción de párrafos, estilo, y otros que el docente crea conveniente. Es útil si se deben calificar muchos textos. -Establecer parámetros, ello evita distraerse con factores emocionales o irrelevantes. - Tener los mismos parámetros para todos los estudiantes. -Dar a conocer los criterios de evaluación incluso antes de empezar a redactar. -Diseñar los criterios de evaluación para cada actividad. - Conviene hacer una lista de las cualidades más importantes que debe tener un documento, y precisar los requerimientos que necesitan cumplir los estudiantes con relación a cada una e incluir el porcentaje equivalente. - Publicar los parámetros de evaluación para minimizar reclamos en las notas. -Realizar sesiones “de calificación”, en las que los estudiantes vean cuál es el proceso de evaluación y cómo se asigna una nota. |
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> -Luego de leer el texto, hay que remitirse al formato de evaluación y determinar qué tan bueno es el documento en relación con cada aspecto. |

Cuadro 3. Desarrollo de Estrategias. Continuación

| ESTRATEGIA DIDÁCTICA | ESCRITURA | LECTURA | ESTRATEGIA DIDÁCTICA | EVALUACIÓN |
|--|---|--|---|---|
| Desarrollo Encuentros personalizados de escritura | <ul style="list-style-type: none"> -Preparar un plan para ayudar al estudiante (pedirle un borrador completo del trabajo, plantear preguntas específicas) -Establecer un sitio y un ambiente propicio para el trabajo productivo. -Ubicar al estudiante al lado no enfrente. -Realizar actividades de revisión para animar al estudiante a trabajar en sus documentos durante los encuentros. -Evidenciar que se aplica lo discutido y desarrollar procesos metacognitivos mediante el repaso de los conceptos, la ejemplificación y las preguntas para que el estudiante tome decisiones. -trabajar estrategias de aprendizaje autónomo, enseñarles cómo usar un libro sobre escritura. - Citación o remisión a tutorías institucionales o privadas. -Detección de estudiantes que tiene notas bajas en comparación con su desempeño en clase. | <ul style="list-style-type: none"> -Leer el borrador antes de hablar con el estudiante (lectura, en voz alta), - Guiar en el análisis de artículos de investigación, explicando las partes y sus relaciones. | <ul style="list-style-type: none"> Diseño de rellas o rúbricas de evaluación | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar una rúbrica holística, donde se describan las cualidades de un documento en ciertos niveles. Incluir una descripción para cada grado de calificación (A, B...). Cada descripción debe incluir elementos como el enfoque, estructura, sustento, construcción de párrafos, estilo, y otros que el docente crea conveniente. Es útil si se deben calificar muchos textos. -Establecer parámetros, ello evita distraerse con factores emocionales o irrelevantes. - Tener los mismos parámetros para todos los estudiantes. -Dar a conocer los criterios de evaluación incluso antes de empezar a redactar. -Diseñar los criterios de evaluación para cada actividad. - Conviene hacer una lista de las cualidades más importantes que debe tener un documento, y precisar los requerimientos que necesitan cumplir los estudiantes con relación a cada una e incluir el porcentaje equivalente. - Publicar los parámetros de evaluación para minimizar reclamos en las notas. -Realizar sesiones “de calificación”, en las que los estudiantes vean cuál es el proceso de evaluación y cómo se asigna una nota. |
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> -Luego de leer el texto, hay que remitirse al formato de evaluación y determinar qué tan bueno es el documento en relación con cada aspecto. |

Cuadro 3. Desarrollo de Estrategias. Continuación

| ESTRATEGIA DIDÁCTICA | ESCRITURA | LECTURA | ESTRATEGIA DIDÁCTICA | EVALUACIÓN |
|---|---|---|---|---|
| Utilización de la pregunta | <ul style="list-style-type: none"> - Emplear preguntas abiertas de reflexión. - Explicar con detalle la escogencia de un orden en particular. - Dar tiempo al estudiante para pensar la respuesta. | | <ul style="list-style-type: none"> - Variación en el uso de preguntas | <ul style="list-style-type: none"> - Usar preguntas de examen tipo ensayo si se quiere medir el conocimiento o la capacidad de sintetizar, analizar o aplicar lo que han aprendido. - Pensar en el alcance de la pregunta y en el tiempo disponible. - Es necesario asegurarse de que el alcance de la pregunta le permita al estudiante alcanzar el objetivo del examen. - Realizar preguntas que permitan a los estudiantes defender o refutar una idea funcionan mejor, al igual que las preguntas cortas. - Se recomienda no mirar los nombres de los estudiantes cuando lea los trabajos. - Calificar una pregunta a la vez (todas las preguntas No. 1, luego las No. 2, etc.); cambiar el orden de los exámenes cada vez que empiece a evaluar una nueva pregunta para evitar influenciarse de cómo un estudiante contesto la pregunta anterior. - Leer varios exámenes antes de darles una nota, con el fin de encontrar "modelos" de examen que sean excelentes, buenos y regulares para darse una idea de la calificación a asignar si se presenta alguna confusión. - Realizar sesiones de auto y coevaluación. - Si existe un centro de escritura remitir los estudiantes. - Comentar ocasionalmente, algún trabajo de los estudiantes. - Utilizar la tecnología en cuanto sea posible para enseñar y comentar los trabajos. - Enseñar a escribir y evaluar el proceso y el resultado. |
| Uso de elogios constructivos y fomento un ambiente de confianza | <ul style="list-style-type: none"> - Evitar elogiar el trabajo en general, los estudiantes pueden pensar que no hay nada que mejorar. - Precisar las principales áreas en las que necesita trabajar el estudiante, de esta manera, recordará practicar lo que ha estado aprendiendo, de tal manera que se evidencie el progreso. | | <ul style="list-style-type: none"> - Revisión objetiva de pruebas escritas | |
| Talleres y sesiones de ayuda en clase | <ul style="list-style-type: none"> - Al Planear un taller grupal precisar con claridad qué concepto se van reforzar. - Identificar las necesidades de los estudiantes o las dudas comunes y considerar el tiempo. - Trabajar en la organización de ideas en un párrafo, invertir el orden y luego hacerlo coherente. - Proponer corrección de oraciones. - Guiar a los estudiantes en cómo incorporar o citar fuentes correctamente. | <ul style="list-style-type: none"> - Usar tiempo de clase para enseñar habilidades de lectura y escritura, - | | |

Cuadro 3. Desarrollo de Estrategias. Continuación

| ESTRATEGIA DIDÁCTICA | ESCRITURA | LECTURA | ESTRATEGIA DIDÁCTICA | EVALUACIÓN |
|--|---|--|-------------------------|------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Las correcciones que se hacen deben apuntar a una sola habilidad. - Responder como audiencia; por ejemplo: “me gusta el manejo de los verbos acá”, “cómo se conecta este párrafo con el anterior”, ¡Espera! ¿y si no estoy de acuerdo con esta idea? - Guiar las ideas fundamentales para que el estudiante piense críticamente en su trabajo y sea consciente de sus objetivos y cómo conseguirlos. Por ejemplo: “¿cómo encajan estas partes?”, “¿puedes incluir más evidencia para esta aseveración?”, “qué otros contrargumentos hay para tu propuesta?”. | <ul style="list-style-type: none"> - Leer todo el documento sin realizar comentarios para darse una idea general del texto, de los problemas particulares del trabajo y del grupo en general. | | |
| Comentario a los escritos de los estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> - Estimular el mejoramiento de las habilidades, por ejemplo: “¿esta oración encaja en este párrafo?” “Parece salida de contexto”, “¿cómo se relaciona esta parte con la tesis?” - Comentar sobre temas fundamentales, discutir el contenido del texto, no sólo enfocarse en algunos errores de puntuación u ortografía, sin caer en “arreglar” cada error, pues el estudiante no aprenderá hacer correcciones por él mismo. - Escribir una nota para resumir los comentarios acerca de las fortalezas del documento, precisar un problema principal a trabajar en la próxima revisión o en el próximo documento, dar recomendaciones específicas de procedimiento sobre cómo hacer la revisión. | | | |

Cuadro 3. Desarrollo de Estrategias. Continuación

| ESTRATEGIA DIDÁCTICA | ESCRITURA | LECTURA | ESTRATEGIA DIDÁCTICA |
|--|---|--|----------------------|
| Acompañamiento a los trabajos de investigación | <ul style="list-style-type: none"> -Proponer varios temas para el documento, establecer la pregunta de investigación o la tesis tentativa, una búsqueda de bibliografía, una revisión de la literatura, una propuesta de investigación preliminar y copias del anteproyecto para ser revisadas por los compañeros y el docente. | <ul style="list-style-type: none"> -Orientar al estudiante para que encuentre información sobre un tema, la lea, la entienda y la use para apoyar su tesis en el documento mediante la síntesis y el análisis. | |
| Guía en la búsqueda de información | <ul style="list-style-type: none"> -Realización de sesiones en la biblioteca para la búsqueda y citación de fuentes. -Estar disponibles para los estudiantes mientras trabajan en el documento, y retroalimentar en cada etapa del trabajo. -Asignar tareas significativas de escritura, de tal forma que el trabajo responda a las necesidades específicas de los estudiantes y del tema propuesto. -Detectar el plagio mediante al revisión de citas, referencias y de la redacción del texto. -Uso de programas o motores de búsqueda especiales para la detección de plagio. | <ul style="list-style-type: none"> -Llevar a una sesión un artículo especializado para entender cómo se organiza y analiza. -Escoger una fuente y enseñarles cómo resumir y parafrasear las ideas. -Monitorear el progreso del estudiante durante la elaboración del documento. -Leer con detenimiento el escrito. -Presentar con claridad las condiciones o políticas institucionales sobre el plagio y sus consecuencias. | |

Fuente: Elaboración propia

2. Metodología

El proyecto se inscribe en el contexto de la investigación educativa, de tipo cualitativo, cuyo enfoque epistemológico es crítico social, pertinente en ciencias sociales, pues la acción indagatoria se mueve entre dos sentidos: los hechos y su interpretación, es decir, hay una realidad que descubrir y construir. Este enfoque cualitativo también permite describir y comprender los fenómenos producidos por la experiencia de los participantes (Hernández et al., 2010). En relación con el método, el inductivo crea leyes a partir de la observación de los hechos, mediante la generalización del comportamiento observado. En el caso del proyecto, se encuestó a los docentes de algunas unidades de estudio, núcleos y programas seleccionados acerca de cómo orientan los procesos de lectura y escritura, encontrando pistas frente a la manera más pertinente de desarrollar los procesos la alfabetización académica y específicamente la lectura crítica en la Universidad EAN.

Con respecto al diseño o estrategia para obtener la información, en una primera fase del trabajo se realizó una indagación documental para determinar los enfoques pedagógicos que subyacen en la enseñanza de la lectura y la escritura en educación superior, mediante el rastreo de trabajos realizados en congresos, eventos y publicaciones enmarcadas en esta temática. Posteriormente se desarrollaron cada uno de los objetivos específicos descritos con los productos esperados: caracterización y documento de estrategias, previa aplicación y análisis de los instrumentos aplicados (encuesta, entrevista) y revisión de syllabus.

Esta investigación inició con un alcance exploratorio, en la medida en que se cotejaron los resultados que se encontraron en el proceso de indagación frente a las prácticas de lectura y escritura utilizadas por los docentes. El paso siguiente fue contrastar la información recogida y determinar lineamientos, criterios y conceptualizaciones que permitan mejorar la práctica pedagógica de los docentes eanistas, en articulación con el modelo pedagógico para el desarrollo de la lectura crítica, para ello se diseñó la matriz de estrategias pedagógicas para la comprensión y producción de textos, en la que se especifica la descripción de actividades, los recursos, el seguimiento, la evaluación, el modelo pedagógico relacionado y el proceso de pensamiento que se desarrolla.

Es pertinente aclarar que esta investigación corresponde a la primera fase de un proyecto, el cual tiene una duración de seis meses. En la siguiente fase se hará una indagación acerca de las prácticas del estudiante frente a la lectura y escritura.

3. Caracterización de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura de los docentes en la Universidad EAN

Para caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura que se orientan en la Universidad EAN, en la investigación se utilizaron dos instrumentos, una encuesta digital dirigida a los profesores de las distintas facultades, cuya muestra obtenida fue de 187 de 386 docentes (tiempo completo, catedra y término fijo) a quienes se les remitió, lo cual equivale a un 48.4% de la población encuestada. También se aplicó una entrevista guiada, dirigida a los directores de programa: Administración de Empresas y coordinadores de núcleo: Lengua Materna

y Competencias Comunicativas, Competencias Sociohumanísticas, Programa Emprendedor, a un docente de Ciencias Básicas, otro de la Facultad de Estudios y Ambientes Virtuales, una docente coordinadora de la Facultad de Ingenierías y otra de Administración de Empresas.

En relación con los resultados que arrojó el primer instrumento, la encuesta, a partir de la muestra de 187 docentes se obtuvo que:

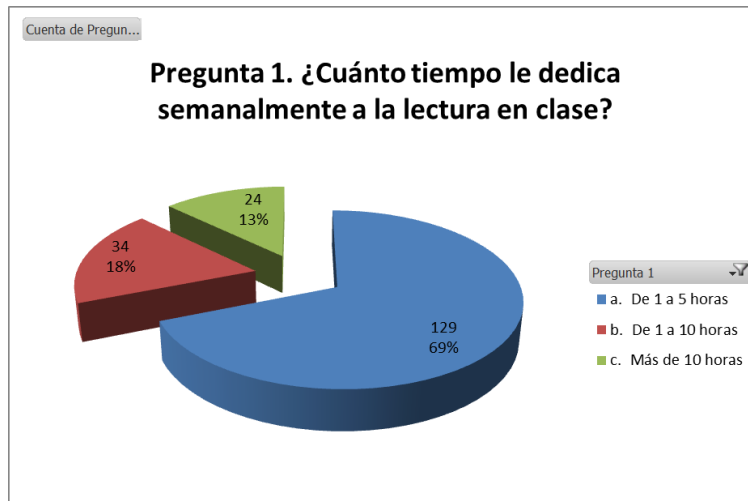


Gráfico 1. Pregunta 1
Fuente: Elaboración propia

En cuanto al tiempo que dedican semanalmente a la lectura en clase, 129 docentes respondieron que de 1 a 5 horas equivalentes a un 69%, 34 contestaron que dedican de 1 a 10 horas equivalentes a un 18% y 24 docentes emplean más de 10 horas equivalente a un 13%.

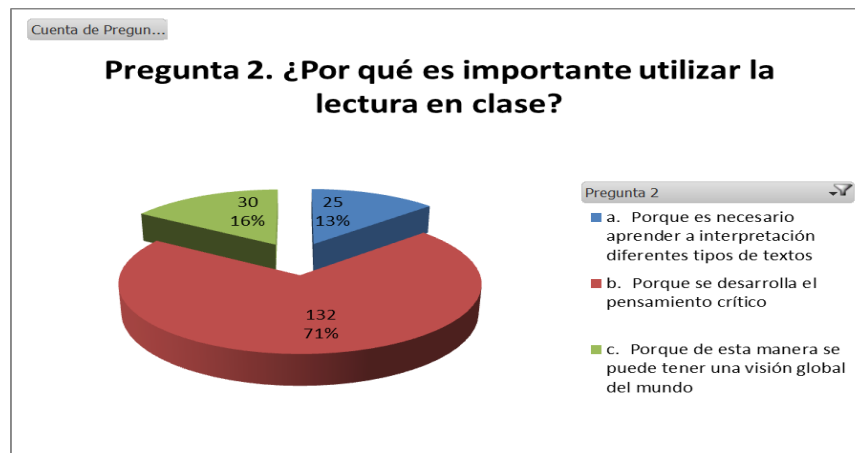


Gráfico 2. Pregunta 2
Fuente: Elaboración propia

En relación con la importancia de utilizar la lectura en clase 132 docentes equivalentes al 71% de la muestra dijeron que es muy importante porque se desarrolla el pensamiento crítico, 30 docentes (un 16% de la muestra) dicen que es fundamental porque de esta manera se puede tener una visión

global del mundo y 25 docentes (un 25%) dice que es muy importante porque es necesario aprender a interpretar diferentes tipos de textos.

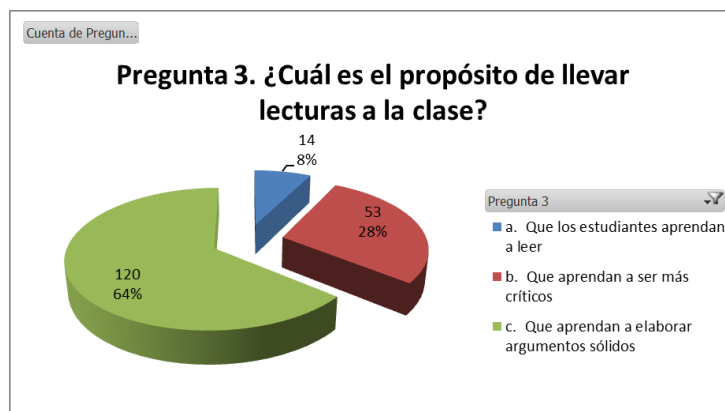


Gráfico 3. Pregunta 3
Fuente: Elaboración propia

En cuanto al propósito de llevar lecturas a la clase: 120 docentes (un 64%) consideraron que es para que aprendan a elaborar argumentos sólidos, 53 correspondiente al 28% contestaron que para que aprendan a ser más críticos y 14 docentes (8%) manifestaron que para que los estudiantes aprendan a leer.

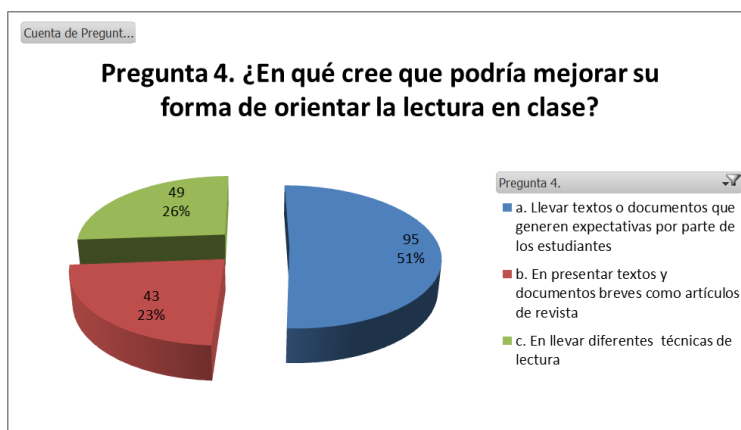


Gráfico 4. Pregunta 4
Fuente: Elaboración propia

Frente a la pregunta en qué cree que podría mejorar su forma de orientar la lectura en clase 95 docentes equivalente al 51% consideran que el llevar textos o documentos que generen expectativas en los estudiantes, 43 equivalente al 23% en presentar textos y documentos breves como artículos de revista y 49 correspondiente al 26% en llevar diferentes técnicas de lectura.

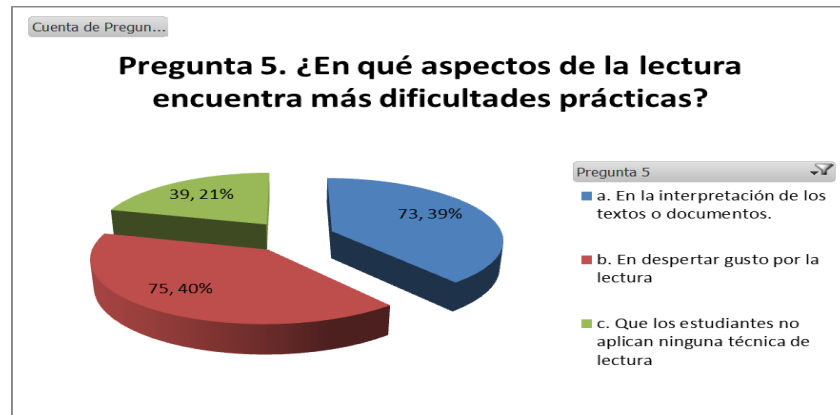


Gráfico 5. Pregunta 5
Fuente: Elaboración propia

A la pregunta en qué aspecto de la lectura encuentra más dificultades prácticas, 75 docentes (un 40%) consideraron que está relacionado con despertar gusto por la lectura, muy de cerca de 73 docentes correspondiente al 39% que manifestaron que se relaciona con la interpretación de los textos o documentos y 39 docentes equivalente al 21% expresaron que los estudiantes no aplican ninguna técnica de lectura.

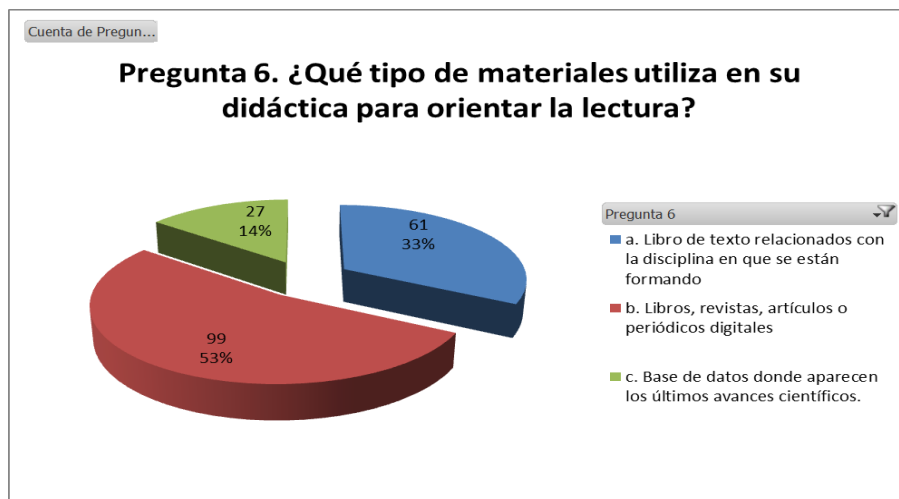


Gráfico 6. Pregunta 6
Fuente: Elaboración propia

Frente a la pregunta sobre el tipo de materiales que los docentes utilizan para orientar la lectura en su didáctica, 99 docentes equivalente al 53% emplean libros, revistas, artículos o periódicos digitales, 61 docentes correspondiente al 33% manifestaron que prefieren los libros de texto relacionados con la disciplina en que se están formando los estudiantes y sólo 27 docentes equivalente al 14% usan bases de datos donde aparecen los últimos avances científicos.

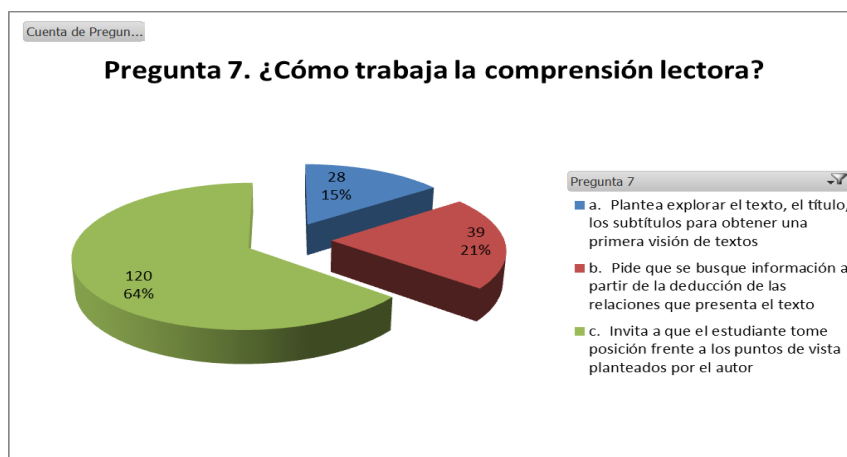


Gráfico 7. Pregunta 7
Fuente: Elaboración propia

Frente a la pregunta cómo trabaja la comprensión lectora, la mayoría de docentes: 120 equivalente al 64% invita al estudiante a que tome posición frente a los puntos de vista planteados por el autor; 39 docentes correspondiente al 21% pide que se busque información a partir de la deducción de las relaciones que presenta el texto; 28 docentes correspondiente al 15% plantean explorar el texto, el título, los subtítulos para obtener una primera visión de los textos.



Gráfico 8. Pregunta 8
Fuente: Elaboración propia

Con referencia a la producción de textos, en la pregunta cómo invita al estudiante a que escriba, 68 docentes equivalente al 36% expresaron que comentan el escrito con el estudiante, autor del documento, y el grupo de clase. 63 docentes, correspondiente al 34%, les revisan los borradores y hacen retroalimentación; y 53 docentes equivalente al 30% manifestaron que proponen un proceso para disponerse a la escritura.

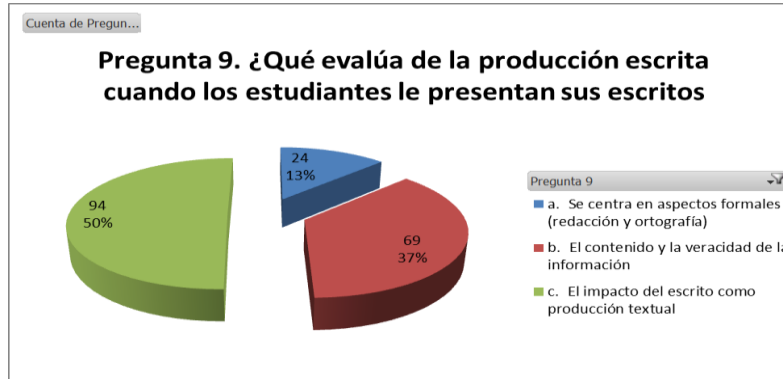


Gráfico9. Pregunta 9
Fuente: Elaboración propia

Frente a la pregunta qué evalúa de la producción escrita cuando los estudiantes le presentan sus textos, 94 docentes (un 50%) contestaron que el impacto del escrito como producción textual, 69 docentes, correspondiente al 37% afirmó que el contenido y la veracidad de la información, 24 docentes (un 13%) se centran en aspectos formales (redacción y ortografía).

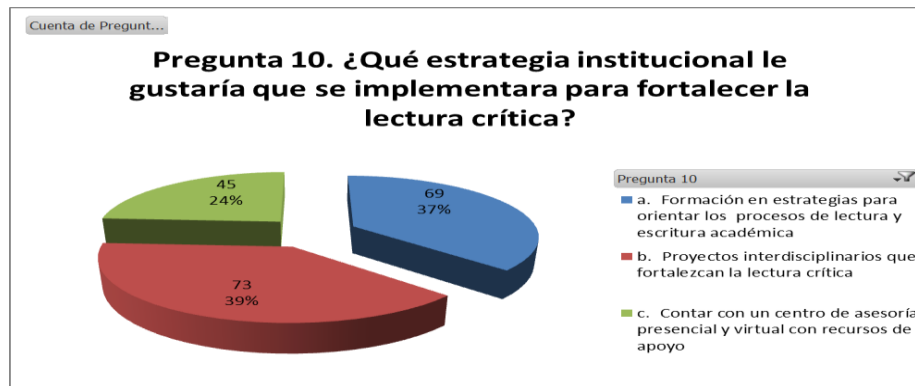


Gráfico 10. Pregunta 10
Fuente: Elaboración propia

En relación con la pregunta qué estrategia institucional le gustaría que se implementara para fortalecer la lectura crítica, 73 docentes (un 39%) manifestaron que se trabajen proyectos interdisciplinarios, 69 docentes correspondiente al 37% consideraron la formación en estrategias para orientar los procesos de lectura y escritura académica; y 45 profesores equivalente al 24% manifestaron importante contar con un centro de asesoría presencial y virtual con recursos de apoyo.

4. Análisis de resultados

4.1. *Variable: Prácticas de lectura*

La variable caracterización de las prácticas de lectura se analizó teniendo en cuenta los criterios que se indagaron en la encuesta anterior, en las entrevistas y en la revisión documental de los syllabus de competencias comunicativas I y II (CCI I y II), relacionados con el tiempo de dedicación a la lectura, la importancia de la misma en clase, el significado para el programa de la lectura crítica, el objetivo de llevar lecturas a la clase, cómo mejorar las didácticas de lectura y las dificultades presentadas.

Así, según las respuestas dadas por los docentes, el tiempo de dedicación a la lectura es de 1 a 5 horas correspondiente a la opción de menor frecuencia de las opciones escogidas, tiempo insuficiente para que los estudiantes aprendan a elaborar argumentos sólidos, aspecto que los profesores consideran muy importantes para desarrollar en ellos el pensamiento crítico. En las entrevistas con los directores, docentes, coordinadores de núcleos y programas, se mostró la relevancia que tiene la lectura, por su aporte en el currículo. Para hacer seguimiento se viene desarrollando un trabajo de recolección de evidencias, con el fin de asegurar que las competencias transversales se estén cumpliendo, una de ellas es la competencia comunicativa.

En programas como ingeniería, el manejo de la información se convierte en un requisito importante, para el desarrollo del pensamiento crítico, el cual se genera mediante la lectura que lleva al estudiante a que identifique los problemas de la disciplina y proponga las soluciones, desarrollen la lógica y la lectura del entorno.

En Economía se busca mejorar a través de controles de lectura, se realizan ejercicios previos para que posteriormente los estudiantes demuestren si comprendieron los textos.

Las prácticas de los docentes desde Competencias Comunicativas (CCI), según la orientación desde la coordinación de este núcleo y lo propuesto en los Syllabus, se imparten según los textos escogidos de temáticas empresariales como liderazgo, comunicación organizacional, resolución de conflictos y toma de decisiones que buscan la apropiación de los conocimientos de la disciplina administrativa, por medio de variados talleres e identificación de textos para el desarrollo de los procesos de comprensión: el literal, que responde a los datos contenidos en el texto y que es por regla general del dominio de los estudiantes; el inferencial, que da cuenta del significado y al cual no todos los estudiantes acceden, y el crítico, que da cuenta de la intención del autor y al que en la práctica muy pocos acceden. Los estudiantes y el docente trabajaban de manera progresiva en la apropiación de esos procesos mediante las prácticas de lectura.

La práctica que más utilizan los docentes (64%) para trabajar la comprensión lectora, según la encuesta, es la invitación al estudiante a que tome posición frente a los puntos de vista planteados por el autor, por encima de otros tipos de lectura como la literal o la inferencial.

Llevar textos o documentos que generen expectativas en los estudiantes es la estrategia que escogieron los docentes (51%) para mejorar su forma de orientar la lectura en clase, pues consideran que donde encuentran más dificultades prácticas (40%) es en despertar el gusto por la lectura, muy de cerca de un 39% que manifestó que en la interpretación de los textos o

documentos, pero paradójicamente se dejó en última posición (26%) el llevar diferentes técnicas de lectura.

Las entrevistas reportaron que en sus prácticas algunos docentes llevan sus propios escritos, guías de estudio y caso, lo establece cómo se produce un texto como insumo para sus clases. Otros docentes han desarrollado modelos desde proyectos de investigación, los cuales permean el currículo y permiten que se lleven propuestas innovadoras en diferentes temas al aula de clase. Otro ejemplo es la producción de aulas virtuales, las cuales evidencian no solo manejo de información, sino que permiten presentar diferentes prácticas que conllevan actividades pedagógicas que innovan escenarios para la enseñanza basada en competencias, como es el crear un ambiente de aprendizaje virtual. También se llevan materiales creados para dinamizar las prácticas pedagógicas como las cartillas, módulos y artículos.

4.2. Aprendizajes de los estudiantes

El *Assessment Center* de la universidad ha venido desarrollando un programa de evaluación que evalúa en principio las competencias transversales y luego las competencias disciplinares, de acuerdo con el modelo educativo. Cuando estudiante ingresa, se aplica las pruebas de competencias transversales y comunicativas, las cuales corresponden a la autoevaluación de sus comportamientos frente a lo comunicativo y de comprensión lectora. Estas pruebas también se manejan como evaluación de progreso en diferentes niveles, lo cual permite comparar y generar acciones de mejoramiento frente al desarrollo de las competencias comunicativas, haciendo énfasis en proceso lector.

De acuerdo con los resultados los niveles son medios y bajos en su mayoría, según lo reportado por la Coordinación de Lengua Materna y Competencias Comunicativas, debido a que los estudiantes que ingresan del bachillerato muestran debilidades frente a hábitos de lectura en ambientes globales y escaso conocimiento del mundo, lo cual se busca mejorar el desempeño en relación con lo comunicativo, en acciones concretas de las unidades de estudio de competencias comunicativas. Las debilidades en lectura de textos, se ve reflejado en otras pruebas como las de competencias matemáticas en cuanto al manejo de comprensión de este tipo de textos, los cuales se identifican más con el pensamiento matemático.

En las unidades de estudio del Núcleo sociohumanístico como Constitución Política o Contexto Geopolítico se ha percibido que el nivel alcanzado por los estudiantes que ya han tomado las unidades transversales de Competencias Comunicativas I y II (caso de los estudiantes de Lenguas Modernas de quinto semestre), es mejor, lo que indica que el procesos de desarrollo de las competencias permite que se evidencie un mejor desempeño frente a las habilidades lectoras de los estudiantes. Existen otras experiencias que se han venido analizando para buscar generar acciones de mejoramiento continuo, pero que al mismo tiempo no son suficientes porque generalmente se desarrollan solo desde las unidades de estudio específicas como son las competencias comunicativas. En cuanto a las unidades de estudio de Emprendimiento, la coordinación plantea que el nivel es medio, lo que indica que es necesario afianzar las competencias en lectura y escritura, especialmente con el propósito que la comprensión de textos vaya más allá en cuanto a intertextualidad, debido a que se observan debilidades en relacionar textos de forma crítica.

4.3. Textos que se leen en las unidades de estudio competencias comunicativas

Los textos que se leen en las unidades de estudio de competencias comunicativas son expositivos y argumentativos, algunos literarios, narrativos y descriptivos utilizados para ampliar la lectura de la realidad. Las temáticas están relacionadas con liderazgo, comunicación, toma de decisiones y resolución de conflictos. En las unidades de estudio nucleares, por ejemplo en el programa de Lenguas Modernas, están relacionados con la empresa, el clima organizacional, la imagen corporativa, los signos en semiología y cultura.

4.4. Textos que se leen en las unidades de estudio disciplinares

Son en su mayoría textos académicos como casos de estudio, artículos científicos, publicaciones en revistas indexadas, libros de consulta de la materia de emprendimiento o de referencia sobre casos de emprendimiento que apoyan a la unidad y bibliografía virtual. En humanidades se trabajan artículos, libros, revistas y textos literarios. Otros como ensayos, e-books, lecturas técnicas y de bases de datos. Según las diferentes disciplinas, de diferentes programas, los textos que se utilizan son diversos y de manejo de diferentes códigos.

4.5. Prácticas de escritura. Textos que se escriben en los cursos de competencias comunicativas

En cuanto a la metodología de las unidades de estudio de competencias comunicativas, estrategias propuestas, interacciones y uso de recursos que confluyen en las clases en relación con la escritura, se utilizan diferentes tipos de textos: libros, capítulos de libros y artículos académicos. La dinámica de las clases es teórico-práctica. Se caracterizan esos textos dependiendo de su naturaleza: expositiva, descriptiva y argumentativa y se avanza en los diferentes procesos de comprensión: literal, inferencial y crítico, a partir de diversas herramientas para el desarrollo de las competencias de comprensión (mapas conceptual y mental, resumen), analíticas (razonamiento frente a las lecturas, casos y textos escritos), argumentativas y propositivas (ensayos, comentarios reseñas). Estas prácticas de enseñanza - aprendizaje de escritura se evidencian tanto en las acciones individuales como en las colectivas. Se aprecian la elaboración, revisión, corrección y evaluación de textos, se hace la consecuente retroalimentación y socialización del trabajo, estas estrategias de lectura se encontraron, a partir de la indagación en la entrevista a la Coordinación del Núcleo de Lengua Materna y Competencias Comunicativas, y en los Syllabus de CCI I y II.

4.6. Textos que se escriben en los cursos disciplinares

En las unidades disciplinares se utiliza la rúbrica como en el caso de los programas de la Facultad de Ambientes Virtuales, de acuerdo con las actividades de aprendizaje se maneja diferentes tipos de textos: ensayos, artículos, proyectos, mapas, elaboración de documentos en web 2.0, para todos ellos se manejan criterios de evaluación en cuanto a la competencia de la escritura. Esto indica que el estudiante puede identificar sus debilidades y fortalezas lo que conlleva un proceso de mejoramiento continuo frente a la competencia.

En lo presencial se encontró que no se aplican de forma unificada estos criterios y el seguimiento al proceso de escritura de los estudiantes no es muy puntual. Las unidades de estudio relacionadas con metodología de la investigación y diseño de proyectos, como es el caso de ingenierías, promueven la escritura en los estudiantes, también la elaboración de líneas de tiempo, textos argumentativos como ensayos y ponencias. Los estudiantes al final presentan póster y un informe escrito.

En Ingeniería, en todas las unidades de estudio tienen una muestra de proyectos finales que los estudiantes sustentan ante pares externos y realizan una presentación muy elaborada con poco texto, más cuadros comparativos y mapas.

Desde Economía, desde la investigación formativa se ha creado un programa que establece actividades secuenciales tanto para la lectura y escritura de textos. Se crean diversas actividades de aprendizaje que posibilita practicar la escritura, por ejemplo se estableció la escritura de mapas conceptuales, para el primer semestre, en el segundo los estudiantes escriben un artículo como evidencia del proceso tanto de interpretación como de producción de textos y se elaboran fichas bibliográficas, en tercer semestre se construye un estado del arte; en cuarto, los estudiantes elaboran un ensayo formal con el uso de la tesis para demostrar una hipótesis, en quinto semestre se desarrolla el planteamiento de un problema de investigación, en sexto, trabaja en el proceso de investigación y en séptimo, semestre realiza un proyecto con todos los elementos que lo componen.

Los libros, las revistas, los artículos o periódicos digitales son el tipo de materiales que emplean los docentes encuestados (53%) para orientar la lectura, siendo la generalidad los textos académicos disciplinares.

4.7. Evaluación de la escritura

En la entrevista, desde la Coordinación del Núcleo de Lengua Materna y Competencias Comunicativas, se mencionó que en el año 2011 se crearon unas rúbricas de evaluación de textos específicos como el ensayo, la reseña crítica y la descriptiva. Actualmente, se están piloteando desde el programa y en algunos de los núcleos de otras facultades también las han aplicado, pero falta recibir la retroalimentación.

Desde el Núcleo Sociohumanístico se manejan los criterios de claridad, coherencia, ortografía, manejo de párrafos y que el texto esté completo. No hay una rejilla de evaluación, aquí se rompe la continuidad que se lleva desde CCI I y CCI II, se requiere seguir trabajando en la documentación. Se ha disminuido el tema de que los estudiantes escriban textos gigantescos, también en evitar el *copypage* y fomentar la escritura propia.

En la Facultad de Ambientes Virtuales la evaluación es estandarizada desde una guía común para los docentes. Mientras que en el Programa de Economía se utilizan las guías y el mapa conceptual como estrategias para hacer un control de lectura que no sea memorístico.

4.8. Estrategias institucionales en torno a la lectura crítica y la escritura

De acuerdo con la información recolectada en las entrevistas frente a los programas y experiencias de lectura y escritura, desde el Núcleo de Lengua Materna y Competencias Comunicativas se han compartido unas rúbricas de textos académicos como el ensayo, las reseñas descriptiva y crítica. Se proyecta una capacitación sobre redacción de estos textos académicos y una publicación en línea para trabajar la transversalidad.

En Ciencias Básicas se desarrolló el proyecto de investigación “Gestión del espacio y desarrollo de habilidades lectoras, bases indispensables para la resolución de problemas”, en él se combinaron la gestión del espacio desde la geometría, no lo teórico sino lo vivencial y la lectura, con actividades como caminar sobre 15 figuras geométricas, incluida la línea recta, dibujadas en el piso con diferentes niveles de dificultad: caminar sin salirse de la línea, luego sin mirarla, se trabajaron

diferentes ritmos con acompañamiento musical o palmadas y se fortaleció la capacidad de hablar frente a los compañeros. Estos ejercicios contribuyeron a centrar la atención del estudiante para continuar con la lectura de textos y la indagación de lo comprendido. Esta información se recolectó a partir de la entrevista guiada.

Así mismo, se reportó que en los otros núcleos no se ha sistematizado un programa para el fortalecimiento de la lectura y la escritura, sin embargo, se ha intensificado la lectura como parte del modelo educativo y los lineamientos de la Decanatura, en consonancia con los procesos de acreditación, hay mayor rigurosidad, no solo se exige que se lea un artículo sino un libro completo. Las evidencias de cómo los estudiantes apropian las competencias comunicativas se da mediante los trabajos que entregan, sea plan o modelo de negocio, la identificación de oportunidades y el análisis de contexto, además, los páneles que se graban de los estudiantes. En la mayoría de unidades de estudios se exige un proyecto final, donde se evidencian las competencias, en forma oral y escrita. Desde los programas se busca promover la producción escrita en la universidad, mediante la escritura de libros de casos por parte de los docentes.

Según la encuesta, para los docentes (39%) es fundamental fortalecer la lectura crítica, con el trabajo de proyectos interdisciplinarios, el 37% consideró fundamental la formación en estrategias para orientar los procesos de lectura y escritura.

Al indagar la entrevista guiada por la relación entre los núcleos y programas con los docentes de competencias comunicativas, se encontró que el diálogo con las disciplinas se ha dado más desde la coordinación. En actividades como la semana de las lenguas o el Día del Idioma es notoria la participación de los estudiantes de todas las carreras. También se promueven conferencias y salidas pedagógicas a teatro. A pesar de que se han realizado acercamientos y reuniones es necesario un diálogo constante para que no se pierdan las herramientas que se orientan desde competencias comunicativas, pues se ha compartido material. Entre los docentes se promueve la escritura, ya sea en la revista digital o en editoriales como Pearson.

Se manifestó la relevancia de la lectura a lo largo del currículo, ya que las competencias comunicativas son transversales. En lo disciplinar, es importante acompañar a los estudiantes desde el nivel de formación inicial en el conocimiento de su campo profesional, aquí desarrollar una lectura crítica es fundamental, no solo en ingeniería, sino en la redacción de proyectos de investigación en cualquier campo del conocimiento.

El trabajo frente a la lectura y la escritura aparece explícito en los syllabus de las distintas unidades. En Lengua Materna y Competencias Comunicativas, en la parte de los recursos se han unificado algunas lecturas, se actualizan desde la consulta en bases de datos, lo cual ha fomentado el aprovechamiento de las fuentes de la biblioteca. Otras lecturas son obligatorias y otras son de actualidad de la prensa para discusión posterior en clase. También se han establecido indicadores de logro que tienen que ver con los niveles de lectura y los instrumentos de evaluación que implican casi siempre una evaluación de tipo oral o escrita que se hace a partir de la lectura, según lo reportado en la entrevista guiada.

En los demás programas, se explican los procesos de lectura y escritura a partir de los casos. Cada una de las unidades de estudio tiene establecido cuáles son las fuentes de verificación, los indicadores de logro y la forma cómo se va a aplicar la lectura, bien sea a través de los casos, la elaboración del plan o del modelo de negocio, la lectura de libros, pero en la práctica es necesario seguir documentando la realización de los procesos de lectura y escritura.

5. Conclusiones

Según lo arrojado en los instrumentos, para fortalecer la alfabetización académica y la lectura crítica en los estudiantes es necesaria mayor inter y transdisciplinariedad, unidad y criterios de exigencia en la presentación y evaluación de trabajos. Así mismo, unos niveles más altos de exigencia de la Universidad frente al acompañamiento de los procesos de lectura y escritura, para que tengan la misma relevancia en todas las facultades. Sería importante el seguimiento o acompañamiento a las tareas de escritura que se realizaban en otras unidades de estudio por parte de los docentes de competencias comunicativas para conocer qué prácticas de lectura y escritura se realizan en las disciplinas.

Acerca de los procesos de lectura y escritura deben ser transversales en todas las disciplinas y no se debe considerar que es responsabilidad de un núcleo, sino que se refuercen en todas las unidades de estudio. Se han compartido algunas rúbricas de evaluación desde competencias comunicativas con otras facultades, pero es necesario mirar qué resultados han dado y retroalimentar su aplicación. El trabajo de las unidades transversales se ha enfocado más hacia los estudiantes que entre las disciplinas, directivos, docentes y coordinaciones. Es necesario tener mayor comunicación entre los núcleos, pensar permanentemente en lo que se está realizando para que impacte todo el currículo.

Se evidenció también que los criterios frente a la evaluación de la lectura y la escritura no son claros ni explícitos, es decir, a pesar de que se dan instrucciones generales, falta mayor acompañamiento para el desarrollo de los procesos individuales. En este caso las estrategias didácticas deberían orientarse a considerar la escritura como un proceso que requiere distintas etapas: planificación, redacción, revisión y rescritura, con distintos lectores, para la construcción de saberes, el pensamiento crítico y no como una práctica coercitiva o de control.

En los últimos semestres sería importante incrementar la escritura de artículos académicos, promoviendo la investigación y la producción intelectual. Fortalecer en los docentes la importancia que tiene la lectura y la escritura en los estudiantes para su formación académica y de vida, así como en la formación de criterios. Si los profesores creen que todo es empírico es difícil inculcar esto en los estudiantes, la teoría es importante y la lectura permite acceder al conocimiento de las disciplinas.

Este estudio presenta la necesidad de consolidación de las políticas institucionales frente a la alfabetización académica, donde están inmersos los procesos de escritura y lectura crítica, pues, si bien existen lineamientos curriculares de la transversalidad de las competencias comunicativas, en lo pedagógico se requiere abrir espacios de discusión y formación, así como apoyos o tutorías a estudiantes y en general una estrategia institucional mediada por un centro o por la Facultad de Humanidades que oriente programas en torno a la investigación en lectura y escritura académicas y su articulación con las políticas nacionales sobre el tema; a la formación para el fortalecimiento de competencias de estudiantes y docentes, así como el intercambio con profesores de las distintas facultades y programas e igualmente una articulación con los servicios que se ofrecen desde extensión y proyección social.

Dichas acciones educativas deben estar articuladas e impactar el currículo, desde los campos de formación docente, acompañamiento estudiantil e investigación, donde se promuevan redes internas en torno a la alfabetización académica y al desarrollo de la lectura crítica, con espacios de

socialización de experiencias y capacitación en las distintas facultades y programas de forma presencial y en entornos virtuales de aprendizaje, favorecedores de las habilidades en comprensión y producción de textos propios de las disciplinas.

La propuesta pedagógica desarrollada responde a brindar las estrategias didácticas para el desarrollo de la alfabetización académica y la lectura crítica, desde las disciplinas. Los textos elegidos y los propósitos serán definidos por los docentes, todo ello como insumo para la realización de aplicativos de tipo virtual, por ejemplo, los cuales requerirían la asesoría técnica para su aplicación interactiva.

Referencias

- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies*. Londres: Routledge.
- Bazerman, C. et al. (2005). *Writing to learn*. En C. Bazerman et al. (Eds), *Reference Guide to Writing Across the Curriculum* (pp. 57-65). Indiana, IN: Parlor Press.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Camargo, Z., Uribe, G. y Caro, M. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Publicaciones Universidad del Quindío.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México DF: McGraw Hill.
- González, B. y Vega, V. (2010) *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- Hernández, G. (2006). *Estudio sobre los modelos conceptuales y la autorregulación de la comprensión y la composición de textos: Un análisis de sus posibles relaciones*. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Hernández, R. et al. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mexico DF: Mc Graw Hill.
- Hedegren, Z. (2005). *ATA's Guide to Teaching Writing in All Disciplines*. Disponible en http://bcs.bedfordstmartins.com/ta_guide/
- Lea, M.R. y Street, B.V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368-377.
- López, G.S. (1997). La metacompreensión y la lectura. En M.C. Martínez, *Los procesos de la lectura y la escritura Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura* (pp. 54-87). Cali: Universidad del Valle.
- López, G.S. y Ramírez, R. (2011). *Estrategias metacognitivas para la escritura de resúmenes como herramienta de aprendizaje*. Cali: Universidad del Valle.
- Pereira, D., Solé, B. y Valero, I. (2005). *El papel de la lectura en la Educación Superior*. Algunas reflexiones aplicadas en Educación Social.
- REDLEES.Red de Lectura y Escritura (2012). *Comité de investigaciones*. Disponible en <http://www.ascun-redlees.org/>

- Street, B.V. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy Development, Ethnography and Education*. Londres: Longman.
- Russel, R.D. (2001). Where Do the Naturalistic Studies of WAC/WID Point? A Research Review. En S.H. McLeod, E. Miraglia, M. Soven, y C. Thaiss, *WAC for the new millennium: Strategies for continuing writing-across the-curriculum programs* (pp. 259–98). Londres: Longman.
- Vardi, I. y Bailey, J. (2006). Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso. Procesos y prácticas de escritura en la educación superior. *Signo&Señal-Revista del Instituto de Lingüística Facultad de Filosofía y Letras*, 16, 15–32.