

## **¿HAY PROCESOS FORMALES DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LAS UNIVERSIDADES COLOMBIANAS?**

¿HAY ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LAS UNIVERSIDADES COLOMBIANAS?

AUTORA: Luz Elena Jiménez Collazos<sup>1</sup>

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: E-mail: [ljimenez@icesi.edu.co](mailto:ljimenez@icesi.edu.co)

Fecha de recepción: 24-09-2013

Fecha de aceptación: 20-11-2013

### RESUMEN

Algunas de las universidades colombianas que cuentan con el reconocimiento de "Acreditación Institucional de Alta Calidad", están trabajando en programas que permiten a los estudiantes, de diversas facultades, desarrollar sus competencias en lectura y escritura. Esto, según se encontró, está motivado por la nueva concepción de que la lectura y la escritura no son competencias que se adquieren y luego, sólo se utilizan, si no que se consideran como competencias que se desarrollan a lo largo de la vida y que tienen una fuerte relación con la disciplina en la cual se utilizan. Esta nueva concepción de la lectura y la escritura es lo que hoy se conoce como "Alfabetización Académica" y, no se da sólo en Colombia, pues se está dando en diversas regiones del mundo.

PALABRAS CLAVE: acreditación institucional; alta calidad; lectura; escritura; alfabetización académica

## **ARE THERE FORMAL PROCESSES OF ACADEMIC LITERACY IN COLOMBIAN UNIVERSITIES?**

### ABSTRACT

Some of the Colombian universities that have the recognition of "Institutional Accrediting of High Quality", they are working in programs that allow to the students, of diverse abilities, to develop their competitions in reading and writing. It was found that it is motivated by the new conception that the reading and the writing are not competences that are acquired and then, they are only used, if not that they are considered as competitions that are developed along the life and that they have a strong relationship with the discipline in which there are used. This new conception of the reading and the writing is what today is known as "Academic Literacy" and, it is not only given in Colombia, but in diverse regions of the world.

---

<sup>1</sup> Docente de la Universidad ICESI. Cali. Colombia.

**KEYWORDS:** institutional accrediting; high quality; reading; writing; academic literacy

## INTRODUCCIÓN

Este artículo es producto de una investigación cuyo propósito era evaluar si los procesos de Alfabetización Académica que se dan en algunas universidades colombianas, del grupo de las que cuentan con la Acreditación Institucional de Alta Calidad, era el responsable de los buenos resultados que obtienen sus estudiantes en las pruebas de estado –Saber PRO –. Lo encontrado no permite concluir que esta hipótesis sea válida, pues la creación de estos centros es muy reciente y no podría pensarse que los buenos resultados de los estudiantes son consecuencia del funcionamiento de los mismos; pero si parece indicar, lo encontrado, que las instituciones que trabajan en forma permanente para garantizar la calidad de los programas que ofrecen, empiezan a considerar estos centros como parte fundamental.

## DESARROLLO

Quienes tienen la tarea de acompañar y apoyar a los profesores frecuentemente se encuentran con que una de las mayores y más frecuentes causas de frustración entre ellos es que “los estudiantes no preparan el material de estudio como deben”, o “los estudiantes no leen lo que se les asigna para leer”. Sin embargo, al conversar con los estudiantes para buscar la razón de esta “falta de preparación”, encuentran respuestas como: “mire que yo si leí” – mientras muestran las hojas resaltadas o el resumen elaborado – o, “estuve hasta muy tarde tratando de leer ese material y para qué: ¡para el regaño del profesor al llegar al salón!”. Pero más delicado aún que esto son los resultados, que muchos estudiantes, obtienen al presentar las distintas pruebas o evaluaciones que se les proponen.

Lo descrito en el párrafo anterior, suele ocurrir porque los profesores universitarios entienden la lectura y la escritura, como instrumentos para obtener conocimientos, instrumentos que los estudiantes debieron adquirir a través de procesos previos a su llegada a la universidad e instrumentos que se usan igual para aprender cualquier disciplina. Es decir, los profesores universitarios suelen esperar, al asignar la lectura o escritura de un texto, que los estudiantes realicen un trabajo similar al que ellos haríamos; por ello, en la mayoría de las ocasiones no hacen explícito lo que esperan que sean capaces de hacer al concluir una lectura, ni la forma en que esperan que establezcan relaciones conceptuales con otros temas ya trabajados en esa u otras materias, como presenta Carlino (2003):

Producir, interpretar y aprender de los textos son actividades omnipresentes en la mayoría de las asignaturas universitarias pero, a pesar de ello, en muy

escasa medida resultan objeto de enseñanza por parte de los profesores. (Carlino, 2003, pp. 88-89).

Y esto ocurre, porque se entienden la lectura y la escritura, como instrumentos que permiten obtener conocimientos, instrumento que los estudiantes debieron adquirir a través de procesos previos a su llegada a la universidad, instrumentos que se usan igual para aprender cualquier disciplina. Sin embargo, hoy en día se plantea que aprender a leer y a escribir son procesos que nunca terminan, sino que se refinan y adaptan al momento y la disciplina a la cual se aplican (Carlino, 2003).

Adicionalmente Carlino (2004), presenta que la forma en que se espera que los alumnos lean en la universidad tiene diferencias muy marcadas respecto a la forma en la cual se espera que lean en el colegio, y como ilustración menciona:

Por ejemplo, la universidad suele esperar que los alumnos encuentren información por sí mismos, en tanto que los docentes de la enseñanza media tienden a exigir sólo lo que ha sido transmitido por ellos. El nivel superior requiere que los estudiantes analicen y apliquen el conocimiento impartido, mientras que la secundaria espera que sea reproducido. En la universidad se proponen distintas perspectivas acerca de un mismo fenómeno; por el contrario, la escuela media enseña que el saber es verdadero o falso. Para la universidad, el conocimiento tiene autores e historia; en cambio, los niveles educativos previos lo presentan de forma anónima y atemporal. Estas diferencias en la naturaleza atribuidas al saber y en los usos que se exigen de éste configuran culturas particulares que se traslucen en métodos y prototipos de pensar y escribir (Carlino, 2003, p. 410).

E incluso, menciona esta autora, que la forma en que se representan, a través de textos escritos, los distintos saberes no es igual para todas las disciplinas; por el contrario, responden a las particularidades propias de los esquemas de pensamiento de cada una de ellas. Esquemas de pensamiento que los profesores, tras años de trabajar con ellos, encuentran naturales por lo que no consideran necesario enseñarlos a sus estudiantes.

Entonces, para aprender a emplear la lectura como una estrategia que permita aprender una disciplina determinada, además de las habilidades que propone Alvarado (2003) y de que sea capaz de evaluar la pertinencia de los textos disponibles, se requiere que el alumno sea consciente de que debe seleccionar la estrategia más adecuada para comprender el texto que va a abordar, estrategia que además debe permitirle establecer relaciones apropiadas con el conocimiento previo, tal como lo presentan tanto Alvarado (2003) como Solé (s.f.). Estas autoras también coinciden en que el profesor debe intervenir para enseñar a sus estudiantes cómo seleccionar dichas estrategias.

Esta última autora cita a Palincsar y Brown para presentar tres condiciones fundamentales para que un estudiante pueda usar la lectura en sus procesos de aprendizaje:

- el texto a leer debe ser claro y coherente con la superestructura dentro de la cual se propuso su lectura,
- el alumno debe tener los conocimientos previos requeridos para comprender el texto.
- el alumno debe conocer y aplicar estrategias que le permitan comprender y recordar lo que lee, identificar lo que no entiende y confrontar lo que ha comprendido con el conocimiento previo (Palincsar y Brown, 1984, citados en Solé, s. f., p. 7).

La importancia de estas características, según la autora, es que permiten al alumno estar atento a resolver las dudas que se le generan durante la lectura, a revisar el sentido que encuentra en lo que lee en relación con los objetivos que se planteó al inicio de la lectura y, sobre todo, a replantear la forma en la cual está leyendo al encontrar que no logra establecer esta relación. Sostiene, esta autora, que estos aspectos son importantes porque permiten a quien lee para aprender:

- establecer relación entre lo que está leyendo y el conocimiento que ha adquirido previamente,
- cuestionar, modificar y ampliar las construcciones mentales que ha establecido, y
- proponer generalizaciones que le permitan transferir lo que está aprendiendo y lo ya aprendido a otros contextos.

Solé (s.f.) hace una aclaración y es que el hecho de que una persona sea calificada como buena lectora no asegura que esté en capacidad de usar la lectura como estrategia de aprendizaje. Esto puede ocurrir, explica la autora, porque un buen lector comprende el texto en forma automática, pero quien lee para aprender realiza una comprensión consciente del texto que está leyendo y evalúa constantemente si está alcanzado lo que se espera de él al terminar la lectura. Entonces, saber qué se espera que sea capaz de hacer al concluir la lectura permite, el estudiante, evaluar el trabajo que está realizando y seleccionar la información que encuentra más relevante para alcanzar el objetivo de aprendizaje.

Algunos profesores, al asignar a sus estudiantes una lectura les piden que al concluirla realicen algún tipo de trabajo: un resumen, un mapa conceptual, un cuadro sinóptico, por ejemplo. Sin embargo, en muchas ocasiones esto sólo causa en los alumnos y en el profesor grandes frustraciones, pues lo que los estudiantes hacen no corresponde a las expectativas del profesor. Solé (2006), sostiene que para evitar esto y aumentar las posibilidades de usar la

lectura como una estrategia de aprendizaje, sólo deben asignarse trabajos cuya forma de elaboración haya sido trabajada previamente, entre el profesor y los estudiantes, en el salón de clase.

Lo planteado en el párrafo anterior, remite al punto con el que se empezó este apartado: los profesores universitarios suelen considerar que aprender a leer y a escribir son procesos que los estudiantes debieron concluir durante sus pasos por los niveles educativos previos y que, por ende, los profesores universitarios no tienen que encargarse de enseñar nada referente a ello o no cuentan con el conocimiento, los recursos y el tiempo para enseñar a leer o a escribir en esa disciplina. Pero que el profesor tome esta decisión, explica Solé (s.f.), puede hacer que los estudiantes no estén preparados para textos con algunas particularidades sintácticas o semánticas, o que desconozcan el contexto en el cual deben tratar de interpretar la lectura o la forma en la cual se realizan inferencias o se plantean conclusiones en esa disciplina.

Como una primera luz al desconcierto de los profesores frente a cómo enseñar o leer en la disciplina, algunos autores como Alonso Tapia, sostienen que para que los estudiantes logren al leer elaborar construcciones mentales propias de las disciplinas que estudian, es muy importante que sus profesores tengan consciencia de esas construcciones, así como de la forma en la cual ellos las construyeron y de cómo las usan para integrar nuevo conocimiento; pues sólo siendo conscientes de todo esto pueden guiar a sus estudiantes en sus procesos de construcción de su propio conocimiento, Alonso Tapia (2005). Entonces los profesores podrán guiar sus estudiantes para que sean conscientes de que para construir una imagen mental, a partir de un texto, e integrarla a la estructura de conocimiento que previamente han construido es necesario:

- Saber qué conocimiento previo requieren para comprender el texto.
- Saber qué objetivos de aprendizaje deben alcanzar al leer el texto.
- Ser conscientes de que se deben realizar algunas inferencias sobre el contenido del texto y que, durante la lectura del mismo, deben validarlas o descartarlas, a partir de lo que encuentran en el texto. Además, deben conocer las distintas inferencias que se realizan en la disciplina que están estudiando y la forma en la cual estas se construyen.
- Saber que la comprensión de un texto requiere un trabajo cíclico que permite ir ampliando la unidad de lectura que se es capaz de comprender, hasta lograr comprender la idea global que presenta el texto.

Respecto al tema de la inferencias, se considera importante precisar que pueden agruparse en dos categorías: las que el estudiante-lector hace para incluir algo que el autor del texto no plantea en forma explícita, y las que el

estudiante-lector construye y considera válidas al concluir la lectura, (Alonso Tapia, 2005). Estas últimas tienen un gran valor pues suele ser lo que el alumno recuerda tiempo después.

La enseñanza de la lectura como una estrategia para aprender y de la escritura como la forma natural de consignar lo aprendido deben ser entendidas, entonces, como actividades necesarias dentro de la formación profesional y por tanto deben estar incluidas como estrategias didácticas y de evaluación en muchos de los cursos disciplinares; en lugar de estar, como se ha venido haciendo hasta ahora, catalogadas como actividades remediales.

Australia, es un ejemplo de lo que se plantea en el párrafo anterior: "La cultura escrita es de suma importancia para todos los estudiantes, por lo cual su enseñanza no debe ser considerada una actividad meramente remedial" (Resolución 236/97, Western Australia University Academic Council, citado por Carlino, 2003, p. 413). Y varios países como Argentina, Chile, Venezuela, Canadá y Estados Unidos vienen trabajando el tema de Alfabetización Académica haciendo énfasis en la escritura, la cual, según los investigadores, demanda un trabajo previo de lectura. Además, en el enfoque que se ha seguido en estos países, se incluye el trabajar para lograr la comprensión de lo que se lee o se escribe desde la visión propia de cada disciplina.

Suponer que alguien que no sabe escribir puede pensar con claridad es una ilusión: la palabra escrita es la herramienta básica del pensamiento. Aquellos que no puedan usarla competentemente estarán en desventaja no solo para comunicar sus ideas a otros sino para definir, desarrollar y entender esas ideas para sí mismos (Writing at Yale, en Thurn, 1999, citado por Carlino, 2003).

Se evidencia a través de lo expresado hasta aquí la importancia de brindar a los estudiantes oportunidades para desarrollar las habilidades de comprensión, producción de textos y conocimiento de manera inseparable, pues conseguir un discurso académico integrado les permitirá alcanzar una mejor formación.

Esta estrategia se ha denominado "Escribir a través del currículo"; y nace por la necesidad de que los estudiantes escriban para aprender los contenidos de una disciplina en particular y logren apropiarse las convenciones discursivas propias de la misma. La implementación de esta estrategia pedagógica ayudará a los estudiantes a comprender lo que el docente les enseña, pues se involucrarán activamente en sus propios procesos de construcción de conocimiento y reflejarán los resultados obtenidos mediante la escritura.

Las anteriores estrategias y experiencias permiten vislumbrar la necesidad de iniciar procesos que hagan frente a las dificultades que los estudiantes universitarios tienen para interpretar, comprender y producir textos

académicos que les permita aprender y apropiarse los elementos conceptuales y prácticos propios de los diferentes campos del conocimiento.

Es importante retomar el que este trabajo responde a la necesidad de una re-conceptualización sobre los procesos de lectura y escritura en la universidad, y que no se trata de propuesta remediales que se ofrecen sólo a algunos estudiantes. Son procesos que permiten consolidar la forma de entender, analizar, apropiarse, criticar y evaluar teorías, prácticas y lógicas propias de la disciplina que desean trabajar durante su vida profesional y por tanto deben estar al alcance de todos los estudiantes de las instituciones de educación superior.

Lo que ocurre en Colombia

El estado colombiano, a través del ICFES: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, realiza los exámenes denominados SABER PRO a los estudiantes de nivel superior próximos a grado. El propósito de estos exámenes es aportar información que permita evaluar la calidad del servicio público educativo. La estructura de estos exámenes incluye dos componentes: el componente genérico y el componente profesional. A través de este último se evalúan las competencias propias de todo profesional de un área específica del conocimiento y, a través del componente genérico se evalúa el desarrollo de las competencias básicas: lectura crítica, escritura, razonamiento cuantitativo, inglés y competencias ciudadanas. Este componente lo presentan todos los evaluados.

Los resultados que se obtuvieron a nivel nacional, durante la primera etapa de aplicación del SABER PRO en 'Comprensión Lectora' – hoy Lectura Crítica – no fueron alentadores, de hecho fue la competencia genérica en la que se obtuvo el promedio nacional más bajo en el año 2010, según el informe del Dr. Daniel Bogoya. En 'Comunicación Escrita' – hoy Escritura – los resultados no fueron significativamente mejores (Bogoya, 2010, recuperado el 16 /I/2013, del sitio web <http://daniel-bogoya.utadeo.edu.co/8-benchmarking-de-instituciones-de-educacion-superior-colombianas>). En los siguientes años estos resultados se han mantenido, según la misma fuente.

Para conocer qué están haciendo las universidades que cuentan con el reconocimiento institucional de Alta Calidad, se propuso un proyecto de investigación, que contó con el patrocinio del Ministerio de Educación Nacional –MEN –, que buscaba indagar si se dan procesos de Alfabetización Académica y si, de haberlos, han incidido en el desempeño de los estudiantes en las pruebas de estado. Para obtener la información pertinente, durante el segundo semestre del año 2012, se trató de establecer con todas las Universidades que en ese momento contaban con el reconocimiento de Acreditación Institucional de Alta Calidad.

Tras el acercamiento inicial se encontró que algunas de estas instituciones están realizando trabajos de Alfabetización Académica y, en casi todos los casos, lo hacen a través de la creación y consolidación de los Centros de Escritura. Estos centros están conformados por personas dedicadas a apoyar a los profesores en el diseño y desarrollo de instrucciones y matrices de evaluación para los distintos tipos de texto que se usan en cada disciplina; pero también cuentan con personas dedicadas a apoyar a los estudiantes en la interpretación de esas instrucciones y matrices durante el desarrollo de sus trabajos escritos.

A continuación se presenta, ordenado alfabéticamente, el pequeño recuento de lo encontrado en las universidades con las que se logró establecer comunicación.

- Pontificia Universidad Javeriana, sedes Bogotá y Cali: Tienen un programa que cuenta con apoyo institucional, aunque aún no cobija a todos los estudiantes de la institución. En ambas sedes trabajan con Centros de Escritura.
- Universidad Autónoma de Occidente: No tienen un programa institucional, aunque manifestaron estar trabajando en el montaje de uno; además manifestaron interés en conocer otras experiencias.
- Universidad de la Sabana: no tienen un programa institucional dirigido a toda su población, pero si ofrecen programas para favorecer el desarrollo de competencias en lectura y escritura en aquellos estudiantes que presentan dificultades académicas. La asistencia a estos programas es obligatoria para quienes deseen hayan tenido dificultades académicas serias y deseen continuar en esta Universidad.
- Universidad de la Salle: No cuentan con un programa institucional.
- Universidad de los Andes: Tienen un programa institucional, manejado por el Centro de Español a través de los Cursos E. Estos cursos son propios de cada programa académico y tienen como característica que la escritura ha sido incorporada como una herramienta de aprendizaje y de evaluación. Es el Centro de Escritura más maduro que se encontró y es, de hecho, la única institución de las visitadas que establece como requisito de grado que el estudiante haya cursado, al menos, dos cursos E.
- Universidad de Medellín: No tienen un programa institucional destinado a la Alfabetización Académica. Sin embargo, desde el Departamento de Ciencias Sociales y Humanas, ofrecen algunos programas que contribuyen al desarrollo de las competencias en lectura y escritura, programas que se ofrecen para todos los estudiantes de pregrado y que son de asistencia voluntaria.

- Universidad del Norte: Tienen un programa institucional que está en proceso de consolidación. El programa se trabaja a través del Centro de Escritura.
- Universidad del Rosario: Tienen, a nivel institucional, definido el “Núcleo Rosarista”, dentro del cual están las competencias denominadas básicas: Competencia en lectura profunda, Competencia comunicativa: escritura y oralidad, Competencia Crítica y Competencia Dialéctica. Estas competencias se trabajan en todas las Facultades, aunque de distintas maneras.
- Universidad del Valle: No se encontró evidencia de que tengan un programa institucional, ni se pudo obtener respuesta a los correos enviados; sin embargo, han realizado investigaciones sobre este tema, de hecho hay un artículo publicado en la Revista Maestr@s, “La problemática de la lectura y la escritura en la universidad: ¿atribuible a los niveles de escolaridad?”.
- Universidad Externado de Colombia: No tienen un programa institucional dedicado a las labores de Alfabetización Académica.
- Universidad Icesi: Hay un programa institucional y se trabaja a través del Centro de Escritura.
- Universidad Industrial de Santander: No fue posible establecer contacto con ellos. Se encontró, a través de su página web que ofrecieron, hace algún tiempo, un diplomado para profesores que los profesores se formen en esta área.
- Universidad Pontificia Bolivariana – sede Medellín-: No tienen un programa institucional en esta área; sin embargo, trabajan el desarrollo de las competencias de lectura y escritura desde el enfoque humanístico y desarrollan diversos programas, muy interesantes, para lograrlo.
- Universidad Santo Tomás: No tienen un programa institucional, pero si han empezado a trabajar el tema de la Alfabetización Académica desde el Departamento de Humanidades con el apoyo de algunas Facultades. Buscan el apoyo institucional para que cubra a todos estudiantes del pregrado.
- Universidad Tecnológica de Pereira: No tienen un programa que busque la Alfabetización Académica; sin embargo han desarrollado programas tendientes a disminuir la deserción que contribuyen al desarrollo de las competencias en lectura y escritura en el ámbito profesional.

El Ingeniero Daniel Bogoya ha realizado, durante varios años, un minucioso trabajo estadístico para comparar los resultados que obtienen los estudiantes de educación superior en las pruebas de estado; esta información es pública y él la ha ordenado por años y por tipo de institución. A continuación se

presenta una tabla que incluye los resultados, que en el análisis del Ingeniero Bogoya, han obtenido los estudiantes de las universidades visitadas. Es importante mencionar que se decidió trabajar con la clasificación que elabora y publica el Ingeniero Bogoya, al considerar que el conocimiento que él tiene sobre los datos y la estructura de la prueba, tras haber sido Director del ICFES, le permite realizar el proceso estadístico más adecuado para comparar universidades con diferencias considerables tanto en el número de programas como en la cantidad de estudiantes que presentan a dichas pruebas. Fuente: <http://daniel-bogoya.utadeo.edu.co/8-benchmarking-de-instituciones-de-educacion-superior-colombianas>.

Tabla 1. Clasificación de las universidades a partir de los resultados obtenidos por sus estudiantes próximos a grado, en los años 2009, 2010 y 2011.

Institución	Puesto que ocuparon sus estudiantes en las pruebas SABER PRO			Alfabetización Académica
	2009	2010	2011	
Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá.	12	12	9	Si
Pontificia Universidad Javeriana, sede Cali.	25	22	12	Si
Universidad Autónoma de Occidente.	57	51	56	En planes
Universidad de la Sabana.	18	10	8	No
Universidad de la Salle.	45	44	28	No
Universidad de los Andes.	1	1	1	Si
Universidad de Medellín.	28	17	22	No
Universidad del Norte.	13	13	10	Si
Universidad del Rosario.	9	4	3	En proceso
Universidad del Valle.	15	16	17	Sin información.
Universidad Externado de Colombia.	4	3	4	No
Universidad Icesi.	5	5	5	Si
Universidad Industrial de Santander.	22	15	20	Sin información
Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín.	31	21	33	No
Universidad Santo Tomás.	49	55	44	En proceso
Universidad Tecnológica de Pereira.	36	38	32	No

### Precisiones sobre la tabla:

- Las universidades están organizadas en orden alfabético, no en orden de resultados.
- Esta clasificación incluye los resultados en todas las pruebas, no sólo Lectura y Escritura.
- Sólo se incluyen las universidades con las cuales se pudo establecer contacto o de las cuales se obtuvo algún tipo de información vía web; universidades sobre las cuales se presentó información previamente.
- En la última columna, Alfabetización Académica, se indica si la universidad está considerando o trabajando en este campo.

### CONCLUSIONES

Los datos encontrados muestran que la mayoría de las universidades que han recibido reconocimiento por la calidad educativa y cuyos estudiantes obtienen un destacado desempeño en las pruebas de estado, están trabajando o planean trabajar en el área de alfabetización académica. Y aunque la hipótesis de que los procesos de alfabetización académica conducen a buenos resultados en los exámenes de estado, hipótesis inicial de esta investigación, no puede confirmarse pues tanto los procesos de Alfabetización Académica como los exámenes SABER PRO, son muy jóvenes y aún no hay datos suficientes para una prueba estadística fuerte, tampoco puede descartarse ya que si parece haber relación entre el interés por trabajar en alcanzar la más alta calidad académica y la aparición de esfuerzos en torno a la Alfabetización Académica.

Hay, además, un aspecto interesante en que se diferencia la experiencia colombiana de la propuesta teórica y de las experiencias vividas en otros países, es que este trabajo aún es visto, en algunas de las instituciones visitadas, como un trabajo remedial; de manera que el que se haya empezado a ofrecer a toda la población ha sido forzado por la demanda de los estudiantes, que quieren mejorar sus competencias en lectura y escritura aunque tengan un buen rendimiento académico, más que a una iniciativa institucional.

### BIBLIOGRAFÍA

Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. Revista de Educación (Número extraordinario), pp. 63-93. Disponible en [http://www.oei.es/fomentolectura/claves\\_ensenanza\\_comension\\_lectora\\_alonso\\_tapia.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/claves_ensenanza_comension_lectora_alonso_tapia.pdf)

Alvarado, K. (2003), Los procesos metacognitivos: La metacompreensión y la actividad de la lectura. Actualidades Investigativas en Educación, 3, (2), pp. 1-17. Disponible en <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2003/archivos/metacognitivos.pdf>

Bogoya, D. (2010) <http://daniel-bogoya.utadeo.edu.co/8-benchmarking-de-instituciones-de-educacion-superior-colombianas>

Carlino, P. (2003) ¿Quién enseña a leer y a escribir en la universidad? La perspectiva australiana. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, (Número 23), pp. 88-97.

Carlino, P. (2004) Escribir a través del currículum: Tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, (Número 1, Año 25) pp. 16 – 27.

Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Solé, I. (s.f.). De la lectura al aprendizaje. Disponible en <http://runapacha.iespana.es/paginas/9lengua/pdf/lengua001.pdf>