

# **APORTES TEÓRICOS PARA ENSEÑAR LECTURA Y ESCRITURA EN ASIGNATURAS INICIALES UNIVERSITARIAS<sup>1</sup>**

**Allan Amador Díaz Rueda**

# THEORETICAL CONTRIBUTIONS TO TEACH READING AND WRITING IN INITIAL UNIVERSITY SUBJECTS

## RESUMEN

Las recientes investigaciones sobre deserción en las universidades colombianas han resaltado la relación entre el bajo rendimiento académico de los estudiantes y sus dificultades en lectura y escritura disciplinar. Frente a esto, las instituciones de educación superior (IES) han desarrollado distintas acciones para atender dicha situación, entre ellas se encuentran: la creación de centros de alfabetización académica, la puesta en marcha de políticas institucionales de lengua materna, y la capacitación de sus docentes para orientar la lectura y escritura dentro de sus asignaturas. A pesar de estos avances, la principal estrategia de las IES para potenciar los procesos lectores y escriturales de sus estudiantes sigue siendo la oferta de cursos obligatorios iniciales en sus planes de estudio. Es entonces pertinente ocuparse de estos espacios de aprendizaje con el fin de que sean aprovechados al máximo por los estudiantes. En atención a lo anterior, este documento recoge diversos aportes teóricos que han contribuido al desarrollo de la didáctica de la lengua en educación superior para proponer tres puntos fundamentales: a) las concepciones epistemológicas que sustentarían las prácticas de enseñanza en estas asignaturas, b) los conceptos de lectura y escritura que deberían estar presentes en ellas; y c) algunas sugerencias sobre cómo enseñar los objetos de estudio centrales de estos cursos.

**Palabras clave:** enseñanza de la lectura (SKOS), enseñanza de la escritura (SKOS), enseñanza superior (SKOS), asignaturas de enseñanza profesional (SKOS), alfabetización (SKOS).

## ABSTRACT

Recent research on desertion in Colombian universities has highlighted the relationship between students' low academic performance and their difficulties in disciplinary reading and writing. So, the institutions of higher education (IES) have developed different actions to address this situation, some of them are: the creation of academic literacy centers, the implementation of institutional policies of mother tongue, and the training of their teachers to guide reading and writing within their subjects. Despite these advances, the universities' main strategy to enhance the reading and writing processes of their students continues to be the offer of initial mandatory courses in their curricula. For this reason, it is important to take care of these academic spaces in order to provide a better learning experience for students. In view of the above, this document contains various theoretical elements that have contributed to the development of language teaching in higher education to highlight three fundamental points: a) the epistemological conceptions that would sustain the teaching practices in these subjects, b) the concepts of reading and writing that should be present in them; and c) some suggestions on how to teach the central study objects of these courses.

**Keywords:** Reading instruction (SKOS), writing instruction (SKOS), higher education (SKOS), vocational training subjects (SKOS), literacy (SKOS).

AUTOR

### Allan Amador Díaz Rueda

*Docente Departamento de Estudios Sociohumanísticos  
Universidad Autónoma de Bucaramanga  
Correo: [adiaz95@unab.edu.co](mailto:adiaz95@unab.edu.co)*

**Recibido: 29 de noviembre 2018  
Aprobado: 20 de mayo 2019**

## INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente los profesores universitarios se han quejado de las fallas de sus estudiantes en lo que refiere a lectura y escritura. Sin embargo, estudios como *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país* (Pérez y Rincón, 2013) y *Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia* (Salazar et al, 2015) han concluido que la educación superior exige a los estudiantes usos distintos de la lengua en comparación con los niveles educativos previos. Gracias a esos hallazgos se han identificado tres tareas fundamentales para el mejoramiento de estas habilidades en los universitarios de primer ingreso.

La primera es acompañar a los estudiantes de primeros semestres para que identifiquen y superen sus dificultades de lectura y escritura; la segunda está centrada en usar los discursos propios de las disciplinas de los estudiantes para que aprendan a interactuar en las comunidades propias de su futura profesión; mientras que la tercera busca aportar a la formación integral, para así educar personas que, además de ser excepcionales en sus campos específicos, también sean sensibles a los fenómenos sociales, ecológicos, artísticos y éticos.

En aras de alcanzar lo anterior, los profesores responsables de asignaturas iniciales de lectura y escritura en educación superior deberán configurar el diseño de estas a partir de una revisión sobre cómo deben concebirse estos cursos, cuáles deberían ser los conceptos de lectura y escritura considerados en ellos y cómo tendrían que ser enseñados dichos procesos según las especificidades de cada universidad.

## ¿CÓMO CONCEBIR ESTAS ASIGNATURAS?

Para comenzar, se puntualiza la concepción general de lo que debe ser una asignatura inicial de lectura y escritura ofrecida en los planes de estudio en educación superior. Al respecto, distintos estudios sobre el tema en Colombia (Jurado, 2007; Pérez y Rincón, 2013; Salazar, 2015; González y Salazar, 2015) coinciden en afirmar que esta debe ser asumida como un espacio académico “de bienvenida” a las formas de escuchar, leer, hablar y escribir en la universidad.

Precisamente por lo anterior, se plantea que los objetos de aprendizaje de este tipo de cursos deben apuntar al desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura, escritura y oralidad que motiven a los estudiantes a comprender la relación entre el lenguaje, la vida cotidiana, la cultura académica y sus expectativas, tanto personales como profesionales. En este escenario, se necesita un amplio bagaje teórico que sustente dichas acciones didácticas.

Uno de los conceptos principales es el de Alfabetización académica. Este es definido por la profesora argentina Paula Carlino (2013) de la siguiente manera:

*Sugiero denominar ‘alfabetización académica’ al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación,*

*valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. De acuerdo con la teoría anterior, alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan (p. 370- 371).*

Para complementar las condiciones de la alfabetización académica, se retoma el concepto de *interaccionismo simbólico* planteado por Peter Woods (1990). Este consiste en que los seres humanos actúan según el significado que estas tienen para ellos y, precisamente, la atribución de significados a los objetos es un proceso continuo que se lleva a cabo en contextos sociales.

En consecuencia, el interaccionismo simbólico se centra en: las perspectivas por medio de las cuales la gente crea un sentido del mundo; las estrategias que las personas emplean para conseguir los fines que se propone; los diferentes contextos y situaciones en los que los sujetos definen sus propósitos; las culturas de los grupos en que interactúan; y, finalmente, sus carreras [«careers»] subjetivas, en tanto que opuestas a objetivas. Bajo esta premisa, el estudiantado universitario podría valorar de mejor manera los aportes de las asignaturas iniciales de

lectura y escritura, en tanto que contribuyen a alcanzar sus metas tanto académicas como personales.

Por supuesto, la anterior tarea resulta inviable sin una aproximación teórica de la relación entre cultura, lenguaje y pensamiento. Podría entonces acogerse la definición de cultura que desde la antropología ofrece Pierre Bourdieu (1990). Esta hace referencia a las prácticas materiales y de significación que producen, reproducen, transforman y organizan la existencia humana.

Este panorama es ideal para plantear la necesidad de promover entre los maestros la implementación de prácticas de enseñanza donde la lectura y la escritura en la universidad sean concebidas como acciones sociales que deben estar provistas de sentido para que los estudiantes produzcan, difundan y transformen el conocimiento propio de su disciplina dentro y fuera del ámbito académico, labor que hasta el momento no se ha podido realizar de manera masiva en las IES colombianas, precisamente por la falta de comprensión sobre qué son y cómo funcionan las culturas académicas.

Para superar tal vacío, se recomienda adoptar la definición de cultura académica que proponen Milicic y otros autores (2007), entendida como: «un conjunto aprendido de interpretaciones compartidas, docentes y profesionales, que integran creencias, normas, valores y conocimientos, y que determinan el comportamiento de un grupo de profesores que actúan en un ámbito determinado en un tiempo dado» (p. 265).

Vale la pena señalar que la correcta asimilación de este concepto en los colectivos de maestros, les permitiría superar la enseñanza de la lectura y la escritura como estrategia de validación de los aprendizajes; para hacerla trascender a sus justas dimensiones; es decir, como oportunidad para que los estudiantes

puedan compartir saberes, debatir puntos de vista, generar desequilibrios cognitivos, reconfigurar el pensamiento, valorar el conocimiento de las demás personas, argumentar sus decisiones e interesarse por diversas manifestaciones culturales, entre otros.

De manera complementaria, Vygotsky (1964) señala que el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. Dicho de otro modo, sin la existencia del lenguaje (en este caso, la lengua) sería imposible considerar el desarrollo del pensamiento; por lo tanto, independientemente de las distintas disciplinas de estudio que convergen en las universidades, el desarrollo científico en cada uno de esos campos solo se ha podido predecir, experimentar, evidenciar y difundir gracias al lenguaje; de ahí la importancia de insistir en involucrar el elemento reflexivo en los actos lectores y escriturales.

Al respecto, vendría bien acoger las consideraciones teóricas de Donald Schön (1992) sobre cómo formar profesionales reflexivos. De acuerdo con este investigador estadounidense, la formación superior debe ocuparse de: a) elaborar un conjunto de conceptos con los cuales se pueda repensar y debatir el conocimiento profesional (planteamiento del que han surgido variados términos como: práctica reflexiva, reflexión en la acción y conocimiento sobre la acción); b) estudiar de qué manera se produce, es decir, cómo se aprende por medio de la reflexión que hacen los propios profesionales en y desde sus actividades; y, c) ofertar modelos de formación que los estudiantes, profesores, y futuros profesionales puedan seguir y emular sin dificultades.

La trascendencia de este componente reflexivo podría ser reforzado por las ideas de Giroux (1997) sobre el lenguaje de la pedagogía crítica, quien invita a los académicos para que pongan a disposición de la sociedad sus conocimientos y reflexiones profesionales en el

objetivo conjunto de contribuir a una mejor experiencia humana; por ello, propone que los centros educativos se constituyan en espacios públicos democráticos donde los profesores puedan (re)convertirse en intelectuales transformativos que enseñen y practiquen el conocimiento, los hábitos y las destrezas de la ciudadanía crítica, de modo que se destaquen como trabajadores dedicados a la interpretación y generación de ideologías y prácticas sociales.

En tal sentido, la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad debería partir de permanentes reflexiones sobre las profesiones y sus implicaciones sociales, ecológicas, artísticas y éticas. Los resultados de tales cavilaciones redundarían en una rica, pertinente y constante producción intelectual que brinde a la sociedad no solo una mejor comprensión de sus dinámicas, sino también algunas alternativas para evitar y resolver problemáticas puntuales.

### **¿CÓMO ASUMIR LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN ESTAS ASIGNATURAS?**

Resulta pertinente considerar la propuesta de López y Arciniegas (2004) sobre cómo potenciar la función epistémica de la lectura y la escritura en educación superior. En dicha iniciativa, los autores resaltan la necesidad de propiciar los procesos de aprendizaje en lectura y escritura desde el estudio de una disciplina específica, gestión que deberá acompañarse con la preparación de los educandos en la adquisición de estrategias cognitivas y metacognitivas. Gracias a esto, los aprendices serán más conscientes sobre cómo consiguen sus logros cognitivos y podrán plantear maneras para adelantar la evaluación y regulación de estos procesos.

Esta postura es coincidente con la funcionalidad de la lectura y escritura manifestada por Rosalind Ivanic (2009). Según la exprofesora de la Universidad de

Princeton, la lectura y la escritura en la universidad tienen como propósito evidenciar y potenciar en los estudiantes conocimientos, comprensión de fenómenos propios de las disciplinas y competencias relacionadas con las mismas. Igualmente, se espera que tanto la lectura como la escritura ayuden a los aprendices a cumplir con sus necesidades sociales, administrativas, personales y, eventualmente, laborales.

Lo recién enunciado está en sintonía con los señalamientos de Pérez Abril (2006), en tanto que, leer y escribir, no solo se constituyen como prácticas vitales de la cultura académica universitaria, sino que son requerimientos esenciales en el progreso de cualquier país, dado que es gracias a su intervención que se divulgan los productos académicos y científicos. Así pues, se puede inferir que un país con déficit de lectura y escritura carece de fundamentos en la producción de conocimiento, hecho que pone en entredicho el aporte social de su academia.

Otra consideración que aporta a las concepciones de lectura y escritura (e incluso oralidad) en asignaturas iniciales es la advertida por Álvarez (2010), quien señala que la competencia en comunicación lingüística tiene que ver, además de expresarse de forma oral y escrita, con la utilización del lenguaje como instrumento para representar, interpretar y comprender la realidad; construir y comunicar conocimiento; autorregular el pensamiento, las emociones y la conducta.

Esto posee una estrecha relación con la perspectiva sociolingüística de la enseñanza de la lengua propuesta por Hymes (1971), quien plantea que esta tiene que ver con saber cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, dónde, en qué forma; en otras palabras, se trata de la capacidad de los sujetos para crear enunciados que, además de exhibir una construcción gramatical correcta, sean socialmente pertinentes.

Lo anterior implica que dichos enunciados sean “posibles”, es decir, que sean emitidos con base en unas reglas expresas, regidas tanto por la gramática de la lengua como por la cultura de la comunidad de habla; “factibles”, en otras palabras, que la persona posea las condiciones para emitir, recibir y procesar los enunciados; “apropiados”, o sea, que sean adecuados según las variables de diferentes escenarios de comunicación; y “reales”, esto es, que terminen siendo usados por los miembros de la comunidad de habla.

Un elemento complementario de dicha perspectiva es coherente con los aspectos característicos de la gramática discursiva, la que enuncia que las competencias en lengua deberían estar dirigidas a posibilitar la interacción entre personas, entendida esta, como la solución del problema de cómo los planes de acción de varios actores pueden coordinarse entre sí, descripción que ilustra la concepción de lo que Halliday (1982) considera como competencia discursiva.

Esta hace referencia a la capacidad de un individuo para desenvolverse eficaz y adecuadamente en una lengua, armonizando formas gramaticales y significado para conseguir un texto trabado (oral o escrito), en distintas situaciones de comunicación. Envuelve, entonces, el dominio de las habilidades y estrategias que facultan a los interlocutores para producir e interpretar textos en concordancia con los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve (Consejo de Europa, 2002). A manera de cierre, se destaca la relevancia del enfoque discursivo en la comprensión y comprensión textual: es la situación comunicativa la que instaura el sentido en la comunicación humana.

En definitiva, la lectura y la escritura deben ser asumidas como procesos inacabados, complejos y dinámicos que responden a necesidades puntuales de

comunicación determinadas por los contextos que las demandan.

### ¿CÓMO ENSEÑAR LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD EN ESTAS ASIGNATURAS?

Desde la didáctica de la lengua para educación superior se aclara que el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad debe partir del proceso de comprensión y construcción de géneros textuales propios de las disciplinas universitarias a las que pertenecen los estudiantes, mediados por una orientación hacia la argumentación y el desarrollo de conciencia de la lectura y la escritura como procesos epistémicos. Estos últimos se configuran como caminos para la estructuración de criterios para la evaluación de discursos académicos y resultan herramientas vitales para interactuar de manera eficiente en culturas académicas universitarias.

De este modo, se plantea el abordaje de la gramática y la ortografía *in situ*, es decir, como producto de las necesidades particulares que los estudiantes manifiesten en sus procesos de composición escrita; además, se incluye la imperiosa necesidad de promover la normatividad para la publicación de trabajos académicos y el respeto por los derechos de autor.

Un documento que sirve como referencia es el artículo titulado: *Prácticas de lectura y escritura para el tránsito de la secundaria a la universidad: Conceptos claves y una vía de investigación*, escrito por el profesor Mauricio Pérez Abril (2007). En este texto se establecen algunas claras directrices para la construcción de propuestas didácticas de lengua en educación superior.

Según el docente e investigador de la Pontificia Universidad Javeriana, en dicho entorno, la unidad de trabajo pedagógico debe ser la situación social y cultural en

la que se lee y se escribe, es decir, la práctica socio-discursiva; por ende, en la intervención didáctica se tiene como principio que los docentes orienten la enseñanza de los aspectos formales de la lengua (gramática, fonética, normativa ortográfica, entre otros) en función de una situación concreta de comunicación, que a su vez, esté inmersa en una práctica social.

Para tal efecto, se consideran el uso de distintos textos en el aula, desde distintas prácticas, así: a) Prácticas de lectura académica (se lee para producir nuevo conocimiento); b) Prácticas lectoras funcionales (se lee para relacionarse con los demás y con el mundo) y c) Prácticas de lectura del goce (se lee para hacer una valoración de lo estético y como experiencia autónoma).

Así mismo, la didáctica de lengua en educación superior enfatiza como elemento prioritario las prácticas de lectura y escritura en el ámbito universitario, lo que significa, según Paula Carlino (2013), comprender que los modos de leer y escribir son específicos de cada ámbito del saber y que implican, un trabajo intencional por parte de los docentes.

De esta manera, se debe procurar el alcance de las funciones esenciales de la universidad planteadas por esta autora argentina: “construir modos rigurosos de lectura y escritura propios de las diferentes profesiones y campos disciplinares”. Esto equivale a afirmar que quien haya pasado por estas prácticas puede comprender que la lectura, la escritura y la oralidad son habilidades cotidianas y continuas, es decir, que no pueden ser encasilladas en el contenido de la universidad y, por lo tanto, no terminan al obtener un título profesional.

Ya en lo relativo a la planificación de las acciones, se sugiere tomar como referencia los aportes provistos por el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard

con su propuesta de Enseñanza para la comprensión, específicamente con lo relacionado a lo que Perkins (2005) llamó “los cuatros pilares de la pedagogía”.

En este sentido, la Enseñanza para la comprensión ofrece a los profesores la posibilidad de reflexionar sobre las prácticas educativas y la resignificación de las mismas; mientras que para los aprendices se constituye en la oportunidad de despertar un verdadero interés por reflexionar en torno a aquello que aprenden, además de ayudarlos a conectar lo que estudian en cada asignatura con su vida fuera del aula; lo que también les permite establecer relaciones significativas entre la teoría y la práctica y entre las experiencias pasadas, las presentes y las que vendrán. Esto redundará en la capacidad que desarrollan los estudiantes para ejecutar una amplia y variada gama de procesos mentales (ejemplificar, generalizar, hacer analogías, explicar, demostrar, entre otros) con aquello que han aprendido (Stone, 2005).

En aras de conseguir lo anterior, se recomienda especialmente la implementación de secuencias didácticas; estrategia que ha mostrado brindar diversas condiciones para permitir a maestros y estudiantes alcanzar sus propósitos en el mejoramiento de sus habilidades en lengua materna debido a la presencia armónica y pertinente de la autoevaluación y la coevaluación, en complemento con la tradicional evaluación realizada por el docente.

Estas virtudes se dan porque, según Coll (1992), una secuencia didáctica es un proceso de enseñanza - aprendizaje que persigue unos objetivos concretos mediante la planificación cuidadosa de: a) los materiales implicados y las posibilidades de ajuste de los mismos en la consecución de los objetivos y los contenidos del enseñante; b) el aprovechamiento de las expectativas y actuaciones de los estudiantes para que, producto de la reflexión, puedan mejorar

sus aprendizajes; y c) la evaluación de todos los elementos de la experiencia educativa en función al cumplimiento de metas de enseñanza y aprendizaje.

Así mismo, las secuencias didácticas facilitan la puesta en marcha de prácticas atrayentes enmarcadas en las dinámicas universitarias como: la inclusión del componente en investigación formativa en los objetos de aprendizaje de la asignatura; el uso de sustentaciones parciales de los avances de sus procesos de escritura de un género específico en torno a algún tema de su disciplina de estudio y la publicación de las producciones de los estudiantes para el autoreconocimiento de los educandos como miembros de comunidades académicas.

A propósito de esto, se recomienda la implementación de sustentaciones orales paralelas al proceso de composición de los géneros discursivos, dado que, en ellas, los aprendices expresan los planteamientos iniciales de sus textos, los avances de los mismos y los resultados del proceso de construcción de esos documentos. De este modo, no solo se consigue un alto grado de apropiación de los estudiantes por sus producciones, sino que también, se generan espacios propios del ambiente académico donde se propende por el intercambio de ideas y la realimentación de propuestas, elementos que contribuyen a enriquecer tanto los procesos que se dan al interior de esta asignatura, como la adaptación de los aprendices a las dinámicas descriptivas, explicativas, narrativas y argumentativas características de la universidad.

Finalmente, se hace imperativo que las universidades generen espacios oficiales donde se puedan hacer visibles las producciones de los estudiantes y profesores que fueron gestadas en los cursos iniciales de lectura y escritura; por ejemplo, se sugiere institucionalizar una publicación anual en la que se recopilen las mejores producciones escritas; además, se re-

comienda organizar un evento académico que sirva como espacio para la difusión de las producciones orales que surgen de cada grupo de estas asignaturas.

## REFERENCIAS

- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura* (Colección Los Noventa). México: CNCA/Grijalbo.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica, diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Vol 18. Núm. 57.
- Coll, C, et al. (1992) *Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa*. *Infancia y aprendizaje*, vol. 15, no 59-60.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>). Madrid: Instituto Cervantes – Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya.
- Giroux, H. (1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- González, B.; Salazar, A. & Peña Borrero, L. (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad*. Bogotá, D. C: Pontificia Universidad Javeriana.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Hymes, D. (1971). *Acerca de la competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa.
- Ivanic, R. (2009). *Writing as social practice: The roles and challenges of writing in higher education*. Conference. Literacy Research Center. Lancaster University.
- Jurado, F. (2007) *La dimensión pragmática de la escritura en el contexto universitario*. I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril.
- López, G. y Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. En *Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina*. Universidad de Valle. Cali. pp. 51 – 58.
- Milicic, B. et al. (2007). *La cultura académica como condicionante del pensamiento y la acción de los profesores universitarios de física*. *Investigações em Ensino de Ciências*, 2007, vol. 12, num. 2, p. artículo n5.
- Pérez, M. (2006). *Leer y escribir en la universidad: entre el déficit del estudiante y las configuraciones didácticas de los docentes*. Bogotá: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, M. (2007). *Prácticas de Lectura y Escritura para el tránsito de la Secundaria a la Universidad: Conceptos Claves y una vía de Investigación*.

Pérez, M. y Rincón, G. (coords.) (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país.* Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Perkins, D. (2005). *¿Qué es la comprensión? En: La enseñanza para la comprensión.* Paidós, Buenos Aires.

Salazar, A, et al. (2015). *Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia.* Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación [en línea], 8 (Julio-diciembre).

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo Diseño de la Enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona. Paidós.

Soler, R. (2007). *Nuevo enfoque metodológico a través de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés. Estrategias de aprendizaje en el entorno virtual.*, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 21, núm. 2-3, págs. 183-196.

Stone, M. (2005). *La enseñanza para la comprensión.* Buenos Aires: Paidós.

Vygotsky, L. (1964): *Pensamiento y Lenguaje.* Buenos Aires, Lautaro.

Woods, P. (1990). *Educational ethnography in Britain.* En: Sherman, R. R. & Webb, R. B. (Eds.): *Qualitative research in education: Focus and methods.* Falmer Press, London.

<sup>1</sup> Reflexiones resultantes del proyecto de aplicación titulado: Propuesta de formación docente para la didáctica de la lengua en educación superior.