



UBA
Universidad de Buenos Aires



Carrera de Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Veterinarias y Biológicas (CEDU)

Título de la tesina: Relación entre los hábitos de lectura general y las competencias de escritura de los estudiantes de Química Biológica de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA

Autor: Vet. Sergio Adrián Morado

Tutor: Dr. Gabriel Dalvit

Fecha de presentación: Febrero 2015

Índice de contenidos

SECCIÓN	PÁGINA
A. INTRODUCCIÓN	1
B. PLANTEAMIENTO DEL TEMA	1
C.1. MARCO TEÓRICO	3
C.2. ESTADO DEL ARTE	7
D. DESARROLLO	9
D.1. Metodología	9
D.2. Análisis de datos	14
D.3. Resultados	15
D.3.A. Hábitos de lectura de los estudiantes	15
D.3.B. Competencias de escritura	18
E. CONCLUSIONES	21
F. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	28

Relación entre los hábitos de lectura general y las competencias de escritura de los estudiantes de Química Biológica de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA

A. INTRODUCCIÓN

La asignatura Química Biológica corresponde al segundo año del Módulo Común Obligatorio de la Carrera de Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires. La aprobación de la materia requiere aprobar dos exámenes parciales escritos y un examen final oral.

Tanto los exámenes escritos como el oral constan de preguntas a desarrollar de carácter integrador, exigiendo de parte de los estudiantes no sólo conocimientos específicos, sino también una determinada capacidad para analizar, expresar y relacionar los conceptos estudiados.

En ambas modalidades de examen suele observarse una dificultad de parte de los estudiantes para comprender algunas consignas y/o para responder a las preguntas en forma completa y concisa. Esa dificultad no siempre radicaría en una falta de conocimiento de los contenidos de la asignatura, sino que también podría involucrar una incapacidad para formular las respuestas, relacionada con un limitado vocabulario general y falta de práctica de las competencias de lectura y escritura.

Por lo tanto, es de interés estudiar las diferentes variables que pueden influir en la capacidad de expresar, relacionar y resumir, tanto en forma oral como escrita, los conocimientos adquiridos en una asignatura. El objetivo de este trabajo fue analizar cómo se relacionan los hábitos de lectura general y las competencias de escritura de los estudiantes de Química Biológica del turno tarde.

B. PLANTEAMIENTO DEL TEMA

En las últimas décadas se ha producido un aumento exponencial del conocimiento tanto en el ámbito universitario como en el marco de otras instituciones. Este fenómeno se debe, entre otros factores, al advenimiento y mayor distribución de las nuevas tecnologías

y a la creación de nuevas disciplinas y especializaciones dentro de las ciencias biológicas y sociales, dando lugar a lo que ha sido llamado "cultura de la información". El cambio en el flujo de la información ha planteado un conflicto con los procesos de enseñanza y aprendizaje e incluso con la concepción de "conocimiento" que la sociedad y la universidad han tenido históricamente.

Según Pérez Lindo (2003), la explosión de conocimientos obliga a las instituciones educativas, entre ellas la universidad, a fortalecer la capacidad para procesar, organizar y distribuir el flujo de las informaciones científicas y tecnológicas procurando la capacitación permanente de los estudiantes con el fin de permitirles enfrentar los cambios en el modo de producción y transmisión de los conocimientos. En este marco, los estudiantes deben estar capacitados para manejar un volumen de contenidos teóricos y prácticos que no pueden abarcar en su totalidad.

El impacto generado por el cambio en la generación y distribución de los conocimientos en la sociedad, en la universidad y en los docentes no puede ser analizado de manera independiente, ya que los tres actores mencionados se encuentran ligados íntimamente. La sociedad demanda de la universidad profesionales idóneos, capacitados con la amplitud de criterios y recursos necesarios para enfrentar los problemas que surgen en la práctica diaria y para generar nuevo conocimiento; a su vez, la universidad como institución depende de la capacidad y actualización de sus docentes para generar el tipo de profesionales requerido por la sociedad. En este contexto, el objetivo de la educación actualmente debería ser reformulado para poder formar a los individuos integralmente de manera que puedan comprender los principios que rigen la sociedad del conocimiento y formar parte de ella activamente. De esa manera, se podrán mejorar las competencias básicas de los estudiantes y fortalecer las funciones cognitivas del aprendizaje por sobre las funciones enciclopédicas (Pérez Lindo, 2003). Esa transformación estimulará la capacitación permanente de los estudiantes y graduados permitiéndoles enfrentar el cambio en el modo de producción y transmisión de conocimientos, teniendo en cuenta que el término competencia engloba habilidades, conocimientos, actitudes, disposiciones y valores relacionados entre sí que garantizan un desempeño laboral satisfactorio según estándares previamente seleccionados (Sanz de Acedo Lizarraga, 2010).

La sociedad actual demanda un mayor compromiso de parte de las universidades para mejorar las condiciones de vida de sus habitantes. Según Ginés Mora (2002), la

universidad del futuro se vislumbra como una institución que suministrará formación a una gran mayoría de la población a lo largo de toda la vida como una generadora de conocimiento y como una empresa al servicio de las necesidades de formación y de desarrollo tecnológico dentro de un modelo de sociedad que ha sido definido como la sociedad del aprendizaje o del conocimiento.

En el marco de esta visión del conocimiento, dos de las competencias básicas que les permitirán a los estudiantes desarrollarse en el ámbito académico y profesional son las competencias de lectura y escritura. De forma algo generalizada, los docentes reconocemos las carencias de los jóvenes/adultos universitarios en la comprensión lectora y en los criterios de escritura y las implicancias de estas competencias en los resultados del aprendizaje. Sin embargo, las estrategias de lectura y escritura aún no están lo suficientemente desarrolladas en la universidad. En la currícula universitaria y en la consideración de la mayoría de los docentes es todavía preponderante la tendencia a favorecer el aprendizaje enciclopédico en lugar de estimular procesos cognitivos más complejos en el estudiante. Esta dicotomía trae como consecuencia la persistencia de las dificultades que presentan los estudiantes para comprender los textos universitarios y para elaborar textos comprensibles y completos en cuanto a su contenido.

Según Carlino (2005) escribir es uno de los métodos más poderosos para aprender, por ello no puede quedar librado a cómo puedan hacerlo los estudiantes sólo por su cuenta. Es importante entonces seguir investigando de qué manera pueden estimularse las competencias de escritura en los estudiantes en relación con la carrera universitaria pensando en generar profesionales idóneos y que sean capaces de generar nuevo conocimiento.

C.1. MARCO TEÓRICO

Snow y Sweet (2003) coinciden con García Madruga (1999) en que la lectura no se reduce a la mera decodificación superficial de las letras y las palabras, sino que involucra también la comprensión del texto. Más aún, coinciden en que el fin último de la lectura es la construcción del significado. Según el estudio de Bartlett (1932), lo que el sujeto recuerda está en función de lo que comprende, y esto, a su vez, depende de los conocimientos previos que tiene, ya que estos condicionarán la asimilación de la nueva

información. Las concepciones más actuales, según García Madruga, establecen que la comprensión implica tres elementos o dimensiones fundamentales: el lector, el texto y la actividad de comprensión que realiza el lector sobre el texto. El resultado de la comprensión lectora implica la construcción de una representación o modelo mental de la situación que el texto evoca. De esta manera, la comprensión lectora involucra la extracción del significado oculto de los textos y la construcción de significado, que surge de la integración de la información nueva con la antigua, por parte del lector. En concordancia con estas ideas, Paula Carlino (2005) sostiene que leer no es sólo poder descifrar el significado de las palabras o ubicar las ideas principales de un texto; leer es un proceso continuo que requiere de un aprendizaje constante de nuevas técnicas, nuevo vocabulario y nuevas estructuras, propias de cada disciplina.

Los recursos utilizados por los docentes para facilitar la lectura de la bibliografía por parte de los estudiantes en la mayoría de las asignaturas de la carrera de veterinaria son guías de lectura constituidas por preguntas de respuesta lineal, que no facilitan una autoevaluación de la comprensión del texto ni la construcción de conocimiento. En muchas ocasiones los alumnos no entienden íntegramente lo que leen en las distintas asignaturas o no son capaces de relacionar ideas no conectadas explícitamente en el texto o de comparar ideas expresadas en distintos textos. Esto puede deberse no sólo a la falta de lectura, sino a una estrategia de estudio basada en memorizar el contenido y reproducir detalles aislados.

Como también sostiene Carlino (2005), el aprendizaje de estrategias lectoras requiere la activación de los procesos metacomprendidos, pues a través de este procedimiento se logra adquirir conocimientos y por ende reactivar, replantear o activar estrategias relacionadas con los requerimientos comunicativos de los futuros profesionales.

Como sostiene Alberto Gatti (2008), los docentes universitarios en muchas ocasiones nos sorprendemos por las pobres competencias lectoras de los estudiantes es porque tenemos la idea de que en el desarrollo de sus capacidades cognitivas no está presente algo que, a nuestro entender, debería haberse logrado. Sin embargo, también se escuchan otras voces que intentan llamar la atención sobre el particular desafío que la lectura de los textos académicos impone a los que inician estudios superiores. En este sentido, Policastro (1993) plantea que los estudiantes que no han desarrollado las estrategias de comprensión y autoevaluación de la lectura están en riesgo de fracasar en

el sistema universitario. Tanto McNamara (2001), como Magliano y Mills (2003), por su parte, demostraron que los lectores con puntajes más bajos en los tests estandarizados de comprensión lectora tendían a utilizar más frecuentemente el procesamiento centrado en la oración, mientras que los lectores hábiles utilizaban más frecuentemente estrategias de procesamiento local y global.

Algunos estudios afirman que las exigencias académicas de la formación universitaria favorecerían el desarrollo espontáneo de estrategias de lectura en los estudiantes. Braten y Stromso (2003) afirman además que, en este desarrollo, van mostrando también una mayor flexibilidad en el uso de estrategias según el contexto de la tarea. Sin embargo, el desarrollo espontáneo se evidencia en los estudiantes que al iniciar la universidad ya presentaban buenas competencias lectoras. Esta situación incrementaría entonces las diferencias en las posibilidades de los estudiantes de afrontar el estudio y las actividades de comprensión lectora que requiere la universidad, influyendo así en su desempeño académico y en su futuro profesional. Por lo tanto, la intervención de los docentes universitarios en las competencias lectoras de los estudiantes es tan vital como en los niveles educativos anteriores y no debe ser descuidada. Es necesario que en los cursos universitarios se promuevan las prácticas de lectura a fin de reducir las diferencias en este sentido y proveer las mismas posibilidades de desarrollo a todos los estudiantes.

En la mayoría de las asignaturas, los docentes raramente se ocupan de promover la escritura entre los estudiantes y de crear el contexto necesario para que el desarrollo cognitivo tenga lugar a través de la composición. En general, el único uso de la escritura con una debida retroalimentación ocurre en situaciones de evaluación de lo ya aprendido. Esta situación no sólo es injusta por requerir competencias no entrenadas para la aprobación de los exámenes, sino que además limita el aprendizaje de los estudiantes. En relación a esto, como sostiene Carlino, escribir es una herramienta capaz de incidir sobre el conocimiento y promover la producción de material escrito por los alumnos favorece su aprendizaje. Como sostiene Stafford (1982) un escritor no es tanto alguien que tiene algo para decir sino aquel que ha encontrado un proceso que proveerá nuevas ideas que no habría pensado si no se hubiera puesto a escribirlas.

La escritura y la lectura deben ser instrumentos del pensamiento ya que son necesarias para aprender a pensar críticamente dentro de los marcos conceptuales de cada disciplina. Ingresar en la cultura escrita de cualquier dominio del conocimiento exige

dominar sus prácticas discursivas características y producir e interpretar textos especializados, según los modos académicos, implica capacidades aún en formación difíciles de alcanzar espontáneamente.

Escribir exige poner en relación lo que uno ya sabe con lo que demanda la actual situación de escritura, lo cual no resulta fácil porque implica construir un nexo entre el conocimiento viejo y lo nuevo. Este nexo no está dado ni en el estudiante ni en su contexto actual de escritura sino que demanda a quien escribe una elaboración personal. En este proceso, el conocimiento viejo exige ser repensado y organizado de forma diferente para volverse compatible con los requerimientos de la tarea redaccional (Aitchison, Ivanic y Weldon, 1994).

A diferencia de la oralidad, el lenguaje escrito entabla una comunicación diferida en la cual emisor y receptor no comparten ni espacio ni tiempo. Esta característica de la escritura exige que quien redacta minimice las ambigüedades de su texto, a fin de disminuir la posibilidad de que el lector malentienda sus palabras (Carlino, 2005).

Considerando la relevancia de la escritura para los procesos de pensamiento y para el aprendizaje, la corrección y la evaluación de los textos que producen los estudiantes debe ser asumida con responsabilidad. Según Cassany (1993), es preciso concebir a la corrección como una técnica didáctica más (variada, flexible y, también, prescindible) y no como una operación de control obligatoria al final de cada texto. Es una actividad que puede realizarse de maneras muy distintas (individual, en grupo, por parejas, con profesor, sin profesor), que puede ser divertida e incluso entusiasmadora, que puede ser activa y motivante, que puede implicar al alumno y, en definitiva, responsabilizarle de su propio aprendizaje.

En relación a este tema, Hendrickson (1980) propone una lista de cuatro factores para decidir qué es preciso corregir:

- El primer factor es el propósito comunicativo de los textos.
- El segundo factor es el grado de conocimiento de la lengua que tiene el alumno. Los más avanzados están más preparados para recibir una corrección más intensa y tienen, también, más capacidad de autocorrección.
- El tercer factor es la naturaleza del error (importancia, frecuencia, valor sociolingüístico). Los errores más graves, y los prioritarios a la hora de corregir, son los errores comunicativos, los que afectan a la inteligibilidad

del texto. Asimismo, otro tipo de incorrección que cita el autor como importante es la causada por la interferencia lingüística tales como barbarismos o estructuras espurias.

- El último factor se trata de las actitudes que tenemos profesores y alumnos frente a los errores y a la corrección. Según este autor, una de las características que definen al “buen alumno” es la voluntad de utilizar la lengua que aprende y, por lo tanto, de arriesgarse a cometer errores. Precisamente porque utiliza la lengua y se equivoca puede aprender de sus errores. Quien no se arriesga nunca repite siempre las mismas palabras para no cometer errores y no los comete, pero tampoco aprende.

Cassany (1993), por su parte, hace una distinción en los textos entre error y falta. El error es el producto de un defecto en la competencia lingüística, se comete cuando el escritor desconoce una regla gramatical o una palabra. En cambio, falta es la consecuencia de un defecto en la actuación lingüística, se comete cuando el escritor está distraído o cuando está acostumbrado a escribir de una determinada manera.

C.2. ESTADO DEL ARTE

En la última década han surgido nuevas estrategias para trabajar sobre las competencias de lectura y escritura de los estudiantes, no sólo en cuanto a la alfabetización académica sino también en la alfabetización en su concepción más amplia.

Una de esas estrategias implica utilizar preguntas esenciales para facilitar la capacidad de los estudiantes de relacionar contenidos. Este tipo de preguntas no tienen una única respuesta correcta sino que tienden a enfatizar el proceso de pensar en lugar de responder y son inspiradoras más que funcionales (Singleton y Newman, 2009). Los estudiantes en lugar de aprender información fáctica acceden a una comprensión más significativa de los conceptos más importantes de la disciplina. Esto requiere que se involucren más, entendiendo cómo los contenidos de la asignatura pueden ser relevantes para ellos y ubicando ese contenido en un contexto relevante. Estas preguntas deben ser planificadas para guiar a los estudiantes desde un nivel básico a niveles más elevados de pensamiento. El proceso es aún más enriquecedor si se planifica que los otros

estudiantes analicen la respuesta de un compañero, la sinteticen, ofrezcan un punto de vista diferente, aclaren el razonamiento detrás de la pregunta, expliquen cómo la respuesta justifica una pregunta esencial de la materia y cómo la respuesta enriquece al estudiante.

Otra de las estrategias que se están poniendo en práctica para mejorar la comprensión lectora es la enseñanza recíproca. Los objetivos que justifican esta metodología son que los estudiantes aprendan estrategias de comprensión de lectura, que aprendan cómo y cuándo aplicarlas y que aprendan a autorregularse en el uso de estas estrategias (Doolittle, 2006). Los recursos que utiliza esta técnica son:

- Generar preguntas: consiste en que el estudiante identifique la información, los temas y las ideas centrales de un texto para formular preguntas que sirvan para autoevaluarse posteriormente.
- Sintetizar: que el estudiante genere otro texto que integre las ideas centrales del texto disparador de manera clara y concisa.
- Clarificar: que el estudiante identifique y aclare aspectos complejos, poco claros o no familiares de un texto. Esto motiva a releer el texto, comprender el contexto en el que se incluye y utilizar recursos externos como diccionarios.
- Predecir: consiste en utilizar el conocimiento previo de los estudiantes, el nuevo conocimiento adquirido y la estructura para que elaboren hipótesis sobre la intención del autor y el sentido del texto. Predecir provee un razonamiento integral para la lectura para confirmar o no las hipótesis elaboradas.

El estudiante lee su síntesis y sus preguntas y expone sus predicciones. Los demás estudiantes deberían comentar la síntesis de su compañero, sugerir nuevas preguntas, comentar las predicciones, pedir que se clarifique lo que no entendieron y ayudar a resolver lo que no se entendió. El docente cede gradualmente el rol de líder de la discusión a los estudiantes y asume un rol de observador o facilitador.

Relacionado con la enseñanza recíproca se está utilizando también el aprendizaje asistido por compañeros, que tiene como objetivo transformar la clase de un grupo de individuos desconectados a una comunidad de aprendizaje que brinde a los estudiantes la confianza de entregar y recibir respuestas sinceras y respetuosas a sus textos (McLeod *et al.*, 2009). Con esta metodología se enfatiza la importancia de la expresión oral y su

relación con la lectura, la escritura y la comprensión auditiva como competencias clave en la enseñanza y el aprendizaje. A su vez, se entiende la escritura como un proceso de toma de decisiones en el que uno es el autor y debe a su vez decidir qué hacer con el feedback que recibe.

A manera de síntesis de lo documentado en la bibliografía, es evidente que el desarrollo de las competencias de lectura y escritura y la relación entre ambas influye en el desempeño de los estudiantes universitarios en las diferentes asignaturas. Por ende, es necesario continuar investigando al respecto con el objetivo de promover ambas capacidades. Esta situación justifica entonces el desarrollo del presente trabajo, con vistas a utilizar los resultados obtenidos para trabajar en ambas competencias en relación a la asignatura.

D. DESARROLLO

D.1. METODOLOGÍA

El presente estudio se realizó durante el año 2012 en el curso de Química Biológica, involucrando a todos los estudiantes de una subcomisión del turno tarde (n = 31 estudiantes). Los hábitos de lectura fueron relevados mediante una encuesta compuesta por preguntas de tipo cerrado, para analizar datos de carácter cuantitativo y cualitativo, y de preguntas de tipo abierto, para analizar percepciones de los estudiantes, relacionadas con sus hábitos de lectura y su implicancia en la escritura (Instrumento 1). Las competencias de escritura fueron analizadas a través de una consigna posteriormente evaluada por medio de una rúbrica (Instrumentos 2 y 3).

Se analizó la lectura de diferentes tipos de textos con el fin de hacer más amplio y abarcativo el análisis. De esta manera, se incluyeron no sólo textos impresos como libros, diarios o revistas, sino también digitales (blogs, foros, twitter), a los que a priori podría suponerse que las nuevas generaciones son más afines.

La consigna utilizada para analizar las competencias de escritura se llevó a cabo al final de una de las clases de Seminario, en la cual los estudiantes recibieron un artículo científico original relacionado con uno de los campos de acción de la veterinaria. Previo a la clase los estudiantes debían leer el artículo y responder un guía de preguntas

tendientes a favorecer la relación entre el artículo y los contenidos de la asignatura. Durante la clase se discutió el artículo y las respuestas posibles a esas preguntas con la guía del docente. La consigna utilizada para el estudio fue elaborada a fin de promover y analizar la capacidad del estudiante de desarrollar un texto que relacione los contenidos de la materia con un artículo científico original y con sus posibilidades de aplicación a la práctica profesional veterinaria.

Instrumento 1 – Encuesta para analizar los hábitos de lectura general de los estudiantes.

Encuesta para conocer los hábitos de lectura general de los estudiantes

La siguiente encuesta tiene como objetivo conocer los hábitos de lectura general de los estudiantes de segundo año de la Facultad de Ciencias Veterinarias que están cursando la asignatura Química Biológica. La misma es parte de una tesina de la Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Veterinarias y Biológicas. Solicito su colaboración para responder las preguntas en forma personal.

Nombre:

Apellido:

Edad:

Comisión:

Por favor, marque su respuesta con una cruz.

1) ¿Acostumbra leer textos fuera del ámbito del estudio?

Sí

No

2) ¿Qué cantidad de libros lee al año fuera del ámbito del estudio?

Ninguno

1 a 3

3 a 5

5 a 8

Más de 8

3) ¿Cómo considera que es el estímulo para la lectura por parte de los docentes en la universidad?

Alto

Medio

Bajo

No sabe/No contesta

4) ¿Cómo considera que fue el estímulo que recibió para la lectura en los niveles educativos anteriores?

Alto

Medio

Bajo

No sabe/No contesta

5) ¿Recibe algún tipo de estímulo de parte de su familia para leer?

Sí

No

¿Cuál?

.....
.....
.....

6) ¿Qué tipos de textos suele leer fuera del ámbito del estudio?

Revistas: de divulgación científica

otras

¿Cuáles?.....

.....

Libros: novelas ensayos poesía otros

¿Cuáles?

.....

Diarios

Artículos científicos

Blogs

Foros

Twitter

7) ¿Considera que sus hábitos de lectura general influyen en su desempeño en el desarrollo de trabajos prácticos o exámenes escritos? ¿Cómo?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

8) Comentarios

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

¡Muchas gracias por su colaboración!

Instrumento 2 – Rúbrica para analizar las competencias de escritura de los estudiantes.

Criterios	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular
Introducción y conclusión del texto	El texto presenta una introducción y una conclusión que facilitan la lectura y la comprensión de los contenidos requeridos en la consigna, así como la contextualización de los mismos en el marco de la asignatura.	El texto presenta una introducción y una conclusión que, si bien no permiten la contextualización de la consigna en el marco de la asignatura, facilitan la lectura y la comprensión de los contenidos requeridos.	El texto presenta una introducción, pero no una conclusión o viceversa.	El texto no presenta introducción ni conclusión.
Pertinencia/Adecuación	El texto cumple con la consigna y presenta todos los contenidos con solidez y precisión. Se observa a su vez una comprensión y un nivel de relación de los conceptos superior a lo pretendido.	El texto cumple con la consigna y presenta todos los contenidos pretendidos con solidez y precisión.	El texto cumple con la consigna y presenta todos los contenidos pretendidos con escasa solidez y precisión o no presenta algunos de los contenidos pretendidos.	El texto no cumple con la consigna o la cumple pero no incluye una gran parte de los contenidos pretendidos y no demuestra solidez en los conceptos.
Secuencia de argumentación	Los contenidos siguen un orden lógico y están relacionados mediante un adecuado y variado uso de conectores. La lectura se ve facilitada por el mantenimiento de la coherencia y la cohesión del texto.	Los contenidos siguen un orden lógico, pero no siempre es adecuado el uso de conectores. El texto cumple con los criterios de coherencia y cohesión.	Los contenidos siguen un orden lógico, pero no siempre es adecuado el uso de conectores y algunos conceptos se reiteran a lo largo del texto.	Los contenidos no siguen un orden lógico, el uso de conectores no es adecuado y algunos conceptos se reiteran a lo largo del texto.

Vocabulario	El texto contiene un preciso vocabulario técnico y rico vocabulario general. Se observa fluidez en el uso de las palabras y frases.	El texto contiene un adecuado vocabulario técnico y general, pero en ocasiones el uso de las palabras o las frases es inadecuado.	El texto contiene un adecuado vocabulario técnico, pero un limitado vocabulario general o un adecuado vocabulario general, pero limitado vocabulario técnico. En ocasiones el uso de las palabras o frases es inadecuado.	El texto contiene un limitado vocabulario técnico y general.
Transiciones	El largo y la estructura de las oraciones son adecuados y variados, permitiendo una lectura fluida y facilitando la comprensión del texto.	El largo y la estructura de la mayoría de las oraciones son adecuados. Algunas oraciones suenan forzadas, no permitiendo una lectura fluida, pero sin perjudicar la comprensión del texto.	El largo y la estructura de las oraciones no siempre son adecuados, por lo que la lectura no es fluida. Aún así, no se ve perjudicada la comprensión del texto.	El largo y la estructura de las oraciones son inadecuados, perjudicando la comprensión del texto.
Ortografía y gramática	El número de errores de ortografía y gramática es menor de 2.	El número de errores de ortografía y gramática es mayor de 2, pero menor de 4.	El número de errores de ortografía y gramática es mayor de 4 pero menor de 6.	El número de errores de ortografía y gramática es mayor de 6.

Instrumento 3 – Consigna para analizar las competencias de escritura de los estudiantes.

Escribir un texto de una carilla de extensión que relacione el siguiente párrafo del artículo científico “Efecto del tipo de concentrado sobre indicadores sanguíneos del metabolismo de energía y de proteínas en vacas lecheras en pastoreo primaveral” con los conceptos estudiados en la asignatura sobre el metabolismo de hidratos de carbono y proteínas en rumiantes.

La suplementación con concentrados energéticos, además de aumentar el consumo de materia seca en vacas en lactancia a pastoreo, mejora la eficiencia de utilización del nitrógeno de la pradera por parte de los microorganismos ruminales (Sinclair y col. 2000, Bargo y col. 2002), aumentando la glucemia y disminuyendo la concentración de urea en sangre, ajustando consecuentemente el metabolismo intermediario energético y proteico (Sinclair y col. 2000).

D.2. ANÁLISIS DE DATOS

Se analizaron los datos de los hábitos de lectura general para observar si existe alguna diferencia en esos hábitos en función del estímulo familiar y del estímulo por parte de los niveles educativos previos. Se observó que, de esos dos parámetros, mientras que el estímulo familiar tiene influencia directa en los hábitos de lectura, no así el estímulo de los niveles educativos previos. Basado en este análisis, los estímulos familiares fueron clasificados en estímulos activos y estímulos pasivos. Los estímulos pasivos incluyeron: regalo de libros, recomendación, consejo o reto en caso de no leer, mientras que los activos constaron de una mayor intervención por parte de la familia mediante la discusión o intercambio de opiniones sobre los textos leídos.

En cuanto a las competencias de escritura se analizaron los parámetros habitualmente considerados en las evaluaciones - la pertinencia y adecuación de la respuesta a la consigna y el uso de un vocabulario acorde - y otros parámetros que, si bien no son evaluados como tales, pueden influir en la aprobación o no de un examen por contribuir a la claridad de la respuesta. En este sentido se analizaron la inclusión de una

introducción y una conclusión en el texto, la secuencia de argumentación empleada, el uso de las transiciones y la calidad de la ortografía y gramática. Teniendo en cuenta estos criterios, se llevó a cabo un análisis cualitativo, clasificando las respuestas de los estudiantes en cuatro categorías (excelente, muy bueno, bueno y regular) para cada parámetro.

Las competencias de escritura fueron luego analizadas en relación a la cantidad de libros leídos por los estudiantes, así como en función del tipo de estímulo familiar recibido para la lectura.

D.3. RESULTADOS

D.3.A. HÁBITOS DE LECTURA DE LOS ESTUDIANTES

En el presente trabajo se observó que el 87% de los estudiantes del curso de Química Biológica de la comisión 2 del año 2012 lee textos fuera del ámbito de la universidad (Figura 1), lo cual no difiere de los datos obtenidos en la Encuesta Nacional de Lectura de 2011 para la población general. Ese dato coincide con el porcentaje de estudiantes que lee libros que no tienen relación con la carrera que cursan (novelas, ensayos, poesía, etc.). Sin embargo, el porcentaje de estudiantes que lee otros tipos de textos es significativamente menor (Tabla 1). Otro dato relevante observado es que un bajo porcentaje de los estudiantes lee textos digitales (blogs, foros, twitter) en relación a los que leen textos impresos (libros, revistas y diarios).

En cuanto a la cantidad de libros leídos por año, se observó que más de la mitad de los estudiantes lee 1 a 3 libros (Figura 2).

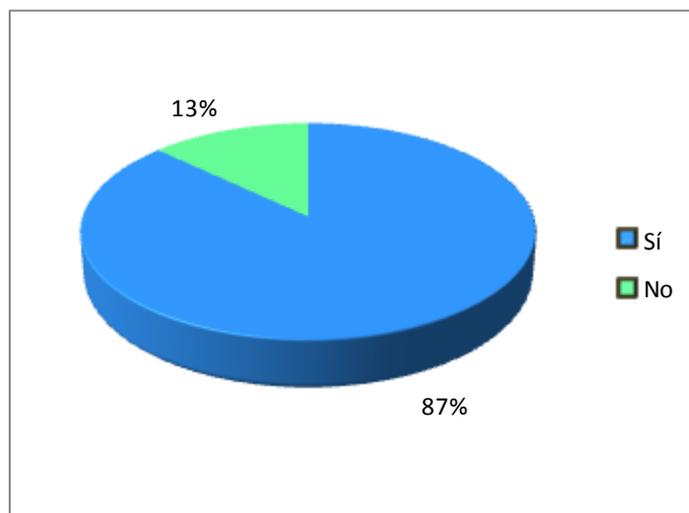


Figura 1: Porcentaje de estudiantes de la comisión 2 (turno tarde) de Química Biológica del año 2012 que leen textos fuera del ámbito de la universidad (n=31 estudiantes).

Tipos de textos	Libros	Revistas	Diarios	Artículos científicos	Blogs	Foros	Twitter
Estudiantes que leen (%)	87	39	39	3	19	26	16

Tabla 1: Tipos de textos que leen los estudiantes de la comisión 2 (turno tarde) de Química Biológica del año 2012 (n=31 estudiantes).

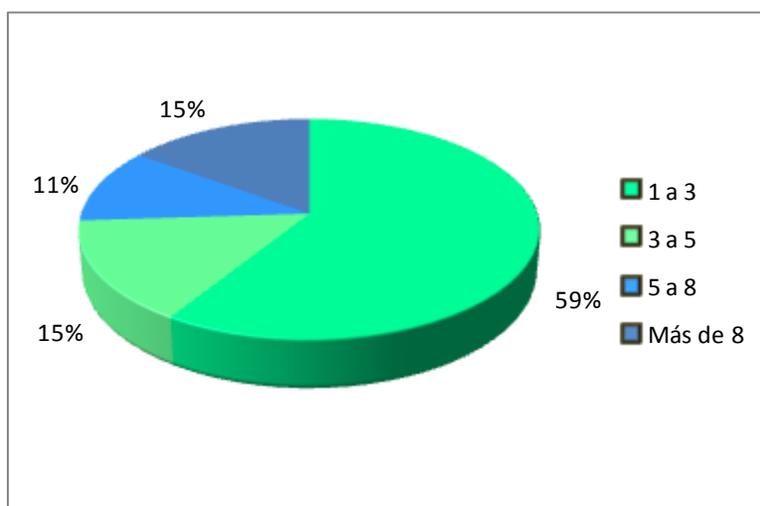


Figura 2: Cantidad de libros leídos por año.

En cuanto a los estímulos recibidos por los estudiantes para la lectura (Figura 3), resulta interesante destacar que el rol de la familia tiene una influencia fundamental. En función del tipo de estímulo familiar, se observó que de los estudiantes que reciben un estímulo pasivo apenas el 12% lee más de 3 libros por año, mientras que ese porcentaje se incrementa hasta el 60% en los que reciben un estímulo activo. En concordancia, todos los estudiantes que reciben un estímulo activo leen al menos un libro al año, mientras que entre los que reciben un estímulo pasivo, el 19% no lee libros fuera del ámbito de la universidad.

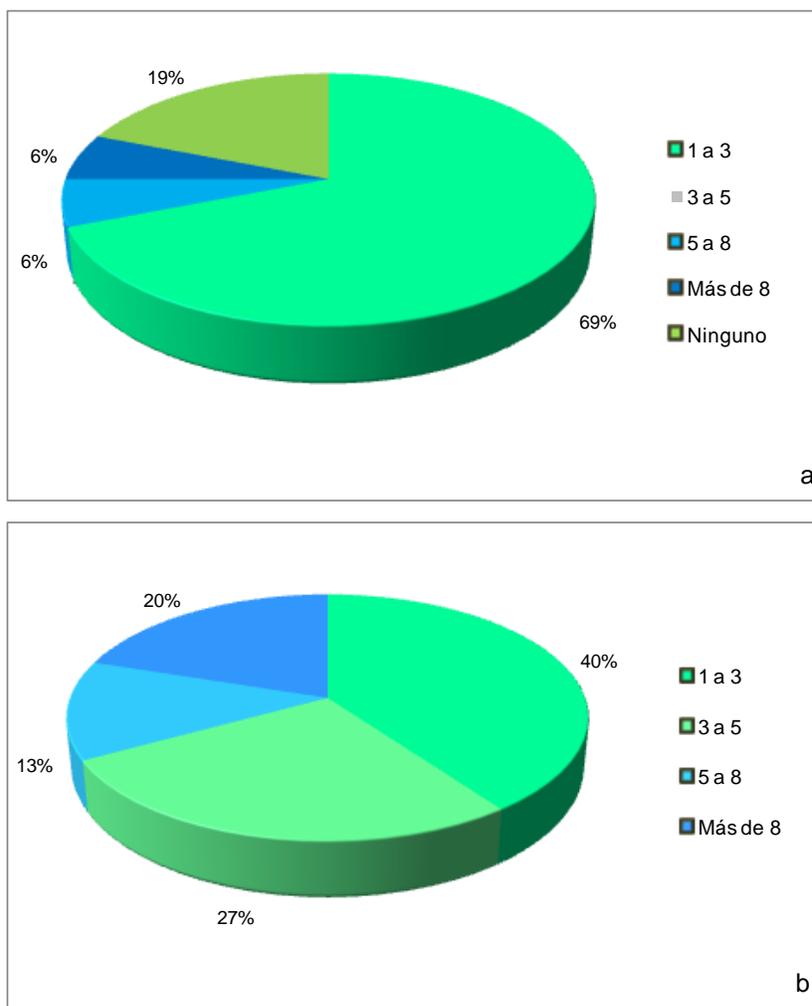


Figura 3: Cantidad de libros que leen los estudiantes fuera del ámbito de la universidad en función del estímulo familiar.
a. Estudiantes que reciben "estímulos pasivos".
b. Estudiantes que reciben "estímulos activos".

Es interesante destacar también que el 90% de los estudiantes consideró que sus hábitos de lectura general influyen en su desempeño en los exámenes y trabajos que demandan una producción escrita.

D.3.B. COMPETENCIAS DE ESCRITURA

En base al estudio de los hábitos de lectura general, se analizaron las competencias de escritura en relación a dos variables: los estudiantes que leen 3 o más libros al año respecto de aquellos que leen menos (Tabla 2) y los estudiantes que reciben un estímulo familiar activo respecto de aquellos que reciben un estímulo pasivo (Tabla 3).

Analizando las respuestas por escrito a las consignas, se observó que más del 40% de los estudiantes que leen 3 o más libros por año elaboró textos que constaban de una introducción y conclusión que facilitaban la lectura y comprensión de los contenidos requeridos en la consigna, mientras que ese porcentaje se redujo al 20% entre los estudiantes que leen menos de 3 libros al año. A su vez, en el grupo de estudiantes que menos lee, se observó un incremento en el porcentaje que desarrolló textos que no presentaban introducción ni conclusión.

En cuanto a la pertinencia y adecuación de las respuestas, no se observaron diferencias entre los estudiantes que leen 3 o más libros por año y aquellos que leen menos. Sólo la mitad de los estudiantes en ambos grupos elaboró textos que respondieron a la consigna con solidez y precisión.

Por otro lado, en lo que respecta a la secuencia de argumentación, más de la mitad de los estudiantes que leen 3 o más libros por año elaboraron respuestas que respetan los criterios de coherencia y cohesión y en las cuales los contenidos siguieron un orden lógico, aunque no siempre fuera adecuado el uso de conectores. Contrariamente, sólo el 30% de los estudiantes que leen menos de 3 libros elaboraron respuestas de esas características. La diferencia fue aún mayor si se considera el porcentaje que relaciona los contenidos y facilita la lectura mediante un uso adecuado de conectores, ya que en los estudiantes que leen 3 o más libros estos representaron el 36%, mientras que entre los que leen menos, no se encontraron textos que presentaran dichas características.

El 55% de los estudiantes que lee 3 o más libros utilizó un adecuado vocabulario general y técnico, mientras que ese número se redujo al 25% en aquellos que leen menos

de 3 libros. Sin embargo, entre los estudiantes que leen menos, se observó que el 20% presentó un preciso vocabulario técnico junto con un rico y fluido vocabulario general.

Entre los estudiantes que leen 3 o más libros se observó que el 64% de las respuestas elaboradas presentó un largo y una estructura adecuada. En el caso de los estudiantes que leen menos de 3 libros, ese porcentaje se redujo al 55%. Esta diferencia se incrementó si se consideran los estudiantes que escribieron textos en los cuales el largo y la estructura de las oraciones fueron variados permitiendo una lectura fluida y facilitando así la comprensión del texto (46% en estudiantes que leen más de 3 libros vs 15% en los que leen menos).

La mayor diferencia entre ambos grupos de estudiantes se observó en la ortografía y la gramática. El 72% de los estudiantes que leen 3 o más libros por año presentaron menos de 2 errores de ortografía y gramática en la respuesta elaborada, mientras que sólo el 30% de los que leen menos presentó un número tan bajo de errores gramaticales y de ortografía.

Categoría	Estudiantes que leen más de 3 libros al año				Estudiantes que leen menos de 3 libros al año			
	<i>Excelente</i>	<i>Muy bueno</i>	<i>Bueno</i>	<i>Regular</i>	<i>Excelente</i>	<i>Muy bueno</i>	<i>Bueno</i>	<i>Regular</i>
Introducción y conclusión	10	36	18	36	15	5	40	40
Pertinencia/Adecuación	18	36	28	18	10	40	35	15
Secuencia de argumentación	36	18	36	10	0	30	45	25
Vocabulario	0	55	27	18	20	25	35	20
Transiciones	46	18	0	36	15	40	10	35
Ortografía y gramática	54	18	10	18	20	10	20	50

Tabla 2: Competencias de escritura de los estudiantes expresadas en porcentaje en relación a si leen más o menos de 3 libros al año.

Teniendo en cuenta la influencia del estímulo familiar en los hábitos de lectura general de los estudiantes, se estudió también si existe alguna relación entre las competencias de escritura y el tipo de estímulo familiar.

Categoría	Estudiantes que reciben estímulos activos				Estudiantes que reciben estímulos pasivos			
	<i>Excelente</i>	<i>Muy bueno</i>	<i>Bueno</i>	<i>Regular</i>	<i>Excelente</i>	<i>Muy bueno</i>	<i>Bueno</i>	<i>Regular</i>
Introducción y conclusión	20	20	20	40	6	13	43	37
Pertinencia/ Adecuación	20	27	33	20	6	50	31	13
Secuencia de argumentación	20	20	40	20	6	31	44	19
Vocabulario	13	33	27	27	13	37	37	13
Transiciones	33	27	0	40	19	38	12	31
Ortografía y gramática	40	20	6	34	25	6	25	44

Tabla 3: Competencias de escritura de los estudiantes expresadas en porcentaje en relación al estímulo familiar que reciben para la lectura.

El 40% de los estudiantes que reciben estímulos familiares activos elaboró textos que incluyeron una introducción y una conclusión que facilitaron la comprensión de los contenidos requeridos en la respuesta. Ese porcentaje se redujo a la mitad (20%) entre los estudiantes que reciben estímulos familiares pasivos.

El 47% de los estudiantes que reciben estímulos familiares activos respetaron los criterios de pertinencia y adecuación, mientras que el 56% lo respetó entre los estudiantes que reciben estímulos familiares pasivos. Sin embargo, entre los estudiantes que reciben estímulos activos, el 20% presentó una comprensión y un nivel de relación de los

conceptos superior a lo pretendido, reduciéndose este porcentaje al 6% entre los que reciben estímulos pasivos.

En cuanto a la secuencia de argumentación, se observó que los estudiantes que reciben estímulos activos suelen aplicar mejor el uso de conectores (20 vs 6%), estableciendo una mayor relación entre los contenidos y facilitando la comprensión de los textos.

En cuanto al vocabulario general y específico utilizado en las respuestas no se observaron diferencias entre los estudiantes que reciben un tipo de estímulo u otro.

El 33% de los estudiantes que recibe estímulos familiares activos presentó un excelente uso de las transiciones en su respuesta, mientras que de los que reciben estímulos pasivos sólo el 19% produjo textos que cumplieron con esa característica.

El 60% de los estudiantes que recibe estímulos familiares activos presentó una excelente o muy buena ortografía y gramática, mientras que ese porcentaje se redujo al 31% entre los estudiantes que reciben estímulos pasivos. Al igual que en el análisis basado en la cantidad de libros leídos, éste fue el criterio en el que más diferencia se observó en los grupos de estudiantes en cuanto a las competencias de escritura.

E. CONCLUSIONES

El presente estudio demuestra que existe una relación entre los hábitos de lectura general de los estudiantes y sus competencias de escritura. Un hallazgo novedoso es que esta relación demostró ser más profunda aún de lo que podría considerarse en una primera instancia, ya que no se limita al desarrollo de un vocabulario general más fluido y a la correcta utilización de la ortografía y la gramática, sino que involucra la elaboración del texto como un todo, comenzando por una adecuada estructuración, incluyendo una introducción y conclusión pertinentes. Un hábito de lectura general más desarrollado favorece la capacidad de los estudiantes para establecer una secuencia de argumentación y un uso de transiciones más adecuados en sus textos, que facilitan la comprensión de los mismos y su contextualización dentro del marco de la asignatura. Estas habilidades, si bien pueden no siempre ser determinantes para la aprobación, influyen en el desempeño de los estudiantes en los exámenes escritos, que demandan respuestas correctamente estructuradas y que expongan los contenidos en forma

completa y concisa. Más valioso aún, esos parámetros tienen una gran importancia en el desarrollo de informes y de diferentes tipos de textos que demanda la práctica profesional o académica posterior.

Es necesario considerar que el uso de la escritura tiene implicaciones pedagógicas, ya que cada disciplina desarrolla su propio repertorio de géneros, con estilo, estructura, conocimiento y funciones diferentes. Las formas que adopta esta escritura – los géneros – están imbricadas con la práctica profesional. Aprender a ser un buen profesional requiere aprender a ser un buen lector y escritor de la disciplina correspondiente. La forma y el contenido de cada género están estrechamente interrelacionados. La estructura prototípica del texto determina los métodos con que se obtiene el contenido y la perspectiva que debe adoptar el profesional. El género contribuye a construir el conocimiento de cada disciplina, a definir la identidad del autor y a ejercer el poder que se le otorga, a través de las funciones que realizan los discursos dentro de las instituciones (Cassany, 2006).

Según Hyland (2003), el género se refiere a las diversas formas abstractas y sociales de usar el lenguaje. Asume que las características de un grupo similar de textos (o género) dependen del contexto social en que se ha creado y en que se usa, y que podemos describir estas características para agrupar los textos parecidos entre sí y para determinar las elecciones y las restricciones que debe afrontar el autor al escribirlos. De este modo, se concibe el lenguaje como algo incrustado en la realidad social y como algo constitutivo de la misma. Es a través del uso recurrente de formas convencionalizadas del lenguaje como los individuos desarrollan sus relaciones, se establecen las comunidades y realizan las cosas.

Muchos géneros imponen restricciones tan relevantes en cuanto al estilo o la estructura que debe tener un texto que no sólo condicionan fuertemente la forma, sino también el contenido. El género contribuye así de manera expresa a elaborar el conocimiento. Las comunidades lo utilizan para ordenar y organizar la producción y difusión del conocimiento (Cassany, 2006). Las características lingüísticas de muchos géneros van más allá de las cuestiones formales y afectan a la metodología de trabajo y al enfoque con que se observa la realidad. Así, la lectura o la redacción de un género del ámbito laboral se mezclan inevitablemente con la práctica profesional. El género contribuye a desarrollar la labor profesional y a construir el conocimiento de su disciplina.

Desarrollar las competencias de lectura, escritura y exposición oral, puntualizando en la estructura discursiva, vocabulario y capacidad de integración es fundamental para el futuro desempeño como profesional de los estudiantes. El trabajo de escritura alberga un potencial epistémico, ya que no será sólo un registro, sino un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber (Carlino, 2004). Por lo tanto, los docentes universitarios, además de enseñar los conceptos disciplinares específicos, debemos contemplar acciones tendientes a desarrollar habilidades de comunicación en los alumnos y promover actitudes y estrategias para que deseen y puedan continuar aprendiendo por su cuenta toda la vida.

En relación a esto, Wells (1987) distinguió cuatro niveles de alfabetización. El nivel *ejecutivo* pone énfasis en el aprendizaje del código, por lo que según esta perspectiva alfabetizarse implica adquirir las habilidades que permiten que un mensaje escrito pueda ser decodificado a su forma oral y viceversa. El nivel *funcional* implica resolver las demandas que la sociedad nos impone con el lenguaje escrito a través de diferentes tipos de texto. El nivel *instrumental o informativo* contempla el rol que juega la alfabetización en la comunicación del conocimiento, enfatizando el rol de la lectura y restando importancia a la escritura, ya que se la considera solamente como un instrumento que permite recordar lo que se ha aprendido. El nivel *epistémico* involucra poseer los diferentes modos de utilizar y transformar el conocimiento y la experiencia, ya que considera los cambios que la lectura y la escritura provocan en la mente de los individuos, y por extensión, en las sociedades a las que pertenecen esos individuos. A fin de facilitar la adquisición del nivel epistémico por parte de los estudiantes, las actitudes que deben ser promovidas por las instituciones educativas se relacionan con la creatividad, la exploración y la evaluación crítica.

Considerando lo antes expuesto, es necesario que cada docente se haga cargo de enseñar las prácticas discursivas propias de su dominio si quiere ayudar a sus alumnos a ingresar en su cultura, es decir, en sus modos de pensamiento y géneros textuales institucionales (Carlino, 2002). Para esto debería, en primer lugar, implementar estrategias para favorecer las competencias de lectura de los estudiantes, ya que los procesos de comprensión y construcción de un significado a partir de los textos se ejercitan a través de la práctica lectora. La lectura fuera del ámbito de la universidad es un estímulo importante para el desarrollo de esas capacidades y por lo tanto facilitaría la comprensión de los textos universitarios. Un recurso válido sería aprovechar el acceso a

las nuevas tecnologías de los alumnos, que involucran un nuevo lenguaje y exigen reconsiderar las estrategias lectoras. Esto permitiría adecuar las metodologías de enseñanza a los cambios en la manera en que los jóvenes organizan la información y el conocimiento.

Es de importancia planificar intervenciones educativas que ayuden a cumplir el objetivo de cada asignatura, que no consiste en promover la acumulación del conocimiento sino su comprensión y elaboración crítica. Una opción es poner en práctica propuestas que permitan a los docentes realizar una devolución a los estudiantes en instancias sucesivas resaltando el efecto que sus textos producen, lo cual introduce el punto de vista del destinatario en el proceso de escritura. Uno de los objetivos de este tipo de tarea es enseñar a los alumnos a escribir con conciencia retórica, modelando las habilidades de comunicación y proveyendo de una adecuada retroalimentación a las producciones para ayudarles a mejorar sus habilidades de lectura y escritura o superar sus carencias (Carlino, 2005).

Scardamalia y Bereiter (1992) sugieren que existen dos formas de redactar, “decir el conocimiento” por oposición a “transformar el conocimiento”. En el primer modelo, el que escribe recupera de su memoria lo que sabe sobre un tema y lo expresa en el papel. En el segundo modelo, quien redacta considera la situación retórica en la que compone, es decir, analiza qué quiere lograr con su texto y anticipa las expectativas de su destinatario. De acuerdo con su propósito de escritura y según cómo se represente las necesidades informativas de su potencial lector, vuelve a concebir lo que conoce para adecuarlo a la situación comunicativa dentro de la que elabora su escrito. De este modo, pone en interacción dos tipos de problemas: retórico (referente a la comunicación efectiva con el lector) y semántico (relativo al contenido). Según estos autores, sólo quien redacta según el segundo modelo logra modificar lo que previamente sabe sobre un tema, ya que al escribir establece un proceso dialéctico entre su conocimiento y las exigencias retóricas para producir un texto adecuado.

Otro hallazgo novedoso de esta tesina fue que el estímulo familiar ejerce más influencia sobre los hábitos de lectura, y consecuentemente sobre las competencias de escritura, que los estímulos de niveles educativos previos a la universidad. Los estudiantes que reciben un estímulo activo de parte de sus familias no sólo presentaron un mayor porcentaje de inclusión de introducción y conclusión en sus textos, sino que también demostraron tener, en una mayor proporción, una capacidad de relación de los

contenidos superior a lo pretendido. Este hecho podría ser consecuencia del ejercicio de discutir o comentar con otras personas los libros leídos desde edades tempranas.

El comentario es una tarea compleja que, según Cassany (2006) requiere varias habilidades lingüísticas y procesos cognitivos:

- la recepción y comprensión del texto, que incluye los procesos de percepción visual y auditiva, la activación de conocimiento previo, la contextualización del texto o la inferencia de implícitos;
- la construcción de interpretaciones y opiniones, que incluye la formulación de hipótesis, su verificación, la discriminación de datos relevantes y el desarrollo de puntos de vista;
- la expresión de juicios, que incluye el conjunto de procesos implicados en la producción discursiva (planificación, textualización y revisión).

Las competencias descritas por Cassany no son lineales, sucesivas o espontáneas, sino que requieren tiempo y elaboración. A su vez, al comentar verbalizamos nuestros pensamientos y sensaciones y los formulamos a un interlocutor para que pueda comprenderlos y reformulamos nuestro punto de vista inicial enriqueciéndolo con el aporte del interlocutor y construyendo una interpretación más social, compartida. La práctica de estas competencias cognitivas con sus familias y no sólo en los ámbitos educativos estimularía al estudiante a elaborar textos complejos de manera más completa y con una mayor capacidad de relación de los contenidos.

La sociedad moderna, orientada hacia la competitividad, la tecnología y la multiculturalidad, precisa que todos y cada uno de sus ciudadanos y profesionales intervengan en ella de forma activa, innovadora y responsable. En tal sentido, demanda a la Educación Superior que entrene a sus educandos en un conjunto de competencias cognitivas que les permitan actuar eficientemente en todos los ámbitos de la vida – familia, trabajo y sociedad – pudiendo así alcanzar significativas cotas de progreso personal, social y económico. No obstante, la implementación de estas estrategias en la estructura universitaria está llena de dificultades organizativas, formativas y económicas y supone retos que todavía están en proceso de ponderación. Son muchas las inercias y las contradicciones que, una vez reconocidas, han de ser superadas (Sanz de Acedo Lizarraga, 2010).

Sanz de Acedo Lizarraga (2010) describió el perfil de las competencias cognitivas, adaptando el trabajo de Swartz y Parks (1994), de la siguiente forma:

- Competencias para interpretar la información (pensamiento comprensivo), los conceptos que se aprenden, que incluye las habilidades de comparar, clasificar, analizar, sintetizar, secuenciar y averiguar razones y extraer conclusiones.
- Competencias para evaluar la información y cuantas ideas y juicios se elaboren (pensamiento crítico), que incluye las habilidades de: investigar fuentes, interpretar causas, predecir efectos y razonar analógica y deductivamente.
- Competencias para ampliar o generar nueva información (pensamiento creativo), que incluye las habilidades de: elaborar ideas, establecer relaciones, producir imágenes, crear metáforas y emprender metas.
- Competencias para tomar decisiones relevantes, que incluye las habilidades de considerar varias opciones, predecir sus consecuencias y elegir la mejor.
- Competencias para solucionar problemas abiertos, que incluye las habilidades de considerar varias soluciones, predecir sus efectos, elegir la mejor, verificarla y evaluarla.
- Competencias para conseguir un funcionamiento eficiente de las ya comentadas (recursos cognitivos), que incluye las habilidades de metacognición o conocimiento del propio pensamiento, regulación de la conducta y del aprendizaje y transferencia de logros adquiridos a diferentes entornos académicos, sociales y profesionales.

Se observó entonces que los estudiantes que reciben un estímulo familiar activo presentan un mayor desarrollo de la conciencia retórica en sus textos, lo cual está relacionado con el hecho de considerar la opinión ajena al comentar lo leído con su familia y al argumentar sus opiniones en los comentarios. Esto también justifica la mayor capacidad para relacionar e integrar los contenidos de los estudiantes que reciben estímulos activos.

Como sostiene Doolittle, integrar implica generar relaciones específicas entre la nueva sección de un texto y secciones previas del mismo texto y lecturas previas de otros textos y es el catalizador para sintetizar el propio conocimiento, evitando el conocimiento inerte y favoreciendo el conocimiento funcional (Bransford y Vye, 1989, en Doolittle 2006). Elaborar, por otro lado, involucra relacionar la nueva sección de un texto con el

conocimiento previo de cada uno, incluyendo el establecimiento de amplias conexiones con las experiencias educativas previas y con el conocimiento general del mundo de cada uno, personalizando al texto y su significado (Dole *et al.*, 1991 en Doolittle 2006). Estas capacidades se observan más desarrolladas en los estudiantes que reciben estímulos activos ya que son entrenadas no sólo en los ámbitos educativos, sino también en los comentarios familiares.

El mayor inconveniente que suele presentarse a los estudiantes universitarios en relación a sus competencias de escritura es que en las condiciones usuales en las que escriben para ser evaluados, no logran hacer uso de la escritura epistémicamente, es decir, como herramienta cognitiva para organizar lo que puede pensarse sobre un asunto (Carlino, 2005). Esto se debe a que encaran la revisión como una prueba de galera, pero no como un instrumento para volver a conectarse con un tema, descubrir lo que es posible decir acerca de él y desarrollar su conocimiento. Para solucionar este problema, los docentes deberíamos plantear más estrategias de devolución y reescritura de los textos por parte de los estudiantes en instancias ajenas a la evaluación, pudiendo utilizar algunas prácticas innovadoras como la escritura co-elaborativa o el aprendizaje asistido por pares, tanto en forma presencial como no presencial, utilizando los nuevos recursos tecnológicos.

En conclusión, el trabajo sobre las competencias de lectura y escritura debería tener un espacio importante en la educación superior, tanto dentro como fuera de las aulas, promoviendo así la adquisición de un rol protagónico por parte de los estudiantes y permitiéndoles reconstruir el conocimiento e incorporarlo como propio. Con este fin, los docentes universitarios deberíamos, en primera instancia, estimular a los estudiantes a leer textos que excedan a lo meramente disciplinar e invertir tiempo en discutir al respecto. En forma complementaria, deberíamos implementar estrategias didácticas y pedagógicas tendientes a aprovechar la práctica de la escritura, en forma individual y colectiva, como un recurso para estimular las competencias cognitivas en los estudiantes con el fin de favorecer su desarrollo como futuros profesionales.

F. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aitchinson, M., Ivanic, R. y Weldon S. (1994). Writing and re-writing writer identity. En Mary Lea *et al.*, Life histories and learning: language, the self and education. Brighton: Center for Continuing Education, University of Sussex.
2. Bartlett, F.C. (1932). Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Bransford, J.D. y Vye, N.J. (1989). A perspective on cognitive research and its implications for instruction. En Resnick L. y Klopfer, L. Eds. Toward the thinking curriculum: current cognitive research. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
4. Braten, I. y Stromso, H. (2003). A longitudinal think-aloud of spontaneous strategic processing during the reading of multiple expository texts. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 195-218.
5. Carlino, P. (2002). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Comunicación libre en el Tercer Encuentro “La Universidad como objeto de investigación”, Universidad Nacional de La Plata.
6. Carlino P. (2004). Escribir a través del curriculum: Tres modelos para hacerlo en la Universidad. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(1), 16-27.
7. Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
8. Cassany, D. (1993). Introducción. Marco teórico para la corrección. En *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
9. Cassany, D. (2006). Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. Buenos Aires: Paidós.
10. Dole, J., Duffy, G., Roehler, L. y Pearson, P. (1991). Moving from the old to the new: research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239-264.
11. Doolittle, P., Hicks, D., Triplett, C., Nichols, W., Young, C. (2006). Reciprocal teaching for reading comprehension in higher education: a strategy for fostering the deeper understanding of texts. *International journal of teaching and learning in higher education*, 17(2), 106-118.

12. García Madruga, J., Elosúa, M.R., Gutiérrez, F. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.
13. Gatti, A. (2008). *La intervención en comprensión lectora en la Universidad*. En la tesis de doctorado *Comprensión de Textos y Aprendizaje en la formación universitaria*.
14. Ginés Mora, J. (2002). *El gobierno de las universidades*. En *búsqueda de una adecuada combinación de autonomía y eficiencia*. En *Nuevas Miradas sobre la universidad*. Buenos Aires: UNTREF.
15. Hendrickson, J.M. (1980). *Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice*. En K. Croft (Ed.), *Readings on English as a Second Language*. Boston: Little, Brown, and Co.
16. Hyland, K. (2003). *Genre based pedagogies: a social response to process*. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
17. Magliano, J.P. y Mills, K.K. (2003). *Assessing reading skill with think-aloud procedure*. *Cognition and Instruction*, 21, 251-283.
18. McLeod, S., Brown, G., McDaniels, P., Siedge, L. (2009). *Improving writing with a PAL: Harnessing the power of peer assisted learning with the reader's assessment rubrics*. *International Journal of teaching and learning in higher education*, 20(3), 488-502.
19. McNamara D. (2001). *Reading both high-coherence and low coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge*. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 55, 51-62.
20. Perez Lindo, A. (2003). *Documentos de trabajo. Área de Estudios en Educación Superior. Política y gestión universitaria en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
21. Policastro, M. (1993). *Assessing and developing metacognitive attributes in college students with learning disabilities*. En S.A. Vogel y P.B. Adelman (Eds.). *Success for college students with learning disabilities*. New York: Springer-Verlag.
22. Sanz de Acedo Lizarraga, M.L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea S.A.
23. Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita*. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.

24. Singleton, A. y Newman, K. (2009). Empowering students to think deeply, discuss engagingly, and write definitively in the university classroom. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 247-250.
25. Snow, C. y Sweet, A. (2003). Reading for Comprehension. En A. Sweet, y C. Snow (comps.), *Rethinking Reading Comprehension*. Nueva York: Guilford.
26. Stafford, W. (1982). *Writing the Australian Crawl*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
27. Swartz, R.J. y Parks, S. (1994). *Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press.
28. Wells, G. (1987) Apprenticeship in Literacy. *Interchange*, 18, 109-123.