

FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS

**LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS:
UNA APROXIMACIÓN A LO QUE PIENSAN Y HACEN LOS PROFESORES Y LOS ESTUDIANTES DE
RECIENTE ACCESO A LA UNIVERSIDAD****M^a Angeles Echevarría Martínez****Isabel Gastón Barrenetxea**

Profesoras titulares UPV/EHU

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

mariaangeles.echevarria@ehu.es 946017568 mariaisabel.gaston@ehu.es 946017572

*Fecha de recepción: 16 de septiembre de 2012**Fecha de admisión: 15 de marzo de 2013***ABSTRACT**

This paper refers to a piece of research conducted at the University of the Basque Country around the concept of academic literacy, understood as the knowledge and strategies needed to participate in the discursive culture of the disciplines, as well as the activities of the production and analysis of texts required to learn in university.

We have tried, first of all, to know the behaviour stated by lecturers in relation to the demands of reading and writing they ask of their students and the perception they have about the way in which their professors act when it comes to addressing their difficulties and guiding them. Through this contrast we try to detect the existence of possible contradictions between what teachers think they should do and what they actually do. Secondly, we have tried to investigate representations that university lecturers and students have about the tasks of understanding and production of texts and the role played by writing in the access to knowledge.

Key words: *Academic literacy training, literacy, reading comprehension and written production, higher education.*

RESUMEN

Esta comunicación hace referencia a una investigación realizada en la Universidad del País Vasco, en torno al concepto de Alfabetización Académica, entendido éste como los conocimientos y estrategias necesarios para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Hemos pretendido, en primer lugar, conocer el comportamiento declarado por parte de los profesores en

**LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS:
UNA APROXIMACIÓN A LO QUE PIENSAN Y HACEN LOS PROFESORES
Y LOS ESTUDIANTES DE RECIENTE ACCESO A LA UNIVERSIDAD**

relación con las demandas de lectura y escritura que formulan a sus estudiantes y la percepción que éstos tienen sobre la forma de actuar de sus profesores a la hora de atender sus dificultades y orientarles. A través de este contraste tratamos de detectar la existencia de posibles contradicciones entre lo que los profesores piensan que se debiera hacer y lo que realmente hacen. En segundo lugar, hemos pretendido indagar sobre las representaciones que profesores y estudiantes universitarios tienen sobre las tareas de comprensión y producción de textos y sobre el papel que juega la escritura en el acceso al conocimiento.

Palabras clave: *Alfabetización académica, literacidad, comprensión y producción escrita, educación superior.*

INTRODUCCIÓN

Las prácticas de lectura y escritura que deben realizar los estudiantes universitarios en relación con sus carreras tienen una especificidad que las diferencia de las que se realizan en otros ámbitos: por los textos que leen, por los saberes previos que suponen, por los soportes materiales en los que circulan estos textos, por la presencia de la institución académica como mediadora de estas prácticas y por su propia finalidad específica. Por todo ello, resulta indispensable que los estudiantes aprendan los códigos que regulan la actividad lectora en la universidad, porque es probable que las formas en que están acostumbrados a leer y a escribir en otros ámbitos, incluso dentro de las instituciones educativas previas, no les resulten eficaces para afrontar las exigencias académicas (Gatti, 2012; Carlino, 2003; Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002; Vardi, 2000).

Algunas universidades ya han tomado conciencia de este problema y han empezado a asumir la responsabilidad de orientar a sus alumnos en aquello que la mayoría de ellos no sabe hacer autónomamente.

Las universidades anglosajonas y australianas sitúan la alfabetización académica como un elemento central de la formación que imparten. La mayoría de estas universidades desarrollan programas de escritura que se inscriben en el movimiento Writing Across the Curriculum, cuya premisa es que una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual y han creado Programas de Desarrollo Profesional Docente que orientan a los profesores para integrar en el currículo de sus materias actividades de análisis y elaboración escrita con la convicción de que aprender una asignatura es aprender su discurso tanto como sus conceptos (Carlino, 2005; Sogntiens et al., 2002; Bode, 2001; Radloff y de la Harpe, 2000; Vardi, 2000; Skillen et al., 1998).

También diversas universidades latinoamericanas han desarrollado en los últimos años un número significativo de investigaciones para explorar las dificultades de los estudiantes en la lectura y escritura académicas y han puesto en práctica diversas soluciones a la problemática encontrada, ajustadas a las necesidades de cada institución. (Gatti, 2012; Carlino, 2005; Marucco, 2001; Serrón, 1999).

En nuestro entorno más próximo este tema ha despertado un creciente interés a partir de la constatación de que se ha prestado poca atención a la función que el lenguaje escrito tiene en la construcción del conocimiento en entornos académicos (Mateos, 2009; Brandao, Barbeiro y Pimenta, 2008; Camps, 2008; Castelló, Iñesta, Mirás., Solé, Teberosky y Zanotto, 2007, Cassany, 2006).

METODOLOGÍA

Los Principales objetivos de nuestra investigación son: 1) Conocer cuáles son las tareas de lectura y escritura que proponen habitualmente los profesores, 2) detectar las principales dificultades de comprensión y expresión escrita de los estudiantes de reciente acceso a la universidad y 3) contrastar las percepciones de estudiantes y profesorado sobre la lectura y escritura académicas.

FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS

Los sujetos de la investigación han sido 26 profesores y 264 estudiantes de diversas áreas de conocimiento y se han utilizado dos tipos de instrumento para el trabajo de campo: entrevistas semiestructuradas y cuestionarios para estudiantes y profesores.

Las entrevistas están articuladas en torno a tres bloques:

El primer bloque indaga sobre el tipo de lecturas que los profesores suelen encargar a los estudiantes, sobre su frecuencia y sobre las finalidades que persiguen.

El segundo bloque se centra en las opiniones de los profesores sobre las principales dificultades de lectura de los estudiantes, sus causas y el grado de responsabilidad que están dispuestos a asumir para ayudar a solucionarlas. También se indaga sobre cómo creen que se podría intervenir y a quién correspondería hacerlo.

El tercer bloque se centra en las tareas de producción de textos académicos escritos y, más concretamente, aborda la frecuencia de la demanda, el tipo de dificultades que se detectan y la conveniencia de intervenir respecto a esta habilidad. Nos ha interesado, también, conocer si los profesores piensan que enseñar tareas de escritura relacionadas con las respectivas disciplinas puede ayudar a asimilar mejor los contenidos de las distintas materias. A partir de estas entrevistas se elaboraron dos tipos de cuestionarios, dirigidos a los estudiantes y a sus profesores.

Los cuestionarios incluyen tres tipos de ítems: preguntas de opción múltiple excluyente, opciones que deben ser jerarquizadas numéricamente y algunas cuestiones abiertas que requieren una posterior categorización. Tanto los cuestionarios de profesores como los de estudiantes están articulados en torno a los tres mismos bloques que estructuran la entrevista y, aunque varían en algunas cuestiones, básicamente coinciden porque se pretende contrastar las percepciones que ambos colectivos tienen sobre determinados temas.

RESULTADOS OBTENIDOS A PARTIR DE LAS ENTREVISTAS Y LOS CUESTIONARIOS

Frecuencia, tipos, grado de obligatoriedad y finalidad de las lecturas

Respecto a la frecuencia y a los tipos de lectura que los profesores piden a los estudiantes sorprende que esta demanda no sea ni tan frecuente ni tan exigente como preveíamos.

En cuanto al tipo de lecturas más frecuentes y su grado de obligatoriedad, de las entrevistas parece desprenderse que los profesores suelen proporcionar a los estudiantes una bibliografía de referencia, que no confían en que sea leída y que parece ser voluntaria en la mayoría de los casos. Lo mismo ocurre con la demanda de otro tipo de lectura de textos específicos, de actualidad, ampliación o profundización. Parece ser que solo cuando estas lecturas se vinculan a la realización de tareas concretas y puntuales en el aula son obligatorias y objeto de evaluación.

Respecto a la finalidad de estas lecturas y su relación con las asignaturas, una parte significativa de los profesores, en las entrevistas, no parece haber reflexionado sobre esta cuestión y opta por respuestas muy genéricas que engloban todas las opciones que, ante su incomodidad frente a la pregunta, se les sugieren como posibles. Sin embargo, cuando en los cuestionarios tienen que elegir y priorizar entre una lista con siete posibilidades, seleccionan como primera función la de "ampliar información", más genérica y claramente vinculada con una situación de voluntariedad. Esta misma función es señalada en primer lugar también por los estudiantes.

Orientaciones previas a la lectura

El 81% de los profesores afirma que sí da indicaciones previas pero solo un 52% de los estudiantes dice recibir orientaciones. Sin embargo, en las entrevistas, más de la mitad de los profesores manifestaba no dar ninguna indicación previa, estimación que se acerca más a la percepción del alumnado.

Respecto a la función que cumplen estas orientaciones, tanto los profesores como los alumnos consideran que van dirigidas, básicamente, al contenido de la tarea que tienen que realizar los estu-

**LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS:
UNA APROXIMACIÓN A LO QUE PIENSAN Y HACEN LOS PROFESORES
Y LOS ESTUDIANTES DE RECIENTE ACCESO A LA UNIVERSIDAD**

diantes a partir de los textos. Solo una minoría (12% de estudiantes y 18% de profesores) dice que estas orientaciones se centran en facilitar una mejor comprensión del texto.

A los profesores se les plantea, específicamente, como se puede ver en el gráfico 2, dos posibles modos de actuar a la hora de abordar los textos.

El 69% de los profesores responde que sí se había planteado esta cuestión y más de la mitad (54%) se identifica con la primera opción, aunque muchos de ellos no actúan en consecuencia: solo el 34% actúa según la opción A).

Dificultades de comprensión de los estudiantes y causas de estas dificultades

Alrededor de las tres cuartas partes, tanto del alumnado como del profesorado, consideran que los estudiantes tienen dificultades para comprender los textos que se les pide leer en la universidad.

De estos datos, parece desprenderse que entre los profesores predomina la idea de que estas dificultades son de carácter general y se dan ante cualquier tipo de texto mientras que los estudiantes atribuyen, en mayor medida, sus dificultades a la complejidad específica de los textos que se les manda leer en la universidad.

Respecto a las posibles causas de estas dificultades, los profesores señalan como más importantes la falta de hábitos de lectura de este tipo de texto seguida de la complejidad de los temas que tratan y de la falta de conocimientos previos. Consideramos que estas tres causas están vinculadas a la propia naturaleza de los textos académicos, que se caracterizan por exponer nuevo conocimiento, planteando mayor dificultad al estudiante que, al carecer de conocimientos previos, debe apoyarse casi exclusivamente en el propio texto para comprenderlo. El desconocimiento de las estructuras y características de este tipo de textos les dificulta también su interpretación.

En el caso de los estudiantes, señalan como la causa más importante de sus dificultades de comprensión el vocabulario especializado que se utiliza en este tipo de textos, seguida de la complejidad de los temas que tratan y la falta de conocimientos previos. En estas dos últimas causas coinciden con los profesores.

Resaltamos la importancia que los estudiantes dan a la dificultad léxica como explicación de sus problemas de comprensión. Esta dificultad no parece tener la misma relevancia para los profesores y creemos que esto guarda relación con una determinada concepción de la lectura, frecuente entre los estudiantes de reciente acceso a la universidad, que estiman que los textos no plantean dificultades de comprensión cuando se pueden entender todas y cada una de las palabras que lo forman.

Responsabilidad de la universidad ante las dificultades de comprensión de los estudiantes

La gran mayoría de los profesores entrevistados cree que, aunque debieran llegar a la universidad con habilidades lectoras básicas bien adquiridas, esto no es así y, por tanto, se tendría que hacer algo al respecto.

El 70% de los profesores que considera que las habilidades lectoras que han adquirido los estudiantes antes de llegar a la universidad no son suficientes para enfrentarse con los textos académicos específicos y un 50% cree que la universidad tendría que proporcionar algún tipo de formación, pero un 20% considera que no es responsabilidad de la universidad abordar este problema.

Con relación a las posibles iniciativas que se podrían emprender, la mayoría de los profesores (62%) propone actuaciones individuales en cada asignatura, relacionadas con cuestiones como ayudar, motivar, etc. Solo el 15% de profesores propone actuaciones institucionales de carácter más general como talleres de alfabetización académica y cursos cero de iniciación sobre lectura comprensiva.

En general, las respuestas parecen poco meditadas y aportan poca información, más allá de la percepción que tienen los profesores sobre su responsabilidad más o menos individual o colectiva. El hecho de optar entre actuaciones individuales e institucionales tiene interés porque una de las críticas que se han realizado a algunos intentos bienintencionados de actuaciones, por parte de algu-

FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS

nos profesores, ha sido el carácter aislado de los esfuerzos y la necesidad de planes de acción que impliquen un mayor compromiso de las instituciones universitarias. Éstas debieran aceptar, como parte de su responsabilidad, introducir a los estudiantes en los tipos de lectura y modos de escritura de los distintos campos de conocimiento.

Por otra parte, las propuestas de carácter más institucional que sugieren los profesores, como talleres de lectura y escritura o cursos cero al inicio de las carreras, no parecen suficientes si aceptamos que el objetivo es que los estudiantes aprendan a leer y a escribir los textos específicos de cada asignatura. No cabe duda de que cursos iniciales de lectura y escritura pueden ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de algunas características comunes a muchos géneros académicos, pero sería mayor su utilidad si se vincularan a los textos, métodos y problemas conceptuales de los distintos campos científicos y profesionales.

Respecto a la opinión de los estudiantes sobre este punto, solo el 40% cree necesario que la Universidad les proporcione formación para facilitar su acceso a los textos académicos. Sus sugerencias sobre las posibles ayudas las hemos categorizado del siguiente modo:

El 41 % demanda explicaciones y actuaciones previas del profesor para facilitar la comprensión, fundamentalmente explicaciones sobre el contenido del texto.

El 25 % requiere que se realice un trabajo previo con el léxico especializado y sugiere la elaboración de glosarios en cada asignatura.

Las restantes sugerencias se centran en graduar la dificultad de los textos que se proponen y adecuarlos al nivel del alumno (11%), talleres para trabajar la comprensión: técnicas y guías de lectura (5%), sesiones iniciales de lectura guiada (5%), orientaciones para la búsqueda de bibliografía y criterios para seleccionarla y utilizarla (5 %).

Queremos resaltar que la petición mayoritaria de los estudiantes va en la línea de solicitar explicaciones y actuaciones previas del profesor para facilitar la comprensión.

También los profesores piensan mayoritariamente que es conveniente proporcionar a los estudiantes determinadas informaciones previas a la lectura (con relación al autor, al contexto, a las ideas principales, etc.) y creemos que el hecho de que esta demanda por parte de los estudiantes persista se debe a que los profesores no actúan de acuerdo con lo que manifiestan, ya que solo el 35% de éstos proporciona informaciones previas para facilitar la lectura a pesar de que el 54% las considera necesarias.

Con relación a la pregunta que se hace a los profesores sobre si se consideran preparados para instruir a sus alumnos en la mejora de la comprensión de textos académicos, resulta significativo que el 24% dude sobre su preparación para abordar esta tarea.

Frecuencia de la demanda de producción de textos escritos

La información obtenida a partir de las entrevistas respecto a esta misma cuestión aporta datos diferentes a los presentados en el gráfico a partir de los cuestionarios. Más de la mitad de los entrevistados dice pedir tareas escritas solo ocasionalmente y algunos señalan que cada vez menos porque, son tantos los problemas de escritura que detectan, que desisten de este empeño.

Orientaciones para la producción de textos escritos

En cuanto a las posibles ayudas para mejorar los trabajos escritos, casi la totalidad de los profesores (96%) afirma que suele dar orientaciones, frente al 73 % de los estudiantes que dice recibirlas. El siguiente gráfico indica las funciones que cumplen estas orientaciones.

Dificultades en la producción de textos escritos

El gráfico 6 muestra de modo jerarquizado las principales dificultades que aprecian profesores y estudiantes con relación a la realización de trabajos escritos.

**LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS:
UNA APROXIMACIÓN A LO QUE PIENSAN Y HACEN LOS PROFESORES
Y LOS ESTUDIANTES DE RECIENTE ACCESO A LA UNIVERSIDAD**

Posiblemente la priorización de dificultades que establecen los estudiantes se corresponda con el tipo de representación de la tarea de escritura que Isabel Solé (2007) denomina como “decir el conocimiento”. De algún modo parecen indicar que sus principales preocupaciones tienen que ver con localizar y seleccionar la información y solo después con organizar y redactar sus ideas, tal vez porque entienden que textualizar es más una cuestión reproductiva que constructiva.

Responsabilidad de la Universidad ante las dificultades de escritura de los estudiantes

Con respecto a la responsabilidad de la Universidad de proporcionar formación para que los estudiantes puedan mejorar su producción de trabajos escritos, el 85% de los profesores considera necesario hacerlo frente al 58% de los estudiantes.

Sobre si se consideran preparados para instruir a sus alumnos en la mejora de la producción de textos académicos, parece relevante que el 35% de los profesores dude sobre su propia preparación para hacerlo.

Vinculación entre aprendizaje de tareas de escritura y aprendizaje de contenidos

Tanto profesores como estudiantes señalan mayoritariamente (85% y 81% respectivamente) que aprender a realizar trabajos escritos propios del ámbito académico (reelaboración de temas, síntesis, monografías para profundizar sobre determinadas cuestiones, defensa argumentada de puntos de vista, etc.) les ayudaría a asimilar mejor los contenidos de las materias.

Nos llama la atención, en el caso de los profesores, que pensando que enseñar a leer y escribir en la universidad ayuda a los alumnos a aprender, no lo hagan o, cuando lo hacen, su intervención se centre en los aspectos más formales del proceso.

CONCLUSIONES

A partir de los datos presentados quisiéramos finalizar presentando algunas conclusiones:

1) Los profesores son conscientes, y se lamentan, de los problemas de comprensión y producción que tienen los estudiantes de reciente acceso a la Universidad. Sin embargo, parece existir una escasa reflexión sobre la naturaleza y las causas de estas dificultades, sobre la responsabilidad que les corresponde asumir con relación a ellas y sobre actuaciones más convenientes.

Una posible explicación de esta dificultad que parecen tener los profesores para analizar con mayor profundidad estos problemas, tal vez guarde relación con el hecho de que carecen de una conceptualización adecuada de las tareas de lectura y escritura y esto repercute en el tipo de actuaciones que consideran necesario poner en marcha, así como en su capacidad de realizar propuestas más matizadas. Así mismo, el insuficiente conocimiento de los procesos implicados dificulta el análisis de las causas de los problemas de los estudiantes.

2) Existen contradicciones entre lo que los profesores piensan que se debiera hacer y lo que realmente hacen. Son conscientes de que sería útil facilitar a los estudiantes algunas ayudas previas para comprender mejor los textos, piensan que enseñar a escribir los textos específicos ayudaría a aprender mejor los contenidos y reconocen que la gran mayoría de estudiantes tienen un nivel de comprensión muy superficial pero, como ellos mismos indican, no actúan en consecuencia por diversas razones. Entre éstas destacaríamos las siguientes: no han reflexionado suficientemente sobre estos problemas, no se sienten capacitados para abordarlos, consideran que no es responsabilidad suya o no disponen del tiempo necesario.

3) Se observan diferencias relevantes entre las percepciones que tienen los profesores y los estudiantes acerca de:

La frecuencia de la demanda de tareas de lectura y escritura. Los profesores afirman que piden a los estudiantes leer y producir textos habitualmente, mientras que los estudiantes perciben que esta demanda no es tan habitual.

FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS

La entidad de las dificultades de comprensión y de producción que tienen los estudiantes y la valoración de estas dificultades. Los profesores perciben que las dificultades de lectura de los estudiantes son menores que las de escritura, las valoran como menos graves y se sienten más capacitados para proporcionarles ayuda, mientras que en relación a la escritura detectan mayores dificultades, que valoran con mayor preocupación y, al mismo tiempo, se sienten menos capacitados para orientarles. Es significativo que un 20% de los profesores, cuando se refieren a las tareas de escritura, atribuya una responsabilidad específica a los departamentos relacionados con la enseñanza de lenguas.

Los estudiantes, por el contrario, estiman que sus dificultades de comprensión son mayores que las de producción de textos (el 74% afirmaba tener dificultades de comprensión frente al 49% que dice tenerlas con la producción), posiblemente por su modo de entender las tareas de escritura.

Las orientaciones para facilitar las tareas de lectura y escritura que ofrecen los profesores y reciben los estudiantes. Existe una diferencia porcentual de alrededor de 30 puntos en la percepción de ambos colectivos sobre si los profesores proporcionan a los estudiantes orientaciones y apoyos cuando les demandan leer o realizar trabajos escritos. La mayoría del profesorado cree proporcionar ayudas pero es muy inferior el número de estudiantes que lo aprecia de este modo. También difieren ambos colectivos a la hora de valorar la función que cumplen estas ayudas, sobre todo con relación a la escritura. Mientras que la mayoría de profesores piensa que van orientadas al contenido y también a facilitarles la organización y redacción del trabajo, los estudiantes perciben que gran parte de las orientaciones que les proporcionan los profesores van dirigidas, básicamente, a los aspectos más formales. Este desencuentro se pone de manifiesto, en nuestra opinión, cuando los estudiantes formulan el tipo de ayuda que debiera proporcionarles la universidad. El alumnado demanda ayudas que el profesorado cree que ya está proporcionando.

La responsabilidad de la universidad con relación a la mejora de los procesos de comprensión y producción de textos académicos. El porcentaje de profesores que considera que la universidad tendría que proporcionar algún tipo de preparación es claramente superior al de los estudiantes. Esta diferencia es especialmente significativa en relación con la escritura y se puede explicar porque los estudiantes consideran, en mayor medida que los profesores, que sus habilidades adquiridas antes de llegar a la universidad son suficientes para escribir adecuadamente los textos que se les piden en ella.

4) Probablemente la conclusión más globalizadora y también la de mayor potencial explicativo de muchos de los datos que arroja el estudio realizado, se refiere a la existencia de una conceptualización un tanto simplista de las tareas de lectura y escritura, no solo entre los estudiantes sino también en una parte significativa del profesorado. La idea de que la universidad es un ámbito que plantea y exige formas específicas de lectura y escritura no parece estar instalada en ninguno de los colectivos de la comunidad académica y, en consecuencia, no existe conciencia de la necesidad de responsabilizarse de este objetivo. Esto nos lleva a plantearnos la necesidad de abrir una reflexión en la universidad sobre la lectura y escritura académicas como procesos complejos, de naturaleza social y cultural, determinados por los tipos de discurso que le son propios y por el contexto en el que se utilizan y sobre su estrecha vinculación con la adquisición de conocimiento y el dominio de los tipos de discurso que identifican a los componentes de las distintas comunidades científicas y profesionales.

**LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS:
UNA APROXIMACIÓN A LO QUE PIENSAN Y HACEN LOS PROFESORES
Y LOS ESTUDIANTES DE RECIENTE ACCESO A LA UNIVERSIDAD**

Gráfico 1.

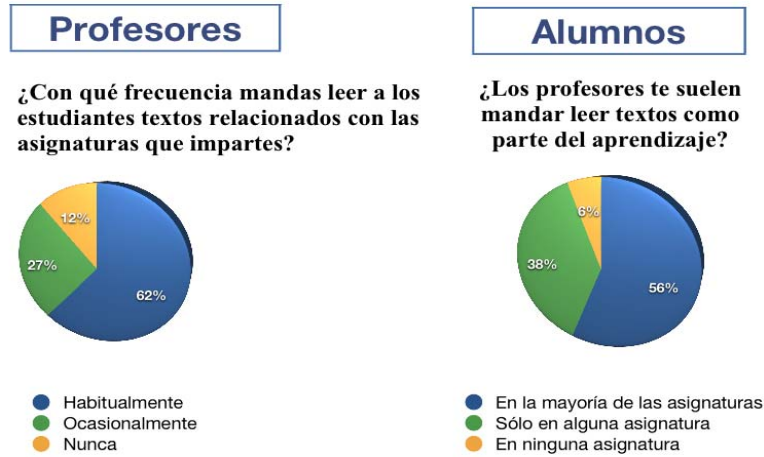
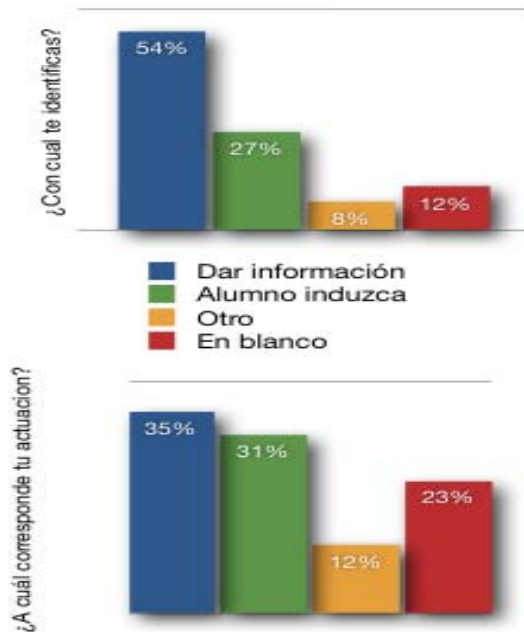


Gráfico 2.

¿Con cuál de las dos opciones te identificas?
¿Cuál se corresponde con tu modo de actuar?



FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS

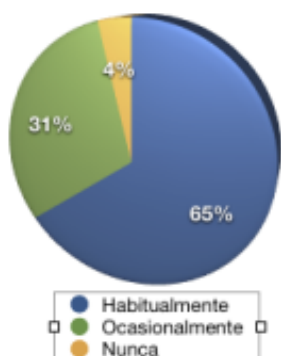
Gráfico 3.

Dificultades de comprensión



Gráfico 4.

El 65% de los **PROFESORES** indica que pide trabajos escritos habitualmente



Sólo el 51 % de los **ESTUDIANTES** percibe que esta demanda sea habitual.



**LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS:
UNA APROXIMACIÓN A LO QUE PIENSAN Y HACEN LOS PROFESORES
Y LOS ESTUDIANTES DE RECIENTE ACCESO A LA UNIVERSIDAD**

Gráfico 5.

Funciones que cumplen las orientaciones

ENTREVISTAS

- Más de la mitad de los profesores dice proporcionar pautas orientadas al contenido de la tarea, no al procedimiento.

CUESTIONARIOS

- Se centran en el contenido del trabajo deben realizar
- Van orientadas al contenido y también a facilitarles la organización y redacción del trabajo
- Van dirigidas, básicamente, a los aspectos más formales del trabajo

ESTUDIANTES

- 35%
- 38%
- 26%

PROFESORES

- 31%
- 62%
- 8%

Gráfico 6.

Profesores

Ordena las principales dificultades que tienen los estudiantes para realizar trabajos escritos (de 1 a 4).

De más a menos importante	1	2	3	4
Localizar la información	8 %	8 %	23 %	62 %
Seleccionar la información	42 %	23 %	23 %	12 %
Organizar y estructurar la información	27 %	42 %	15 %	8 %
Redactar y poner por escrito las ideas	23 %	27 %	35 %	15 %
No responden	0 %	0 %	4 %	4 %
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100 %

Alumnos

Ordena las principales dificultades que tienes para realizar trabajos escritos (de 1 a 4).

De más a menos importante	1	2	3	4
Localizar la información	25 %	25 %	22 %	31 %
Seleccionar la información	31 %	34 %	26 %	9 %
Organizar y estructurar la información	20 %	28 %	39 %	11 %
Redactar y poner por escrito las ideas	24 %	16 %	16 %	50 %
No responden	0 %	0 %	0 %	0 %
TOTAL	100 %	103 %	103 %	101 %

FAMILIA Y EDUCACIÓN: ASPECTOS POSITIVOS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnoux, E., Di Stefano, M., Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la Universidad*. Eudeba: Buenos Aires.
- Bode, J. M. (2001). Helping students to improve their writing skills? En Canyon, D., Mgginty S. y Dixon D. (eds.). *Tertiary Teaching: Flexible teaching and learning across the disciplines*. Craftsmen Products Pty Ltd, Sydney.
- Camps, A. y Milián, M. (2008). *Miradas y Voces*. Barcelona: Graó.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2003). Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. *Textos* 33, 41-51.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Castelló, M. (coord.) (2007). El proceso de composición de textos académicos. En Castelló, M. (coord.): *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.
- Gatti, A. y otros (2012): Leer y aprender en la universidad: ¿Cómo enseñar a comprender textos a adultos universitarios? Editorial Académica Española.
- Marucco, M. (2001). La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria. Ponencia presentada en las *I Jornadas sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Buenos Aires: Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján.
- Miras, M. y Solé, I. (2005). La elaboración del conocimiento científico y académico. En Castelló, M. (coord.): *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.
- Radloff, A. & De la Harpe, B. (2000). Informed teachers and learners: The importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 169-182.
- Serrón, S. (1999). La situación de la enseñanza de la lengua materna en las instituciones de educación superior. Revisión y propuesta preliminar. *Letras*, 59, 165-182.
- Skillen, J., Merten, M., Trivet, N. y Percy, A. (1998). The ideal Approach to Learning Development: a model for fostering improved literacy and learning outcomes for students. Actas de la Conferencia de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa.
- Solé y otros (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (3), 329-347.
- Sogntiens, W., De la Harpe, B. y Briguglio, C. (2002) *Assessing professional skill development at the third year level*. Actas de la 11 Conferencia Anual del Teaching Learning Forum. Perth: Edith Cowan University.
- Vardi, I. (2000). What lectures want: an investigation of lecturers' expectations in first year essay writing tasks. Ponencia presentada en la *Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference*. Brisbane: Queensland University of Technology, 5-7 Julio de 2000.

