ID: 10.33881/1657-2513.art.23104

IbērAM
Revisión | Review

Lectura académica:
Revisión de estudios empíricos y reflexiones teóricas en contextos hispanohablantes

Academic reading: review of empirical studies and theoretical reflections in spanish-speaking contexts

CC BY NC SA

Jhon Fredy **Quintero Uribe**

Photo By/Foto: Jacob Lund

ART Volumen 23 #1 enero - junio

Revista ARETÉ Fonoaudiología

ISSN-l: 1657-2513 | e-ISSN: 2463-2252

IBERO
Planeta Formación y Universidades

Revista ARETÉ
ISSN-I: 1657-2513 | e-ISSN: 2463-2252 Fonoaudiología

ID: 10.33881/1657-2513.art.23104

Title: Academic reading: review of empirical studies and theoretical reflections in spanish-speaking contexts

Título: Lectura académica: Revisión de estudios empíricos y reflexiones teóricas en contextos hispanohablantes

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Academic reading: review of empirical studies and theoretical reflections in spanish-speaking contexts

[es]: Lectura académica: revisión de estudios empíricos y reflexiones teóricas en contextos hispanohablantes

Author (s) / Autor (es):

Quintero Uribe

Keywords / Palabras Clave:

[en]: Higher education; University students; Reading; Reading habit; Reading instruction; Life skills

[es]: Enseñanza superior; Estudiante universitario; Lectura; Hábito de lectura; Enseñanza de la lectura; Competencias para la vida

Submited: 2023-04-02

Acepted: 2023-06-19

Resumen

La lectura en la universidad es un tema de creciente preocupación en contextos hispanohablantes. Por ello se planteó como objetivo indagar qué se ha dicho sobre la alfabetización académica y qué diagnósticos se han hecho sobre este tema. Se llevó a cabo una revisión narrativa dentro del paradigma cualitativo de investigación con técnica de análisis de contenido. Se hizo un rastreo de documentos publicados entre los años 2000 y 2020 en bases de datos de acceso abierto. Se encontraron 25 documentos sobre 21 estudios empíricos con diversidad de técnicas y población objetivo, donde se muestran las prácticas de lectura referidas por estudiantes y vistas en el aula, el abordaje de los docentes e instituciones y, evaluaciones diagnósticas de las habilidades de lectura. En cuanto a los estudios empíricos, se han realizado diferentes caracterizaciones donde se identifica que las prácticas de lectura de los estudiantes en el aula y por fuera de ella, no favorecen el desarrollo de un nivel lector experto. Además, las evaluaciones de comprensión de textos se alinean con la propuesta teórica de niveles ascendentes de lectura que sigue siendo muy usada. Como parte de las reflexiones teóricas, se encontró que desde el constructo de alfabetización académica se concibe la lectura como una habilidad que continúa desarrollándose y depende de la situación en la que se aplique

Abstract

Reading in higher education is an issue of growing concern in Spanish-speaking contexts. Therefore, the aim was to find out what has been said about academic literacy and what diagnoses have been made on this subject. A narrative review was carried out within the qualitative research paradigm using the content analysis technique. A crawl of documents published between 2000 and 2020 in open access databases was carried out. Twenty-five documents were found on 21 empirical studies with a diversity of techniques and target population, showing the reading practices referred to by students and seen in the classroom, the approach of teachers and institutions, and diagnostic assessments of reading skills. As for empirical studies, different characterizations have been made where it is identified that students' reading practices in the classroom and outside it, do not favor the development of an expert reading level. In addition, text comprehension evaluations are aligned with the theoretical proposal of ascending reading levels, which is still widely used. As part of the theoretical reflections, it was found that from the academic literacy construct, reading is conceived as a skill that continues to develop and depends on the situation in which it is applied.

Citar como:

Quintero Uribe, J. F. (2023). Lectura académica: revisión de estudios empíricos y reflexiones teóricas en contextos hispanohablantes. ***Areté***, 23 (1), 31-42. Obtenido de: *https://arete.ibero.edu.co/article/view/2642*

Jhon Fredy **Quintero Uribe**, sp
ORCID: *0000-0002-7757-9634*

Source | Filiacion:
Universidad del Valle

BIO:
Docente catedrático.Fonoaudiólogo, Licenciado en Ciencias Sociales, Magíster en Filosofía

City | Ciudad:
Cali [co]

e-mail:
jhon.fredy.quintero@correounivalle.edu.co

Para su más amplia difusión, esta obra y sus contenidos se distribuyen bajo licencia: **Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 International** Se autoriza cualquier tipo de reproducción y sus diferentes usos, siempre y cuando se preserve la integridad del contenido y se cite la fuente.

Areté
ISSN-L: 1657-2513

Lectura académica:
Revisión de estudios empíricos y reflexiones teóricas en contextos hispanohablantes

Academic reading: Review of empirical studies and theoretical reflections in spanish-speaking contexts

Jhon Fredy **Quintero Uribe**

Introducción

La alfabetización académica es un tema de gran interés en las últimas décadas lo que ha aportado un sinnúmero de investigaciones y documentos reflexivos. Al revisar la literatura existente, se evidencia un gran interés por la escritura más que por la lectura (Moreno Mosquera, 2019), quizá por una concepción de interdependencia en ambos procesos (Carlino, Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura ¿por qué es necesaria la alfabetización académica?, 2008; Navarro, y otros).

De esta manera, se quiso hacer una revisión narrativa tanto de (i) estudios empíricos como de reflexiones teóricas sobre la (ii) lectura académica (iii) publicados entre los años 2000 y 2020 (iv) en contextos hispanohablantes, para conocer la trayectoria de las investigaciones realizadas en torno a este tema. La lectura académica por supuesto, se refiere a la lectura de los estudiantes universitarios y para el caso, se alcanzan a identificar también dos estudios sobre postgrado. Ya que como propone Moreno (2019) los estudios específicos sobre lectura no son abundantes, se decide incluir en la revisión también aquellos estudios enmarcados en la alfabetización académica como un todo entre lectura y escritura. No fueron tenidos en cuenta estudios de aplicación o estudios que mostraran resultados de implementación de estrategias didácticas en torno a la lectura académica (Martín, 2020), puesto que el interés de la revisión se centraba especialmente en indagar estudios empíricos o reflexiones sobre las prácticas existentes en lectura académica; es decir, el interés se centró en lo que se ha dicho acerca de las prácticas de lectura académica en contextos hispanohablantes. Tampoco se incluyeron prácticas y análisis referidas a la literacidad o nuevos estudios de literacidad (en adelante NEL).

La revisión gira en torno a dos grandes categorías: estudios empíricos de diagnóstico y reflexiones teóricas sobre la lectura académica. En los estudios empíricos, se encontraron 21 estudios publicados en 25 documentos con información referida a ocho países, incluyendo como población a los estudiantes, los docentes, los directivos, las instituciones y, las asignaturas o experiencias de lectura. Estos estudios, además, usaron técnicas de investigación como: encuesta, entrevista, grupos focales, revisión de documentos institucionales, observación en aula y evaluación diagnóstica de lectura. Se realizó una caracterización de estos estudios a partir de cinco categorías emergentes: estudios centrados en los estudiantes, en los docentes y directivos, en revisiones documentales sobre la lectura en los lineamientos institucionales, en observaciones de aula sobre las prácticas de lectura y, estudios de evaluación diagnóstica sobre las habilidades de lectura en los estudiantes universitarios. Sobre los estudios de reflexiones teóricas acerca de la lectura académica en contextos hispanohablantes, se encontraron 34 documentos. Además, se encontraron dos revisiones sobre la lectura y la escritura en la universidad desde la perspectiva del análisis de corpus; la primera, un estudio contrastivo de publicaciones sobre lectura y escritura en cuatro revistas de cuatro países latinoamericanos (Navarro, y otros, 2016) y, el segundo, una revisión sobre los estudios realizados en Chile entre 2008 y 2018 sobre la alfabetización académica (Calle-Arango & Ávila-Reyes, 2020).

Es importante hacer una primera distinción entre alfabetización académica y literacidad académica la cual es abordada recientemente en los Nuevos Estudios de Literacidad **(NEL)**. La literacidad como estudio sociocultural de la lectura y la escritura, ha llegado a recibir la denominación de "modelo ideológico" en contraposición a un "modelo autónomo" para distinguirlo de la alfabetización académica ideológico (Street, 1993, citado en: Hernández, 2019). También se le ha denominado Nuevos Estudios de Cultura Escrita, **(NECE)** (Vargas, 2020) para distinguirla de los estudios que se suponen enfocados en los procesos cognitivos de la lectura y la escritura (Soares, Méndez, & Vásquez, 2019). En definitiva, la alfabetización académica es referida a la didáctica docente y lineamientos institucionales para incluir a los estudiantes en prácticas de lectura y escritura contextualizadas en las disciplinas (Cano & Castro, 2013; Cisneros & Cerón, 2013). Mientras, la literacidad académica se refiere más a los estudios lingüísticos y etnográficos sobre las prácticas de lectura y escritura en esquemas de poder y dominación social (Sánchez, 2016). En palabras de Carlino, son: "[…] dos categorías de problemas teóricos y dos clases de investigación: la didáctica-educativa y la lingüística-etnográfica" (Carlino, 2013, pág. 373).

Castelló (2014) define la alfabetización académica como el proceso permanente de formación de las personas para el desarrollo de competencias en lectura y escritura que les permitan su participación como ciudadanos aportando al crecimiento de la sociedad. Carlino (2008) y Castelló (2014) identifican los antecedentes de los estudios sobre alfabetización académica en Estados Unidos y Reino Unido desarrollados a principios del siglo XX con el interés de que en sus universidades se implementaron diferentes estrategias para promover el desarrollo de competencias de lectura y escritura en los estudiantes. Federico Navarro expone que a mediados del siglo XX en Estados Unidos se usaron cursos de escritura académica en estudiantes que ingresaban, debido a una sensación en crisis en la lectura y la escritura (2016), lo cual identifican más como resultado de la masificación del acceso a la universidad en dicho país, lo que quizá puso en evidencia las limitaciones en lectura y escritura que presentaban los ingresantes. Se identifica que los estudios acerca de la alfabetización académica se han realizado en el marco de diferentes enfoques: psicología cognitiva y constructivismo (Gonzáles & Vega, 2013), lingüística sistémico-funcional, lingüística textual, escritura en las disciplinas (Navarro, y otros, 2016), lingüística, psicología educativa (Sánchez, 2016), lingüístico, pedagógico (Calle-Arango & Ávila-Reyes, 2020), que al parecer dependen de la formación disciplinar del investigador.

Los estudios y análisis en el ámbito de la alfabetización académica son abundantes, por eso, no es de interés aquí ampliar los antecedentes de esta corriente, los cuales ya han sido abordados en otras revisiones (Gonzáles & Vega, 2013; Maldonado, 2017; Moreno Mosquera, 2019; Navarro, y otros, Panorama histórico y constrativo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina, 2016; Núñez-Cortés & Moreno-Núñez, 2017; Rojas, 2017; Vargas, 2020)

Metodología

Diseño:

La investigación consistió en una revisión narrativa sobre estudios empíricos de diagnóstico y reflexiones teóricas sobre la situación de lectura académica en universidades de contextos hispanohablantes.

Fuentes de información:

Para acceder a los documentos encontrados, se utilizaron las bases de datos de acceso abierto Scielo y Redalyc, el repositorio Dialnet, el directorio Latindex y el motor de búsqueda Scholar Google. En la búsqueda se usaron los conceptos: lectura académica, alfabetización académica y lectura en la universidad, de manera independiente y sin operadores booleanos delimitando la consulta a documentos publicados entre los años 2000 y 2020 en habla hispana. En Scielo se hallaron 17 documentos, en Redalyc 17 documentos, en Dialnet 13 documentos, en Latindex dos documentos y, a través Scholar Google se hallaron 12 documentos de los cuales cuatro tenían origen en la red social Acta Académica; para un total de 61 documentos.

Registro y análisis:

Luego de identificar los documentos que cumplían con los criterios de búsqueda: tema abordado lectura académica, documentos publicados entre los años 2000 y 2020 en contextos hispanohablantes, se hizo una clasificación entre estudios empíricos de los cuales se identificaron 25 y, documentos de reflexión teórica de los cuales se identificaron 34; además de ello, se encontraron dos documentos de revisión.

Durante la lectura de los documentos se hizo un registro de la información según su naturaleza en una matriz construida en el programa Excel de Office Microsoft (materiales e instrumentos). Para los estudios empíricos se registraron aspectos a partir de categorías a priori como: método, año y lugar de investigación, número de participantes o n de muestra, unidades de análisis y resultados; para los documentos de reflexiones teóricas, se clasificó la información según los principales grupos de ideas que se identificaron con el análisis de contenido.

Se empleó el análisis de contenido como técnica de investigación. Si bien dicha técnica hace parte del paradigma cualitativo de investigación, se le conoce como una forma más estructurada y objetiva de abordar los documentos. Si bien no escapa al subjetivismo del investigador, pero la deducción de estructuras, discursos y unidades desde una postura objetiva es esencial en esta técnica (Espín-López, 2002).

A partir de la revisión y análisis de los documentos, se determinaron unas categorías emergentes que daban cuenta de los resultados más destacados tanto en los estudios empíricos como teóricos (Tabla 1).

Tabla 1
Categorías emergentes identificadas en estudios empíricos y reflexiones teóricas

Categoría	Subcategoría
Estudios empíricos	
Estudios centrados en los estudiantes	*qué leen* *para qué leen* *qué se hace en el aula* *cómo son sus hábitos y competencias lectoras.*
Estudios centrados en los docentes	*cómo leen los estudiantes* *cómo promueven las competencias de lectura en los estudiantes* *cómo es la lectura en el aula*
Estudios de revisión documental sobre las instituciones y las asignaturas	*cómo se concibe la lectura en los documentos institucionales* *diferencias entre la cultura anglosajona y argentina*
Estudios de observación en el aula	*antes, durante y después de clase*
Resultados de evaluación diagnóstica de lectura en los estudiantes	*niveles de lectura literal, inferencial y crítico* *lectura general y específica*
Reflexiones teóricas	
Lectura en la profesión en contraposición a habilidades generales de lectura	
Dificultades de lectura en la profesión	

Nota. Categorías halladas luego del análisis de contenido. Fuente: elaboración propia

Resultados

Estudios empíricos de diagnóstico sobre la lectura académica

Se identificaron 21 estudios empíricos publicados en 25 documentos, que buscaban hacer diagnósticos sobre la situación de lectura académica en las universidades con las características metodológicas mostradas en la Tabla 2.

Tabla 2
Características metodológicas de los estudios empíricos

Característica	Cantidad de estudios
Países de procedencia	
Colombia	8
Argentina	6
Chile	3
México	3
Venezuela	2
Ecuador	1
Uruguay	1
España	1
Años de realización de estudios	
Entre años 2000 y 2010	9
Entre años 2011 y 2020	12
Población estudiada	
Estudiantes	14 (2 postgrado);
Docentes	9
Instituciones	3
Directivos educación	3
Asignaturas o experiencias de lectura	2
Composición o técnica de estudio	
Encuesta	10
Evaluación diagnóstica de lectura	7
Entrevista	6
Revisión documental	5
Observación en aula	4
Grupos focales	3

Nota. Características metodológicas de los estudios empíricos. Fuente: elaboración propia

Algunos estudios se realizaron en varios países (Carlino, 2008; Núñez-Cortés & Moreno-Núñez, 2017) otros utilizaron diferentes técnicas de investigación, y otros tuvieron como objetivo de estudio a varios grupos de población. Además, cuatro estudios, dos de Colombia, uno de Argentina y otro de Chile, se encontraron en dos documentos diferentes publicados para cada uno.

Estudios centrados en los estudiantes.

Aquí se muestran los resultados de estudios que se han centrado en lo que expresan los estudiantes sobre la lectura a través de técnicas como las entrevistas, las encuestas y los grupos focales.

Qué leen los estudiantes.

En algunos estudios se encontró que los textos más leídos por parte de los estudiantes universitarios son las notas que ellos mismos toman en clase (Estienne, 2008; Rodríguez, Solano, Martínez, & Villar, 2013; Pérez & Rodríguez, 2013; Rincón & Gil, 2010). En Cartolari, Carlino y Rosli (2010) y Cartolari y Carlino (2011) se explicó esta situación como una forma de compensar el hecho de no leer la bibliografía propuesta para las asignaturas y porque los docentes explican los temas en clase. Otro tipo de textos leídos por los estudiantes son los libros y capítulos de libro, seguido de materiales elaborados por el profesor de acuerdo con el estudio de Rincón y Gil (2010) donde se encuestó a 476 estudiantes de una universidad colombiana. También se leen los artículos de

ART 23 (1) pág. 1-42
Areté
ISSN-L: 1657-2513

revista y ensayos (González & Vega, 2010a; González & Vega, 2010b). Sin embargo, en el estudio de Cardona, Osorio, Herrera y González (2018) mediante grupos focales con 262 estudiantes nuevos en una universidad colombiana, se mostró que estos preferían la lectura de textos considerados recreativos.

Otro aspecto indagado, ha sido si los estudiantes prefieren leer en formato digital o impreso, encontrándose que al parecer para los estudiantes esto es indiferente, aunque algunos sí prefieren el formato impreso (Cardona-Puello, Osorio-Baleño, Herrera-Valdez, & González-Maza, 2018).

En los estudios de Cartolari y cols. (2010) y Cartolari y Carlino (2011) donde se entrevistó a cuatro estudiantes de dos programas de ciencias sociales, se encontró que no había concordancia entre lo que la docente de una asignatura esperaba que los estudiantes leyeran y lo que en efecto sucedía, ya que, según estos últimos, en realidad no percibían una exigencia para leer la bibliografía recomendada.

Para qué leen los estudiantes.

Sobre los propósitos de lectura de los estudiantes, se encontró en los estudios de Estienne mediante entrevista a cuatro estudiantes de dos programas de ciencias sociales, el estudio de Pérez y Rodríguez (2013) y Rodríguez y cols. (2013) mediante encuesta a 3715 estudiantes de 17 universidades en Colombia, que el principal propósito en los estudiantes es prepararse para la presentación de evaluaciones. En consonancia con estos resultados, en el estudio de Rincón y Gil (2010) se mostró que los estudiantes leían especialmente para actividades en las asignaturas y para eventos académicos. El estudio de González y Vega (2010a; 2010b) donde se encuestó a 922 estudiantes de segundo semestre de cinco asignaturas en una universidad colombiana, se mostró que las lecturas son obligatorias antes de iniciar las clases.

Qué se hace en el aula.

Sobre las actividades de lectura y escritura en el aula, se ha encontrado que la explicación que los docentes hacen de los temas en el aula es esencial puesto que se considera que estos hacen una interpretación de las fuentes que son difíciles de comprender para los estudiantes (Pérez & Rodríguez, 2013; Rodríguez, Solano, Martínez, & Villar, 2013) lo que puede llevar a evitar su lectura (Estienne, 2008). Además, la explicación del profesor en clase también llevaría a que los estudiantes no hagan las lecturas antes de clase (Estienne, 2008).

Esto también estaría en relación con el hecho de que los estudiantes sientan que algunos docentes no proveen herramientas para abordar las tareas de lectura y que los lineamientos que dan son muy variados (Navarro F. , 2013; Pérez & Rodríguez, 2013; Rodríguez, Solano, Martínez, & Villar, 2013); consideran, por lo tanto, que es necesario contar con herramientas para leer en la disciplina (Estienne, 2008). Esto toma fuerza cuando se muestra que las experiencias de lectura más significativas para los estudiantes fueron aquellas que se desarrollaron en asignaturas relacionadas con el saber disciplinar, donde el docente tenía un propósito de formación a través de la función epistémica de la lectura (Pérez & Rodríguez, 2013; Rodríguez, Solano, Martínez, & Villar, 2013).

Ya durante las actividades en el aula, se hace verificación de la realización de lecturas a través de las exposiciones de los estudiantes y la participación en clase y los ejercicios de comprensión de textos en el aula que se registran, se dirigen a información localizada en el texto (González & Vega, 2010a).

Cómo son los hábitos y habilidades lectoras.

En el estudio de Núñez y Moreno (2017), donde se encuestó a 546 estudiantes de 21 universidades de cinco países (Colombia, Venezuela, México, Argentina y España) se mostró que para la mayoría de los estudiantes la lectura (así como la escritura) es importante para la vida académica y profesional, así como para la vida en sociedad según el estudio de Santibáñez y Hernández (2019) donde se encuestó a 414 estudiantes de tres programas de una universidad en Chile.

Sin embargo, los estudiantes se sienten inseguros para leer (y escribir) de acuerdo con lo encontrado por Navarro (2013) donde se entrevistó a 35 estudiantes de una universidad argentina. Muchos estudiantes pueden sentir que tienen dificultades para leer (y escribir) en la universidad (Núñez-Cortés & Moreno-Núñez, 2017; Santibáñez & Hernández, 2019) o antes de ingresar a ella (Núñez-Cortés & Moreno-Núñez, 2017). De igual forma, los estudiantes encontrarían dificultades para comprender un texto que se requiere leer antes de una clase (Estienne, 2008).

Cardona y cols. (2018) mostraron que los estudiantes pueden no ser autónomos en los procesos de lectura, es decir, no hacen consultas por cuenta propia además del material suministrado o recomendado en las asignaturas; además, no dedicarían más de dos horas diarias a la lectura. En la línea de la autonomía, se ha mostrado que los estudiantes que refieren el uso de estrategias de lectura pueden presentar mejores niveles de comprensión tal como lo encontraron Flores, Díaz y Lagos (2017) en evaluación diagnóstica y autorreporte de autorregulación del aprendizaje a 55 estudiantes de los 3 primeros años de cuatro programas universitarios de educación en Chile. En el estudio de Cardona y cols. (2018) los estudiantes hacían un uso ocasional de estrategias de lectura y las más usadas eran las de inmersión (resaltar palabras y oraciones) y procesamiento (predicciones, consulta de vocabulario, releer, consultar a otros).

Dadas las dificultades en lectura que refieren los estudiantes en algunos estudios, estos consideran que la universidad tiene la responsabilidad para ayudarlos a desarrollar competencias comunicativas de lectura y escritura; por eso, sienten que requieren formación en alfabetización académica porque no la han recibido y quienes lo han hecho, ha sido a través de asignaturas obligatorias sobre competencias comunicativas en los primeros semestres. En coherencia con esto, creen que las competencias comunicativas deben desarrollarse antes del ingreso a la universidad (Núñez-Cortés & Moreno-Núñez, 2017).

Estudios centrados en los profesores.

Aquí se muestra los resultados de estudios que se han centrado en lo que expresan los docentes sobre la lectura de los estudiantes a través de técnicas como las entrevistas, las encuestas y los grupos focales.

Cómo leen los estudiantes.

Barba, Chamorro, Morillo, Fuertes y Realpe (2016) en una encuesta a 52 docentes de la carrera de enfermería de una universidad de Ecuador, encontraron que la mayoría de los docentes considera que los estudiantes no hacen una lectura autónoma, es decir, no leen en sus tiempos libres para reforzar los conocimientos. En concordancia, son muy usuales los estudios que muestran que los docentes consideran que los estudiantes tienen dificultades de lectura (Carlino,

Iglesia, & Laxalt, 2013) y no tienen buen manejo de los textos (Barba, Chamorro, Morillo, Fuertes, & Realpe, 2016; Santibáñez & Hernández, 2019) debido a las habilidades individuales (Estienne, 2008) y falencias traídas desde la secundaria (Guerrero-Trejo, Suárez-Bautista, & Bravo, 2017). Además, las dificultades dependerían del tipo de texto como mostró Peredo (2016) en entrevista a coordinadores y docentes tutores de seis programas de doctorado en áreas de ciencias sociales y ciencias experimentales en una universidad mexicana, donde los estudiantes presentaban dificultades para identificar los argumentos de los autores en los textos. Los docentes reconocían al tiempo, que los estudiantes demandan pautas de lectura para abordar los textos y que su participación en clase es importante para la comprensión de los temas (Estienne, 2008).

Cómo se promueven las competencias de lectura en lo estudiantes.

González y Vega (2010a, 2010b) encuestaron a 6 decanos de una universidad colombiana quienes manifestaron que la lectura (y la escritura) se debe abordar en todas las asignaturas y no en una sola destinada a habilidades comunicativas. Carlino en el año 2008 presentó el resultado de su visita a tres universidades de habla inglesa, una en Estados Unidos, otra en Canadá y otra en Nueva Zelanda, así como universidades argentinas, donde entrevistó a los encargados de programas de lectura y encontró haciendo una comparación, que en las universidades argentinas se concibe la lectura como una habilidad básica que se transfiere a cualquier texto (Carlino P. , 2008).

Carlino, Iglesia y Laxalt (2013) en encuesta a 544 profesores de educación de 50 universidades argentinas, encontraron que menos de la mitad de los docentes trabajaban la lectura y la escritura en sus asignaturas, con resultados similares en el estudio de Barba y cols. (2016) donde la mitad de los docentes usaban “algunas veces” textos en el aula y sólo el 6% lo hacía “siempre”. En el mismo estudio de Barba, los docentes expresaron que motivaban la lectura de los estudiantes en la biblioteca institucional. En el estudio de Guerrero, Suarez y Bravo (2017) en entrevista a siete docentes de un programa de nivel técnico de una universidad venezolana, se manifestó que se ofrecía una asignatura de comunicación para promover habilidades generales de lectura y escritura en los estudiantes ingresantes. Esto coincide con lo que muestran González y Vega (2013)sobre el diseño de asignaturas o programas específicos para abordar las dificultades de lectura y escritura en los estudiantes universitarios en Colombia, como parte de las primeras acciones desarrolladas en el país al despertarse el interés por la alfabetización académica.

Navarro (2013)en su entrevista a ocho directivos y 25 docentes, encontró que estos no expresaban cuáles eran los componentes necesarios para los procesos de lectura (y escritura), ni pautas para su abordaje, al tiempo que no identificaban cómo los estudiantes abordaban la comprensión de textos. En correspondencia, Carlino y cols. (2013) mostraron que alrededor de 28% de los docentes encuestados manifestaron usar estrategias de apoyo a la lectura (y escritura) de estudiantes en los modos periférico (pautas antes y evaluación después) y entrelazado (durante la lectura).

Cómo es la lectura en el aula.

Estienne (2008)en entrevista a cuatro docentes de dos carreras encontró que los profesores exponen en clase porque los estudiantes no leen, pero también, que los estudiantes no leen porque los profesores exponen. El tipo de textos que se hacen leer también dependen del área de formación, así, en carreras técnicas se hacen leer textos con carácter técnico (Guerrero-Trejo, Suárez-Bautista, & Bravo, 2017), artículos de investigación a estudiantes de doctorados en ciencias experimentales y libros a estudiantes de doctorados en ciencias sociales (Peredo, 2016). En el nivel de doctorado, además, se exige la lectura de un alto número de documentos con posterior socialización a través de seminarios (Peredo, 2016). En el mismo estudio de Guerrero y cols. (2017), los docentes manifestaron que los estudiantes hacen sus actividades de lectura y escritura en solitario y que les aportan material complementario para dichas actividades.

Estudios de revisión documental sobre las instituciones y las asignaturas.

Cómo se concibe la lectura en los documentos institucionales.

Los estudios que han hecho revisión de documentos institucionales han encontrado que la lectura no se gestiona y regula desde las instituciones mismas (Pérez & Rodríguez, 2013; Rodríguez, Solano, Martínez, & Villar, 2013). En la revisión de 415 programas (syllabus) de cursos de lectura y escritura ofertados por 17 universidades colombianas, Pérez y Rodríguez (2013) y Rodríguez y cols. (2013) encontraron que la lectura se aborda como una habilidad general, es decir, no vinculada a las disciplinas. También a través de revisión de documentos institucionales en una universidad colombiana, Rincón y Gil (2010) encontraron que en las carreras de las áreas de humanidades es donde más existen asignaturas dedicadas a la promoción de habilidades de lectura y escritura. De igual forma, Rincón y Narváez (2004) revisaron en una universidad colombiana documentos como: Programas de curso, lineamientos institucionales, textos de apoyo del profesor, textos elaborados por estudiantes, de dos asignaturas sobre lectura y escritura, una presencial y otra en modalidad virtual, encontrando que en el curso presencial se abordan textos de la cultura mientras, en el curso virtual, se presentan textos sobre temas gramaticales que reflexionan sobre la lengua como sistema.

Diferencias entre la cultura anglosajona y argentina.

Carlino (2008) realizó a través de internet, una extensa revisión de documentos de 115 universidades anglosajonas (12 australianas, 79 estadounidenses, 24 canadienses) y 10 universidades argentinas, entre programas de estudio, estatutos institucionales, textos guías de los docentes, documentos de centros de lectura y escritura y actas de eventos académicos, encontrando que en las universidades argentinas existe una concepción de la lectura como encontrar un significado que es igual para todos, en contraste con la lectura como buscar ciertas categorías de análisis propias de cada comunidad disciplinar en las universidades anglosajonas. Es decir, en las universidades argentinas la lectura es una habilidad básica, transferible a cualquier texto y adquiridas en un momento para siempre, mientras, en las universidades anglosajonas la lectura es una práctica social dentro de un grupo cultural que maneja ciertos textos y además es aprendida en cada contexto.

ART 23 (1) pág. 1-42
Areté
ISSN-L: 1657-2513

Estudios de observación en el aula.

Lo que sucede antes, durante y después de clase.

González y Vega (2010a, 2010b) observaron en Colombia cuatro asignaturas durante 11 sesiones en cada una, y encontraron que se hace una asignación de lecturas obligatorias y los docentes esperan que los estudiantes las comprendan sin dar pautas para ello. Cartolari, Carlino y Rosli (2010) y, Cartolari y Carlino (2011) en observación a dos asignaturas, se dieron cuenta de que los estudiantes leen poco porque la profesora siempre expone los temas, al igual que sucedió con el estudio de Estienne (2008) quien hizo observación en clases de dos carreras en Argentina y donde los profesores exponen porque los estudiantes no leen. En la misma observación en aula de Cartolari, Carlino y Rosli (2010) y, Cartolari y Carlino (2011), se encontraron dos modelos: dialógico y monológico; en el dialógico, se da una interacción con los textos y los estudiantes usan las notas para resignificar los temas de los textos, mientras, en el modelo monológico, los estudiantes tienen un papel pasivo en la construcción del significado. Rincón y Narváez (2004) observaron una secuencia didáctica de nueve sesiones en un curso de composición textual en modalidad presencial y las audioconferencias e intercambios telefónicos en un curso virtual de composición textual, encontrando que el desarrollo de los temas en la modalidad presencial, evolucionaban junto con los ejercicios constructivos de los estudiantes, mientras, en la modalidad virtual, los contenidos eran más estáticos y los temas se desarrollaban desde una concepción analítica de la estructura de la lengua.

González y Vega (2010a, 2010b) encontraron que la socialización de lo leído es una forma de evaluación y Estienne (2008) que los profesores no se sienten satisfechos con la elaboración de ideas que hacen los estudiantes a partir de los textos leídos.

Resultados de evaluación diagnóstica de lectura en los estudiantes

Algunos estudios que se han enfocado en evaluar las habilidades de lectura de los estudiantes universitarios usan como categorías de análisis los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico-intertextual propuesto por Thomas Barret en 1967 (Condemarín, 1981). Guevara, Guerra, Delgado & Flores (2014) usaron esta taxonomía explorándola en Pérez (2005) así como Cuadro, Balbi y Luis (2017) quienes usaron la Prueba de Respuesta a Lectura de Textos escritos **(RLT)** cuyo diseño obedece a la misma taxonomía. Otra clasificación para la evaluación de la comprensión de lectura, cuyos niveles se pueden superponer con la taxonomía de Barret, es la propuesta cognitiva y discursiva de van Dijk y Kintsch (1983) sobre los niveles de: código de superficie, base de texto, y modelo de situación referencial.

Algunos de los estudios de diagnóstico encontrados, usaron la clasificación de Barret. Lobato (2019) refirió esta clasificación en su estudio, así como Flores, Díaz y Lagos (2017) quienes lo hicieron revisando la propuesta de Parodi (2005). Santibáñez & Hernández (2019) usaron la prueba Test de habilidades de comunicación como un instrumento institucionalizado en la Universidad Autónoma de Chile. Los autores González y Vega (2010a, 2010b) no referenciaron el origen de su clasificación.

En algunos de estos estudios se identificó que la mayoría de los estudiantes presentan un nivel de lectura literal. El 41% de 570 estudiantes de semestres impares de psicología en una universidad en México, presentaron un nivel de lectura literal (Guevara-Benítez, Guerra-García, Delgado-Sánchez, & Flores-Rubí, 2014) así como el 73% de 2183 ingresantes durante dos años en 9 facultades de una universidad en Colombia (González & Vega, 2010a; González & Vega 2010b). El 53% de 414 estudiantes de primer semestre de cuatro programas en una universidad en Chile comprendían lo que leían (Santibáñez & Hernández, 2019). En Flores, Díaz y Lagos (2017) el 64% de 55 estudiantes de cuatro programas en una universidad en Chile, tuvieron un nivel de lectura literal.

Lobato (2019)en evaluación a 733 estudiantes de primer semestre de una universidad colombiana, encontró de manera general que estos presentaban dificultades para inferir la idea central del texto estructurar las ideas principales de lo leído a través de un texto y, la identificación del propósito del texto.

Neira (2015)como parte de su tesis doctoral, evaluó a 61 estudiantes de programas de educación en Chile, mostrando que los estudiantes tenían un desempeño promedio bajo en lectura general (textos generales) y bajo en lectura especializada (textos disciplinares) (Neira-Martínez, Reyes-Reyes, & Riffo-Ocares, 2015).

Por otra parte, Flores, Díaz y Lagos (2017) encontraron que los niveles de comprensión de los estudiantes son mejores en formato impreso y también se correlacionan con uso de estrategias de lectura. Cuadro, Balbi y Luis (2017) en una universidad en Uruguay, mediante prueba de Pruebas de Eficacia Lectora **(TECLE)** y de Respuesta a Lectura de Textos escritos **(RLT)** a 2403 estudiantes de primer año, encontraron que los mejores niveles de lectura se correlacionaban con un mayor reconocimiento de palabras.

Revisión sobre reflexiones teóricas en lectura académica

Lectura en la profesión en contraposición a habilidades generales de lectura.

Como parte del desarrollo de las investigaciones en alfabetización académica, se ha debatido en algunos escenarios si las habilidades de lectura son generales o si estas dependen de un contexto de lectura como sería el caso de la lectura y la escritura en las profesiones (Carlino P. , 2008).

Desde la creencia en las habilidades generales de lectura, existe el presupuesto de que el estudiante desarrolla unas estrategias de lectura, y de escritura también, en algún momento de su proceso de formación, que le servirían para afrontar cualquier tarea de lectura en su vida académica y profesional. Esto ocurriría en un proceso en que el estudiante desarrolla estrategias cognitivas y lingüísticas que le permiten analizar y comprender las reglas estructurales de los textos. De esta manera, desde el modelo de las habilidades generales de escritura, y de lectura, se asumiría que los estudiantes pueden presentar ya una madurez para las tareas de lectura y escritura en la universidad, puesto que se supone que las habilidades para ello fueron desarrolladas ya en la educación secundaria (Cisneros, Olave, & Rojas,

2013). Esta sería una de las razones de fondo, por lo menos así lo argumentan quienes están en contra de este modelo por las cuales en la universidad no se hace acompañamiento a los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, desde las diferentes asignaturas, puesto que se piensa que estos poseen la "madurez" para ello (Castelló, 2014; Cartolari & Carlino, 2012; Estienne & Carlino, 2004).

Si se asume que los estudiantes que llegan a la universidad tienen unas habilidades generales ya aprendidas, no se otorga valor al trabajo que se puede hacer desde las diferentes asignaturas para acompañar a los estudiantes universitarios en su proceso de alfabetización académica (Carlino P. , 2008); al fin y al cabo, esto es lo que se define como alfabetización académica: un proceso permanente de aprendizaje y crecimiento sobre el discurso de un saber o disciplina, desde la lectura y la escritura. La mirada sobre las habilidades de lectura y escritura como un producto (Cisneros, Olave, & Rojas, 2013) llevan a que en la universidad se hagan propuestas de apoyo a los estudiantes que llegan con dificultades desde un modelo que se ha denominado remedial (Calle-Arango, 2020). El apoyo remedial, por fuera del aula, lo que esto tendría de fondo, es la mirada deficitaria que se tendría de los estudiantes que requieren dichos apoyos, ya que se ubican las causas de las dificultades en lectura y escritura en asuntos individuales, desconociendo con ello, el carácter sociocultural de la alfabetización, como proceso de formación permanente (Estienne V. , 2008; Soares, Méndez, & Vásquez, 2019). Es por ello, que cuando los centros de escritura de Estados Unidos y Reino Unido reflexionan sobre el modelo de trabajo con un enfoque remedial, hacen un viraje hacia el trabajo a través del currículo y con estrategias institucionales, más que sectorizadas (Bazerman, y otros, 2016).

Es así que la creencia en unas habilidades generales de lectura y escritura, crea dos tipos de orientaciones: abordar el apoyo el proceso de lectura y escritura de los estudiantes desde una estrategia remedial concentrada en programas, centros de escritura, cursos, talleres y asignaturas; la segunda transcurre paralela a la primera, y es dejar la responsabilidad de acompañar el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en los estudiantes a profesores que pueden llegar a ser considerados como expertos (Bigi, García, & Chacón, 2018; Cisneros, Olave, & Serna, 2018), y de esta manera, no abordarla desde las asignaturas, como el mecanismo a través del cual los estudiantes acceden a un conocimiento disciplinar particular.

Pero también se presenta un tercer tipo de orientación desde esta mirada, y es que, al pensar que existen unas habilidades generales de lectura y escritura, entonces las instituciones no reconocen la necesidad de guiar y acompañar a quienes no conocen en lenguaje técnico y conceptual de un saber específico para el cual llegan a formarse en la universidad.

En contraposición, desde la alfabetización académica se sugiere que la lectura (y la escritura) en la universidad deben ser abordadas de manera contextualizada en las diferentes áreas de conocimiento representadas en las disciplinas (Arciniegas & Arenas, 2019; Bazerman, y otros, 2016; Carlino, 2008; Díaz, 2019; López, 2013). La comprensión de un saber, disciplina y profesión requiere por supuesto, la comprensión de su sistema dialectal, sus símbolos, signos, tecnicismos, conceptos, ideas y sistema de pensamiento (López & Arciniegas, 2004; Parodi, 2015).

El abordaje de la lectura y la escritura desde el modelo de alfabetización académica se hace desde los saberes particulares de las disciplinas y profesiones; es así como los estudiantes aprenden de su profesión, sabiendo leer y escribir en su sistema de pensamiento, y al saber leer y escribir en su profesión, aportar también al desarrollo de esta.

Dificultades de lectura en la profesión.

Desde la mirada de la lectura y la escritura en las disciplinas se argumenta que, como consecuencia de creer en el supuesto de unas habilidades generales de lectura, las instituciones pueden no darse cuenta de que la formación de los estudiantes en una disciplina, cuyo discurso es especializado, requiere un proceso de acompañamiento y modelamiento sobre las formas particulares de leer y escribir en ella (Castro & Sánchez, 2016; Oyarzún & Valdés, 2019; Vidal & Maríquez, 2016). Cada disciplina, cada profesión, tiene un sistema de pensamiento propio y, por tanto, un lenguaje propio que debe ser descifrado, conocido y comprendido por quien se inicia en ella (Ascencio, 2019). No se trata sólo de los tecnicismos, sino también del sistema de pensamiento que corresponde a una parcela de conocimiento. Un sistema de pensamiento con una historia, una evolución, quizá unas teorías, hipótesis y modelos, dependiendo del tipo de profesión. Y todo esto lo debe saber quién llega a hacer parte de una de estas parcelas de conocimiento, a través del lenguaje escrito (Lobato-Osorio, 2019).

Las prácticas de lectura y escritura en la educación superior se configuran de manera diferente a las de la educación secundaria (Olave, Rojas, & Cisneros, 2013). Es esta última predominan textos expositivos y descriptivos con contenidos generales de los diferentes conocimientos desarrollados por las ciencias; en la educación superior, los estudiantes deben introducirse al lenguaje propio de una disciplina desde las actividades de lectura y escritura. Por esta razón, desde el modelo de alfabetización académica se espera que las instituciones tengan en cuenta esto y hagan los ajustes curriculares necesarios para acompañar a los estudiantes en su incursión en las nuevas formas de leer y escribir (Estienne & Carlino, 2004; Ibañez, 2015).

Por último, se desprende también de la postura sobre las habilidades generales de lectura y escritura, que todas las prácticas ya inherentes al proceso de enseñanza en la universidad se "naturalizan" (Estienne & Carlino, 2004) y se vuelven estáticas, negando con ello la posibilidad, de desarrollar estrategias explícitas de acompañamiento al estudiante.

Conclusiones

Desde la alfabetización académica se piensa el lugar que tienen la lectura y la escritura en la formación profesional de los estudiantes universitarios, y junto con ello, la responsabilidad de docentes e instituciones, de plantear estrategias que den continuidad al desarrollo de los procesos en lenguaje escrito (Arciniegas & Arenas, 2019; Martín, 2020).

A partir de la revisión realizada se identificó que existe una amplia bibliografía de reflexión teórica sobre el deber ser en la lectura académica; es decir, existe una tendencia hacia la disertación reflexiva y crítica sobre lo que debería hacerse en las universidades para garantizar mejores competencias de lectura en los estudiantes. Esto coincide con la mayoría de los estudios cualitativos, 17 de 24 estudios, encontrados en Chile entre 2008 y 2018 por Calle y Ávila (2020). Se evidencia entonces, el gran interés que existe entre un grupo de la comunidad académica y científica por los asuntos en torno a lo que se ha denominado alfabetización académica (Salazar-Sierra, y otros, 2015).

Por otra parte, los estudios empíricos revisados, han mostrado que tanto docentes como estudiantes, sienten que estos no tienen adecuadas habilidades de lectura (y escritura) en la universidad, especialmente en los primeros semestres. Estudiantes y docentes

ART 23 (1) pág. 1-42
Areté
ISSN-L: 1657-2513

suponen, además, que las habilidades de lectura son un producto que se desarrolla en un momento determinado de la formación, y se piensa que eso sucede en la educación secundaria o en todos los ciclos que anteceden al nivel superior. Esto lleva a que ni las instituciones ni los docentes, asuman la lectura como una práctica situada en los saberes en los que se inscriben los estudiantes y que además, la responsabilidad recaiga en docentes considerados expertos en áreas de comunicación o, en estrategias denominadas remediales que abordan desde una concepción cognitiva, las supuestas dificultades en los estudiantes. Contadas excepciones (Rincón y Narváez, 2004), las prácticas en el aula pasan por actividades desarticuladas del proceso de lectura acompañado de estrategias entrelazadas (Carlino P. , 2013).

Los resultados también muestran que, al parecer, los estudiantes no hacen un uso extenso de textos disciplinares, sino que las notas de clase son el material privilegiado, supliendo quizá, las dificultades que trae abordar textos con unos lenguajes especializados. Los docentes al parecer tampoco son conscientes de las posibles estrategias que se pueden aportar ya sea en el aula o fuera de ella, para apoyar la lectura de los estudiantes en textos de la disciplina.

De manera general, algunos estudios de corte empírico se han enfocado en conocer los niveles de comprensión de lectura en los estudiantes universitarios, es decir, en diagnosticar las capacidades de lectura en los estudiantes. Mientras, otros estudios que han querido indagar las prácticas de lectura académica se han realizado desde enfoques cualitativos, que si bien han usado un número considerable de participantes, se enfocan en explorar especialmente las percepciones de estudiantes, docentes y administrativos (encuesta: 10, entrevista: 6, grupos focales: 3). Estos estudios son considerados empíricos porque hacen trabajo de campo como técnica de investigación, mostrando resultados derivados de las apreciaciones mismas de los participantes sobre la lectura y la escritura académica.

Los resultados sobre el menor número de estudios empíricos coinciden con la revisión de Calle y Ávila (2020) quienes encontraron que de 24 documentos encontrados en Chile entre 2008 y 2018, 16 tenían un énfasis en lo teórico. Por el contrario, Navarro y cols. (2016) encontraron en una revisión de 81 documentos a través de cuatro publicaciones entre 2001 y 2015, que la mayoría (57) eran de corte empírico y dedicados al tema de la escritura (solo siete al tema específico de la lectura). En el estudio de Navarro y cols, no se explican los criterios para considerar los estudios como empíricos.

Se destaca que se hayan considerado como participantes u objeto de estudio a estudiantes, docentes, personal administrativo, asignaturas y a las instituciones mismas; aunque también es destacable que se hayan realizado algunos ejercicios de observación en el aula, quizá los lapsos de tiempo usados o el número de sesiones de observación no sean tan amplios como para poder extraer acontecimientos suficientes en torno a la lectura académica en el aula.

Finalmente, aunque es importante la comprensión del fenómeno de la alfabetización académica desde la perspectiva de los mismos actores obedeciendo quizá a enfoques de corte sociocultural, sería importante tener un mayor desarrollo de estudios cuantitativos que permitan tener un conocimiento más profundo de lo que ocurre con las habilidades de lectura en estudiantes universitarios en contextos hispanohablantes, explorando los diferentes aspectos de los procesos cognitivos y afectivos (fríos y cálidos) que inciden en ellas.

Referencias:

Arciniegas, E., y Arenas, K. (2019). Metodología de un programa de formación docente para incluir la lectura y la escritura en las disciplinas. Revista Lenguaje, 47(2), 306-333. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i2.6588

Ascencio, M. (2019). La lectura y la escritura académica en educación superior: el taller como estrategia didáctica. Psychology, Society, & Education, 11(2), 205-219. http://orcid.org/0000-0003-3182-2501

Barba, M., Chamorro, F., Morillo, J., Fuertes, J., y Realpe, J. (2016). La promoción de la lectura desde la docencia: una necesidad en Universidad Regional Autónoma de los Andes Tulcán, Ecuador. Revista Didascalia: Didáctica y Educación, 7(2), 205-218. https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/486

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2016). Escribir a través del currículum: una guía de referencia. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Bigi, E., García, M., y Chacón, E. (2018). Cultura institucional y su impacto en las prácticas de lectura y escritura en la universidad. Perspectivas, 3(2), 46-59. https://doi.org/10.22463/25909215.1588

Calle-Arango, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. Revista Internacional de Investigación en Educación, 12(25), 77-92. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.cpei

Calle-Arango, L., y Ávila-Reyes, N. (2020). Alfabetización académica chilena: revisión de investigaciones de una década. Literatura y Lingüística, 41, 455-482. http://ediciones.ucsh.cl/index.php/lyl/article/view/2280

Cano, y Castro. (2013). Una aproximación a las prácticas de lectura en la universidad. Grafías disciplinares de la UCP, 20, 33-46. https://doi.org/10.31908/grafias.v0i20.1456

Cardona-Puello, S. P., Osorio-Baleño, A., Herrera-Valdez, A., y González-Maza, J. M. (2018). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de estudiantes ingresantes a la educación superior. Educación y Educadores, 21(2), 482-503. https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.6

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(57). https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf

Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura ¿por qué es necesaria la alfabetización académica? En: N. Elizabeth, & S. Cadena, Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior. Caminos posibles. Universidad Autónoma de Occidente. https://red.uao.edu.co/bitstream/handle/10614/9040/L0014.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Carlino, P., Iglesia, P., y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno a leer y escribir en las asignaturas. REDU Revista de Docencia Universitaria, 11(1), 105-135. https://doi.org/10.4995/redu.2013.5594

Cartolari, M., y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 4(7), 67-86. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m4-7.ltap

Cartolari, M., Carlino, P., y Rosli, N. (2010). Lectura y toma de apuntes en escenarios contrastantes de la formación docente. En Memorias Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires. http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2010

Cartolari, M., y Carlino, P. (2012). Leer y escribir en la formación docente: aportes de las investigaciones anglosajonas. Acción Pedagógica, 21(1), 6-17. https://www.aacademica.org/paula.carlino/36.pdf

Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. Enunciación, 19(2), 346-365. https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13

Castro, y Sánchez. (2016). Características genéricas y estratégicas de lectura. Una propuesta para la comprensión de textos académicos. En G. Bañales-Faz, M. Castelló, & N. Vega-López, Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, S.A. http://web.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem_docs/Ensenar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf

Cisneros, M., y Cerón, L. (2013). Cultura académica escrita y su necesaria articulación con la variación lingüística. Actualidades pedagógicas, 62, 127-141. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1193&context=ap

Cisneros, M., Olave, J., y Rojas, I. (2013). Alfabetización académica y lectura inferencial. Ecoes Editores.

Cisneros, M., Olave, G., y Serna, A. (2018). Escritura académica en el acceso al posgrado: Aproximación al léxico disciplinar en Lingüística. Universidad Tecnológica de Pereira.

Condemarín, M. (1981). Evaluación de la comprensión lectora. Lectura y Vida, 2(2). http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n2/02_02_Condemarin.pdf

Cuadro, A., Balbi, A., y Luis, A. (2017). Acceso léxico y lectura de textos en estudiantes universitarios. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(4), 1-8. https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1282

Díaz, A. (2019). Aportes teóricos para enseñar lectura y escritura en asignaturas iniciales universitarias. La Tercera Orilla, 22, 72-80. https://doi.org/10.29375/21457190.3706

Espín-López, J. V. (2002). El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información. XXI. Revista de Educación, 4, 95-105. https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/1913

Estienne, V. (2008). Leer en la universidad. Un estudio exploratorio acerca de las dificultades en el abordaje de la lectura de los alumnos ingresantes. Revista Científica de UCES, 12(2), 37-53. http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/107

Estienne, y Carlino. (2004). Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva. Unipluriversidad, 4(3), 9-17. https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.12210

Flores, Díaz, y Lagos. (2017). Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación. Revista Electrónica Educare, 21(1), 1-17. https://doi.org/10.15359/ree.21-1.7

Gonzáles, B., y Vega, V. (2013). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y deconstrucción. Revista Interacción, 12, 195-201. https://doi.org/10.18041/1657-7531/interaccion.0.2325

González, B., y Vega, V. (2010a). Prácticas de lectura y escritura en la universidad: El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda. Universidad Segio Arboleda. https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/601-practicas-de-lectura-y-escritura-en-la-universidadpdf-5HGwY-libro.pdf

González, B., y Vega, V. (2010b). Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda. Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas, 10(18), 101-116. https://doi.org/10.22518/16578953.11

Guerrero-Trejo, R., Suárez-Bautista, G., y Bravo, A. (2017). Leer y escribir en una carrera técnica universitaria. Enunciación, 22(2), 202-216. http://doi.org/10.14483/22486798.12336

Guevara-Benítez, Y., Guerra-García, J., Delgado-Sánchez, U., & Flores-Rubí, C. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. Acta Colombiana de Psicología, 17(2), 113-121. https://doi.org/10.14718/ACP.2014.17.2.12

Hernández, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 24(2). https://orcid.org/0000-0003-3364-0939

Ibañez, R. (2015). El texto disciplinar y el acceso al conocimiento desde el análisis del género: ¿Regulación del conocimiento o persuasión? En G. Parodi, Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer. Ediciones Universitarias de Valparaiso.

Lobato-Osorio, L. (2019). El novel sujeto lector ante el texto académico: El difícil paso de la comprensión general a la especializada. Revista Electrónica Educare, 23(2), 1-19. https://doi.org/10.15359/ree.23-2.14

López, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(57), 383-412. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000200004&script=sci_abstract

López, G., y Arciniegas, E. (2004). Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo. Universidad del Valle. https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/718-metacognicion-lectura-y-construccion-de-conocimiento-el-papel-de-los-sujetos-en-el-aprendizaje-significativopdf-I8hZk-libro.pdf

Maldonado, M. A. (2017). Escrituras académicas y literacidad: control de la escritura en la educación superior colombiana. Enunciación, 22(1), 68-82. https://doi.org/10.14483/22486798.10446

Martín, J. (2020). Iniciativas de fomento de la lectoescritura en el ámbito universitario. Álabe, 21, 1-15. http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2020.21.4

Moreno Mosquera, E. (2019). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. Lenguaje, 47(1), 91-119. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.7180

Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(58), 709-734. https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/266

Navarro, F., Ávila, N., Tapia, M., Cristovão, V., Moritz, M., Narváez, E., y Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. Revista Signos. Estudios de Lingüística, 49(1), 100-126. https://www.redalyc.org/pdf/1570/157048408006.pdf

Navarro, F. (2016). Introducción. En C. Bazerman, J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette, & J. Garufis, Escribir a través del currículum: una guía de referencia (pp. 38-48). Universidad Nacional de Córdoba. https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030

Neira-Martínez, A. C. (2015). Lectura en la educación superior: uso de estrategias en la comprensión de textos especializados y no especializados en estudiantes de primer año (tesis doctorado). Universidad de Concepción, Departamento de Español. http://repositorio.udec.cl/jspui/bitstream/11594/1883/1/Tesis_Lectura_en_la_educacion_superior.pdf

Neira-Martínez, A., Reyes-Reyes, F., y Riffo-Ocares, B. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. Literatura y Lingüística, 31, 221-244. http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000100012

Núñez-Cortés, J. A., y Moreno-Núñez, A. (2017). Percepción de los estudiantes universitarios iberoamericanos sobre la competencia comunicativa y la alfabetización académica. Zona próxima, 26, 44-60. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85352029004

Olave, G., Rojas, I., y Cisneros, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. Educación y Educadores, 16(3), 455-471. https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2726

Oyarzún, y Valdés. (2019). Propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades comunicativas en el contexto universitario: un acercamiento a la cultura discursiva en la educación superior. Aularia Revista Digital de Comunicación, 8(1), 1-8. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6759542

Parodi, G. (2005). La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnicoprofesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto? Revista Signos, 38(58), 221-267. https://doi.org/10.4067/S0718-09342005000200005

Parodi, G. (2015). Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer. Ediciones Universitarias de Valparaiso.

ART 23 (1) pág. 1-42

Areté

ISSN-L: 1657-2513

Peredo, M. (2016). Lectura y ciencia en diversos posgrados y disciplinas. Revista de la Educación Superior, 45(180), 41-54. https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.07.001

Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. Revista de Educación, 121-138. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:40a833f1-db59-4b9d-984b-164ae496892e/re200510-pdf.pdf

Pérez, M., y Rodríguez, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. Revista de docencia universitaria, 11(1), 137-160. https://doi.org/10.4995/redu.2013.5595

Rincón, G., y Gil, J. (2010). Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias. Revista Lenguaje, 38(2), 387-419. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i2.4919

Rincón, G., y Narváez, E. (2004). Enseñar a comprender textos escritos en la universidad: ¿Qué y cómo se está haciendo? Revista Lenguaje, 32, 183-211. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v32i0.4810

Rodríguez, A., Solano, E., Martínez, A., y Villar, L. (2013). Lectura, escritura y calidad en la universidad colombiana. Revista del Instituto de Estudios en Educación, 18, 2-17. https://doi.org/10.14482/zp.18.205.856

Rojas, I. (2017). Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas. Revista Folios, 45(1), 29-49. https://doi.org/10.17227/01234870.45folios29.49

Salazar-Sierra, A., Sevilla-Rengifo, O., González-Pinzón, B., Méndoza, C., Echeverri, A., Quecán, D., y Lozano, M. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 8(16), 51-70. http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.leuc

Sánchez, A. (2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. Revista Lasallista de Investigación, 13(2), 200-209. https://doi.org/10.22507/rli.v13n2a18

Santibáñez, M., y Hernández, J. (2019). Desafíos a la alfabetización académica de estudiantes de tres carreras de pregrado, Universidad Autónoma de Chile. Revista Educación Las Américas, 9, 51-78. https://doi.org/10.35811/rea.v9i0.71

Soares, L., Méndez, J., y Vásquez, L. (2019). Leo en la práctica: la experiencia formativa en un centro de lecturas, escrituras y oralidades. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 24(2), 419-438. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a12

van Dijk, T., y Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. Academic.

Vargas, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? Folios, 51, 63-77. https://doi.org/10.17227/folios.51-8429

Vidal, D., y Maríquez, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. Revista de la Educación Superior, 45(1), 95-118. https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009