

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LAS COMUNIDADES ACADÉMICAS UNIVERSITARIAS

Dra .Fanny Ramírez

Universidad Católica Andrés Bello

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es favorecer el aprendizaje de los estudiantes, a través de la apropiación competente y eficaz de la lectura, la escritura y la oralidad, como prácticas de circulación académicas. Se centra en el diseño de una propuesta de intervención didáctica que aporte a los estudiantes universitarios la formación por competencias (discursiva, comunicativa y pragmática) en lengua materna y en los campos específicos de la lectura, la escritura y la oralidad. Se basa en la revisión de algunas propuestas de investigación para mejorar el desempeño profesional del estudiante venezolano (Álvarez y Russotto, 1996; Arnáez, 1996, Páez, 1996; Sánchez de Ramírez y Barrera, 1992). Busca apoyo en Cassany (2003) en lo relativo a los enfoques de la enseñanza de la lengua y además privilegia los resultados de las investigaciones de Carlino (2003, 2004, 2005), Carlino y Martínez (2009), en lo referido a la alfabetización académica en el nivel universitario. Igualmente hace uso de la noción de competencia (Charaudeau, 2000, también Ramírez 2004). Se revisan experiencias didácticas para la enseñanza de la lengua materna en el ámbito nacional, respecto de lectura y escritura de mayor calidad (Fracca, Maurera y Silva, 2002; Páez, 1996; Sánchez de Ramírez, 1993; Serrano y Villalobos, 2008) y sus coincidencias en la necesidad de desmontar las concepciones erradas del alumno sobre escribir y leer de forma competente en el contexto académico.

Este trabajo es producto de una investigación de campo, enmarcada en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, consolidada en un proceso de más de veinticinco años de praxis docente y cuyas observaciones motivaron la formulación de un proyecto factible convertido aquí en una propuesta de intervención didáctica. Las conclusiones y las recomendaciones apuntan al reconocimiento de las prácticas de reflexión y uso de la lengua como medio para alcanzar la competencia comunicativa, por lo cual hay una necesidad inminente de la instauración de las competencias que los estudiantes requieren para acceder al mundo letrado. Ello hace impostergable la acción de un docente inclusivo que elabore una propuesta de intervención didáctica como *La competencia académica universitaria en lectura y escritura: un reto de intervención didáctica* que aquí presentamos.

Descriptores: lengua materna, competencia comunicativa, herramientas pedagógicas.

ABSTRACT

The objective of this research is to promote students' learning through the competent and effective appropriation of reading, writing and orality as academic circulation practices. It focuses on the design of a didactic intervention proposal that will provide university students with competency training (discursive, communicative and pragmatic) in the mother tongue and in the specific fields of reading, writing and orality. It is based on the revision of some research proposals to improve the professional performance of the Venezuelan student (Álvarez and Russotto, 1996; Arnáez, 1996, Páez, 1996; Sánchez de Ramírez y Barrera, 1992). It seeks support in Cassany (2003) regarding the approaches of language teaching and also favors the results of the researches of Carlino (2003, 2004, 2005), Carlino and Martínez (2009), regarding literacy Academic level at the university level. It also makes use of the notion of competence (Charaudeau, 2000, also Ramírez 2004). In this paper, we present a study of the teaching of the mother tongue at the national level, with regard to reading and writing of higher quality (Fraga, Maurera and Silva, 2002), and Sanchez de Ramírez (1993) and Serrano and Villalobos Their coincidences in the need to dismantle the student's misconceptions about writing and reading competently in the academic context.

The work presented is a product of a field research, framed in the interpretative paradigm, with a qualitative approach, consolidated in a process of more than twenty five years of teaching praxis and whose observations motivated the formulation of a feasible project turned here into a Proposal of didactic intervention. The conclusions and recommendations point to the recognition of the practices of reflection and use of language as a means to achieve communicative competence, which is why there is an imminent need to establish the competences required by students to access the literate world. This makes the action of an inclusive teacher that prepares

a proposal for a didactic intervention as the academic academic competence in reading and writing: a challenge of didactic intervention presented here.

Keywords: mother tongue, communicative competence, pedagogical tools.

RÉSUMÉ

Le but de ce travail de recherche est de favoriser l'apprentissage des étudiants à travers de l'appropriation compétente et efficace de la lecture, l'écriture et l'oralité comme pratiques de circulation académique. Il se centre sur la conception d'une proposition d'intervention didactique qui fournisse aux étudiants universitaires la formation par compétences (discursive, communicative et pragmatique) en langue maternelle et dans les champs spécifiques de la lecture, l'écriture et l'oralité. Il est basé sur la révision de quelques propositions de recherche pour améliorer la pratique professionnelle chez l'étudiant vénézuélien (Álvarez et Russotto, 1996; Arnáez, 1996, Páez, 1996; Sánchez de Ramírez et Barrera, 1992). Il s'appuie sur les travaux de Cassany (2003) en ce qui concerne les approches de l'apprentissage de la langue et en plus il privilégie les résultats des recherches de Carlino (2003, 2004, 2005), Carlino et Martínez (2009), en ce qui concerne l'alphabétisation académique au niveau universitaire. De la même manière, il fait usage de la notion de compétence (Charaudeau, 2000, aussi Ramírez 2004). Des expériences didactiques sont analysées pour l'enseignement de la langue maternelle dans le domaine national, en ce qui concerne la lecture et l'écriture de qualité (Fracá, Maurera et Silva, 2002; Páez, 1996; Sánchez de Ramírez, 1993; Serrano et Villalobos, 2008) et ses coïncidences dans le besoin de démonter les conceptions erronées de l'élève sur la lecture et l'écriture de manière compétente dans le contexte académique.

Le travail présenté est le résultat d'une étude de camp, encadrée dans le paradigme interprétatif et l'approche qualitative basée sur un processus de plus de vingt-cinq ans de pratique enseignante dont ses observations ont motivé la formulation d'un projet réalisable, traduit ici par une proposition d'intervention didactique. Les conclusions et les recommandations visent la reconnaissance des pratiques de réflexion et l'usage de la langue comme moyen d'atteindre la compétence

communicative. Ce qui explique le besoin imminent d'instaurer les compétences que les étudiants requièrent pour accéder au monde illustré. Ceci fait non ajournable l'action d'un enseignant inclusif qui fasse une proposition d'intervention didactique comme La compétence académique universitaire en lecture et écriture: un défi d'intervention didactique, que nous présentons ici.

Descripteurs: langue maternelle, compétence communicative, atouts pédagogiques.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é promover a aprendizagem dos alunos através da apropriação competente e eficaz de leitura, escrita e oralidade como práticas acadêmicas pendentes. Centra-se na concepção de uma proposta de intervenção didática que contribuem para a faculdade de treinamento de habilidades alunos (discursiva, comunicativa e pragmática) em língua materna e nas áreas específicas de leitura, escrita e oralidade. É com base na revisão de algumas propostas de pesquisa para melhorar o desempenho profissional do aluno venezuelana (Alvarez e Russotto, 1996; Arnáez de 1996, Paez 1996, Sanchez Ramirez e Barrera, 1992). Busca apoio no Cassany (2003) no que diz respeito a abordagens ao ensino de línguas e também favorece os resultados das investigações de Carlino (2003, 2004, 2005), Carlino e Martinez (2009), no que diz respeito à alfabetização acadêmica em nível universitário. Também faz uso da noção de concorrência (Charaudeau de 2000, Ramirez também 2004). Eles são experiências de aprendizagem para o ensino da língua materna a nível nacional, para leitura e escrita de maior qualidade (; Paez, 1996; Sanchez Ramirez, 1993; Fraca, Maurera e Silva, 2002 Serrano e Villalobos, 2008) são revistos e suas partidas sobre a necessidade de remover os equívocos dos estudantes sobre como escrever e ler com competência no contexto acadêmico.

O trabalho apresentado é o resultado de uma pesquisa de campo, parte do paradigma interpretativo, com abordagem qualitativa, consolidado em um processo de mais de vinte e cinco anos de prática de ensino e as suas observações levaram ao desenvolvimento de um projeto viável desenvolvido aqui em um proposta de intervenção educativa. As conclusões e recomendações apontam o reconhecimento de práticas reflexivas e uso da linguagem como um meio para alcançar a competência comunicativa, portanto, há uma necessidade iminente para o

estabelecimento das habilidades que os estudantes precisam acessar o mundo letrado. Isso torna imperativo ação de um professor inclusive para desenvolver uma proposta de intervenção educacional, como universidade de proficiência acadêmica em leitura e escrita: um desafio de intervenção educativa apresentada aqui.

Descritores: língua materna, competência comunicativa, ferramentas pedagógicas

PROBLEMA

Para nadie es desconocido cómo la escuela se ha desgastado en una improductiva dedicación a “enseñar” la lengua como un sistema abstracto, desde paradigmas dedicados e interesados a la descripción de su sistema formal, ligado a una teoría gramatical y a los enfoques estructuralistas (Avendaño, 2006a). La importancia de la lengua es su condición de instrumento de comunicación en el contexto social, por ello conduce a la práctica, como una “realización”. Es el producto de una actividad que se adecúa a disímiles situaciones comunicativas; así, sobre la base de esta visión, se va desplazando la concepción de la lengua como abstracción y nuevas perspectivas y en ella inciden en la didáctica, lo que lleva a un cambio en la enseñanza de la lengua hacia los enfoques comunicativos-funcionales que entienden la coexistencia de otros lenguajes (icónico, gráfico, proxémico, sonoro), con lo cual se produce una mudanza en las prácticas discursivas. Dichas prácticas franquean los límites canónicos, para centrar la atención en cuatro procesos psicosociolingüísticos: escuchar, hablar, leer y escribir y, con ello, dirigir la atención a situaciones comunicativas concretas que originan un nuevo saber didáctico: los alumnos aprenden a comprender y a expresarse de manera oral y a través de la escritura cuando:

- Están en contacto con tipos de textos heterogéneos que presentan propósitos diversos,
- Producen textos variados, para que circulen en distintos ámbitos, cumpliendo su cometido comunicativo,
- El usuario de una lengua se posea de una actitud reflexiva y crítica ante los hechos del lenguaje; por ello la relación entre aprendizaje significativo y prácticas comunicativas se convierte en una ecuación ineludible.

Ahora bien, se ha concebido por largo tiempo que la lectura y la escritura (prácticas de la lengua escrita) son habilidades generalizables, técnicas que se aprenden separadamente y no dentro de una disciplina. Además, se cree que el estudiante universitario ingresa con la lectura y la escritura como algo definitivamente adquirido. Sin embargo, al observar este espacio de desempeño escritural y de comprensión, se percibe que no es sólo ello el problema. Éste estriba en que los modos de lectura y escritura esperados en las comunidades académicas discursivas de las universidades no evidencian una prolongación natural de aprendizajes previos.

Al adentrarse en la realidad venezolana (de la que no queda exenta la global y latinoamericana) se conoce del insuficiente tiempo invertido en la producción escrita y la lectura en los cursos de lengua, tal vez porque la práctica docente se ha centrado en una didáctica expositiva. También se encuentra que es poca o nula la práctica de actividades básicas del pensamiento (e.g., observar, describir y comparar) (Kabalen y de Sánchez, 1998), a lo cual se suma un frágil desarrollo de estrategias inferenciales para la comprensión de textos (Parodi, 2005a).

La pesquisa de un investigador en el área del contexto universitario suele arrojar como resultado la evidencia – en lo concerniente a los estudiantes– de un limitado manejo de las características lingüísticas y discursivas de los textos que fundamentalmente transmiten el saber de las especialidades –los llamados textos disciplinarios o de especialidad (Ciapuscio y Adelstein, 2010), como en los textos académicos que divulgan un saber técnico (Battaner, Atienza, López y Pujol, 2009; Mateos y Solé, 2009).

Todo esto ha dado pie al estudio del fenómeno de la escritura como proceso, donde se cita la obra de Flower y Hayes (1981). Desde un enfoque inicialmente cognitivo, han podido constatar diferencias entre las distintas culturas escritas y variadas comunidades discursivas que comparten quienes

ya pertenecen a éstas. Culturas con lenguajes, convenciones especiales, formas de argumentar, supuestos, a las cuales se enfrentan quienes llegan a la vida universitaria. Flower (1979) ha valorado dentro de la escritura el proceso de revisión, no sólo en el campo que implica la mejora del propio escrito, sino que le adiciona la importancia de tal revisión en el desarrollo del saber del escritor quien produce un texto desde la perspectiva y el contexto del destinatario.

En el campo de la escritura, señalemos además, la diferenciación que los autores hacen de dos formas de redactar: a) “decir del conocimiento”, en donde la memoria recupera saberes sobre un tema y los expresa en el escrito y b) “transformar el conocimiento”, en donde quien redacta se coloca frente a la situación retórica de la composición, pues analiza lo que quiere decir con el texto y lo que anticipa como expectativas del posible destinatario (Bereiter y Scardamalia, 1992); por ello, en el despliegue escritural interactúan dos problemas: el retórico; es decir, la comunicación efectiva con el lector y el semántico; referido al contenido. Así, cuando se escribe con conciencia retórica se lleva a desarrollar y a dar consistencia al propio pensamiento. Problematizar el escrito en función del destinatario involucra el cuestionamiento del conocimiento del cual se dispone.

Estos planteamientos hacen reflexionar sobre el potencial de la escritura en la transformación del propio pensamiento y en un proceso de metacrítica, favorecen el análisis crítico sobre lo que se sabe; toda vez que se asuma el escrito con un alcance mayor a la sola transcripción de lo que se conoce sobre determinado tema. Ello implica la recursividad.

De igual forma, en esta concepción de la escritura como proceso, se trae a la discusión el planteamiento de que la revisión que hacen los estudiantes de sus escritos no alcanza a una mirada del texto en su conjunto, sino que suele pasar por la simple revisión de errores, pues los jóvenes

presentan dificultad en considerarla como una actividad que permite modificar y desarrollar perspectivas y nociones (Sommers, 1882). Es justo ahí donde se inserta el papel preponderante del docente en el necesario cambio de perspectiva y, para que esto sea así, se debe comentar las producciones escritas, motivando al estudiante escritor a cambiar sus ideas, para que la revisión de sus textos no sea línea a línea y presente solo modificaciones superficiales. Desde esta perspectiva, resulta central la labor docente, para que el estudiante alcance la escritura disciplinar que junto a la lectura, ha de ser vista como proceso complejo, no sólo de orden individual, sino social, cognitivo y también cultural.

Otro elemento a tomar en cuenta es el fenómeno de la lectura y sus exigencias en el nivel universitario: a la lectura se llega con un dominio insuficiente o, en el peor de los casos, sin ese conocimiento; se sabe que los estudiantes portan, desde el nivel educativo anterior, una formación que sólo ejercita y no cuestiona ni analiza. Una lectura que borra o desdibuja la polémica, donde no se argumenta el conocimiento, se expone a secas el saber y el conocimiento se aborda de manera ahistórica, sin polémica, y su tratamiento lleva a considerarlo como definitivo. Donde se exige aprender qué dicen los libros y no el porqué y cómo se justifica lo que se dice en ellos, pues en el imaginario social se sigue representando la lectura y la escritura “como tareas cuasi mecánicas de decodificación y encodificación que se aprenden en el comienzo de la educación formal y pueden aplicarse a todo tipo de textos y situaciones (Marín, 2006).

Se suma a lo planteado la persistencia de la lectura “por encargo” (Carlino, 2011), en la universidad. No obstante, hay que entender la producción discursivo-textual como un proceso que implica comprender la lectura y, cuando esta no se asume desde estrategias cognitivas y metacognitivas, se limita la lectura comprensiva que le exige al estudiante lector la jerarquización, selección y focalización de determinados

contenidos en función de sus intereses como lector, sobre la base de lo que desconoce. En definitiva, cómo alcanza el estudiante lector el verdadero proceso de comprensión de la lectura, en una interacción real con el texto; cómo reconstruye el sentido de lo leído en determinada disciplina, si no aprende por la práctica constante y orientada, que leer es rehacer sentidos; y, cómo la lectura no es solo una actividad receptiva, sino que debe operar sobre el texto en la búsqueda de significados coherentes, aceptando que estos van tanto del lector al texto, como del texto al lector.

Lo planteado lleva a sostener la necesidad de desplegar una acción que sobrepase la estrategia “estructural” de recurrir a los descubrimientos de las teorías de lectura y de la lingüística del texto, en la universidad. A ello ha de sumársele estrategias de lectura y escritura que tomen en cuenta – prioritariamente- los aspectos composicionales del texto. Es evidente que ello deriva en una estrategia productiva, pero insuficiente en relación con la interpretación de los matices retóricos propios de los complejos textos académicos del ámbito universitario. Se necesita tener presente la obligación de trabajar por procesos; la lectura y la escritura lo son. Leer y escribir representan, en consecuencia, dos procesos interdependientes.

Pues bien, en lo concerniente a la lectura, en la universidad es habitual la presencia de estudiantes que leen sin un objetivo propio y hacen una lectura mecánica, lo que trae como consecuencia que, difícilmente perciben la comprensión como un proceso en donde se debe seleccionar lo relevante y desechar lo irrelevante, lo cual se logra al actuar de forma estratégica. De la misma manera, se observa en los estudiantes dificultad para conseguir y seguir las pistas que los mismos textos ofrecen; más aún, se percibe la existencia de un lector desconocedor de la relación directa con lo que él busca y sabe.

Frente a esta situación, el docente debe apoyar el proceso ayudando a la lectura comprensiva como práctica social. Vista así, la lectura se inserta en una "comunidad textual" con variaciones, según el momento y situación en que se lee, los objetivos propuestos y el contenido a trabajar; leer es encontrar, pero para ello el lector necesita poseer los marcos cognitivos. No obstante, la realidad demuestra que los estudiantes no traen elaborados dichos marcos y quienes se inician, para conseguirlos, necesitan desplegar determinada actividad cognitiva sobre el texto, desde la posesión de particulares categorías de análisis propias de esta nueva y desconocida comunidad lectora. En consecuencia, resulta central el papel que ha de jugar el docente al apoyar a este lector y escritor en formación, *quien accede a comunidades discursivas que inicialmente les resultan inhóspitas.*

LEER Y ESCRIBIR EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO VENEZOLANO

La enseñanza de la lengua en los años 70, punto de partida que interesa a esta investigación, buscó conciliar teoría lingüística y práctica pedagógica. Lo hace a partir de los planteamientos de dos disciplinas: la Pragmática, con su aporte sobre el estudio de los actos de habla, contenido proposicional y estructura temática, pero más aún por su insistencia en "...la importancia de la relación entre el sistema lingüístico, la interacción social y los procesos sociales y psicológicos que tienen lugar durante la comunicación" (Páez, 1996) y la Sociolingüística, al liderar la importancia teórica que pasa a dársele a la comunicación: "los valores comunicativos de los actos comunicacionales y la vinculación de la actuación lingüística contextualizada con el estado y evolución de los sistemas lingüísticos" (Páez, 1996).

Con el paso del tiempo y con la indagación sobre experiencias didácticas para la enseñanza de la lengua materna en el ámbito nacional, se puede confirmar la preocupación de los docentes por hacer del aula un

lugar propicio para la realización de actividades (Sánchez de Ramírez y Barrera, 1992; Sánchez de Ramírez, 1993; Páez, 1996; Serrano y Villalobos, 2008); se corrobora la existencia de una mayoría significativa de autores en el área de la lengua y su enseñanza, que opinan sobre la necesidad de derribar los juicios errados acerca de escribir competentemente en el contexto académico (Jáimez, 2004); se evidencia una actitud crítica frente al manejo de ejercicios de redacción, ortografía, acentuación, y comprensión de la lectura descontextualizados y empleados en textos fragmentados y no reales (Martínez, 2001; Sánchez de Ramírez, 2002).

Además, dentro de las preocupaciones de los investigadores venezolanos, se aprecia la existencia de acciones concretas como el esfuerzo explicativo de los elementos constitutivos del texto, realizado a partir de las experiencias vividas y recogidas en el aula universitaria, así como el examen del fenómeno de la insuficiente coherencia en los escritos. Un buen ejemplo de ello es *¿Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes?* (Sánchez de Ramírez, 1990), donde se razona la situación a partir de teóricos, quienes ayudan a dilucidar el camino a seguir para superar los escollos en el ámbito de la escritura. Señala la autora el fenómeno de la coherencia, bajo el concepto de "textura" (Halliday, 1986), en la que se hallan implicados factores como la progresión temática, la cohesión y la estructura genérica (Sánchez de Ramírez, 1990):

La progresión temática es la continuidad de un tema a lo largo de una secuencia de enunciados (...) una estructura temática que consta de un tema, que es de lo que se habla, y un rema, que es lo nuevo que el hablante aporta sobre el tema (...) se va originando una progresión o constante temática que permite la emergencia de un discurso coherente. La cohesión (...) se refiere a los recursos léxico-gramaticales que hacen posible el entrelazamiento de un enunciado con otro (...). En cuanto a la estructura genérica, es éste un

mecanismo que opera ya no en el nivel de los enunciados individuales, sino en el nivel global, el del texto como un todo, y tiene que ver con la adecuación de la pieza discursiva al formato característico de cada género (pág. 88).

Tal precisión de la autora hace innegable el camino del docente frente a las debilidades que descubre en los textos producidos por los estudiantes universitarios, para lo cual puede apoyarse en la teoría de la coherencia. La incoherencia de los ensayos estudiantiles parte desde el momento en que no se ajustan a las macroestructuras, propias de la modalidad expositiva conocida como ensayo escolar, el cual no posee una única estructura. Dado que la coherencia, en tanto textura, tiene que ver con lo macro, super y microestructural, un texto puede ser o no coherente, atendiendo a cada uno de estos niveles. El problema radica en que la escuela no enseña tal tipología textual. En consecuencia, el problema de la incoherencia que se detecta en los ensayos elaborados por los estudiantes es producto de la poca interacción con este tipo de discurso (Sánchez de Ramírez, 1990):

Se olvida, (...) el hecho de que la adquisición de competencias está ligada no sólo a lo psicológico sino también a lo social: si no hay suficiente exposición a situaciones discursivas, el proceso de adquisición, simplemente se inhibe. Por mucha madurez cognoscitiva que tenga un individuo, no podrá dominar las estructuras sintácticas complejas, por poner un caso, si nunca ha entrado en contacto con ellas, ya sea leyéndolas o escuchándolas (pág. 91).

Lo señalado permite corroborar la insoslayable responsabilidad del docente frente al desarrollo de las competencias lecturarias y escriturales de los estudiantes, pues la única posibilidad de adquirir el dominio de las estructuras sintácticas complejas, es tener contacto permanente como lector y como productor de textos. Asuntos que justifican todo interés de intervención didáctica por parte del docente.

Hay poca lectura de textos expositivos en el estudiante venezolano: dicha lectura se reemplaza por apuntes inconexos extraídos del aula en el momento en que el profesor explica. Sin embargo, en aquellas circunstancias en donde la escuela ha puesto en uso las pruebas de desarrollo y el escritor viene de una experiencia lectora, se revierte la situación, por lo que el problema estriba en que estamos pidiendo que sepan lo que nunca les hemos enseñado.

El fenómeno detectado (Sánchez de Ramírez, 1990) sirve de base a esta propuesta de investigación y corrobora la experiencia aquí señalada, pues en las aulas venezolanas se detecta la práctica de ejercicios descontextualizados, la separación de lectura y escritura como si fuesen procesos independientes, la práctica repetitiva de ejercicios que no llenan el vacío de la expresión oral y escrita que adolecen los estudiantes venezolanos.

En el campo de preocupaciones compartidas por los docentes venezolanos en torno a la enseñanza de la lengua, también hoy se cuenta con obras de gran importancia: *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela* (García, 2008. Coord.), a cargo de profesores de la Universidad de los Andes, cuyo interés se centra en la solución de los problemas que evidencian los estudiantes y deben afrontar los docentes que los evalúan. Y de data más reciente (Serrano y Mostacero, 2014. Coord.), la obra *La escritura académica en Venezuela* y que centra su interés, justamente, en la alfabetización académica, toda vez que ella permitirá a los estudiantes participar en la cultura oral y escrita de las diversas disciplinas. En dicha obra se recogen no solo investigaciones (en donde participamos junto con la Dra. Angélica Silva en una experiencia investigativa sobre la escritura), sino que además se incluye reflexiones teóricas y propuestas en el campo de la lectura y la escritura universitaria.

Todo lo anterior sobre la base de una legítima preocupación, sobre este campo en las aulas venezolanas, que lleva a la conclusión de la necesidad de una "discusión permanente y la consideración minuciosa por parte de aquellos profesionales comprometidos con el desarrollo de la lectura y la escritura como herramientas para fomentar el pensamiento y el aprendizaje" (Serrano y Mostacero, 2014). Ambas obras son de las primeras ediciones que abren la discusión sobre el tópico que marca ambas publicaciones: la *literacidad*, *alfabetización académica* o *cultura escrita*.

Antes de extendernos en algunas consideraciones a la primera obra, debemos señalar que el texto coordinado por Serrano y Mostacero (2014), introducido por una entrevista hecha a la especialista que quizás ha dedicado mayor esfuerzo y tiempo en América Latina, la argentina Paula Carlino, centra su interés en el deseo de llamar la atención sobre la implementación de programas sobre alfabetización académica, en las universidades venezolanas, toda vez que este no se ha iniciado como un proceso de innovación curricular, como precisan sus coordinadores. Es, en tal sentido, una voz de alerta para tomar decisiones inmediatas, dada la complejidad y lentitud que implica enseñar a leer y escribir en la universidad, una tarea de resultados impredecibles por los cambios que amerita una práctica consuetudinaria percibida como normal; de allí que la obra se produzca como un aporte a los docentes, a fin de crear conciencia en ellos "sobre la importancia que tiene la escritura en la elaboración conceptual, en la construcción de representaciones y en la explicación de hechos y fenómenos, inherentes a la construcción del saber" (Serrano y Mostacero, 2014: 13).

Retomando la discusión, debemos señalar que, ciertamente, no está muy lejano en Venezuela el nacimiento de la inquietud de los especialistas por la escritura de los estudiantes universitarios. De hecho, es sólo en los 70 cuando aparecen los primeros diagnósticos y en la década de los 80 -bajo

los nuevos métodos funcionales comunicativos- cuando se inicia una propuesta de solución a los problemas detectados a finales de la década anterior. En el siglo XXI los esfuerzos aumentan por conseguir un usuario competente en el uso de su lengua materna, y en los trabajos antes citados presentan los intereses investigativos de profesores que, con fundamento formal sobre las competencias de los estudiantes y un acopio bibliográfico de total provecho para futuras investigaciones, expresan en tales libros un desarrollo investigativo importante en la materia, que se origina en una coordinación en la Universidad de los Andes (Venezuela), y sus núcleos de los estados Táchira y Mérida, respectivamente.

No se descarta aquí la importancia que tienen y la atención que merece las propuestas de los distintos colaboradores, profesores universitarios investigadores, pero se resalta de la primera obra la oferta de la profesora Stella Serrano, quien valora una apuesta pedagógica de acompañamiento a los estudiantes en su incursión en el mundo de la escritura, al atender los textos académicos que comunican saberes específicos en la universidad.

El proceso de investigación referenciado por la autora (García, 2008 Coord.), arrojó como resultado la dificultad comprobada en los textos de los estudiantes que ingresan respecto del dominio de los niveles discursivos y, en particular, el de la superestructura argumentativa, así como las dificultades para la elaboración de un texto a nivel macroestructural, consecuencia notoria de la carencia de orientación argumentativa global, lo cual trae como resultado textos incoherentes (tesis, argumentos y conclusión desorganizados). A estos hallazgos se suman los de investigadores de otras latitudes (Parodi y Núñez, 1999).

En lo tocante al empleo de diferentes estrategias argumentativas, los textos comprueban la poca o nula utilización de las mismas o, una capacidad deficiente en su activación; es decir, son textos que revelan el

pobre empleo de descripciones, comparaciones, refutaciones, definiciones, analogías, ironías, acusación a los oponentes (Serrano y Villalobos, 2008). Todo ello en concordancia con el poco dominio del tema y la escasa familiaridad de los estudiantes con las secuencias argumentativas, lo cual incide en que no se posean los recursos retóricos para convencer o persuadir con argumentos adecuados. Habría que preguntarse de qué manera esto evidencia el poco contacto de los estudiantes con la lectura y escritura de este tipo de textos.

Estos hallazgos se suman a otros fenómenos escriturarios relacionados con el uso de conectores. Lo arriba planteado permite suponer que el empleo de conectores presentará deficiencia y muestran la incapacidad para marcar la orientación pragmática discursiva del texto (Portolés, 1998), así como el hacer explícito el punto de vista de quien escribe para evidenciar la subjetividad en el desarrollo del tema que se trabaja. Hay, por tanto, un precario empleo de conectores y marcadores discursivos que hacen inobjetable la percepción de una dificultad real para conectar enunciados, por medio de relaciones de oposición, causalidad, aditividad, entre otras.

Lo expuesto exige acompañamiento al escritor en formación, y lectura de textos argumentativos como modelo para los jóvenes universitarios en el conocimiento específico del género argumentativo y, en el acercamiento a la comprensión de la superestructura del texto que se va a producir, para lograr un nuevo texto, cuyas ideas estén cohesionadas semántica y sintácticamente. (Serrano y Villalobos, 2008).

EL CAMBIO DE PARADIGMA Y LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Los textos científico-académicos que sustentan la vida letrada de las universidades -lo sabe quien participa y convive en dichas comunidades discursivas- requieren de procesos cognitivos complejos, en diferente grado.

Estas comunicaciones presentan una intencionalidad diferente a la exigida en los escritos a los cuales vienen acostumbrados los estudiantes (lectura de cuentos, en ocasiones textos periodísticos, entre otros) y ellos necesitan ahora comprender –como lo precisan los autores que a continuación se glosan- enunciados abstractos, conceptos, explicaciones causales complejas y además aprender a manejar la “polifonía enunciativa” propia de los textos de estudio con recursos sintáctico-semánticos, pertinentes a la retórica del discurso científico-académico universitario, con sus concernientes “obstáculos microdiscursivos” para la comprensión. Entre tales dificultades están: nominalizaciones, dobles negaciones, sintaxis desligada, períodos sintácticos muy extensos, así como relaciones de causalidad poco evidentes, subordinadas concesivas iniciando párrafos, cláusulas aclaratorias imbricadas, argumentaciones no explícitas, entre otras (Marín, 2006).

La vida académica, por su parte, implica el aprendizaje de los contenidos de las materias. Para esto el estudiante precisa apropiarse del sistema conceptual y metodológico que las explican y, simultáneamente, de sus particulares *prácticas discursivas*, porque para aprehender e internalizar los contenidos necesita reconstruirlos permanentemente, en un proceso de asimilación y transformación del conocimiento y justamente allí, la lectura y la escritura, devienen en herramientas imprescindibles para comprender, pensar, integrar y desarrollar todo un nuevo conocimiento.

Pues bien, las complejas actividades de lectura y escritura requieren esfuerzo, tiempo, práctica, y no se producen de manera natural; en consecuencia, deben concebirse como “conocimientos procesuales y crecientes como construcciones cognitivas que crecen constantemente y cambian y se modifican según las discursividades y contextos en que se ejercen” (Marín, 2006); es decir, en el caso de la lectura, es el lector quien busca el significado sobre la base del propósito de la misma y los

conocimientos anteriores sobre el tema. Esto implica que toda lectura es indudablemente “interpretativa”, al depender del propio texto y de forma simultánea del aporte del lector para descomponerla (Lerner, 2003); por consiguiente, se requiere trabajar en pro de estrategias eficaces en la interpretación de los textos e ir mucho más allá de la transcripción de la información que ellos contienen.

Otro asunto de constatación indiscutible, es que los estudiantes al ingresar a la universidad, en el momento de construir sentido a lo que escriben, deben hacerlo con un cierto nivel de eficacia; no obstante, hay dificultades evidentes en ello. Similar situación se genera en el proceso de interpretación de las lecturas exigidas; seguramente por los insuficientes conocimientos básicos sobre el lenguaje, pero además porque las conductas de entrada son testigos de un frágil contacto de los estudiantes con la cultura escrita. Es por tanto necesaria la intervención del docente como facilitador de aprendizajes.

La lectura es un proceso donde el lector necesita compartir códigos propios de la comunidad científica de inserción, para acceder a lo imprescindible. El logro de ello depende de la omisión de lo no relevante, la selección de lo importante, generalización, construcción e integración, de quien ejerce el rol de lector activo. Pero, inicialmente, para lograr el objetivo de lectura, el estudiante lector inexperto necesita la asistencia orientadora del docente que enseña la disciplina, tanto en el acercamiento a los *textos académicos* (los empleados para enseñar y aprender en el ámbito universitario), como en el relacionado con los *textos científicos*; elaborados por los investigadores y que circulan dentro de las comunidades discursivas (Carlino, 2005).

Los docentes (...) disponemos de `repertorios´ bibliográficos contruidos a lo largo de nuestra formación, somos quienes podemos aportar hojas de ruta y lentes que ayuden a recorrer y enfocar lo que,

según nuestro conocimiento de la disciplina, es importante en los textos. De esta manera estaremos enseñando a leer como se lo hace en las respectivas comunidades discursivas (...) [ya que] la necesidad de que los profesores nos ocupemos de orientar la lectura de los universitarios podrá ser reconocida si se toma conciencia de que esta lectura no es natural sino propia de las culturas disciplinares (pág. 71-72)

Señalemos que actualmente se conocen corrientes y autores de gran importancia, a saber: "Escribir a través del curriculum" con Bode, en Estados Unidos; "Alfabetizaciones Académicas", en Australia, por Bod, Chaalmers y Fuller, entre otros (Carlino, 2005); textos que están proveyendo nuevas contribuciones al estudio de la problemática en cuestión, cuyos aportes precisan que lo difícil del asunto está en el hecho de que el estudiante se enfrenta a la necesidad de un cambio de identidad, como sujeto que piensa y analiza textos. Para tal logro, el docente también necesita movilizarse, a fin de descartar una arcaica concepción de las prácticas lectoras como procesos naturales, a objeto de asumirlas como experiencias culturales (Carlino, 2011).

...las "prácticas discursivas" (...) son lo que ciertas comunidades hacen con el lenguaje (incluyendo como leen y escriben), en determinados contextos y según ciertos propósitos. Este quehacer habitual de las comunidades discursivas genera expectativas entre sus miembros, que deben atenerse a los modos esperados de usar el lenguaje en su seno, acorde a ciertos valores y supuestos epistémicos (pág. 4).

Como vemos, una revisión de lo que ha venido acaeciendo en el mundo respecto de las investigaciones sobre la lectura y la escritura en las universidades, muestra la contextualización y enfoque inicial centrados en los procesos cognitivos, para conseguir posteriormente un desplazamiento

del interés hacia las prácticas sociales e institucionales donde tales procesos acontecen.

Al glosar en extenso y referenciar los autores (Carlino, 2007), se constata que en el campo de la lectura se pasa del interés en los procesos cognitivos y la resolución de problemas (Estados Unidos: Flower, 1979; Hayes y Flower, 1986; Sommers, 1980. Canadá: Scardamalia y Bereiter, 1985) a la importancia del contexto (cuáles eran los tipos de tarea, cómo se representan los estudiantes y cómo ello afecta lo que hacen), a lo que producen los estudiantes en la universidad (Flower 1987, 1989; Flower y Higgins, 1991) (Carlino, 2007). Posteriormente, se incorpora una concepción de la escritura como práctica académica, con variaciones según las *culturas institucionales* donde se produce; enfoque que se distancia de una visión “autónoma” de la escritura, para comprenderla como parte de los diferentes usos discursivos que se generan en cada campo del saber. De allí que en Australia e Inglaterra se haya examinado las perspectivas de lo que se exige, aun cuando no se enseñe, con lo que se hizo visible cómo no se atiende explícitamente los géneros académicos o, de hacerse, le da poca atención.

Al mismo tiempo, se van produciendo cambios en el campo de la pedagogía de la enseñanza de la lengua. Surgen movimientos como “escribir a través del curriculum” y “escribir en las disciplinas” (Carlino, 2003), con objetivos como enseñar la escritura incorporada a las materias; tanto en lo concerniente a dar herramientas para pensar los contenidos conceptuales, como en lo tocante a la enseñanza de las especificidades discursivas de los variados campos del conocimiento. Por su parte, en las universidades inglesas ha surgido el movimiento “Nuevos estudios de las culturas académicas”, donde destaca Street en 1999 (Carlino, 2003), interesado en la identidad social y el poder institucional. Desde allí se analiza la fisura conseguida entre los puntos de vista de estudiantes y profesores, así

como el perjuicio existente con respecto a los estudiantes, frente a la relación de poder asimétrico entre ambos actores (estudiantes y profesores).

Además, en Australia Chanock en el 2001, centra su interés en analizar la correspondencia entre responsabilidad y autonomía en la población estudiantil, y precisa que el solo hecho de ser adulto no implica autonomía; por el contrario, los jóvenes necesitan -como todo principiante- orientación de sus profesores para escribir desde las convenciones discursivas a las que están llegando y a las cuales aún no tienen acceso (Carlino, 2003).

Igualmente, con Biggs en 1996 y 1998 ha hecho aparición una corriente que vincula evaluación, escritura y aprendizaje de los estudiantes. Desde allí se señala la relación entre el *curriculum real* (lo que aprenden los estudiantes) y los esfuerzos de estudio, puesto que es común que los estudiantes escriban para ser evaluados (Carlino, 2003). En este sentido, en investigaciones australianas y estadounidenses, a cargo de diversos autores, se ha señalado el efecto de los comentarios evaluativos en la formación de los estudiantes, en lo relativo a no valerse del potencial que tales comentarios poseen en la enseñanza, o en el aprovechamiento de ellos en la reescritura de los textos estudiantiles.

Tales tendencias también se localizan en Europa; allí, desde los estudios sobre la enseñanza de la escritura académica, la creación de centros de escritura han sido un dato importante a registrar, dadas las reformas gubernamentales para la educación superior. Suele haber coincidencia entre las investigaciones, en lo relativo al papel epistémico de la escritura; sin embargo, se señala la débil ocupación en la enseñanza de esta, a lo que se suma la opinión de quienes sostienen que de la escritura no debe ocuparse la universidad.

En nuestro continente también han surgido movimientos al respecto. En el caso de Argentina, Carlino declara que desde el año 2000 se constata la

presencia de cursos, talleres y foros, con el fin de analizar y detectar los cambios operados en las universidades. La autora observa la documentación de las prácticas académicas de los docentes universitarios, en donde se han ido describiendo los diversos géneros académicos y la manera en que la universidad debe ocuparse de la enseñanza de la escritura académica y de la lectura, pues estas se asumen como prácticas naturalizadas al suponer, como en otras regiones, que los estudiantes universitarios han de ser autónomos por el solo hecho de ser adultos.

Los autores, en consecuencia, permiten esgrimir razones en apoyo a un cambio en la práctica docente, en el sentido de favorecer una transformación en los modos de enseñanza de la lectura y la escritura; en consecuencia, es la universidad no sólo a quien corresponde fomentar una cultura compartida, sino que además le incumbe ser la primera responsable en lograrlo. Para ello requiere implementar políticas adecuadas que permitan al estudiante la obtención de patrones de lectura, escritura y estudio a través de una verdadera puesta en escena de la *alfabetización académica*. Todo esto sostenido por docentes que buscan neutralizar la hendidura que separa lo deseado -como logro en los estudiantes- y los productos concretos que ellos presentan; de allí que la práctica de acompañamiento al estudiante, desde el rol de experto, así como el seguimiento del proceso de escritura y lectura que despliega cada estudiante durante su formación, son fundamentales. Docentes, en definitiva, responsables de apuntalar en el estudiante la necesidad de forjar un “uso de la escritura epistémicamente, es decir, como herramienta cognitiva para organizar lo que puede pensarse sobre un asunto” (Carlino, 2005). Estas ideas hacen reflexionar sobre el potencial de la escritura en la transformación del propio pensamiento, al estimular el análisis crítico sobre lo que se sabe, al asumir el escrito más allá de una simple transcripción de lo

que se conoce sobre determinado tema y en donde está implicada la recursividad.

Similar situación se evidencia con la lectura, lo que hace indiscutible el apoyo al estudiante en el logro de un cambio del modelo lector para que asuma el rol de un lector activo. Con ello podrá internalizar los requerimientos de la universidad, al saber identificar en los textos que lee la postura del autor, la ponderación de las razones esgrimidas, el diálogo evidente entre los otros autores citados, la identificación de la polémica presente y la relación de lo que allí lee con lecturas previas, las inferencias a las cuales llega; esto es, que evidencie operaciones cognitivas desde este nuevo rol de lector que logra conseguir y emplear nuevos marcos cognitivos.

Dicho lo anterior, conviene algunas precisiones sobre el concepto de *alfabetización académica*. Veamos entonces:

En *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* (Carlino, 2005) se discute cómo la alfabetización implica “que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas” (pág. 15). Estudiantes -en resumidas cuentas- que requieren del aprendizaje de procesos y prácticas discursivas de dichas disciplinas de mano de expertos formados a lo largo de los años. Docentes que estén en condiciones de integrar a los estudiantes a través de actividades que conlleven al acceso y reelaboración del conocimiento, así como en la valoración del cambio que se ha operado en los saberes y su inobjetable influencia en la naturaleza del conocimiento.

Al estudiar tal noción constatamos que el término proviene del entorno anglosajón (donde *literacy* va más allá del sólo aprendizaje de las “primeras letras”). Su marco de comprensión se inserta en las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del contexto universitario. Gracias a su dominio se

logra la inclusión en una comunidad científica, toda vez que hay una asimilación de las formas propias de razonamiento que tal comunidad emplea (Carlino, 2005), por lo cual dicha alfabetización...

Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad (...) alfabetizar académicamente no significa (...) transmitir un saber elemental, separado del contenido sustantivo de las materias, transferible a cualquier asignatura. Alfabetizar académicamente implica (...) que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes que provienen de otras culturas (págs.13- 15).

Lo destacado sobre el concepto, evidencia la responsabilidad directa del docente *inclusivo* (según esta nueva concepción), en cada una de las disciplinas que componen la formación universitaria de los estudiantes. Docente que desde su rol de guía, de facilitador de aprendizajes, asuma al estudiante como un aprendiz al que hay que guiar. En este sentido, es crucial aceptar que los problemas para comprender y elaborar textos, van más allá de la sola incompetencia que traen los estudiantes de su "formación" previa. Aquí también entra en juego lo relacionado con los retos que implica aprender en el nivel superior, por lo cual, se logra percibir con otra óptica el rol docente; ahora como docente *inclusivo* y como sujeto perteneciente a una determinada comunidad disciplinar, podría ayudar a que los estudiantes asimilen el cambio necesario en su rol de lectores y productores de textos, en una comunidad académica que demanda un tránsito particular, específico, como consumidor de la lectura y la escritura pues estos docentes (Carlino, 2003)...

(...) entienden que leer es un proceso de resolución de problemas

(...) ofrece categorías de análisis para interpretar los textos enseñando a hacer con lo leído lo que ha tomado conciencia que realiza él mismo, como miembro de una comunidad disciplinar (...) ha tomado conciencia de que los alumnos son inmigrantes que enfrentan una cultura nueva (...) que se trata de un proceso de integración a una comunidad ajena y no de una dificultad de aprendizaje (...) se esfuerza en hacer explícitas las expectativas (...) y propone caminos (...). Entiende que no puede exigir lo que no enseña sino que ha de mostrar cómo se afronta la brecha cultural (pág. 20).

Por ende, es necesario un docente que comprenda como hecho real, que los estudiantes enfrentan el aprendizaje de nuevas prácticas letradas complejas, propias de discursos altamente especializados; por lo tanto, demandan saber construir significados de una particular manera y de acuerdo con una tradición existente, lo cual evidencia un imperativo: descartar el rol docente centrado exclusivamente en la transmisión de la información, a fin de que sea el alumno el protagonista de la acción cognitiva que se despliega en el aula y que ha de rebasar el solo escuchar y leer una bibliografía que se le asigna.

El concepto se emplea y está manejándose frente a la falta de habilidades de los estudiantes para interpretar y/o producir textos académicos, y por ello la necesidad inminente de la "alfabetización académica" que cubra esas insuficiencias (Marín, 2006), toda vez que,

"alfabetización informática", "alfabetización tecnológica", alfabetización permanente", "alfabetización avanzada", "alfabetización académica" que se refieren a la adquisición y el uso de habilidades cada vez más complejas y múltiples, debido tal vez a la complejización misma de los conocimientos y a la complejización de los discursos que los comportan [por lo que podría verse] como el proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos

y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio. Esto es adquisición de conocimientos letrados, de conocimientos acerca de los discursos que comunican los saberes y frecuentación de la cultura escrita (págs. 30-31)

Si entonces se juzga la *alfabetización académica* como el camino por construir en las universidades venezolanas, resulta evidente una primera tarea: preguntarse qué hacer con las formas de estudio y con lo que conciben los estudiantes como expresión directa de lo que leen, producen, comprenden y aprenden. Cómo ocuparse de la solución de esos problemas; de qué manera orientar y reorientar las prácticas escriturales y de lectura necesarias para que los estudiantes ingresen con buen pie a la nueva cultura académica que deben enfrentar.

En definitiva, la universidad venezolana debe repensar los problemas que ella enfrenta, para lo cual es útil conocer lo que se hace en sus universidades y en otras latitudes en el campo del aprendizaje de la lectura y la escritura. Atención que debe concentrarse en los mecanismos de comprensión – alejada de la percepción existente hasta ahora sólo como repetición mecánica de contenidos; a la escritura, que con dificultad alcanza los niveles mínimos de explicitación de sus propósitos y al aprendizaje fútil que se exhibe en nuestras aulas, a fin de actuar en la solución de dichos problemas.

Todo lo bosquejado lleva a concebir como tarea inexcusable la generación de la propuesta de intervención didáctica que persiga orientar las prácticas escriturales y de lectura a fin de apoyar la mejora en la competencia académica que corresponden a los estudiantes en estas áreas, toda vez que son imprescindibles para su inscripción en la cultura académica universitaria.

En resumidas cuentas, la lectura y la escritura son hoy preocupaciones presentes en investigadores y centros de educación superior. Con variadas intenciones y acciones concretas individuales, de equipos o desde políticas institucionales, el mundo universitario en general está atendiendo un problema que requiere solución y es *un asunto de todos* (Carlino y Martínez, 2009.Coord.), y como tal implica no preocuparse, sino ocuparse. Por lo tanto, desde una individualidad preocupada y ocupada, se intenta con la propuesta de intervención didáctica, aportar a la discusión en curso y al hacer académico de docentes universitarios en ejercicio, las inquietudes y derivaciones de un hacer pedagógico desde ideas sobre la lectura y la escritura de los estudiantes en las universidades venezolanas, donde la autora ejerce la docencia.

REFERENCIAS

Ausubel, D. (1978)

Desde y hacia la construcción de los aprendizajes significativos. Barcelona: Gredos.

Avendaño, F. (2006a)

"El sistema de escritura y las dificultades ortográficas". En: *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Argentina: Homo sapiens Ediciones.

Avendaño, F. (2006b)

"Prácticas lingüísticas y nuevas tecnologías de la información. En N. Desinano y F. Avendaño (Cords.). *Didácticas de las ciencias del lenguaje. Enseñar a enseñar ciencias del lenguaje* (pp.129-142). Rosario: Homo Sapiens.

Battaner, P., Atienza, E., López, C. y Pujol, M. (2009)

Características lingüísticas y discursivas del texto académico. En **Textos 50. Lectura y escritura de textos académicos**. (pp. 47-67). España: Graó.

Bereiter, C. y Scardamila, M. (1987)

The psychology of written composition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Carlino, P. (2003a)

Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. **Educere: Investigación**, 6(20), 409-419.

Carlino, P (2003b)

Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenida a una cultura nueva. En **Uni-pluridiversidad**, Vol. 3, N° 2.

Carlino, P. (coord.) (2004)

Leer y escribir en la universidad. Buenos Aires: IRA.

Carlino, P. (2005)

Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P (2007)

¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior, organizado por ASCUN, Red nacional sobre Lectura y Escritura en la Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, abril 26 y 27 de 2007. **Cuadernos de Psicopedagogía** N° 4.

Carlino, P. y Martínez, S. (Coord.) (2009)

La lectura y la escritura. Un asunto de todos/as. Neuquén-Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Nacional del Comahue.

Carlino, P. (2011)

XXIX Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la literatura (XXIXENDIL). Universidad de Oriente, Guatamare, Isla de Margarita, Venezuela, 17-21 octubre de 2011.

Cassany, D., Luna M. y Sanz, G. (2003)

Enseñar lengua. España: Graó.

Charaudeau, P. (2000)

De la competencia social de la comunicación a las competencias discursivas. Caracas: ALED- UCV. Traducción de Jean Louis Rebillou.

Ciapuscio, G. y Adelstein, A. (2010)

El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en Argentina. En G. CIDEPD (s/f) *Criterios de análisis y evaluación de los materiales didácticos presentados por PROVIVE.* Centro de investigación, desarrollo y experiencia en la praxis docente.

Díaz, F. y Hernández, G. (2001)

Estrategias docentes para un aprendizaje significativo Colombia: MCGRAW HILL.

Escandell, M. (1993)

Introducción a la Pragmática. Barcelona: Ariel.

Flower, L. (1979)

Writer-Based-Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. **College English**, 41 (Illinois), pp. 19-36.

Flower y Hayes (1981)

La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contextos 1. Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: Asociación Nacional de Lectura. **Lectura y vida.**

García, M (2008)

(Coord.). *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela.* Universidad de los Andes: Táchira-U.L.A.

Grice, H. P. (1975)

«Logic and conversation». En P. Cole y J. L. Morgan (eds.). *Syntax and Semantic. Speech Acts.* Nueva York: Academic Press, pp. 41-58.

Fraca de Barrera, L., Maurera, S. y Silva, A. (Comp.) (2002)

Estrategias metalingüísticas I y II. Hacia una reflexión de la lengua materna en el aula. Cuadernos Pedagógicos 6 y 7. Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Caracas: CILLAB.

Halliday, M.A.K. (1986)

El lenguaje como semiótica social. México: F.C. E.

Hymes, D. (1972)

On communicative competence. En J. Pride & J. Holmes (Eds). *Sociolinguistic.* Penguin, Haarmondsworth.

Jáimez, R. (2004)

¿Va la competencia comunicativa a la escuela? En **Textura**, 3(6), 85-95.

Kabalen, D y de Sánchez, M. (1998)

La lectura analítico-crítica: un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información. México: Trillas.

Lerner, D. (2003)

Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. México: F.C.E.

Lerner, D. (1996)

"¿Es posible leer en la escuela?". **Lectura y vida.** Año 17, N° 1 (marzo, 1996)

Martin, J. (1989)

Factual writing. Oxford: Oxford University Press.

Marin, J (2006)

Alfabetización académica temprana. En: **Lectura y vida**, 4; 30-47. Buenos Aires.

Martínez, M^a C. (2001)

Análisis del discurso y Práctica pedagógica, una propuesta para leer y escribir y aprender mejor. Bogotá: Homo Sapiens.

Mateos, M. y Solé, I. (2009)

La lectura de textos académicos en la universidad. En **Textos 50. Lectura y escritura de textos académicos** (pp.12-20). España: Graó.

Páez, I. (1996)

La enseñanza de la lengua materna: Hacia un programa comunicacional integral (2 ed.). Lucía Fracca (Coord.) Caracas: UPEL.

Parodi, y Núñez (1999)

En búsqueda de un modelo cognitivo / textual para la evaluación del texto escrito. M. C. Martínez Solís (Ed). *Comprensión y producción de textos académicos* (pp. 83-115). Colombia: Cátedra UNESCO. Universidad del Valle.

Parodi, G. (2005a)

Comprensión de textos escritos. Buenos Aires: EUDEBA.

Parodi, G. (2005b)(Ed.)

Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas (pp. 317-346). Chile: Ariel.

Portolés, J. (1998)

Marcadores del discurso. Barcelona: Editorial Ariel.

Sánchez de Ramírez, I y Barrera, L. (1992)

Cómo mejorar la coherencia de los textos producidos por estudiantes. En: **Tierra Nueva**. Año I, 4 (50-60). Caracas: Trophykos.

Sánchez de Ramírez, I. (1993)

Coherencia y órdenes discursivos. **Letras** 50 (61-82), Caracas: CILLAB.

Scrdamilia, M. y Bereiter, C. (1985)

Development of dialectical rocces in composition. En: D Olson N Torrace y A Hildyard (Eds.) *Literacy, lenguaje and learning*. Cambridge, Cabridge University Presss, 307-329.

Serrano, S. y Villalobos, J. (2008)

Las estrategias argumentativas en textos escritos por estudiantes de formación docente. **Letras** 77, 99-132.

Serrano, S. y Mostacero, R. (2008)

La escritura académica en Venezuela: investigación, reflexión y propuestas. Mérida-Venezuela, Universidad de los Andes-Venezuela. Vicerrectorado administrativo.

Tusón, A. (1997)

Análisis de la conversación. Barcelona, Ariel.

NOTA BIOGRÁFICA

Dra. Fanny Ramírez. Profesora Especialista en Enseñanza de la Lengua. Magister en Literatura Latinoamérica (Universidad Simón Bolívar). Doctora en Ciencias Sociales (Universidad Central de Venezuela). Se desempeña en la Universidad Católica Andrés Bello, como profesora de pre y postgrado. También desarrolla funciones como investigadora.

Correo electrónico: zerimar52@gmail.com