



**UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA**

INIE

Instituto de
Investigación en
Educación

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
(INIE)**

INFORME FINAL

**Sistematizando lo aprendido sobre la comprensión lectora de la población
estudiantil de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica**

Proyecto de investigación #724-B8-093

ELABORADO POR:

MARÍA GABRIELA REGUEYRA EDELMAN

INVESTIGADORA PRINCIPAL



19 DE DICIEMBRE DEL 2019

Responsables del proyecto

Investigadora principal:

M.Sc. María Gabriela Regueyra Edelman

Investigadora asociada

M.L. Sol Argüello Scriba



Tabla de Contenidos

Sumario

I. Información General.....	4
II. Introducción.....	5
III. Antecedentes.....	6
IV. Referentes Teóricos.....	9
V. Procedimientos metodológicos.....	27
VI. Análisis y discusión de resultados.....	34
VII. Logros y avances de acuerdo con los objetivos.....	50
VIII. Divulgación y difusión.....	51
IX. Vinculaciones.....	52
X. Trabajos de graduación y participación estudiantil.....	52
XI. Conclusiones y recomendaciones.....	52
XII. Informe financiero.....	59
XIII. Referencias.....	60



I. Información General

Código:	#724-B8-093		
Nombre del proyecto, actividad o programa:	Sistematizando lo aprendido sobre la comprensión lectora de la población estudiantil de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica		
Programa de adscripción:	Educación Superior		
Unidad base:	INIE	Otras unidades colaboradoras:	Escuela de Trabajo Social
Período vigencia original:	2018-2019		
Fecha de presentación de informe:	Diciembre 2019		
Investigador(a) principal (Nombre, carga, período):	M.Sc. María Gabriela Regueyra Edelman, Trabajo Social, sin carga		
Otros(as) investigadores(as) participantes (Nombre, carga, período):	M.L. Sol Argüello Scriba, profesora jubilada, sin carga		
Características de interdisciplinariedad	El equipo estuvo integrado por docentes del área de Filología con especialidad en Filología Clásica y una docente del área de Trabajo Social con especialidad en Educación, ambas docentes con años de experiencia en la labor docente, en la Universidad de Costa Rica, desde campos disciplinares diferentes, que aportaron desde su experticia al conocimiento del objeto de investigación “la comprensión lectora y producción escrita en la población estudiantil de Trabajo Social”		



Estudiantes participantes	Estudiante designada	Periodo designación
	Fabiola Bermúdez Jiménez	III ciclo 2017
	Paula Chinchilla Fonseca	I y II ciclo 2018
	Stephanie Quesada	I ciclo 2019
	Ana Cristina Ceciliano	II ciclo 2019

Resumen:

Con el propósito de Sistematizar la experiencia y conocimientos adquiridos sobre la comprensión lectora y expresión escrita en la población estudiantil de la carrera de Trabajo Social para compartir estrategias que coadyuven con su permanencia en la universidad, se desarrolló el proyecto de investigación que tomó como base los aportes de la población estudiantil y población docente que compartieron en la investigación anterior. Los esfuerzos de sistematización conllevaron el ordenamiento, reconstrucción y análisis crítico de la información recopilada así como la constante retroalimentación con fuentes documentales de docentes investigadores de otras latitudes que han trabajado en la temática y aportado conocimiento teórico y práctico sobre el tema en estudio. Se concluye que la población estudiantil presenta dificultades para comprender los textos asignados destacando que la mayor dificultad está en lograr llegar a niveles de inferencia, de abstracción y asumir una posición crítica frente al autor. En relación con la producción escrita también identifican que la población estudiantil presenta problemas de ortografía, falta de claridad y concreción en las ideas, escritos sin hilo conductor entre otros. El presente informe sintetiza los conocimientos y aprendizajes sobre la comprensión de una docente en Trabajo Social y una de Filología y se aportan las bases para iniciar la elaboración de un programa de lecto escritura en la carrera de Trabajo Social en la Universidad de Costa Rica.

Descriptores

Comprensión lectora en población universitaria, comprensión lectora, prevención de deserción

II. Introducción



Con más de 25 años de ser docentes universitarias, tomamos conciencia de que en los últimos años de manera insistente, nos quejamos de que la población estudiantil no realiza las lecturas asignadas, no comprende lo que lee y presenta dificultades para escribir, expresar ideas y establecer un hilo conductor de lo leído. Fueron muchas las oportunidades en que compartimos esta preocupación con otras personas docentes, en esos encuentros y desencuentros decidimos, una docente de la carrera de Trabajo Social junto con una docente de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura asumir el reto de comprender esta situación y, desde nuestra condición de docentes universitarias, emprender acciones para que la población estudiantil superase dichas limitaciones.

La población docente universitaria espera que el estudiantado al ingresar a un nivel universitario tenga habilidades y destrezas para la comprensión y análisis crítico de textos, habilidades que favorezcan el aprendizaje, el avance académico y el éxito en los estudios universitarios.

Sin embargo, la experiencia docente nos ha demostrado que hoy en día, la población estudiantil presenta grandes retos, ya que no todos los estudiantes logran comprender el material básico de los cursos impartidos en este nivel superior y mucho menos alcanzar una posición crítica frente al autor. Con estas preocupaciones nos lanzamos a realizar una investigación sobre la comprensión lectora y la producción escrita en la población estudiantil de la carrera de Trabajo Social.

Este informe sintetiza el trabajo realizado durante los años 2018 y 2019, por parte del equipo investigador del proyecto “Sistematizando lo aprendido sobre la comprensión lectora de la población estudiantil de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica” y a su vez retoma los aprendizajes del proyecto anterior y los hila con nuevos aprendizajes.

III. Antecedentes

Este proyecto tiene como antecedente inmediato el proyecto de investigación #724-B5-308 “Comprensión lectora de la población estudiantil de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica”, con una vigencia de 3 años, del 2015 al 2017. El primer año de investigación en 2015, se orientó a aprender sobre la comprensión lectora y la producción escrita en la población estudiantil universitaria logrando sistematizar los conocimientos adquiridos, producto de la revisión bibliográfica, los cuales fueron sintetizados dejando una primera aproximación de las bases teóricas de la investigación y el camino para la construcción de nuevas aproximaciones teóricas sobre el objeto de estudio. Este esfuerzo culminó con la publicación en la Revista Káñina (vol. 42, Núm.2018, marzo-



junio) del ensayo titulado *Superando mitos sobre la comprensión lectora en la población estudiantil universitaria*.

En el año 2016, se realizaron esfuerzos por concretar instrumentos que permitieran conocer las habilidades y destrezas en relación con la comprensión lectora de la población estudiantil de la carrera de Trabajo Social, enriquecer la bases teóricas que orientan los contenidos del instrumento y recopilar la percepción de docentes de la carrera de Trabajo Social sobre la comprensión lectora y la producción escrita.

En el año 2017, luego de realizar la sesión diagnóstica con la población estudiantil de Trabajo Social participante en la investigación, se desarrollan sesiones de grupo y sesiones individuales de apoyo sobre la comprensión lectora y escritura académica; actividad que se planea implementar durante el primer ciclo del 2017, de acuerdo con la disponibilidad de la población estudiantil.

Como parte del proyecto de investigación ejecutado, se realizó una búsqueda de publicaciones en la Web sobre “la comprensión lectora en la población estudiantil universitaria ” Revisamos los aportes de los países de origen anglosajón como Australia, Estados Unidos, Canadá (Marlene Scardamalia y Carl Bereiter, 1992) pioneros en el tema (Carlino, 2005), luego desde países de habla castellana como España, Argentina, Colombia y México por citar algunos, ya que en la actualidad hay una amplia producción sobre el tema.

Los documentos consultados los agrupamos según tendencias de acuerdo a los factores que la generan:

- La lectoescritura como una manifestación de la estructura económica social desigual que genera desventajas culturales en determinados grupos poblaciones. (Ezcurra, 2011)
- La lectoescritura como una manera de apropiación de la cultura académica de cada carrera universitaria. (Carlino 2003, Estienne y Carlino, 2004, Ezcurra, 2011, Carlino 2013)
- La lectoescritura como un problema cognitivo. (Scardamalia y Bereiter, 1992, Carlino 2006, Braslavsky, 2005, Castro y Sánchez 2013)
- La lectoescritura como un problema técnico instrumental: gramática, composición, ortografía, organización y argumentación (lógica con Toulmin, (2004) y retórica con Aristóteles,(1999) Cicerón, (1997, 2002) y Perelman y Olbrechts-Tyteca, (1989) en cursos para toda la comunidad estudiantil, lo mismo que en tesis en la Universidad de Costa Rica. (Tapia,1988, Rodríguez, 2004)



- La lectoescritura como intertextualidad. (Bajtin, 1998)

Desde estas posturas encontramos diversos estudios sobre:

- los hábitos lectores, las habilidades, destrezas y opiniones en relación con la comprensión lectora de la población estudiantil universitaria. (Scardamalia y Bereiter 1992, Guzmán y García, 2014, Carvajal, Trejos y Montes 2010)
- la relación entre las habilidades y destrezas en la lectoescritura y el impacto en el rendimiento académica y la permanencia en la universidad. (Carvajal, Trejos y Montes 2010, Dubois, s.f Ezcurra, 2011, University of Leicester, 2009)

Desde los diferentes acercamientos a la comprensión del problema, encontramos múltiples propuestas para trabajar la lectoescritura en la universidad: Martínez 2002, Estienne y Carlino 2004, Carlino 2004, Carlino 2005, Congos 2007, Artechortúa 2010, Uribe y Camargo 2011, Alzate, Gómez y Arbeládes 2011, Carlino 2013, Castro y Sánchez 2013, y las ponencias presentadas en las Jornadas sobre “La Lectura y la Escritura en la Formación Académica Docente y Profesional”, organizadas por la Universidad Tecnológica Nacional y la Universidad General Sarmientos y realizadas en Argentina en el 2011, entre muchos otros. Sin embargo para Carlino 2013, las propuestas actuales se pueden agrupar en dos grandes tendencias: “enseñanza en contexto” o “aprestamiento de habilidades o competencias fragmentarias” y plantea que el debate actual no es instrumental sino hay discusiones de fondo que en sus propias palabras lo sintetiza así:

...es posible hipotetizar que lo que actualmente está en disputa no será objeto de consenso por bastante tiempo, ya que la polémica afecta hondamente nuestras concepciones de qué es aprender y qué es enseñar, además de involucrar nuestras ideas sobre qué es leer y escribir (Carlino, 2013, p.367)

Objetivos

Objetivo General:

Sistematizar la experiencia y conocimientos adquiridos sobre la comprensión lectora y expresión escrita en la población estudiantil de Trabajo Social para compartir estrategias que coadyuven con la permanencia estudiantil en la universidad y el éxito académico.

Objetivos Específicos:



1. Sistematizar la percepción de la población docente de la Escuela de Trabajo Social sobre la competencia lectora de la población estudiantil de Trabajo Social.
2. Elaborar propuestas para apoyar a la población estudiantil de Trabajo Social de primer ingreso en la comprensión lectora y la producción escrita.

IV. Referentes Teóricos

Las investigaciones sobre la lectoescritura confirman que las habilidades aprendidas en la primaria y la secundaria son herramientas insuficientes para tener acceso a la llamada “cultura escrita disciplinar”, que comunica conocimiento por medio de la composición de diversos géneros discursivos, escritos y orales (Carlino 2003); por lo que la comprensión lectura y la escritura son estrategias del aprendizaje en cada disciplina, ya que cada una, se constituye en una cultura con lenguaje propio, por medio del cual se comunica y construye conocimiento sobre el objeto disciplinar.

Por lo tanto, la redacción y la hermenéutica textual para la universidad no se aprende en la secundaria, porque en esta, hay otros objetivos y necesidades académicas; como bien lo señala Carlino (2003): “La escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta sólo un medio de registro o comunicación sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber” (p.411). Y la autora continúa más adelante: “Para hacerlo, el que redacta precisa estar enmarcado en un contexto que lo lleve a coordinar sus nociones previas con ciertas exigencias retóricas” (p.411). Por ello, se debe enseñar a la población estudiantil que llega a la universidad que al escribir se comunica y se transforma el conocimiento.

La comprensión lectora y la producción escrita, deben ser abordadas de manera conjunta y por docentes del campo disciplinar expertos en las prácticas letradas propias de cada disciplina coincidiendo con lo que afirma Carlino (2002):

Esta idea de que la lectura y la escritura son técnicas separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina es tan extendida como cuestionable. Numerosos investigadores constatan, por el contrario, que la lectura y escritura exigidas en el nivel universitario se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien la domina y participa de estas prácticas. (p.2)

En la construcción de propuestas para abordar la lectoescritura en la universidad, en la literatura, destacan las universidades anglosajonas, desde los años 60, como las primeras en comenzar



las investigaciones sobre la lectoescritura, y en consecuencia implementar acciones, entre estas la promoción de la escritura académica y/o la intervención en todo el currículum, la creación de páginas web, centros de asistencia, tutorías, entre otros, que ayuden a la población entrante o en cada nivel del plan de estudios, tal como lo explica Carlino (2013, p.p. 356-357):

Según la búsqueda *gugleana*, los profesores e investigadores que, a comienzo de 2000, queríamos hallar bibliografía relativa a lectura y escritura en la universidad –concebidas como prácticas sociales y pensadas al interior de cada asignatura– disponíamos de escasa literatura en español, a diferencia de la editada en el mundo anglófono (por ejemplo: Bailey y Vardi, 1999; Bogel y Hjortshoj, 1984; Chalmers y Fuller, 1996; Chanock, 2000, 2003b, 2004a, 2004b; Coffin *et al.*, 2003; Gottschalk, 1997; Hjortshoj, 2001; Jones, Turner y Street, 1999; Lea y Street, 1998; Radloff, 1998; Russell, 1990; Russell y Foster, 2002; Zadnik y Radloff, 1995; Tapper, 1999).

Y continúa la autora explicando que en América Latina las primeras experiencias, según documentación identificada, se orientaron a desarrollar taller o cursos específicos, en sus propias palabras:

En nuestro entorno, las publicaciones enfocaban la enseñanza de la interpretación y producción de textos a través de cursos o talleres específicos pero no trataban acerca de qué podían hacer los docentes de las disciplinas para ayudar a que sus alumnos leyeran y escribieran en las diversas materias para las cuales leer y escribir eran un medio y no un fin en sí mismo. Probablemente existían experiencias que se ocupaban de hacerlo, aunque esas prácticas pedagógicas no aparecían documentadas.

Después de varias décadas de investigación y de aplicación de metodologías para solucionar el problema de la lectoescritura en la academia, se pueden encontrar diversos marcos teóricos para abordarla, en los cuales confluyen elementos de la didáctica, diversas líneas de la lingüística aplicada, la retórica y la neoretórica, entre otras que se complementan con los estudios sobre las TICs y su interacción con la lectoescritura en la población.

El enseñar a leer y a escribir en la universidad se le denomina *alfabetización académica* (en inglés: *academic literacy*), término recientemente acuñado por estudiosos del lenguaje académico que asumen la postura teórica que integra aportes del lenguaje, la comunicación y la didáctica. En la literatura se logran identificar también otros términos como: *Literacidades académicas y/o disciplinares*, *Didáctica de la lectura y/o escritura académicas*, *Análisis del discurso académico y profesional*, entre otros. Navarro, en 2017b, resume los diferentes nombres y la larga discusión que representan diferen-



tes posturas teóricas que combinan la didáctica de la lengua y la lingüística junto con la cultura disciplinar, aspecto que nos indica la gran complejidad del tema, tal como lo expone:

¿Estudios de la lectura y la escritura en educación superior? ¿Alfabetización académica? ¿Análisis del discurso académico y profesional? ¿Literacidades académicas? ¿Didáctica de la escritura académica? Aunque todavía no existe acuerdo respecto del nombre y cada opción implica una toma de posición, sí podemos afirmar que se trata de una disciplina que existe en Latinoamérica desde hace al menos 15 años, que sus antecedentes se remontan al menos 40 años atrás...(p.9)

Hoy en día, el proceso de alfabetización es considerado un proceso continuo, el cual se va desarrollando a lo largo de diferentes etapas interrelacionadas entre sí, desde que se inician los primeros años de aprendizaje y no concluye en la educación básica como se pensaba anteriormente (Parodi, 2008, Carlino, 2013). Y en la universidad, una vez que se aprende, permanece para siempre.

Carlino en el año 2013 y como producto de su trayectoria en la construcción de propuestas para abordar la enseñanza de la lectoescritura en la universidad, en su trabajo titulado: *Alfabetización académica diez años después* (2013), aborda la alfabetización académica y su complejidad como lo transmite en la siguiente cita:

Sugiero denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos.

De acuerdo con la teoría anterior, alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan. Porque depende de cada disciplina y porque implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un solo ciclo educativo.



Así, las “alfabetizaciones académicas” incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad (p.370).

Y continúa más adelante:

“El concepto de *alfabetización académica* [...] Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p. 371).

En la visión de Carlino (2013) se aprecia un predominio de lo didáctico de la alfabetización que es responsabilidad de cada docente, en cada curso de una carrera.

En la literatura se logró identificar otras posturas promovidas por académicos como Casanny (2006), que exponen la visión lingüística de lectoescritura a la que denominan literacidad (literacy en inglés) y que se hace referencia a las “culturas escritas”. Carlino (2013), al referirse a cada disciplina como una la culturas académica lo enmarca dentro de la lingüística etnográfica.

Para Navarro2017b, en la cita *supra cit.*, la alfabetización académica desde cada disciplina forma parte de los estudios denominados “análisis del discurso”. Así la línea divisoria, entre el concepto de alfabetización y literacidad académica, está en el énfasis teórico que sirve de base para una o la otra y a su vez, depende de la postura teórica la decisión que se tome para solucionar las dificultades en la lectoescritura de la población estudiantil.

Las literacidades académicas y/o disciplinarias son conceptos aportados los anglosajones (*academic literacy, academic disciplinaries*) en sustitución de lectura y escritura que utilizaron en los años setenta y ochenta, y como explica Moreno (2019): “... surgió en el Reino Unido, como una propuesta que incluye eventos mediados por textos escritos implicados en diferentes contextos sociales, no únicamente el académico” (p. 49). Esto es resultado de una visión lingüística moderna, que contempla la cultura escrita, los géneros discursivos, los géneros escritos, en los que intervienen la oralidad y lo escrito, los medios de comunicación masiva y su inmediato acceso al conocimiento que afecta el desarrollo del aprendizaje.

Aunque ambos términos, alfabetización académica y literacidad, toman en cuenta el propósito social del discurso y su entorno para su análisis y comprensión; la alfabetización va dirigida a la didáctica de la lengua, de la lectura y la escritura y las estrategias que se utilizan favorecen el desarrollo de capacidades cognitivas y por ende de formas de pensar y generar conocimiento, tal como afirma Sánchez (2016) :



... la alfabetización es algo más que lo que se puede encontrar en un texto, puesto que tiene que ver también con la manera como las personas transforman sus modos de pensar mediante prácticas de lectura y escritura. Esto quiere decir que el uso del lenguaje —lectura y escritura— tiene consecuencias cognitivas, lo que deviene en cambios sociales y culturales (p.34).

Por tanto abordar la lectura y la escritura en la universidad, desde a alfabetización académica es asumir que la lectoescritura no pueden separarse y son instrumentos para transmitir y construir el conocimiento, para crear cultura en una disciplina particular; y a su vez para transformar al individuo y a la sociedad. Estas premisas significan que se *aprende* a leer y a escribir en el ámbito académico, desde la lógica de transformar el conocimiento porque en ese proceso se reflexiona y se exploran ideas (Montes y Lizama, 2017, p.75).

La alfabetización académica retoma tanto, las bases teóricas de la educación y el lenguaje, concebidos desde diversas disciplinas como la Lingüística y sus especialidades, la Filología, y la Didáctica y sus diversas ramas como la didáctica de la lengua (Tapia, Carriedo, González, Gutiérrez, Mateos, 1992), como las bases teóricas del objeto disciplinar particular que aporta el lenguaje académico que le es propio. Por otra parte concibe la comprensión de las lecturas como un *continuum* en el proceso educativo, por lo tanto, no hay rupturas entre los primeros niveles de aprendizaje y los universitarios (Parodi, 2008).

El lenguaje y la alfabetización académica

Se puede afirmar que el lenguaje es el medio más valioso del ser humano para comunicarse y en el caso de los estudios superiores, para producir pensamiento y transmitir una “cultura académica”, cuyo significado proviene del término *cultura* (del latín *Cultus*, us: cultivo, campo, cultivado y también cultura, educación del Diccionario Latino-Español, Español-latino, 2011, p.95. Por eso se dice en la actualidad que la universidad desarrolla diversas culturas académicas, precisamente por el uso de un lenguaje particular que permite “comunicarse y desarrollarse” como tal (Argüello, Regueyra 2018).

Los estudios actuales sobre el lenguaje tienen sus bases epistemológicas en trabajos hechos desde siglos atrás. Así desde el punto de vista filológico y retórico, las bases teóricas históricas y permanentes de la alfabetización académica y las literacidades académicas y/o disciplinarias tienen su origen en qué es y para qué sirve el lenguaje

En la Antigüedad, diferentes culturas han planteado teorías y estilos de interpretación del lenguaje para su uso y estudio, partiendo de estudios gramaticales y retóricos, los cuales junto con la hermenéutica caracterizaron la educación occidental, inclusive hoy en día. De esta manera se crean



escuelas interpretativas y de enseñanza de cómo comunicarse eficazmente, como también explican el origen del lenguaje y su uso; a partir de este último nace la Retórica como también la Poética. Los antiguos no solo buscaban interpretar y completar textos, comprendieron que el lenguaje no está aislado de su contexto, responde a este. La vigencia de estos estudios continúa y se habla hoy de la Neoretórica, que varios especialistas emplean como método para el análisis de textos y su escritura en la universidad.

La Retórica con su propuesta principal de que todo acto comunicativo es para convencer y para ello se vale de la disposición y composición de un texto (aspecto formal), que no es solamente gramatical sino también involucra el sentido y valoración de los términos empleados. Y como segundo aspecto, propone que todo texto, especialmente, el académico, da argumentos, y la utilización de términos y orden de ideas son la base de la argumentación en una disciplina concreta universitaria. Aristóteles (Siglo III a.c), Cicerón (Siglo I) y Quintiliano (Siglo I d.C.), con sus diversos trabajos, son los primeros en estudiar y teorizar sobre la retórica y el lenguaje como la capacidad inherente del individuo para comunicarse en la sociedad humana, se refieren principalmente cómo “*conmover*” al receptor, los sentimientos y actitudes de un auditorio, esto para los aspectos oratorios.

López (2005) afirma que todo lenguaje es retórico, porque nace con el fin de comunicar con palabras las ideas y sobre todo para convencer dando argumentos, al respecto afirma que: “A partir de Nietzsche, dado que el lenguaje es inconscientemente retórico, la Retórica pretende realizar conscientemente un «perfeccionamiento», una *Fortbildung*, del lenguaje («la Retórica es un perfeccionamiento de los artificios presentes ya en el lenguaje»)” (p.7). De esta manera, la organización del texto y la disposición de los argumentos ayudan a la lectoescritura académica, principalmente a “descubrir” lo que la población estudiantil no logra comprender, inclusive a contestar exámenes o crear trabajos escritos de diversa índole, siendo estudiantes o profesionales.

También, en los estudios del lenguaje y la comunicación en la Antigüedad Clásica, la Filosofía con su lógica formal que conduce a la propuesta de que todo autor propone: una hipótesis o tesis, argumentos que sustentan o refutan la tesis y una síntesis; y se considera que la lógica clásica busca la demostración y va en búsqueda de probar una verdad, a diferencia de la retórica que ofrece argumentos. En la actualidad, la lógica sirve de medio para la explicación y fundamentación marxista en las ciencias sociales.

Para la construcción de cualquier texto académico se debe partir de una organización formal: la introducción, el desarrollo y la conclusión; estructura válida tanto para la comprensión lectora como la escritura académica. De esta manera se consideran a la Retórica y a la Lógica Formal



técnicas o metodologías didácticas y teóricas posibles para desarrollar habilidades en la población docente y estudiantil para aprender y /o enseñar cómo hacer del lenguaje un instrumento eficaz.

Los estudios sobre la lengua continúan a través del tiempo y en Occidente, con el nacimiento de la comparatística y dentro de los estudios filológicos nace la Lingüística (s. XVIII-XIX), la cual posteriormente se va desarrollando y se puede hablar de dos grandes líneas: la lingüística diacrónica, la cual estudia los cambios y modificaciones de la lengua a través del tiempo y la lingüística aplicada que utiliza los estudios lingüísticos a las necesidades de la sociedad, a la enseñanza de segundas lenguas y con estas nacen diferentes enfoques. Y así, en la actualidad los estudios y bases teóricas del análisis del discurso como también la Neoretórica, que junto a nuevas formas de la lógica formal, constituyen los recientes aportes teóricos y metodológicos a la problemática de la lectoescritura académicas.

La lingüística moderna tiene su origen con Ferdinand du Saussure (2016), semiólogo y lingüista suizo, que aporta las bases para considerar la lingüística como una ciencia y su marco teórico sirve de base para los estudios lingüísticos y filológicos actuales. Desde la lingüística estructural aporta la visión de la lengua como un fenómeno complejo vivo y que adquiere sentido en el contexto sociocultural en que es utilizada. De ahí que propone como componentes básicos para su estudio y análisis: el signo/significante/significado/referente; además establece que el lenguaje se compone de patrones y funciones del lenguaje mismo.

El carácter dialógico e ideológico del lenguaje y del enunciado que se manifiesta en los géneros discursivos fue introducido por Bajtín (1999), filósofo, semiólogo y teórico de la literatura ruso.. En su trabajo *Estética de la creación verbal* (1999), desarrolla lo que denomina *géneros discursivos*, a lo cuales define que todo acto de habla es un discurso. Igualmente, desarrolla que todo texto siempre es el encuentro de diferentes “voces” o polifónico, con el único objetivo de provocar la comunicación, la respuesta. El texto es un “tejido”, de ahí proviene su nombre, con múltiples significados; tiene la característica de que se “tejen diferentes hilos” de múltiples significados (semántica) y de origen léxico-gramaticales y que los *teje* alguien en un contexto determinado. A diferencia de género, que es el conjunto de textos; con el se agrupan por estilos, estructuras, perfiles y demás; los hay literarios y/o aquellos que contienen interpretaciones o abstracciones propias de ciertas actividades académicas, por ejemplo. El discurso, en cambio, es un conjunto de prácticas sociales y supuestos ideológicos relacionados con el uso del lenguaje y/o la comunicación (Bajtín, 1999). Por lo tanto para el análisis lingüístico, el discurso, el texto, el género, son términos que indican diferentes niveles



En su momento, Bajtín propone que se deben estudiar y analizar, ya que durante siglos se han trabajado los géneros literarios pero los géneros-textos son incontables, ahí radica la dificultad de su análisis. Tal como indica el autor en el trabajo supra citado:

...pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos.

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe un repertorio de géneros discursivos, que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma. Aparte hay que poner de relieve una extrema heterogeneidad de los géneros discursivos (orales y escritos). Efectivamente, debemos incluir en los géneros discursivos tanto las breves réplicas de un diálogo cotidiano (tomando en cuenta el hecho de que es muy grande la diversidad de los tipos del diálogo cotidiano según el tema, situación, número de participantes, etc.) como un relato (relación) cotidiano, tanto una carta (en todas sus diferentes formas) como una orden militar, breve y estandarizada; asimismo, allí entrarían un decreto extenso y detallado, el repertorio bastante variado de los oficios burocráticos (formulados generalmente de acuerdo con un estándar), todo un universo de declaraciones públicas (en un sentido amplio: las sociales, las políticas); pero además tendremos que incluir las múltiples manifestaciones científicas, así como todos los géneros literarios (desde un dicho hasta una novela en varios tomos). (Bajtín, 1999, p.4).

Otro aporte de Bajtín, es que los géneros discursivos deben ser analizados desde el contexto en que son creados como afirma Sánchez (2016):

En adición a lo anterior, y específicamente desde el campo de estudio lingüístico, en la actualidad los géneros discursivos son abordados como objeto de estudio desde perspectivas teórico-metodológicas que centran su enfoque en aspectos léxico-gramaticales, textuales, contextuales, sociales o cognitivos o, de forma integradora, en todos ellos. (p.81)

Un género discursivo aporta Moyano (2017), es producto de un proceso social que se realiza a través de un lenguaje en una cultura dada, de ahí que los géneros discursivos académicos permiten, por medio de un lenguaje propio de una disciplina, transmitirla, comunicarla, en fin crear conocimiento.



Así los estudios sobre el lenguaje como medio de comunicación de pensamiento y desarrollo de la sociedad humana, surge la Nueva Retórica y dentro de esta la propuesta de Perelman y Olbrechts-Tyteca(1989) de la argumentación, cuyo base está en la Retórica clásica como teoría y práctica de la comunicación persuasiva. Y dentro de esta se encuentra toda una corriente que sirve de metodología práctica en la construcción de artículos de corte científico, en los cuales la recopilación y construcción de argumentos en un orden semántico y formal.

Otros autores como Bhattia (1993, 2004), citado por Sánchez Upegui (2016) opina que existen comunidades discursivas o ámbitos de conocimiento convencionales, cuyo éxito comunicativo consiste en el dominio del género discursivo congruente. Propone la idea de una colonia de géneros (*genre sets*) o mejor dicho, grupos de textos que tienen propósitos similares y se construyen como parte de un dominio discursivo y disciplinar, de *culturas académicas*. Y explica que los géneros académicos e investigativos aunque difieran en sus estructuras, comparten propósitos similares con convenciones estilísticas, léxicas y gramaticales; o sea comparten razgos y propósitos (Sánchez, 2016).

Géneros discursivos en la universidad

Es importante conocer que el tema de los géneros discursivos y su estudio en una carrera o disciplina son el medio en los cuales desarrollan y comunican, por medio de un lenguaje particular, el conocimiento, las creencias de las personas y consecuencia la sociedad se desarrolla, y como afirma Sánchez (2016), las comunidades discursivas académicas, dentro de su cultura académica utilizan un lenguaje disciplinar e investigativo para mantener y producir conocimiento y comunicarlo mediante interacción creadora. Labor que se observa en los trabajos académicos estudiantiles y de los docentes, en los diversos textos que se producen como tesis, trabajos de grado como también libros de texto, publicaciones en revistas académicas.

En algunas universidades, la alfabetización académica consiste en aprender y enseñar los géneros discursivos propios de una carrera o disciplina académica, no solo aprehender las estructuras textuales o “guías”, sino conocer los géneros discursivos que para un autor es entender qué es lo que el lector está esperando que diga un texto (Carlino, 2006, p. 14), lo cual implica la escogencia de un vocabulario y una estructura textual con su argumentación pertinente y que cumpla su función comunicativa de manera eficaz en esa comunidad. El lenguaje así cumple con su propósito primordial: producir conocimiento.

Los aportes retóricos y lingüísticos funcionales siguen siendo medios y técnicas de análisis para todo tipo de discurso en la actualidad. En esta línea, está la propuesta de Parodi (2008), quien



propone la visión integral del estudio del género del discurso, en tres dimensiones: cognitiva, social y lingüística. La dimensión cognitiva hace referencia en este estudio, a que los textos universitarios comunican el conocimiento, por lo que el estudio de un texto de una disciplina es parte del proceso cognitivo y a su vez de la alfabetización en esa misma disciplina ya que es enseñar a comprender las lecturas y la dimensión social se aborda desde la lingüística que destaca al ser humano como el sujeto que comunica.

El aprendizaje de un lenguaje junto con la comprensión lectora en una disciplina y en la universidad, tiene otra arista: la escritura, la cual pertenece a un proceso más complejo que la alfabetización inicial, tal como explica al respecto Navarro (2017b):

La alfabetización inicial no es suficiente. La escritura no es una competencia genérica, “blanda”, simple y transversal, sino que hay muchas escrituras: la escritura creativa literaria en un cuento policial; la escritura informal de Whatsapp; la escritura íntima sin interlocutor externo del diario personal; la escritura profesional despersonalizada del informe técnico. Así la escritura siempre es situada: escrita para intentar cumplir ciertos propósitos; en una situación comunicativa específica; desde ciertos emisores para ciertos interlocutores; en un marco social, histórico, cultural; a través de ciertos géneros discursivos. (pp.1-2)

De esta manera ubicamos la escritura como una tecnología semiótica compleja que se ha multiplicado con las TIC, ahora todo el mundo necesita escribir, lo que décadas atrás no era necesario. Desde el envío de un correo por medio de la computadora, la lista de las compras, las notas de las lecturas asignadas. Se requiere en el mundo moderno: escribir. Y para ello se requiere experticia para logra la verdadera comunicación en las sociedades actuales.

En cuanto a la escritura académica no es una, sino muchas. La escritura académica es una tecnología moderna de enseñanza, comunicación, evaluación, aprendizaje en la educación superior. Está articulada con la oralidad y la lectura académicas, como dice Navarro (2017b)... *conjuntos de competencias diferentes pero comunes a la comunicación en ese ámbito* (p.2). Esta competencia se ubica a través de un curriculum. Pero conviene aclarar que toda carrera universitaria incluye espacios de interacción mutidisciplinarios, donde se puede hablar de subdisciplinas y tradiciones epistemológicas distantes. Y sumado a esto, la presencia de diversos géneros discursivos en los que la población estudiantil escribe.

Dentro de la alfabetización académica, la lectoescritura debe ser enseñada haciendo distinción entre los escritos de los científicos para sus pares, distinción de orden genérico y los dirigidos a la población estudiantil, cuyo carácter didáctico es característico. Los géneros discursivos que son



escritos por profesionales y científicos con experiencia son dirigidos para sus iguales constituyen muchas veces incomprensibles para los y las estudiantes. Los de tipo didáctico se deben caracterizar por sus objetivos pedagógicos y formativos, enseñan un lenguaje y una forma de escribir y comprender en una disciplina. Y por último se encuentran los escritos de los estudiantes, parecidos a los anteriores pero su finalidad es distinta. En fin, la escritura académica de los géneros discursivos tiene una función epistémica.

Navarro (2017b) agrega: ... *en las ciencias humanas y sociales es fundamental dar cuenta de las formas de afirmar y construir argumentaciones de las fuentes citadas y se necesitan normas de cita complejas para bucear en la bibliografía utilizada.* (p.9) A partir de estos aportes, se podría afirmar que al ser Trabajo Social, una ciencia social, en los textos se evidencia una disciplina que dialoga con otras “subdisciplinas”, por lo que el proceso de alfabetización académica es compleja como proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que debe incorporar normas de comunicación complejas y muchas voces en la lectura y escritura de sus diversos géneros discursivos. De ahí que surge la pregunta ¿Si será necesario formular una alfabetización inicial y otra paulatina en el proceso de formación disciplinar para cada nivel para completar así la alfabetización disciplinar?

La escritura en los diferentes géneros discursivos académicos cumple la función de comunicar, transformar, reconstruir, aprehender conocimientos. Esto la convierte en el medio más significativo en la universidad porque en esta “no solo se aprenden contenidos disciplinares, sino también formas disciplinares de comunicarse” (Navarro, 2017a, p. 10), de ahí deriva su función retórica. La población universitaria, tanto docente como estudiantil, cuando aprende a escribir en su disciplina, se empodera de esta.

Por otro lado, se encuentra la función que cumple dentro de la alfabetización académica en una disciplina particular, está la corriente que enseña y aprende el análisis del discurso, el aspecto medular y determinante de este, es el contexto en que se produce un discurso, del tipo que sea. Y en el ámbito académico universitario es comprender el propósito de los escritos, lo que debe ser introducido por la población docente al asignar una lectura, de ahí se deriva el enfoque comunicativo, tal como lo explica Sánchez (2016), quien cita a Swales (1990, 2004) y a Parodi (2008) en el siguiente párrafo:

Esto es consistente con uno de los modelos teóricos validados en el ámbito de la literacidad académica y el enfoque retórico-funcional: el denominado análisis de género propuesto por Swales (1990) que utiliza las categorías género de discurso y propósito comunicativo como unidades/ herramientas de análisis, en diferentes planos y situaciones de comunicación, para la



alfabetización académica en la educación superior (Swales, 1990, 2004; Parodi, 2008a, 2010a).
(p.88)

Y continúa explicando la importancia del propósito comunicativo de un discurso, análisis que no deja de lado el contexto en qué se realiza el enunciado o texto o discurso, así:

De esta manera, al analizar un texto asumido como un “entramado compuesto de muchas hebras diferentes portadoras de significado que actúan de manera simultánea” (Eggins & Martin, 2000, p. 339), es importante preguntarse qué función cultural cumple: ¿dar a conocer el resultado de una investigación o reportar resultados parciales?, ¿convencer sobre algún avance?, ¿describir el estado de un determinado tema?, ¿explicar una metodología?, ¿educar o cumplir un propósito cultural, transmitir un comentario, conmover, buscar adhesión con respecto a una situación, criticar...? El propósito(s) puede establecerse mediante la forma como el texto se desarrolla a partir de sus funciones comunicativas (*movidas*) y configura relaciones de coherencia pragmática. (p.88)

Así los aspectos contemplados en el párrafo anterior, cabe resaltar la noción bajtiniana del texto “compuesto de múltiples hilos o voces, llamados intertextos también”, los cuales deberían ser tomados en cuenta en la escogencia de la bibliografía para un curso o para la carrera, para desarrollar la destreza de comprender las lecturas asignadas, las habilidades de escribir y la creación de nuevas competencias en la población estudiantil y por qué no en la docente también.

Mientras que el propósito comunicativo es una variable, entre tantas, en la comprensión o la utilización o la composición en uno o varios géneros discursivos con los cuales se comunica una disciplina. Por eso es importante reconocer las características de los géneros discursivos de una cultura académica o disciplinar, no solo por el empleo lexical característico, o formatos gramaticales o esquemas retóricos recurrentes, en los cuales no solo la evidencia lingüística muestra el camino de análisis, sino también el diálogo interdisciplinario entre la disciplina académica y la lingüística y/ o filológica.

El párrafo recurre al concepto de un texto como “entramado compuesto de muchas hebras...” como se había dicho anteriormente y como agrega Bajtín (1998), de “voces” de diverso tipo, donde se encuentra una polifonía de posturas de diversa índole y comprender ese encuentro de voces, permite un análisis más completo en el tema de la comprensión lectora o de la escritura de un texto. Un texto polifónico es a su vez dialógico, permite el diálogo entre sus voces interiores y con quien lo lee.

¿Cómo enseñar la lecto escritura en la universidad?



Como se introdujo al inicio de este capítulo, ha sido un tema discutido en diversos contextos desde los cuales se ha propuesto la “literacidad”, la “alfabetización académica” entre otros, que se han cuestionado si la estrategia debe ser por medio de la incorporación de contenidos en el currículo, o en cada curso, o como intervención institucional general para toda la población universitaria de nuevo ingreso. Todos los aportes coinciden en que sí es necesario algún acompañamiento en este campo.

En la literatura se puede identificar claramente, la postura de Carlino, que en sus escritos, señala la responsabilidad de las instituciones universitarias de asumir el reto de la enseñar a leer y escribir en cada curso por parte de la población docente la considera una tarea relacionada directamente con la comprensión lectora y la escritura de géneros académicos que se utilizan para cada curso. Su aporte es muy valioso, ya que incorpora en el quehacer educativo la investigación sobre la didáctica y las prácticas docentes así como la investigación lingüística y retórica en las producciones textuales.

Por otro lado, la postura de la mirada anglosajona, que propone la producción escrita académica debe ser enseñada en la universidad para desenvolverse exitosamente; ¿por qué? ¿y qué pasa con la comprensión lectora?, se asume la postura de que todo el que escribe con claridad, ha comprendido y ha hecho un análisis crítico de la bibliografía necesaria para su trabajo escrito, de esta manera puede producir pensamiento. De ahí el interés de crear metodologías, cursos para la enseñanza de la escritura académica. Tal como lo expresa Bazerman (2017,) :

Much of a successful experience in the university depends on a student's ability to write. Writing is a central means for students to express themselves and interact within the university. Writing is a central means for students to develop their thinking and critical reasoning. Writing is also means by which much of student work and learning will be evaluated. If students do not have the means to communicate successfully in writing in the university their experience will be painful and unfortunate. Without support for writing an invitation to the university will be likely an invitation to failure. (p.35-36)

Mucha de la experiencia exitosa en la universidad depende de la habilidad del estudiante para escribir. Escribir es el medio principal para los estudiantes de poder expresar por sí mismos y la interacción dentro de la universidad. Escribir es el instrumento principal para los estudiantes para poder desarrollar su pensamiento y el razonamiento crítico. Escribir es también el medio por el cual mucho del trabajo estudiantil y conocimiento será evaluado. Si los estudiantes no tienen los medios para comunicarse exitosamente en la escritura, en la



universidad, su experiencia será dolorosa y desafortunada. Sin el apoyo para escribir una invitación a la universidad, es probable que será una invitación al fracaso. (Traducción de las autoras)

Y continúa con la importancia que tiene la escritura en la universidad y afirma: Since writing is a key skill in expressing ideas, building critical thought, developing reasoning and intellect, and communicating intelligently with others (p.36). *(Dado que escribir es una habilidad clave para expresar ideas, construir un pensamiento crítico, desarrollando el razonamiento y el intelecto y comunicándose inteligentemente con otros.)*

Este autor da un gran valor a la intervención institucional y explica la relevancia de crear un diseño curricular para la escritura, y cómo con el desarrollo e implementación de cursos, al inicio de la carrera, para la población estudiantil han logrado, en muchas universidades norteamericanas, el éxito académico de sus estudiantes.

Esta propuesta se basa en que el aprendizaje de la lengua no requiere más que su comunicación, ya que es innata la capacidad del individuo para comunicar y aprender el lenguaje; a diferencia de la escritura, la cual debe ser enseñada y aprendida sistemáticamente. El aprender a escribir requiere de un esfuerzo mayor. Y en la actualidad, todo está escrito, se requieren diversas destrezas para redactar desde un mensaje de texto en el celular, un email, etc. Y el individuo que quiere surgir y producir conocimiento para la sociedad y en beneficio de sí mismo, debe aprender cómo formular y escribir diversos géneros discursivos, como también a comprenderlos y a comunicarlos verbalmente. Es aquí donde entra en juego la interdisciplinariedad.

La escritura académica requiere de un sistemático proceso de enseñanza-aprendizaje de la población estudiantil, porque al haber diversos géneros discursivos que emplean un lenguaje particular para comunicar, crear y formular conocimiento.

Por su lado, Concha, Miño, Vargas (2017, p124-125) opinan, después de haber hecho una investigación sobre la escritura, en la carrera de Historia, que para crear en la población estudiantil una identidad discursiva de la disciplina; con una población docente presenta diferentes posturas sobre la comprensión del objeto disciplinar, se debe enseñar a argumentar y sugiere utilizar la elaboración de ensayos a partir de investigaciones del campo disciplinar. A partir de ello, afirman que con la escritura se aprende a razonar y se construye conocimiento.

El aporte anterior coincide con la propuesta de Carlino (2004), ella opina que la enseñanza de la lectoescritura, recae sobre la población docente, la cual, durante las lecciones, debe explicar a la



población estudiantil cuál es el objetivo a lograr y cuáles son las herramientas con las que se van a lograr su cumplimiento. Tal como afirma en el siguiente párrafo:

Dos razones básicas existen para defender la tesis de que ocuparse de cómo los alumnos leen y escriben los contenidos de una materia (es decir, ocuparse de cómo interpretan y producen el discurso sobre su objeto de estudio) es parte de enseñar esa materia (p. 6)

Y acoge las palabras de Bogel y Hjortshoj (1984), quienes, citados por Carlino (2002), dicen:

Por un lado, aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que “una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual” (Bogel y Hjortshoj, 1984). Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Por tanto, los alumnos necesitan leer y escribir para aprender. ¿Acaso no es labor del docente ayudar a lograrlo? (p. 2)

Para lograr que la población docente asuma la tarea enseñar a leer y escribir se debe definir quién le enseña a los y las docentes a enseñar la lectoescritura, a lo que Carlino (2004) responde:

En lo que toca a los profesores de las distintas cátedras, es preciso que las instituciones contemplen recursos y canales de desarrollo profesional docente para formarlos, entusiasmarlos, y reconocer de algún modo la tarea extra que se les plantea. (p. 2)

Y agrega:

En resumen, ocuparse de la lectura y escritura es, a mi entender, responsabilidad de cada materia en todos los niveles educativos. Otra cosa diferente es que los docentes de los distintos espacios curriculares estén preparados para hacerlo... Que hoy no estén preparados no significa que nunca lleguen a estarlo. Para eso existen los procesos de formación continua o en servicio, para eso hay que pensar en crear y sostener programas de desarrollo profesional docente, para eso incluimos en este foro a los profesorados, encargados de formar a los futuros educadores. Sin duda, será éste un tema de discusión del Simposio (p. 7).

Recientemente, al igual que las universidades anglosajonas, en algunas universidades latinoamericanas se está haciendo énfasis en desarrollar las habilidades de la escritura académica y sobre todo el desarrollar el diálogo interdisciplinario para poder encontrar la manera en que la población estudiantil obtenga, en la universidad, sus destrezas en la lectoescritura y así el éxito académico. Navarro (2017a, p.12) aporta lo siguiente sobre la alfabetización académica:



La enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad no es un objeto de investigación y enseñanza subsidiario o secundario en disciplinas aisladas, sino un objeto interdisciplinar que requiere experiencias y saberes específicos e informados por una disciplina científica propia. Además, los estudios de la escritura deberán ofrecer constructos teóricos mejor fundamentados y más críticos, que problematicen las dificultades y las oportunidades que supone conciliar de forma creativa tradiciones y teorías diferentes.

Se puede hablar de que la comprensión lectora y la escritura académica van de la mano, no se pueden separar. La enseñanza de las habilidades de saber escribir en los diferentes géneros discursivos y comprender las lecturas asignadas es en lo que se está haciendo énfasis en las universidades en la actualidad. Sea una discusión abierta entre si se debe modificar los currícula o entrenar a la población docente a enseñar estas habilidades, modificar contenidos o diseñar e implementar programas, tal como lo explica Moyano (2017):

Así un programa de lectoescritura con objetivos comunes, con posicionamientos teóricos, con principios y estrategias para crear la metodología, los procedimientos y la evaluación, pero sobre todo, generar una discusión sobre cómo distinguir y caracterizar los géneros discursivos propios de una disciplina, para desarrollar las habilidades discursivas y la capacidad de operar con textos en la población estudiantil. Estas acciones no solo se deben dar al inicio de la carrera sino se deben implementar a lo largo de un curriculum, para que vayan desarrollando las posibilidades de abordar textos, escribirlos y editarlos (p. 48).

A su vez, Moyano (2017, p. 50) explica que para realizar un programa sobre la instalación de las habilidades discursivas en el nivel superior, es necesario conocer el objeto de la enseñanza: la lectura y la escritura, pensados como textos y estos a su vez, de manera semiótica en un contexto y desde una perspectiva dinámica. Esto se traduce como que todo texto se ha producido en un contexto y que no es más que un producto diacrónico. Como lo afirma Moyano (2017): *“Los textos son, en consecuencia, unidades lingüísticas que actualizan el potencial de opciones del lenguaje entendido como sistema (Halliday, 1981, (2002: 221); 1992 (2003:377) y están siempre en relación con el ‘contexto de situación’.* (p. 50) A lo que agrega Moyano (2017, más adelante, citando de nuevo a Halliday: *“...no se trata de elementos materiales que circundan el texto sino que es una construcción teórica que explica cómo el texto se relaciona con el proceso social en que tiene lugar”.* (p. 50).

De esta manera, el establecer el texto y el contexto como el binomio inseparable, permite entender que el contexto se expresa o se realiza por medio del lenguaje, de manera simbólica y a través de múltiples significados; mejor dicho, el contexto construye el lenguaje y a su vez, el contexto es creado por el lenguaje. Y se relacionan de manera funcional.



Por eso Moyano (2017), afirma que: “En el lenguaje, los significados se organizan de acuerdo con un modelo que contempla tres metafunciones: ideacional, interpersonal y textual” (p. 51). De esta manera el género se desenvuelve. Es muy claro, por lo tanto, que para poder enseñar a leer y a escribir textos que son instancias de géneros académicos y profesionales que tengan en cuenta la disciplina, el marco teórico es el principio en que se debe basar esa enseñanza. De esta manera, es más confiable que en cada materia, por ejemplo, se analice el género discursivo que se espera que la población estudiantil produzca de manera escrita o comprenda los modelos textuales pertenecientes a ese género discursivo. Para ello es necesario analizar los modelos textuales a los cuales se identifica su contexto y su propósito social, se reconoce su estructura esquemática y se identifican algunos recursos semántico-discursivos considerados relevantes para la construcción del registro. Esto mismo se aplica a los textos producidos por la población estudiantil, según Moyano (2017, p. 55).

Así se logra que exista una didáctica relacionada no solo con la comprensión sino con la reflexión sobre los textos como proceso y también como producto. Comprender cómo los intertextos, voces o significados, según el punto de vista teórico utilizado como base, se despliegan en el texto. De esta manera, al ser identificados los recursos lingüísticos a nivel del estrato semántico-discursivo, los más relevantes en cada género, se convierten en medio para construir significados, además se entrena a la población estudiantil en la apropiación de los recursos que les permitirán producir y editar textos en su disciplina; en fin para producir pensamiento y apropiarse de los conocimientos y del vocabulario propio de esta.

Otro principio básico en el que la alfabetización se implementa, ya sea por medio de una intervención en el curriculum o en cursos específicos. Pero lo primordial es el importante papel de los docentes, tal como Moyano (2017), *en el sentido de que los estudiantes sepan, a través del diálogo con el docente, qué están aprendiendo, por qué y para qué, cuando trabajan con un texto. (p. 55)*. Postura similar a la planteada en todos los escritos de Carlino, en los cuales insiste en el papel relevante de los docentes, quienes deben estimular además del diálogo, el aprendizaje de las destrezas que le permitirán el éxito académico. Es plantear un papel docente de experto en el género o los géneros discursivos pertinentes a la carrera. De esta manera, Moyano (2017), propone el aprendizaje de la escritura de géneros académicos a partir del desarrollo de la comprensión lectora, de la siguiente manera:

El modelo didáctico por el que optamos para aplicar en un programa de lectura y escritura académicas y profesionales propone el aprendizaje de la escritura a partir de la lectura, no solo para desarrollar el aprendizaje de estas habilidades en los ámbitos sociales correspondientes sino también para mejorar los aprendizajes de contenidos en las materias en



que se aplique. Este segundo objetivo surge del hecho de que esta propuesta se sustenta en la teoría de aprendizaje a través del lenguaje propuesta por Halliday (1993). Esta teoría sostiene que para aprender contenidos es necesario también aprender el lenguaje mediante los cuales esos contenidos se construyen. La conceptualización del lenguaje como sistema semiótico es el que habilita esta concepción, que tiene puntos de contacto con la posición de Vigotsky (1998) en relación con la necesidad de aprender cómo funciona el lenguaje para poder acceder a los significados que éste produce. (p. 56)

Con la conceptualización del lenguaje como instrumento disciplinar para el aprendizaje y enseñanza, es cuando se deja de lado la alfabetización inicial, y la académica se convierte en la alfabetización disciplinar, que conlleva el diálogo inter y transdisciplinario con la propia disciplina con la didáctica y las ciencias del lenguaje. Y después de una profunda reflexión disciplinar, el desarrollo de las habilidades discursivas se enseñan y se aprenden de manera transversal, a lo largo del curriculum y/o en cada curso, si así se requiere.

Para que esto se realice de manera eficiente, la enseñanza debe ser explícita y clara para que la población estudiantil sepa, por medio de un diálogo con la población docente, qué están aprendiendo, por qué y para qué, cuando se trabaja con un texto disciplinar. Por eso el papel docente es decisivo en el éxito de la población estudiantil.

Moyano (2017, p. 56-57) explica que es el modelo utilizado por la Escuela de Sidney, universidad australiana, en la cual se hizo una intervención modelo de la alfabetización académica, tiene diferentes etapas en la alfabetización académica y su didáctica, tal como se aprecia:

Si bien el modelo (Moyano, 2007; 2011a; 2013a) se basa en las propuestas de la Escuela de Sydney (Martin, 1999b; Martin & Rose, 2005; Rose & Martin, 2012), ofrece también algunos agregados y modificaciones. Consta de tres etapas: 1) *deconstrucción* de textos como instancias de un género; 2) *construcción* de un texto; y 3) *edición* del texto producido, etapa añadida al modelo original de Sydney. A su vez, la etapa de *construcción* comprende una sub-etapa, que tampoco existe en la propuesta original, y que se desarrolla antes del momento de la escritura: el *diseño* del texto. Todas las etapas están atravesadas por la reflexión sobre el campo del texto y sobre el género.

Para la *deconstrucción textual* la población docente guía a la población estudiantil, con la escogencia de textos discursivos, modelos a seguir para la etapa de producción escrita, en una asignatura determinada. De esta manera se asegura el logro académico de los y las estudiantes.



Por eso se requiere de una reflexión académica previa entre la población docente, quienes determinan cuáles son los géneros discursivos característicos de su disciplina, cuál es el lenguaje que se emplea en estos, el cual se va aprendiendo conforme los contenidos disciplinares se van construyendo. Y la determinación de si la intervención se va a realizar en cada curso, al inicio o durante todo el curriculum. Sin embargo, esta no es la labor únicamente de un filólogo o lingüista; sino es una labor conjunta entre profesionales de esta disciplina con formación en didáctica y la que se va a intervenir, como en este caso de Trabajo Social. Tal como apunta Moyano (2017, p.61-62), quien se refiere a la experiencia en universidades de lengua española:

En América Latina e Iberoamericana, existen variadas experiencias en cursos guiados por profesores de Letras así como también en la enseñanza en el marco de las disciplinas directamente implementada por el profesor a cargo. Muchas de éstas han sido presentadas en extensos volúmenes como el elaborado por la UNLu (2001), o los coordinados por Parodi (2010) y por Vázquez y otros (2012). La variedad de propuestas acerca de quiénes deben hacerse cargo de la enseñanza de la escritura académica y profesional se puede observar también en un trabajo de reciente aparición (Bañales, Castelló y Vega, 2016). En este extenso libro, se recogen experiencias muy diversas, tanto en el pre-grado como en el postgrado, entre las que predominan las propuestas de enseñanza a cargo de docentes de las disciplinas específicas o tutores alumnos avanzados o graduados, que en muchos casos reciben capacitación por parte de profesores de Lengua. En otro volumen (Moss, Benítez y Mizuno, 2016), se presenta un programa en el que la enseñanza de la lectura es realizada por profesores de las materias que intervienen en él con un asesoramiento antes, durante y después de la experiencia, realizado por profesores de Ciencias del Lenguaje.

Pero lo más importante, es la concientización a nivel institucional, diálogo entre disciplinas y voluntad de establecer una universidad que construye la “cultura y culturas académicas disciplinares”; luego el seguimiento y evaluación de los resultados.

V. Procedimientos metodológicos

En el marco del proyecto #724-B5-308 “Comprensión lectora de la población estudiantil de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica” se realizaron entrevistas sobre la percepción de la comprensión lectora y la producción escrita a 4 docentes de la carrera de Trabajo Social, que habían impartido cursos en el primer año de la carrera. En el proceso de ejecución del proyecto y a petición de la población estudiantil de la carrera de Trabajo Social que participó, las investigadoras



tomaron la decisión de realizar sesiones de trabajo con la población estudiantil durante el año 2017, actividades que no estaban programadas en el proyecto, y dejar para un segundo proyecto a ejecutarse en el 2018-2019, la sistematización de las entrevistas a docentes.

Es así como surge el proyecto #724-B8-093 Sistematizando lo aprendido sobre la comprensión lectora de la población estudiantil de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica, el cual propone como uno de sus objetivos y que corresponde al presente documento:

Sistematizar la percepción de la población docente de la Escuela de Trabajo Social sobre la competencia lectora de la población estudiantil de Trabajo Social.

Con el propósito de aprender desde los esfuerzos realizados en la primera investigación, que permitió registrar los aportes de algunas personas docentes de la carrera de Trabajo Social y la identificación de fortalezas y retos sobre la comprensión lectora y la producción escrita de algunas estudiantes que voluntariamente participaron en esa etapa. Se considera que toda esa experiencia acumulada y registrada es la base para realizar aportes prácticos, para apoyar el desarrollo de habilidades y destrezas en la población de estudiantes de la carrera de Trabajo Social en particular, como también de la Universidad en general. De ahí que la investigación se ha orientado a realizar esfuerzos de sistematización que contengan tanto el ordenamiento, reconstrucción y análisis crítico de los aprendizajes y elaborar propuestas concretas, para realizar este esfuerzo se parte del concepto de sistematización que propone Jara, 2012 y que en sus propias palabras indica:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo.

La Sistematización de Experiencia produce conocimiento y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientadas hacia el futuro con su perspectiva transformadora (p.71).

Por lo tanto la sistematización es una estrategia que conlleva “asumir una postura crítica ante la experiencia” (Jara, 2012, p.101) y sobre todo y luego desde ese primer esfuerzo, contribuir para la acción transformadora de la realidad, en el caso que nos preocupa, esperamos brindar aportes para



que se asuma desde la educación superior la comprensión lectora y la producción escrita de la población estudiantil, aportando en la garantía del Derecho a la Educación Superior, al favorecer el avance en el plan de estudios y la graduación de la población estudiantil.

Se escoge la sistematización como estrategia de trabajo ya que esta sirve entre otros aportes:

Para comprender más profundamente nuestras experiencias y así poder mejorarlas.

Para intercambiar y compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares.

Para contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de las experiencias (Jara, 2012, p.102)

Para iniciar con el proceso de sistematización de las entrevistas realizadas a 4 docente, se toma la decisión de utilizar el software Atlas Ti, herramienta que facilita el procesamiento y análisis de datos cualitativos, para lo cual las investigadoras han llevado a cabo, hasta la fecha, 12 sesiones de trabajo, en las cuales se han realizado las siguientes actividades:

- Preparación y subida de los documentos primarios al paquete Atlas Ti
- Se realizaron sesiones para leer, revisar y comentar la transcripción de las entrevistas realizadas y se procedió a subir las entrevistas como documentos primarios
- Propuesta de códigos iniciales con su respectiva definición luego de reflexiones iniciales sobre la información aportada en las entrevistas
- Asignación de códigos a citas seleccionadas: se procedió seleccionar citas según los códigos iniciales, sin embargo, en el proceso de discusión sobre la información se fueron creando nuevos códigos con sus respectivas definiciones. Durante este proceso de selección de citas, creación de nuevos códigos se reflexionó sobre los temas centrales de la investigación. Estas reflexiones se sintetizaron en memos que se guardaron en el Atlas Ti.
- La creación de nuevos códigos fue permanente durante las sesiones de identificación de citas y asignación de códigos, debido a que los aportes de las personas entrevistadas, generaban nuevos códigos, por lo que, al finalizar una primera ronda de asignación de códigos, se repitió el ejercicio de asignación de códigos a todas las entrevistas. Decisión que consideramos muy



acertada ya que en la segunda revisión encontramos más citas que se asignaron a códigos iniciales y/o a nuevos códigos emergentes durante el proceso de análisis.

En el proceso se crearon un total de 22 códigos con su respectiva definición, los cuales se detallan a continuación:

Tabla #1

Código	Definición
1. Aplicación comprensión lectora en la carrera	Formas en que se aplica la comprensión lectora en la formación profesional del estudiantado
2. Aplicación comprensión lectora en el ejercicio profesional	Formas en que se aplica la comprensión lectora en el ejercicio profesional de Trabajo Social
3. Aplicación producción escrita en la carrera	Formas en que se aplica la producción escrita en la formación profesional del estudiantado
4. Aplicación producción escrita en el ejercicio profesional	Formas en que se aplica la producción escrita en el ejercicio profesional de Trabajo Social
5. Causas de las dificultades comprensión lectora	Causas de las dificultades de la comprensión lectora en población estudiantil, identificadas por la población docente
6. Causas de las dificultades producción escrita	Causas de las dificultades de la producción escrita en la población estudiantil, identificadas por la población docente
7. Definición comprensión lectora	Definición de la comprensión lectora que aporta la población docente.
8. Definición producción escrita	Definición de la producción escrita que aporta la población docente
9. Dificultades comprensión lectora	Problemas y limitaciones sobre la comprensión lectora en población estudiantil, identificados por la población docente.
10. Dificultades de la población docente	Dificultades que enfrenta la población docente para apoyar a la población estudiantil en la comprensión lectora y la producción escrita
11. Dificultades producción escrita	Problemas y limitaciones sobre la producción escrita en población estudiantil, identificados por la población docente.
12. Estrategia producción escrita	Estrategias que utiliza la población docente para desarrollar habilidades en la producción escrita en la población estudiantil.
13. Estrategias comprensión lectora	Estrategias que utiliza la población docente para desarrollar habilidades en la comprensión lectora en la población estudiantil
14. Estrategias producción escrita estudiantes	Estrategias que utiliza la población estudiantil identificadas por la población docente.
15. Expectativas comprensión lectora	Expectativas que la población docente tiene sobre la comprensión lectora en la población estudiantil
16. Expectativas producción escrita	Expectativas que la población docente tiene sobre la producción escrita en la población estudiantil
17. Formación producción escrita	Bases formales que tiene la población estudiantil sobre producción escrita identificadas por la población docente.
18. Fortalezas comprensión lectora	Aspectos positivos que tiene la población estudiantil relacionada con la comprensión lectora, identificadas por la población docente
19. Fortalezas producción escrita	Aspectos positivos que tiene la población estudiantil relacionada con la producción escrita, identificadas por la población docente.
20. Recursos comprensión lectora	Recursos que utiliza la población docente para apoyar la comprensión lectora en la población estudiantil.
21. Recursos docentes	Recursos personales que tiene la población docente para apoyar la población estudiantil en la comprensión lectora y la producción escrita



Al procesar con Atlas Ti las citas, según cada código, se logra identificar el número de citas para cada código. Como se puede observar en la Tabla #2, hay códigos que acumulan mayor número de citas y otros únicamente tienen 1 cita. Se considera de esta situación surge a partir de que las entrevistas contenían preguntas generadoras amplias, lo que favoreció que cada persona entrevistada ampliara en tópicos que consideraba importantes lo que enriquece la investigación.

Tabla #2

Código	Entrevista	Entrevista	Entrevista	Entrevista	Totales
	#1	#2	#3	#4	
1. Aplicación comprensión lectora carrera	5	0	2	1	8
2. Aplicación producción escrita carrera	5	4	0	1	10
3. Causas de las dificultades comprensión lectora	1	0	3	0	4
4. Causas de las dificultades producción escrita	4	0	1	1	6
5. Definición comprensión lectora	2	1	2	2	7
6. Definición producción escrita	0	1	1	3	5
7. Dificultades comprensión lectora	9	7	14	10	40
8. Dificultades de la población docente	0	2	12	4	18
9. Dificultades producción escrita	1	6	5	11	23
10. Estrategia producción escrita	2	8	10	6	26
11. Estrategias comprensión lectora	10	6	13	3	32
12. Estrategias producción escrita estudiantes	3	3	2	0	8
13. Expectativas comprensión lectora	0	0	0	1	1
14. Expectativas producción escrita	0	1	0	1	2
15. Formación producción escrita	1	0	0	0	1
16. Fortalezas comprensión lectora	1	6	2	0	9
17. Fortalezas producción escrita	1	3	2	1	7
18. Recursos comprensión lectora	1	0	0	0	1
19. Recursos docentes	0	0	2	0	2
20. Recursos producción escrita	1	0	0	0	1
Totales	47	48	71	45	211



En una investigación cualitativa como la presente, no es la cantidad de aportes a un código lo que le da la validez sino el mismo dato y su pertinencia con el objeto de estudio. Al respecto concordamos con Salas y Zhizhko, 2010:

En relación a los criterios de validez y confiabilidad (criterios que valoran los instrumentos de investigación cualitativa), más bien se trata del criterio de credibilidad. Esto implica que los datos o información sean reales, fidedignos y nunca sesgados por los intereses o necesidades del investigador. Este criterio conduce a rescatar otros complementarios: valor de verdad, que se refiere al enfrentamiento entre las creencias e interpretaciones con las fuentes; aplicabilidad, o la posibilidad de aplicar los resultados a otros contextos; consistencia, o información real; neutralidad, que asegura que la información no esté influenciada por el punto de vista del investigador, evitando prejuicios y trasladando el peso de los datos. Todo esto es parte de la ética profesional que debe poseer el investigador serio y honesto, con responsabilidad y compromiso social(p.47)

Los aportes de la población docente (segunda investigación) y de la población estudiantil (primera investigación) se logra recopilar la mirada y experiencia de la población que cotidianamente concreta el proceso educativo en la carrera de Trabajo Social, que como construcción social está mediada por las características de cada participante y del contexto donde se desarrolla esa práctica social.

Los acercamientos a la población participante fueron intercalados con momentos de reflexión y síntesis, y luego con nuevas construcciones y deconstrucciones, enriquecidas con la mirada de la población estudiantil y de la población docente, como también, los aportes de otras personas que por medio de sus publicaciones comparten el conocimiento que han logrado, aportando aristas distintas y nuevas propuestas de trabajo, fue un proceso de investigación secuencial guiado por la comprensión del objeto de estudio y desde una perspectiva crítica (problematizar y proponer).

Reconocemos que cada persona investigadora no es neutral, se encuentra como lo indica Arias y Alvarado (2015), con “las voces de las personas participantes” y se descubre también, máxime que al igual que la población participante son docentes universitarias, una docente de Filología Clásica y una de Trabajo Social, lo que paralelo a la comprensión del objeto de estudio, reflexionan y



modifican la manera de construir los procesos de enseñanza aprendizaje que han impulsado que como lo indica Arias y Alvarado (2015) .

Lo que supone un gran desafío en tanto la posición del investigador respecto a la construcción de un nuevo conocimiento con carácter comprensivo y al rigor de su proceso en relación con vigilar los posibles sesgos que se dan al priorizar un dato sobre otro, o al sucumbir ante la tentación de orientarse hacia, por ejemplo, una postura teórica preestablecida. (p.178)

Se considera relevante rescatar la flexibilidad de la investigación cualitativa, al favorecer diversas aproximaciones al objeto y diversos momentos de síntesis, que en este caso fueron la base para tres publicaciones, (Argüello, S. y Regueyra, M. , 2018 y 2019) y (Regueyra, M. y Argüello, S, 2018) que evidencian el avance en el proceso de conocimiento y la oportunidad para procesar y o sistematizar en diferentes etapas los datos recopilados, así como reflexionar, elaborar síntesis y propuestas para comprender y abordar el objeto, y regresar de nuevo a problematizarlo y reconstruirlo, la investigación cualitativa como señala Salas y Zhizhko (2010):

...proporciona una enorme cantidad de información, para procesarla, clasificarla, seleccionar los datos necesarios se requiere realizar su tratamiento. Este proceso comienza con la investigación misma y continúa hasta su finalización e implica las construcciones, deconstrucciones y reconstrucciones de los datos (p.107).

La investigación realizada aporta la mirada de 9 estudiantes y 4 docentes sobre la comprensión lectora y la producción escrita en la carrera de Trabajo Social que fue sistematizada por el equipo de investigación y junto con la revisión de conocimiento acumulado por docentes que han investigado y propuesto alternativas de intervención desde otros países, se aportan las bases para iniciar la elaboración de un programa de lecto escritura en la carrera de Trabajo Social.

VI. Análisis y discusión de resultados

Al proponer la investigación sobre la comprensión lectora y la producción escrita en la población estudiantil de Trabajo Social, teníamos la expectativa de realizar una propuesta para trabajar esta temática con la población docente y población estudiantil actores del proceso educativo; sin embargo, al inicio de nuestro recorrido, no teníamos ni idea que estábamos alejadas de tener una comprensión certera de la complejidad del objeto y de sus diversas manifestaciones en la realidad universitaria. En las múltiples aproximaciones hacia la comprensión del objeto fuimos transformando



nuestras percepciones producto de la experiencia docente universitaria de más de 25 años, como lo compartimos en el artículo que denominamos *Superando mitos sobre la comprensión lectora en la universidad* (Regueyra y Argüello, 2018). Esos primeros acercamientos nos llevaron a asumir una posición frente a la multiplicidad de enfoques que identificamos en la producción bibliográfica consultada sobre la temática y que luego los fuimos sintetizando para comprender diversas perspectivas del objeto en el artículo *Cultura académica, retórica y lectoescritura en la universidad*. (Argüello y Regueyra, 2018)

En ese proceso de encuentros y desencuentros comulgamos con posturas desarrolladas desde la región latinoamericana, que proponen comprender el objeto de la lectoescritura desde la realidad propia de cada carrera, de cada universidad es decir de la cultura que les son propias (Carlino, 2006, 2013) y en un contexto económico social de desigualdad social de nuestros países (Ezcurra, 2011) que exige esfuerzos universitarios vinculados con el concepto del derecho a la educación, por tanto desde la equidad y la inclusión social compromisos asumidos por las universidades de la región desde la Declaración de Cartagena, en 2008, que coloca la Educación Superior como un bien público social y un derecho humano y ratificados de nuevo en la conmemoración de los 100 años de Córdoba (Gentili, 2018). En esta línea, Navarro, 2017b, insiste en que:

Así, analizar la escritura académica no consiste solo en diseñar proyectos de investigación elegantes y sólidos, sino que el académico tiene la responsabilidad de proponer preguntas de investigación que puedan impactar en las vidas de los escritores investigados. De esta manera, la escritura académica como objeto de investigación está íntimamente ligada a la posibilidad de mejorar la inclusión, equidad y calidad educativas. (p. 14).

Elaborar una propuesta en el mar de posibilidades teóricas y metodologías se transforma en un gran reto, ya que desde la formación de cada persona investigadora se asume un paradigma que en muchos casos es considerado como la verdad absoluta, ignorando que la misma complejidad del objeto exige múltiples miradas y el diálogo interdisciplinario como lo señala Navarro 2017a “...los estudios de la escritura deberían ofrecer constructos teóricos mejor fundamentados y más críticos, que problematicen las dificultades y las oportunidades que supone conciliar de forma creativa tradiciones y teorías diferentes”. (p. 12); y corroboramos en el recorrido, que basta con tratar de publicar un artículo que proponga una mirada divergentes para que la tradición cierre las puertas a esa nueva mirada, rechazada aportas, sin una discusión crítica.



En cinco años de análisis, síntesis, discusiones, encuentros, desencuentros y nuevas construcciones una docente de Filología Clásica y una docente de Trabajo Social, comparten este escrito a modo de borrador para aportar en el camino hacia la construcción de posibles abordajes de la lectoescritura en la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica.

La Educación Superior: un Derecho Humano

Desde inicios del siglo XX, en América Latina, con la Declaración de Córdoba 1918, se inició el proceso de democratización de la Educación Superior, superando la visión de instituciones enclaustradas, de espaldas a la realidad social y para las élites gobernantes. (Unzué, 2018). La evolución de la educación superior, en el siglo XX, es evidente, como se demuestra en la Conferencia Regional sobre Educación Superior, en Cuba 1996 que declara la Educación Superior como un derecho humano el cual es ratificado en la Primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París 1998, y como tal, derecho humano, no admite ninguna discriminación (raza, sexo, idioma, religión o condición socioeconómica o cultural). Sin embargo en ambas declaraciones como lo plantea Del Valle, (2018) sostienen una “clara visión meritocrática”, reduciendo la visión de derecho humano (p.50), sin embargo, hay que reconocerlo como un primer paso “de la élite al mérito” (p.51).

Es en el 2008, en la Conferencia Regional de la Educación Superior en Cartagena de Indias, se logra conceptualizar la educación superior como “un bien público y social, un derecho humano universal y un deber del estado” (Rovelli, 2018, p. 64) por lo tanto, la educación universitaria con “equidad de resultados y justicia social que supone la reducción de las desigualdades sociales” (Del Valle, 2018, p.51) para garantizarla así, como un derecho humano.

Importante mencionar también, que la Declaración del 2009, como lo indica Rovelli, (2018) “reivindica de manera contundente a la calidad como “un concepto inseparable de la equidad y la pertinencia”, (p.66) y establece una relación directa entre calidad y “ampliación y mejoramiento en el acceso” (p.67) y agrega: “Este último entendido en un sentido amplio, al procurar la participación y conclusión de los estudios, como así también el bienestar de los estudiantes” (p.67)

Con los procesos de democratización de la Educación Superior, se han generado cambios, tanto académicos como administrativos, así como la conformación de una población estudiantil diversa en lo socio económico y lo cultural, que no ha sido asumido como tal en las universidades, ya que no cuentan con opciones educativas para la diversidad estudiantil, Guzmán (2017).

Con la incorporación de la evaluación y la calidad en los procesos universitarios ha quedado en evidencia que la apertura en el acceso a poblaciones tradicionalmente excluidas, no ha logrado el



mismo impacto en la graduación, y se señala entre otros, el *poco bagaje cultural* o capital cultural muy pobre (Ezcurra, 2011) como condicionantes para el logro académico, de estas poblaciones. El cual se agrava, con las dificultades de comprender las lecturas universitarias y escribir de acuerdo con las exigencias de la carrera que cursa, retos que comparten con toda la población estudiantil universitaria, que enfrenta, en mayor medida, el retraso en sus estudios o el fracaso académico.

Por lo tanto, asumir el reto de favorecer la lectura y escritura en la universidad, es un esfuerzo que contribuye a garantizar la educación como derecho.

La lecto escritura en el contexto costarricense

En el contexto nacional la comprensión lectora y la producción escrita es señalado en el Séptimo informe del Estado de la Educación como uno de los grandes desafíos educativos. En el nivel de preescolar se reconoce que es necesario el desarrollo de estrategias para favorecer habilidades lectoras, afirmación que se fundamenta en estudios impulsados desde el programa Estado de la Educación y señalan:

...que la enseñanza de la lectoescritura emergente en la educación preescolar costarricense enfrenta grandes retos. Los progresos de los niños a lo largo de un año lectivo son lentos, y la lectura compartida, considerada internacionalmente como una de las prácticas más poderosas para el desarrollo temprano del lenguaje y la lectoescritura en el contexto del aula, no está siendo utilizada de manera suficiente ni está cumpliendo su rol como herramienta para promover los conocimientos iniciales. Además, los hallazgos evidencian importantes brechas en los conocimientos sobre lectoescritura emergente entre alumnos de centros educativos ubicados dentro y fuera de la GAM. (p.51)

En relación con el nivel de primero y segundo ciclos de la educación general básica, con respecto de la comprensión lectora en el Sexto informe del Estado de la Educación (2017) se señaló que entre el primer ciclo y el segundo hay una notable desmejora “lo que que enciende una señal de alarma y requiere especial atención del MEP para investigar sus causas y actuar sobre ellas”. (p.147); en dicho informe se plantea como hipótesis que esta situación podría ser la que genera que en el nivel de secundaria se presenten índices bajo en relación con las habilidades lectoras, como se evidenció con los los resultados del 2016 de la pruebas PISA, (Programme for International Student Assessment-Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes), aplicadas a la población de 15 a 16 años en el año 2015, Costa Rica obtuvo el lugar 52 entre 70 países participantes con 427 puntos en habilidades lectoras, ubicándose entre los países con menor puntaje en esta área. Lo cual confirma que Costa Rica tiene un bajo desempeño en dichas pruebas (Estado de la Nación, 2017).



Se podría suponer que la población estudiantil que ingresa a la universidad es la población que obtuvo un mayor logro académico en la secundaria, así como en la prueba de Aptitud Académica (para el caso de la Universidad de Costa Rica) que incluye habilidades de comprensión lectora, lo que podría asegurar un buen desempeño académico. Sin embargo, esto no garantiza la comprensión lectora de los textos científicos disciplinares, ya que la población que ingresa a una comunidad académica no tiene representaciones comunes a los se exponen en los textos universitarios y desconocen los modos de pensamiento, explicación y argumentación de la disciplina (Tosi, 2017). Es decir los géneros discursivos universitarios tienen su propia estructura, estilo y contenido, que responden a géneros científicos que tienen una particular complejidad y que son ajenos a la experiencia léxica de los estudiantes de secundaria y a los universitarios de primer ingreso (Calderón, 2018).

El tema de la producción escrita en estudiantes universitarios ha sido estudiada en Costa Rica por, Rodino, (1984), Sánchez (2005), Madrigal y Vargas, (2016). Todos coinciden en que la población estudiantil universitaria presenta deficiencias para producir trabajos escritos, desconocimiento de las normas básicas de redacción y limitaciones léxicas, Rondino (1984) expresa en las conclusiones de su ponencia “El problema es muy serio. Para decirlo gráficamente, es “largo, ancho y profundo” (s.p.).

Confirman Madrigal y Vargas (2016), en un estudio realizado con población estudiantil universitaria que matricula el curso *Básico de Redacción* que se imparte en la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura, en la Universidad de Costa Rica. Estas investigadoras constatan que hay deficiencias léxicas en textos escritos producidos por esta población, y plantean como un desafío el mejorar el “caudal léxico”, apoyar la expresión oral y escrita, además reconocen que la variedad léxica es tan solo uno de sus componentes de producción escrita.

Por lo tanto, la población estudiantil de los diversos niveles educativos enfrenta limitaciones en cuanto a la comprensión lectora y la producción escrita; y en el caso de la que ingresa a la educación superior presenta dificultades para realizar una lectura profunda y reflexiva así como el análisis interpretación y comprensión de los textos académicos (ensayos, tesis artículos científicos, informes, libros entre otros), ya que no están familiarizados con sus estructuras, con el lenguaje y su significado en el contexto disciplinar particular.

Una mirada sobre la lectoescritura en la carrera de Trabajo Social: aportes desde la investigación

La investigación evidenció que las 9 estudiantes de los dos primeros años de la carrera de Trabajo Social que participaron en los talleres desarrollados desde la investigación, enfrentan



dificultades en la comprensión lectora y producción escrita, las cuales se caracterizan por no lograr identificar las ideas principales y secundarias del texto ni los argumentos desarrollados por el autor, destrezas que supuestamente han aprendido durante los estudios secundarios (Argüello y Regueyra, 2019). Además de dificultades para realizar inferencias simples como identificar palabras y oraciones claves e inferencias complejas como objetivar el texto al separar las ideas personales de los argumentos del autor, en cuanto a la escritura específicamente tienen limitaciones en la fundamentación o desarrollo de argumentos, organización de ideas, coherencia en los contenidos e identificación de las diversas voces en el texto. (Argüello y Regueyra, 2019), aspectos que coinciden con otras investigaciones realizadas con población estudiantil universitaria como la de Tosi (2017), Calderón (2018).

Estos hallazgos se complementan con los aportes obtenidos a partir de 4 entrevistas realizadas a docentes de la carrera de Trabajo Social, que indican, la capacidad de abstracción como la mayor dificultad que tiene la población estudiantil, en sus propias palabras señalan

- *leen, no están comprendiendo el fondo o leen pero no entienden de qué se trata o de qué está hablando el autor o autora (3:10)*
- *porque la complejidad, digamos del nivel de abstracción del estudiantado no logra digamos llegar al nivel que se solicita para el curso (3:38)*

Las dificultades en la comprensión lectora se presentan con mayor complejidad en los primeros cursos de la carrera, en los niveles superiores la población estudiantil logra mayor comprensión como lo indica el siguiente comentario:

En quinto yo sí siento que hay un avance diferente, pero creo que eso viene porque ya hay como otros elementos, que le permite al estudiante dar otras referencias a eso mismo que está leyendo, inclusive textos que pudieron haber sido leídos en otro momento de la de la carrera tiene otra forma de ser leídos. 2:2

En cuanto a la producción escrita señala la población docente entrevistada, que el estudiantado en su mayoría, con excepciones, presenta dificultades para realizar los trabajos escritos que se les solicita en los cursos destacan: problemas de ortografía, falta de claridad y concreción en las ideas, escritos sin un hilo conductor, afirmaciones sin fundamentación, falta de referencias, como se detalla con las siguientes afirmaciones:



¿En la escritura? dificultad para ordenar ideas, esto que le digo, para mí es una dificultad y eso de patinar, redundar y redundar, en irse por las ramas y decir una cosa y otra y no llegar a ningún lado el miedo, el decir y luego argumentar...(2:14)

...decir cosas que no pueden sostener y eso a mí me preocupa mucho, hacer juicios de valor en documentos y más me preocupa que no se los hagamos notar... (2:16)

...me encuentro estudiantes de primer año primero que no tiene idea de cómo construir un documento que no sea un corte y pegue, y que ellos puedan hacer un buen manejo de los documentos tratando de hacer un mínimo de análisis, y utilizando una referencia bibliográfica que les pueda organizar su documento... (3:14)

...pero no se entiende nada de lo que están escribiendo o sea me ha pasado en exámenes o pruebas cortas en los que no entiendo que lo que me están respondiendo, no por la complejidad de la respuesta sino por la respuesta tan errática que me están dando de lo que estoy pidiendo que me respondan...3:44

...pero inclusive yo veo las tesis y yo en las tesis encuentro los mismos problemas en todo sentido, algunas personas tienen una gran capacidad para redactar otra gente no... (4:243)

...qué buena reacción esta, qué raro, voy y reviso todo copiado, era un comentario de una película y yo nunca me imaginé esto, las chicas ven la película y copiaron los comentarios que estaban en YouTube, o sea, a mí eso nunca se me hubiera ocurrido... (4:36)

La formación académica de la población estudiantil de la carrera de Trabajo Social en los primeros años de carrera, es considerada por docentes entrevistados como un esfuerzo que favorece la comprensión lectora y la producción escrita, lo que se evidencia en los niveles superiores de la carrera:

Entonces no sé si lo que le estoy planteando va en términos de que el mismo proceso de formación colabora ¿verdad? en una forma en que esa comprensión en lo que el o la estudiante lee, no sea asimilado, sea aprehendido de una forma diferente pero creo que no recae solamente en la persona ¿si me explico? sino en todo el proceso formativo 2:25



Los aportes descritos de la población docente y las evidencias identificadas, en los talleres con las estudiantes, son manifestaciones que confirman las dificultades sobre la comprensión lectora y producción escrita en la población estudiantil de Trabajo Social. Situación que de acuerdo con los aportes docentes, se agudiza ya que cada año perciben mayores dificultades o menor capital cultural en la población estudiantil que ingresa a la carrera.

La población docente entrevistada, compartió que han realizado esfuerzos para favorecer, desde los cursos que imparten, el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y producción escrita como se describe a continuación:

Uno de los esfuerzos se orienta a identificar el medio que genera mayor facilidad para realizar las lecturas, impresas y/o virtuales, y han identificado que cualquiera de las dos siempre encuentra personas a favor y personas en contra, al respecto señalan:

... el año pasado lo que hicimos más bien fue entregarle lecturas virtuales y según yo esto iba a generar un aporte más que las tenían en Internet, la descargaban, la tenían completa, bueno no, la crítica fue bueno "yo me perdí en ese blog, yo no encontraba las lecturas" y volví a otra vez hacer las cosas que hacemos que son un compendio de lecturas, vayan sáquenla, sáquenles fotocopia y lean, entonces también limita mucho, porque uno generalmente a su percepción dice "bueno voy a extraer capítulos" ni siquiera libros completos, entonces uno extrae un capítulo, extrae partes, entonces ahí también es el reto de cómo hacer que les interese la lectura (3:36)

En la búsqueda de estrategias que favorezcan la comprensión lectora la población docente, indica que han utilizada las siguientes:

1. La ficha de doble entrada:

Es una ficha donde usted presenta, bueno el estudiante presenta un apartado con las ideas centrales de la lectura y luego viene otro apartado en donde la persona estudiante comenta y reflexiona críticamente sobre esas ideas centrales, entonces esta es como una estrategia para que el estudiantado se vaya acostumbrando a trascender lo que lee, a trascender, luego hay una cosa muy importante y es hacer plenaria en la clase, abrir el espacio para que las personas comenten qué les pareció la lectura, cuáles fueron las reflexiones generadas... (1.31)

2. Análisis de contenido:

... explicarlas en clase, poder tratar de vincular el contenido de esa lectura con algo de la realidad nacional, con algo que tenga que ver con el ejercicio profesional, yo



creo que el esfuerzo que yo hago es tratar de que el estudiante encuentre una utilidad en aquello que leyó, por ejemplo hay lecturas que son muy densas, sobre globalización, neo liberalismo los estudiantes se preguntarán bueno para qué leemos eso, entonces bueno, hay que trabajar en clase porque leemos eso, porque eso es de interés para estudiantes de Trabajo Social.(1:35)

3. Dialogar con el texto:

- ... empezando por saber quién lo escribió, qué formación tiene la persona que lo escribe, cuánto ha escrito y a qué momento de su desarrollo y la maduración de su pensamiento que se está planteando en el texto... (2:3)*
- ... las resumo, hacemos síntesis, una discusión, que logremos comparar un posición con otras, yo les meto un poco más el hombro, y yo digo para eso estoy ahí, se supondría que eso es parte de la labor... (2:7)*
- ...poder comprender claramente quién es el que está escribiendo, desde donde nos está escribiendo, que es lo que quiere decir el autor y posteriormente poder hacer crítica... (2:28)*

4. Guías de lectura:

... guía de lectura para que ellos vayan leyendo y centrándose en algunas cosas y tratar de hacerlas. No es una cuestión que me tienen que entregar, o también están las guías de lectura grupal y los pongo a trabajar en grupo para que ellos se pongan a leer extraigan del texto las preguntas que les estoy pidiendo... (3:18)

5. Pregunta generadora:

... cursos que son los teóricos filosóficos..., ahí lo que estoy trabajando es básicamente una pregunta generadora del texto y que ellos traten de hacer relaciones con el texto, ahí no trabajo con guías de preguntas, trabajo más con una pregunta generadora y yo quisiera que ustedes extraigan las principales categorías de esa pregunta, de ese tema generador porque si no se me genera más como una cuestión mecánica de que todo es a, b, c... (3:19)

Estas iniciativas docentes que reconocemos como un valioso esfuerzo adicional, son técnicas que se implementan en los cursos impartidos por las personas entrevistadas, pero no constituyen una propuesta integral para el abordaje de la comprensión lectora y la producción escrita en la carrera, que requiere del establecimiento de una “metodología o didáctica adecuada para lograr un aprendizaje efectivo por parte de los estudiantes, lo que implica también un posicionamiento acerca



del rol docente en ese trabajo” (Moyano, 2017 p. 49) y que está ligado con el objeto de la enseñanza del programa, como se señaló líneas atrás.

Es necesario reconocer también que la población docente universitaria no recibe la formación pedagógica para enseñar en la universidad y menos para abordar el desafío de enseñar a comprender y escribir sobre el objeto de estudio disciplinar (Guzmán, 2017). En el VII Informe del Estado de la Educación (2019) se aporta que en la Educación Primaria es probable que únicamente el 50% la población docente cuente con los conocimientos y prácticas adecuadas para los procesos de lectoescritura (p.30) y un 32% “expresó sentirse totalmente preparado para enseñanza de la lengua” (p.29), en dicho informe no se hace referencia a la población docente de la enseñanza superior, sin embargo para todos es conocido que la población docente universitaria está constituida por profesionales en su área disciplinar pero en su formación no recibió cursos que les preparara para la docencia, excepto las carreras propias en educación.

Aportes para abordar la lectoescritura en la carrera de Trabajo Social

La universidad tiene una cultura y cada carrera a su vez tiene una cultura propia, un objeto de estudio, una forma de generar conocimiento, un lenguaje técnico, su paradigma ético, un currículum y una estructura.

Sin embargo como señala Molina (2012), en la formación profesional en Trabajo Social, subsisten diversos enfoques de acuerdo con los fundamentos teórico metodológico asumidos en el proceso histórico de la carrera y, a partir de los aportes de “Netto”, señala entre ellos “la re-edición del Servicio Social clásico, la perspectiva modernizarte y la perspectiva histórico crítica. Pero también se puede observar las manifestaciones de una perspectiva proclamada como crítica, pero adherida a visiones teóricas no marxistas”.(p. 219). La carrera de Trabajo Social en la Universidad de Costa Rica asume un posicionamiento crítico en su currículum y propone como objeto de conocimiento y de intervención: “la cuestión social”, desde este posicionamiento (Molina, 2012). A pesar de ello, la población docente es heterogénea en cuanto a los fundamentos teórico metodológicos y ético políticos, contexto que problematiza la construcción del objeto de enseñanza de la lectura y escritura para la carrera, que como señala (Moyano, 2017, p.4), es fundamental para la construcción de un programa de comprensión lectora y producción escrita. Ya que desde cada postura se utilizan diversos autores y cada uno, desde su paradigma organiza o estructura el discurso escrito, los fundamentos específicos y el conocimiento en general, enfrentando la población estudiantil una gran diversidad en los textos que se le asignan.



La población estudiantil se incorpora a esa cultura académica, que le es ajena, desde su realidad y su cultura, con fortalezas y grandes retos algunos determinados por el acceso que ha tenido a los bienes socialmente producidos y determinados por su extracción social, no solo en el acceso para satisfacer sus necesidades básicas sino también conocimientos, tecnología, intercambios culturales, entre otros, Ezcurra (2011), Guzmán-Valenzuela (2017), sobre ello Bordieu citado por Montes y Lizama (2017) señala que

En la región latinoamericana, los programas de escritura en educación superior tienen un rol central en la inserción académica de todos los estudiantes. En efecto, en el contexto de las profundas desigualdades de clase existentes en América Latina y Chile y la ampliación del acceso a la educación superior, los estudiantes no llegan al nivel universitario en igualdad de condiciones. Lo anterior se debe a que tienen accesos diferenciados al capital cultural, lo que provoca la reproducción de los privilegios de clase (p.85).

En este contexto latinoamericano, trabajar la lectoescritura en la Universidad es asumir el compromiso de aportar en la redistribución de recursos culturales, lo cual se puede lograr con programas claramente orientados a dotar de herramientas para que la población estudiantil que ingresa a una carrera logre comprender las lecturas propias de su área disciplinar y generar conocimiento (Montes y Lizama, 2017).

Desde una visión de derecho, de inclusión y de diversidad, la propuesta de Guzmán (2017) aporta una mirada distinta al abordaje de la lectoescritura en la universidad, ya no como la carencia, sino desde una perspectiva positiva de diversidad cultural, en sus propias palabras “concebir al otro como diferente, capaz de potenciar todas sus capacidades y talentos en la cultura universitaria, la cual a su vez se enriquece de la diversidad de sus estudiantes” (p.25). Por tanto, desarrollar un proyecto para abordar la lectoescritura desde esta mirada, implica reconocer la diversidad cultural de la comunidad que conforma la carrera, y por ende, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe además de introducir a la población estudiantil en la cultura disciplinar, en un contexto intercultural, reconocer desde una mirada crítica, que no hay verdades absolutas y finales. Pero sobre todo que el conocimiento, dentro de la cultura disciplinar, sigue un proceso constante de desarrollo.

La población estudiantil llega a la universidad y a la carrera y se enfrenta con una nueva cultura y a una experiencia educativa diferente a la vivida en las etapas educativas previas, con un cúmulo de expectativas y temores. Por otra parte, la población docente espera que la población estudiantil ingrese a la universidad con destrezas y habilidades para incorporarse a esa cultura. Sin embargo, se puede asegurar que la población estudiantil antes de su ingreso a la carrera, no ha tenido contacto con los discursos propios de su área disciplinar, por lo tanto para incorporarse a esta



cultura, como lo indica Montes, Lizama (2017), se deben realizar esfuerzos que enseñen cómo se construye el lenguaje y cómo se genera el conocimiento desde la propia disciplina:

Dada la estrecha relación entre lenguaje y conocimiento, es posible asumir que los estudiantes deben familiarizarse con las formas particulares de construcción de conocimiento en las disciplinas para poder participar de ellas de manera exitosa (p. 77).

De ahí que se debe construir un programa de lectoescritura que comience desde el primer año en que la población estudiantil inicia la carrera y continúe fortalecido a través de toda la formación.

Los primeros esfuerzos podrían ir orientados a promover espacios en la carrera para reflexionar sobre las implicaciones de la comprensión lectora y la producción escrita en la disciplina, y reconocerlas, no solo como instrumentos o recursos didácticos aislados, sino incorporadas como parte de procesos de construcción, deconstrucción y aprehensión del conocimiento en la comunidad discursiva que interacciona con el lenguaje propio, y reconocerlo como un proceso tanto cognitivo como social (Lovera y Uribe, 2017).

Desde lo cotidiano del proceso educativo la población docente, como se describió líneas atrás, identifica las dificultades que presenta la población estudiantil para comprender las lecturas o las indicaciones de los trabajos escritos que se asignan en un curso, y por su parte la población estudiantil expresó sentir angustia por no comprender lo que leen y lo que les solicitan los docentes como tareas o trabajos en algunos cursos, y desde esta cotidianidad se corrobora que es urgente como lo señala Moyano (2017):

...asistir a los estudiantes en esas tareas, guiándolos hasta que, al finalizar sus estudios de grado, puedan considerarse lectores y escritores con cierto grado de experticia, que hayan adquirido la habilidad de abordar un texto de manera efectiva, tanto en su lectura como en su escritura y su edición. Pero, sobre todo, que hayan logrado sistematizar modos de acceso a nuevos géneros, lo que comúnmente se ha llamado aprender a aprender: en este caso, aprender a abordar y producir textos como instancias de nuevos géneros académicos y profesionales a lo largo de su vida posterior a la formación de grado (p. 48).

Se considera que desarrollar habilidades de comprensión lectora y producción escrita debe ser un eje transversal a lo largo del currículum ya que es, desde la disciplina que se aprehende el objeto de estudio y que se sistematiza por medio de diversos géneros discursivos con esquemas, contenidos y lenguajes propios que adquieren un significado en esa comunidad discursiva (Moyano, 2017, p. 55)

En la formulación e implementación de un programa que favorezca la lectoescritura en la población estudiantil universitaria, es fundamental realizar rupturas con la visión tradicional de que la



población docente es la única que tiene el conocimiento y lo transmite a la población estudiantil quien recibe ese conocimiento de manera acrítica, y transformarse, de acuerdo con Salazar, Chiang y Muñoz (2016), en un facilitador del desarrollo de conocimiento y de habilidades, destrezas y valores en la población estudiantil a quién se le reconoce como sujeto activo y responsable de su aprendizaje.

En cuanto a la población estudiantil hay que reconocer que como sujeto de su propio aprendizaje (Rizo, 2004), puede asumir posturas comprometidas con el programa de comprensión lectora y producción escrita o no mostrar interés, decisiones propias de cada persona lo que tiene implicaciones en los resultados del programa.

La formación de la población docente en la enseñanza de la comprensión lectora y producción escrita en su área disciplinar, debe ser considerado como un contenido fundamental en un proyecto de lectoescritura en la universidad en el que también se identifiquen los alcances y limitaciones de su participación así como la de otros docentes de otras disciplinas vinculadas con la formación en lectoescritura. (Moyano, 2017).

Para la población docente entrevistada, la producción escrita es una actividad académica y profesional vinculada estrechamente con la comprensión lectora, en sus propias palabras manifiestan

Comprender, interpretar, resolver, tomar decisiones y escribir, ahí hay un proceso complejo, hay un proceso complejo... (1:16)

...yo creo que el que le toma el gusto a leer con el paso del tiempo también le toma el gusto a escribir y conoce la importancia de la palabra escrita, entonces para mí están totalmente de la mano... (4:25)

...la elaboración de estudios económicos resulta que no basta con saber llenar un formulario con los datos demográficos, socio económicos de la persona sino que al final tiene que hacer una interpretación de toda esa información que usted brindó, entonces para hacer es interpretación, tenemos que saber leer los documentos analizar el contenido de los documentos, pero además establecer una vinculación entre todos los documentos, entre todos los datos obtenidos entre lo que la persona me dijo, para luego al final construir una decisión profesional y hacer una recomendación institucional, tenemos que recordar que en Trabajo Social es pan de cada día la elaboración de informes sociales e informes técnicos en ese sentido la persona profesional tiene que saber redactar, tiene que tener muchísima claridad de lo que anota... (1:32)



...cuando uno construye una decisión profesional esa decisión tiene que ir bien argumentada, tiene que haber argumentos claros, bien fundamentados donde todos aquellos datos que ustedes recolectó, tienen que estar unidos, bien interpretados bien comprendidos, entonces yo creo que cuando estamos hablando de esto de la capacidad lectora no es sólo el leer por el leer porque cualquier persona lee... (1:17)

La producción escrita “...sería todo aquella documentación que signifique todo un proceso de escritura...” (3:4), de “...articular ideas de llevarlas a largo plazo inclusive darles un valor literario...” (4:17) es a su vez, indica una de las personas entrevistadas, “... una posibilidad de producir conocimiento, pero también como una posibilidad de generar reflexión...” (4:10)

En la formación académica de Trabajo Social, el escribir es fundamental y la población estudiantil debe desarrollar esta habilidad ya que, en el ejercicio profesional entre otras responsabilidades elaboran informes sociales: “...un documento que contiene criterio experto y que uno puede considerar peritaje...” (1:33) que deben ser claros, coherentes y con criterio experto fundamentado, que sirvan de base para la toma de decisiones institucionales:

...los informes sociales son documentos legales que tienen que estar bien escritos, si las investigaciones por muy sencillas que sean, no están bien hechas, son documentos que al final no tendría ninguna utilidad para la institución, ni de beneficio a la persona que solicita algún subsidio y por último un trabajo malhecho puede ser objeto de ese usuario en contra de esa trabajadora social que no hizo su trabajo bien ... (1:33)

Cualquier profesional tiene que aprender a escribir, pero nosotras en particular, no solo es escribir adecuadamente digamos en la forma, sino en ese contexto que tiene que ser tan contundente, tan claro, cuántas veces revictimizamos los objetos de atención a partir de que no hicimos una, no el abordaje, la forma en que escribimos ese informe... (2:38)

Es evidente, por lo tanto, que la capacidad para abstraer y de realizar inferencias de una lectura es fundamental para el ejercicio profesional de Trabajo Social; al respecto:

Comprender, interpretar, resolver, tomar decisiones y escribir, ahí hay un proceso complejo, hay un proceso complejo, incluso cuando uno como profesional en Trabajo Social hace una recomendación en un informe social para elevarlo, verdad a la instancia que es la que resuelve financieramente en el caso de los subsidios y los estudiosos socio económicos (1:16)

y continúa más adelante esta persona entrevistada:



...la elaboración de estudios económicos resulta que no basta con saber llenar un formulario con los datos demográficos, socio económicos de la persona sino que al final tiene que hacer una interpretación de toda esa información que usted brindó, entonces para hacer es interpretación, tenemos que saber leer los documentos analizar el contenido de los documentos, pero además establecer una vinculación entre todos los documentos, entre todos los datos obtenidos entre lo que la persona me dijo, para luego al final construir una decisión profesional y hacer una recomendación institucional. (1:32)

Además de reconocer y deconstruir de manera dialógica entre los actores, el papel que cumple la lectoescritura en la carrera (Montes, Lizama, 2017, p. 84) es fundamental realizar esfuerzos orientados a la identificar los géneros discursivos que le son propios y sus características particulares así como la manera de enseñar su comprensión y elaboración.

El estudio social, a modo de ejemplo, y que fue citado por la población docente, es uno de los géneros discursivos propios de la profesión, contiene una manera de describir la realidad y colocar un criterio profesional sobre ella y sobre todo asumir una posición frente a la realidad, es un género discursivo que se utiliza en el ejercicio profesional por lo que, es una manera particular en que la comunidad profesional se comunica entre sí y con otros profesionales con los que trabaja, convirtiéndose en un medio de comunicación, por medio del lenguaje escrito, al respecto Molina (2012) señala:

El lenguaje es un instrumento clave en su trabajo. Mediante él permea, mantiene o co-construye otros ángulos de comprensión del objeto de trabajo, devela su configuración en términos de causas y manifestaciones, así como, de posibilidades transformadoras.

Agregamos que mediante el lenguaje la profesional pone al servicio de los sujetos su saber y las informaciones institucionales para el ejercicio de la ciudadanía. En esa relación -como ya ha sido dicho por Iamamoto y Carvalho (1982)- el lenguaje es un instrumento importante de trabajo, por medio de él problematizamos descripciones, interpretaciones y construimos caminos de comprensión crítica para orientar la acción. (p.240)

En el estudio social la persona profesional en Trabajo Social, por medio de la escritura, describe, reflexiona y produce conocimiento a partir de situaciones de la realidad social y en contextos específicos que concluyen con una impresión diagnóstica y recomendaciones concretas de intervención. Se puede concluir por tanto, que para la elaboración de los informes sociales, se requiere de las capacidades para describir la realidad y realizar inferencia complejas a partir de ella, elemento fundamental para delinear los contenidos de un programa de comprensión lectora y



producción escrita en la carrera de Trabajo Social, habilidad de la carece gran parte de la población estudiantil como se describió líneas atrás.

Por lo tanto la tarea insoslayable, es que desde las autoridades de la carrera de Trabajo Social se asuma el compromiso de construir una propuesta integral para el abordaje de la comprensión lectora y la producción escrita con la población responsable del proceso educativo y con el apoyo de al menos una persona profesional en el área de las letras y otra especializada en el área de la pedagogía universitaria. (Moyano,2017)



VII. Logros y avances de acuerdo con los objetivos

Objetivos específicos y metas	Actividades desarrolladas	Avance de las actividades (R,A, SC)*	Dificultades y formas de resolverlas	Actividades pendientes
	Sistematizar la percepción de la población docente de la Escuela de Trabajo Social sobre la competencia lectora de la población estudiantil de Trabajo Social.			
Metas	1.1 Al menos un documento que contenga la sistematización de la percepción docente sobre la comprensión lectora y la producción escrita de la población estudiantil de Trabajo Social.	SC		
Actividades	- Preparación y subida de los documentos primarios al paquete Atlas Ti. - Propuesta de códigos iniciales con su respectiva definición luego de reflexiones iniciales sobre la información aportada en las entrevistas - Asignación de códigos a citas seleccionadas: - La creación de nuevos códigos emergentes durante el proceso de análisis. - Elaboración de las bases teóricas - Descripción de la metodología 12 sesiones de trabajo	SC		



	1.2 Al menos una actividad de devolución de resultados sobre la percepción docente sobre la comprensión lectora y la producción escrita de la población estudiantil de Trabajo Social.	SC		
	1.3 Al menos una publicación sobre la percepción docente sobre la comprensión lectora y la producción escrita de la población estudiantil de Trabajo Social.	SC		
2. Elaborar propuestas para apoyar a la población estudiantil de Trabajo Social de primer ingreso en la comprensión lectora y la producción escrita.				
<i>Metas</i>	1.1 Al menos un documento de apoyo para la población estudiantil de Trabajo Social de primer ingreso en la comprensión lectora y la producción escrita .	SC		
	1.2 Al menos una publicación sobre los contenidos que se deben desarrollar para apoyar la comprensión lectora y la producción escrita de la población estudiantil de Trabajo Social	SC		

VIII. Divulgación y difusión

Las investigadoras publicaron los siguientes artículos en el marco del proyecto:

- Regueyra, M. y Argüello, S. (2018) Superando mitos sobre la comprensión lectora en la población estudiantil universitaria. *Kañina*, 42(1), 33 49. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/32941/32394>
- Argüello, S. y Regueyra, M. (2018) Cultura académica, retórica y lectoescritura en la universidad. *Estudios*, 37. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/35392/36009>



- _____ (2019) Aprender sobre la lectoescritura con estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica. Revista Estudios, (39), 2019. ISSN 1659-3316 Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/39855/40404>

IX. Vinculaciones

No aplica.

X. Trabajos de graduación y participación estudiantil

Se contó con la participación de cuatro estudiantes designadas por 8 horas estudiantes, las cuales fueron designadas en diferentes momentos de la ejecución del proyecto como de detalle al inicio de este informe, dichas personas realizaron las siguientes tareas: elaborar cuadros, comprar y describir información de cuadros, búsqueda de información en la WEB, elaborar resúmenes de información; así como otras labores propias del proyecto como archivar, digitar, tomar apuntes, elaborar minutas y oficios, transcribir información entre otras tareas propias del proyecto.

XI. Conclusiones y recomendaciones

La investigación desarrollada durante cinco años sobre la comprensión lectora y la producción escrita en la población estudiantil de la carrera de Trabajo Social, surgió de la inquietud de dos docentes interesadas en conocer sobre la temática para realizar propuestas que favorezcan su desarrollo en población estudiantil.

El acercamiento se dio desde la consulta de artículos publicados por otras personas profesionales y docentes interesados en la temática y que han producido conocimiento y experiencias para su abordaje en el ámbito universitario. Así como recuperar, desde las personas actoras del proceso educativo, población estudiantil y población docente, la percepción y experiencias. Para lo cual, desde la investigación cualitativa propuesta, se consultó a un grupo de 9 estudiantes y 4 docentes voluntarias que aportan desde sus percepciones y vivencias y la cual se logra sintetizar, cumpliendo con el objetivo de ampliar el conocimiento en esta temática, poco abordado en la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica.

Somos conscientes de que las experiencia y percepciones son propias del grupo participante en esta investigación y no representan la totalidad de la población estudiantil y docente de la carrera,



son sin duda, un valioso aporte, para continuar en nuevas aproximaciones al estudio y propuestas de abordaje.

La comprensión lectora y la escritura académica, son la base de la permanencia y del éxito académico de la población estudiantil universitaria ya que son la llave, para lograr la incorporación de la población estudiantil a la cultura académica y disciplinar como ya lo han señalado, Carlino, 2013, Concha, Miño y Vargas, 2017, Moyano, 2017, entre otros y contribuir a garantizar el derecho a la educación superior en la permanencia y graduación.

La comprensión lectora y la producción escrita en la población estudiantil de Trabajo Social debe ser parte de la formación académica que reciben en la Universidad, y se ha convertido en un reto para la población docente, que son conscientes del problema y no cuentan con la formación y/o capacitación necesaria, ni con el tiempo para incorporarlas como parte de su responsabilidad en los cursos propios de la carrera, que imparten. En definitiva, es un tema urgente de trabajar en la formación de la población estudiantil, ya que como parte del ejercicio profesional es indispensable que una persona profesional en Trabajo Social tenga excelente comprensión lectora y producción escrita.

Las manifestaciones de la población docente sobre la comprensión lectora y la producción escrita coinciden con los aportes de la primera etapa de la investigación realizada, Argüello y Regueyra (2019), que como producto del diagnóstico y las sesiones de asesoría a un grupo de 9 estudiantes de la carrera de Trabajo Social constataron que:

- La población estudiantil universitaria no tiene las herramientas necesarias para lograr comprender lo que lee, aprender el lenguaje pertinente a su carrera, desarrollar un pensamiento crítico, descubrir los argumentos dados para justificar teorías, hipótesis y demás, si no es preparada para lograr esto, dentro de su misma carrera, con el lenguaje propio; solo se puede lograr si estamos enseñando también a comprender las lecturas que se entregan por curso
- Las principales dificultades encontradas en relación con la comprensión lectora en la población estudiantil fueron:
 - que no logran diferenciar entre la idea principal del texto y las ideas secundarias, lo que a su vez, limita la comprensión total del texto y los argumentos que



desarrolla el autor o autora; asimismo les impide realizar inferencias simples, como ubicar las palabras y oraciones claves que explican los argumentos.

- limitaciones para contextualizar las palabras y comprenderlas, interpretarlas dentro del contexto de la lectura, relacionado con la dificultad de realizar inferencias más complejas, como “objetivizar” el texto, es decir separar lo que es su visión personal de la propuesta y argumentación del autor.
- En la producción escrita se identificó falta de claridad, desarrollo y profundidad en las ideas, esto como consecuencia de las limitaciones en el manejo de inferencias.

Por otra parte, las apreciaciones de la población docente relacionadas con que la población estudiantil no realiza las lecturas que se asignan a los cursos, coincide con lo expresado por ellas en las entrevistas realizadas, ya que 7 de las 9 estudiantes participantes indica que no logran realizar todas las lecturas de los cursos y la razón principal es la falta de tiempo para cumplir con todas las tareas, de todos los cursos.

La población docente de la carrera tiene como tarea insoslayable enseñar a la población estudiantil la cultura académica de su área de conocimiento, por medio de la comprensión lectora y la producción escrita sobre su objeto de estudio, ya que la población estudiantil al mismo tiempo que aprende los contenidos propios de los cursos, debe aprender a interpretar y a desarrollar un discurso crítico, como lo señala Carlino, 2004:

I. Una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual (Bogel y Hjortshoj, 1984, p.14). ¿Cabe entonces al docente desentenderse de cómo los alumnos leen y escriben los contenidos de su asignatura, es decir, cómo interpretan y producen su discurso)? ¿Acaso ocuparse de ello no es parte de enseñar esa asignatura?

II. Leer y escribir son instrumentos claves para adueñarse de las nociones de un campo de estudio: para acceder a ellas en toda su complejidad, para pensarlas poniéndolas en relación con los conocimientos previos y para repensarlas estableciendo vínculos entre sí; en síntesis, para elaborarlas, comprenderlas y hacerlas propias.
(p. 6)



Los esfuerzos de la población docente consideramos, debe ser parte de un programa integral para el abordaje de la comprensión lectora y la producción escrita en la carrera de Trabajo Social que se construya de manera colectiva e incluya los siguientes aspectos:

- Identificar las concepciones que se tienen en la carrera sobre el objeto de estudios y la producción de conocimiento y como se van a enseñar a la población estudiantil desde una mirada crítica, que les aporte las bases para tomar decisiones sobre la postura que asumirán.
- Identificar los géneros discursivos, con su estructura y contenido, tanto de las disciplina como de los aportes de otras disciplinas que permanecen en constante dialogo con Trabajo Social. Para ello se sugiere partir de las siguientes preguntas: ¿cómo se comunica esa disciplina?, ¿cuáles son sus textos y sus géneros discursivos?
- Crear una metodología de enseñanza de la lectoescritura, a partir de los aportes sistematizados en los dos puntos anteriores.
- Capacitar a la población docente sobre la lectoescritura en el nivel universitario y desde la disciplina particular.
- Analizar los textos asignados en los cursos para valorar si el nivel de complejidad de cada texto, corresponde a las bases formativas con que cuenta la población estudiantil según el plan de estudios y la etapa del proceso formativo en que se encuentra.
- Proponer un plan de acción específico para que la población estudiantil de primer año de carrera que requiere de herramientas, para aprender a solucionar las dificultades en la comprensión lectora y la escritura de su área académica. Así como las acciones de seguimiento durante toda la carrera universitaria debe tener el acompañamiento docente en esta materia paralelamente a los contenidos de los cursos.
- Promover la evaluación y el diagnóstico de la capacidad de comprender las lecturas de su ámbito disciplinar en los y las estudiantes, porque esto ayuda a la población estudiantil a identificar sus fortalezas y las debilidades y aportar en la construcción de las herramientas necesarias, para que dicha población logre superar estas dificultades en la lectoescritura

En el proceso de construcción y ejecución del programa se sugiere la participación de un equipo de docentes de la carrera que represente las diversas posturas así como la incorporación de al



menos una persona profesional en el área del lenguaje, y otra del área de la didáctica universitaria aportando así la experticia profesional de áreas fundamentales del conocimiento en este campo y que a su vez se complementan como fue la experiencia de la presente investigación y como lo señalan Concha, Miño & Vargas, 2017:

El profesor del curso aporta su conocimiento disciplinar y sobre las actividades de su cultura relacionadas con dicho saber, mientras que el profesor de letras debe poder analizar los géneros en las dimensiones lingüística, discursiva y contextual, así como enseñar lectura y escritura. El profesor disciplinar selecciona los géneros que se enseñará a los estudiantes y el profesor de letras analiza y describe dicho género, en base a ejemplares del mismo seleccionados por el primero". (, p.112)

A la población estudiantil de Trabajo Social le aportamos un instrumento general que a modo de borrador podría apoyarles en sus primeros esfuerzos en la comprensión lectora, mientras se concreta la creación de un programa más amplio y comprensivo en la carrera, en que se incluya la inducción al lenguaje y contenidos de los textos por parte de la población docente como lo indica Moyano, 2017.

El instrumento es una guía que le sugiere un proceso para la lectura y comprensión de textos académicos, inicia identificando la razón por la cuál se lee el texto, se ubica al autor o autora y su contexto, se analiza el contenido y se sugiere concluir con la elaboración una síntesis del mismo. Esta guía fue utilizada en los talleres realizados con las estudiantes de Trabajo Social y retroalimentada por la población participante, es una propuesta para mejorar, que utiliza como fundamentos los expuestos en el artículo Cultura académica, retórica y lectoescritura, Argüello y Regueyra,(2018b)



Guía práctica para apoyar la comprensión lectora de un texto académico

Para lograr la comprensión de un texto se sugiere

1. Preparación previa antes de la lectura, espacio cómodo y apto para la lectura.
2. Lectura lenta y con concentración.
3. Re-lectura de los párrafos de difícil comprensión
4. Si es posible hacer en una segunda lectura.
5. Re-leer las partes subrayadas y las anotaciones al margen.

A continuación se detallan los pasos sugeridos:

Aspectos	Contenidos
Finalidad de la lectura	• ¿En qué curso se asignó la lectura? • ¿Qué puede aportar la lectura? • ¿Para qué o por qué realizo la lectura?
Acercamientos al autor o la autora	• Formación académica del autor o la autora. Lo que permite identificar el lenguaje disciplinar que se utiliza y por ende los códigos culturales del texto. • Buscar alguna información del autor en caso de que no lo conozca. • Año de la publicación del texto.
Tema de la lectura	• Tema que se presenta en el título. • Relación entre el título de la lectura y los contenidos del curso



Estructura de la Lectura	• Identifica las partes de la lectura como: introducción, desarrollo, conclusiones • Identificar los títulos y subtítulos
Estrategia expositiva del autor o la autora	• Tesis o afirmaciones que propone el autor o la autora . • Argumentos del autor o la autora para exponer o desarrollar la(s) tesi(s) propuesta(s)
Comprensión de la lectura	• Subrayar o marcar palabras desconocidas. • Buscar el significado de las palabra en un diccionario especializado. • Contextualizar la palabra en el texto para identificar el significado que aporta el autor o la autora • Subrayar o marcar frases que luego faciliten dar un orden jerárquico a las ideas o argumentos que da el autor o la autora • Subrayar o marcar ideas que aportan lo básico de la lectura, lo que se opone o complementa • Identificar los argumentos que se exponen en cada párrafo • Asignar una palabra que sintetice el contenido del párrafo y colocarla al margen de cada párrafo. Subrayar tiene sentido en la medida en que significa algo para la persona que está leyendo, esa significación adquiere sentido cuando se escriben sintetizándolas.
Síntesis del contenido	Resumir en pocas palabras el texto, dos párrafos máximo, esto permite recordar los aportes del autor o la autora al curso y la disciplina, las palabras que sintetizan los párrafos le orientan en el contenido de la síntesis.
Opinión de la lectora o el lector	La lectora o el lector expresa en un párrafo su opinión sobre el texto, y puede no estar de acuerdo con lo expuesto por el autor o la autora. Es un esfuerzo crítico sobre lo leído.



XII. Informe financiero



Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación

INFORME FINANCIERO PROYECTOS VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN PERIODO 2018

UNIDAD: INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN (INIE)

Proyecto No. 724-B8-093

Nombre del proyecto: Sistematizando lo aprendido sobre la comprensión lectora de la población estudiantil de la carrera de Trabajo Social

Nombre responsable del proyecto: M.Sc. María Gabriela Regueyra Edelman

INGRESOS

PARTIDA	DETALLE	MONTO
1-03-03-00	Impresión, encuadernación y otros	40 000,00
2-99-01-05	Útiles y materiales de computación	187 000,00
2-99-03-00	Productos de papel, cartón e impresos	30 000,00
6-02-02-01	Horas estudiante (8 horas x 10.5 meses)	449 820,00
	TOTAL	706 820,00

EGRESOS

CÓDIGO PARTIDA	NOMBRE DE LA PARTIDA	MONTO INGRESOS PRESUPUESTADOS REALES	MONTO EJECUTADO
1-03-03-00	Impresión, encuadernación y otros	¢21 435,00	¢21 435,00
2-99-01-05	Útiles y materiales de computación	¢182 000,00	¢181 989,85
2-99-03-00	Productos de papel, cartón e impresos	¢53 565,00	¢52 876,00
6-02-02-01	Horas estudiante (8 horas x 10.5 meses)	¢425 372,07	¢425 372,07
	TOTAL	¢682 372,07	¢681 672,92
	Excedente**		¢699,15

**Corresponde a la diferencia entre los ingresos reales menos los gastos reales del proyecto

JUSTIFICACIÓN DEL GASTO POR PARTIDA

PARTIDA	DESCRIPCIÓN GASTO	JUSTIFICACIÓN:
6-02-02-01	Horas estudiante (8 horas x 10.5 meses)	Se designa a la estudiante Fabiola de los Angeles Bermúdez Jiménez, P-9 7613429, 7613428, 7614090, 7614092, 7618272, 7618271. Paula Chinchilla Fonseca, P-9 7620092, 7621192, 7623909, 7623915

NOTA: No se aporta la información de los egresos de las demás partidas, debido a que la Vicerrectoría de Investigación realizó los trámites de las facturas.

Informe elaborado por:
Fecha: 05-12-2018

Licda. Sara Gamboa Umaña,
Jefa Administrativa, INIE





XIII. Referencias

- Arias, Ana y Alvarado, Sara. (2015) Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*. 8 (2) p.171-181 Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v8n2/v8n2a10.pdf>
- Aristóteles, (1999) *Retórica*. Madrid: Editorial Gredos, S.A.
- Argüello, Sol y Regueyra, María. (2018). Cultura académica, retórica y lectoescritura en la universidad. *Estudios*, 37. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/35392/36009>
- Argüello, Sol y Regueyra, María. (2019). *Aprender sobre la lectoescritura con estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica*. *Estudios*, 39. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/39855/40404>
- Bajtín, Mijaíl. (1999). *Estética de la creación verbal*. Recuperado de <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/estetica-de-la-creacion-verbal.pdf>
- Bazerman, Charles (2017). Equity Means Having Full Voice in the Conversation. *Lenguas Modernas*, (50), 33-46. Recuperado de <https://revistahistoriaindigena.uchile.cl/index.php/LM/article/download/49247/51714>
- Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Bogel, Frederick y Hjortshoj, Katherine. (1988). Composition Theory and the Curriculum. en Bogel, F. y Gottschalk K. (eds.). *Teaching prose: A guide for writing instructors* (pp.1-19). Nueva York: Norton.
- Braslavsky, Berta. (2008). *Enseñar a entender lo que se lee: La alfabetización en la familia y en la escuela*. Argentina: Fondo de Cultura Económico de Argentina.
- Calderón, Jorge. (2018). *Vivir el texto académico en la educación superior: Facultad de Ciencias de la Educación*. Recuperado de <https://www.gestiopolis.com/la-lectura-del-texto-academico-en-la-universidad/>
- Carlino, Paula. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen, y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida*, 23(1), 6-14.



Carlino, Paula. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *EDUCERE, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420.

Carlino, Paula. (2004). *De que modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad por como se lee y escribe en la Universidad/IFD*. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/86.pdf>

Carlino, Paula. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, 336, 143-168.

Carlino, Paula. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12132/11016>

Carlino, Paula. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Redalyc*, 15(57), 355-381.

Carvajal, Patricia., Trejos, Alvaro y Montes, Héctor. (2010). Competencia lectora de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Pereira y rendimiento académico. *Scientia et Technica*, (44), 134-139.

Casanny, Daniel. (2006). Análisis de una práctica letrada electrónica. Recuperado de: URI: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/8357>

Castro, María y Sánchez, Martín. (2013) La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *RMIE*, 18(57), 483-506.

Cicerón, Marco. (1997). *La invención de la retórica*. Madrid: Gredos.

_____. (2002). *Sobre el Orador*. Madrid: Editorial Gredos.

Concha, Soledad., Miño, Paola y Vargas, María. (2017). Representaciones sociales sobre el conocimiento y la escritura en el pregrado en dos comunidades discursivas: Implicancias para la enseñanza de la escritura en la educación superior. *Lenguas Modernas*, (50), 109-130.

Congos, Dennis. (2007). *Identifying problems that lead to slow reading*. Recuperado de https://sar-online.sdes.ucf.edu/wp-content/uploads/sites/19/2017/07/Identifying_Problems_That_Lead11.pdf

Del Valle, Damián. (2018). La universidad como derecho en el marco de las tendencias de la educación superior en la región. En Del Valle, D. y Suasnábar, C. (Ed), *Política y tendencias de la educación*



superior a 10 años de la CRES 2008. Recuperado de <http://200.16.16.5/uploads/2018-re-priu-interior-cuaderno2-final-web.pdf#page=18>

Diccionario Latín-Español, Español-Latín. (2011). España: Vox.

Dubois, María. (s.f.). *Lectura, escritura y formación docente.* Recuperado de http://www.lecturayvida.-fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n2/16_02_Dubois.pdf

Estienne Viviana y Carlino, Paula. (2004). *Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva.* Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/35.pdf>

Ezcurra, Ana. (2011). *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial.* Buenos Aires, Argentina: Editorial UNGS.

Gentili, P. (2018). La Universidad: pasado, presente y futuro. En Del Valle, D. y Suasnábar, C. (Ed), *Política y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008.* Recuperado de <http://200.16.16.5/uploads/2018-re-priu-interior-cuaderno2-final-web.pdf#page=18>

Guzmán, Fernando y García, Eduardo. (2014). *Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios.* Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/204071>

Guzmán-Valenzuela, Carolina. (2017). *Tendencias globales en educación superior y su impacto en América Latina: Desafíos pendientes.* Recuperado de <https://adnz.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49248>

Jara, Oscar. (2012). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles.* Costa Rica: Editorial Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

López, Antonio. (2005). *La naturaleza retórica del lenguaje.* Recuperado de <https://es.scribd.com/document/250205520/Antonio-Eire-La-Naturaleza-Retorica-Del-Lenguaje>

Lovera Pablo y Uribe, Fernanda. (2017). *Hacia una didáctica crítico-reflexiva en la enseñanza de la escritura en la educación superior.* Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49253>

Madrigal, Marta y Vargas, Ericka. (2016). *Índice de riqueza léxica en redacciones escritas por estudiantes universitarios.* Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/29260/29206>



Molina, Lorena. (2012). *Hacia una intervención crítica en trabajo social*. Buenos Aires: Espacio Editorial

Montes, Soledad y Lizama, Margarita. (2017). *Diseño de un programa de escritura a través del currículum: Opciones teóricas y acciones estratégicas*. Recuperado de <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49252/51718>

Moreno, Emilce (2019). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. Bogotá: Lenguaje, 2019, 47(1), 91-119. Recuperado de: doi: 10.25100/lenguaje.v47i1.7180

Moyano, Estela. (2017). *Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: Principios y estrategias*. Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49251>

Navarro, Federico. (2017a). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar, *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso, pp.7-15. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/319632416>

Navarro, Federico. (2017b). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas*, (50), 9-14. Recuperado de <https://revistahistoriaindigena.uchile.cl/index.php/LM/article/download/49247/51714>

Parodi, Giovanni. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Perelman, Chaïm y Olbrechts-Tyteca, Lucie (1989). *Tratado de la Argumentación: la nueva retórica*. Madrid: Gredos.

Programa Estado de la Nación. (2017). *Sexto informe estado de la educación*. San José, Costa Rica. Recuperado de <https://www.estadonacion.or.cr/educacion2017/assets/ee6-informe-completo.pdf>

Programa Estado de la Nación. (2019). *Séptimo informe estado de la educación*. San José, Costa Rica. Recuperado de <https://estadonacion.or.cr/informe/?id=b13f505f-172f-42f4-b18b-f0e53d2a58d3>

Quintiliano, M. Flabius. (1887). *Instituciones oratorias*. Tomo I. Madrid: Imprenta de la Viuda de Hernando y Co.



Regueyra, María y Argüello, Sol. (2018). Superando mitos sobre la comprensión lectora en la población estudiantil universitaria. *Káñina Revista Artes y Letras*, (42)1, 33-49. Recuperado de

Rizo, Moisés. (2004). *Programa de instrucción para desarrollar estrategias para la comprensión y el aprendizaje de textos escritos*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034206.pdf>

Rodino, Ana (1984) Problemas de expresión escrita del estudiante universitario costarricense: Una investigación de lingüística aplicada. Primer Congreso Latinoamericano de Lectoescritura, realizado en San José de Costa Rica, del 9 al 13 de julio de 1984. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n2/06_02_Rodino.pdf

Rovelli, Laura (2018). Las conferencias mundiales y regionales del Educación Superior como instrumentos de política. Mediaciones y reformulaciones latinoamericanas de fines del siglo XX y principios del XXI. En Del Valle, D. y Suasnábar, C. (Ed), *Política y tendencias de la educación superior a 10 años de la CRES 2008*. Recuperado de <http://200.16.16.5/uploads/2018-re-priu-interior-cuaderno2-final-web.pdf#page=18>

Salas, Marco y Zhizhko, Elena. (2010). *¿Cómo hacer la investigación en educación?: Fundamentación teórico-metodológica de la investigación cualitativa*. México: Taberna Literaria Editores.

Salazar, Carlos., Chiang, María y Muñoz, Yohana. (2016) Competencias docentes en la educación superior: Un estudio empírico en la Universidad del Bio-Bio. *Actualidades Investigativas en Educación*, 6(1), 1-28.

Sánchez, Alexander. (2016). *El género artículo científico: Escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional*. Colombia: Fundación Católica del Norte.

Sánchez, Carlos. (2005). Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: Una propuesta de revisión desde la lingüística del texto. *Filología y Lingüística XXXI*, (1), 267-295.

Scardamalia, Marlene, Bereiter, Carl. (1992). Dos Modelos Explicativos de los Procesos de Composición Escrita. Recuperado de: http://ciequilmes.com.ar/wp-content/uploads/2013/03/PLEN_Scardamalia-Bereiter_Unidad_11.pdf

Tapia, Jesús. (1988). *Dificultades de comprensión lectora: Origen, entrenamiento y evaluación*. Recuperado de: https://static.miweb.padigital.es/var/m_7/74/747/17356/311480-dificultades-de-comprension.pdf



Tapia, Jesús (dir.), Carriedo, Nuria, González, Elena, Gutiérrez, Francisco, Mateos, María del Mar (col.) (1992). Leer, comprender y pensar: nuevas estrategias y técnicas de evaluación. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España.

Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/leer-comprender-y-pensar-nuevas-estrategias-y-tecnicas-de-evaluacion/investigacion-educativa/1329>

Tosi, Carolina. (2017). La comprensión de textos especializados. Un estudio polifónico-argumentativo sobre las dificultades de lectura en los estudios de formación docente en la Argentina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-22.

Rodríguez Bello, L.M. (2004). El Modelo Argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 5 (1), 1-18.

University of Leicester. (2009). *Improving your reading skills*. Recuperado de <https://www2.le.ac.uk/offices/ld/resources/study/reading>

Unzué, Martín. (2018). ¿Podemos hablar de una universidad latinoamericana? Enclaustración y compromiso como legado. En Del Valle, D. y Suasnábar, C. (Ed), *Política y tendencias de la educación superior a 10 años de la CRES 2008*. Recuperado de <http://200.16.16.5/uploads/2018-re-priu-interior-cuaderno2-final-web.pdf#page=18>

Uribe, Graciela y Camargo, Zahyra. (2011). *Prácticas de lectura y escritura académicas en la Universidad Colombiana*. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3543>