

**DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN
TIEMPOS DE COVID-19. ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE**

**DESARROLLO DE LA LECTO-ESCRITURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN
TIEMPOS DE COVID-19. ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE**

DEIVY ARLEY TORRES CARREÑO

OSCAR DANILO CUESTA JIMENEZ

DIRECTOR

MILENA ALCOGER TOCORA

UNIVERSIDAD EL BOSQUE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

BOGOTÁ, 2021

AGRADECIMIENTOS

Queremos dedicar este trabajo a la vida misma, a la existencia y energía pura de todo lo que nos trajo hasta este momento. A nuestros padres por despertarnos en este mundo y darnos las herramientas para que hoy podamos cumplir un paso más en el camino, una meta y una victoria. A la causalidad que nos juntó como investigadores y a todas aquellas personas que nos apoyaron y nos dieron su más sincera colaboración, hoy les queremos dedicar un fragmento de lo que somos, representado en páginas escritas y pensamientos críticos. Hoy queremos dedicarles nuestro esfuerzo y también decirles gracias.

Para vivir no quiero

islas, palacios, torres.

¡Qué alegría más alta:

vivir en los pronombres!

Pedro Salinas "Para Vivir no quiero"

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	9
ABSTRACT	11
INTRODUCCIÓN.....	13
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
2. JUSTIFICACIÓN	21
3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	26
3.1. Objetivo General:.....	26
3.2. Objetivos Específicos:	26
4. MARCO TEÓRICO	27
4.1. Estado del Arte.....	27
4.1.1. Investigaciones Internacionales.	27
4.1.2. Investigaciones Nacionales.	52
4.2. Marco Conceptual.....	67
4.2.1. La Lecto-Escritura:	67
4.2.2. La Lectura.	69
4.2.3. La Escritura.	74

4.2.4. La Didáctica de la Lecto-Escritura.....	77
5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	81
5.1. Enfoque de Investigación.....	81
5.2. Método de Investigación.....	83
5.3. Tipo de Estudio.	85
5.4. Contexto de los Participantes.....	87
5.5. Técnicas e Instrumentos de Investigación.	88
5.5.1. La Entrevista	88
5.5.2. El Cuestionario.....	89
5.5.3. Matriz de Observación	89
5.6. Diseño de la Investigación.	90
5.6.1. Fase 1 – Aplicación de Entrevistas y Cuestionarios.	90
5.6.2. Fase 2 – Observación No Participante.	91
5.6.3. Fase 3 - Sistematización y Análisis de la Información.	91
5.7 Validación y Confiabilidad.....	92
5.7.1. Triangulación de los Datos.....	92
5.7.2. Plan de Análisis.....	93

5.7.3. Consideraciones Éticas.	96
6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	97
6.1. Categoría Metodología y Propósito de Aprendizaje.	97
6.1.1. Subcategoría Actividades Presenciales.	97
6.1.2. Subcategoría Actividades en Línea.	105
6.2. Categoría Propósitos Formativos de la Lecto-escritura para el Desarrollo del Profesional.	120
6.3. Categoría Uso de Herramientas TIC.	128
6.4. Categoría Problemáticas al Aprendizaje.	135
7. CONCLUSIONES	141
8. RECOMENDACIONES.....	147
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	149

Lista de Figuras:

Figura 1. Estructura de los Procesos de Lecto-Escritura.	68
Figura 2. Frecuencia Aplicación Procesos de Lecto-escritura en la Presencialidad.	103
Figura 3. Actividades de Basadas en procesos de Lecto-escritura Presencial.	104
Figura 4. Actividades Basadas en Procesos de Lecto-escritura en Línea.	112
Figura 5. Desarrollo Parcial de Actividades Lecto-escriturales.	113

Figura 6. Frecuencia Aplicación Procesos de Lecto-escritura en Línea.	118
Figura 7. Necesidad de Procesos de Lecto-escritura en el Estudiante.	126
Figura 8. Bajo Apoyo en Referentes Bibliográficos.	127
Figura 9. Motivación Parcial Hacia la Lecto-escritura.	127
Figura 10. Métodos Utilizados para Abordar Proceso de Lecto-escritura.	133
Figura 11. Ausencia de Desarrollo de Actividades Lecto-escriturales.....	134
Figura 12. Actividades de Lecto-escriturales Extra Clase.	140
Figura 13. Socialización Lecturas Previas.	140

Lista de Tablas:

Tabla 1. Utilidad de la Lectura.....	74
Tabla 2. Participantes en la Investigación.	93
Tabla 3. Descripción Categorías y Subcategorías.	94
Tabla 4. Estrategias Empleadas y Recurso Educativo en la Presencialidad.	98
Tabla 5. Estrategias en Línea Empleadas y Recurso Educativo Utilizados en Pandemia.	105
Tabla 6. Características Pedagógicas Presenciales y el Línea.	119
Tabla 7. Propósitos Formativos de la Lecto-escritura para el Desarrollo Profesional. ...	121
Tabla 8. Actividades Académicas y Herramientas TIC Empleadas.	128

Tabla 9. Problemáticas al Aprendizaje.	135
---	-----

RESUMEN

Con la llegada del virus COVID-19 al planeta, una de las actividades que sufrió severamente sus consecuencias fue la Educación. Desde el año 2020 se tuvieron que adaptar nuevas estrategias pedagógicas que dieran respuesta a la continuidad de los procesos académicos, para interactuar por medio de herramientas de conexión remota con todos los estudiantes afectados por la inesperada llegada del virus. Los docentes se enfrentaron a las circunstancias e ingeniaron nuevas formas de enseñanza aprendizaje, por ello, la oportunidad del presente caso de estudio múltiple que toma como objeto de análisis los procesos de lecto-escritura en educación superior, los cuales sirven como recurso para que el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje.

Para cumplir los objetivos investigativos fue necesaria la participación y colaboración de docentes en diferentes disciplinas del saber, que hubiesen tenido la experiencia de vivir el proceso enseñanza-aprendizaje, con estudiantes de educación superior en tiempos de pandemia. Por tal razón se desarrolló una investigación con enfoque cualitativo puesto que permite analizar e interpretar desde las voces y prácticas de los participantes, todas aquellas transformaciones pedagógicas. Se realizaron entrevistas, cuestionarios y la observación; se recopiló información pertinente y suficiente para realizar un proceso de descripción y análisis de acuerdo con los objetivos planteados.

En las conclusiones de la investigación, se pudieron corroborar de manera general los objetivos investigativos propuestos, destacando que las prácticas de lecto-escritura mediadas por algunos recursos digitales, de preferencia para interacción docente – estudiante aunque con escaso trabajo académico colaborativo, contribuyen con la generación de posturas críticas, reflexivas e investigativas, no obstante que en la presencialidad se da mayor relevancia a las practicas que conllevan las asignaturas y también a la clase magistral.

Palabras Clave: Lectura, Escritura, Enseñanza, Pedagogía, Pandemia.

ABSTRACT

With the virus COVID-19 coming to the planet, one of the activities which suffered severely its consequences was the education. Since 2020 it had themselves to adapt new pedagogical strategies which answer to the continuity of academic processes, in order to interact by means of remote connexion tools, with all the affected students because of the suddenly arrive of virus. Professors had to face the circumstances and create new ways for teaching/learning, thus the opportunity for this multiple study case, which has as object analysis, the reading/writing processes in higher education, used as a resource for the student to become protagonist of his own learning.

Participation and cooperation of professors from several disciplines was necessary, in order to comply with the research objectives; besides, professors having the real experience on reading/writing processes with higher education students, in pandemic times. For such a reason, it has conducted a research with qualitative approach, which make possible to analyze and interpret, since the voices and practices of the participants, all those pedagogical transformations. There were applied interviews, question forms and observation; there were compiled pertinent and enough information to do an analysis and description process, according to the research objectives.

At research conclusions, there were confirmed out in general way the proposed research objectives, remarking that in the reading/writing practices by means of some digital resources, mostly used for interactions between professors and students, even if they do

few academic collaborative work, it contributes to the critical, the reflexive and research points of views, nevertheless in the presential way more relevance its given to the practice within the subjects and also at the master classes.

Key Words: reading, writing, pedagogy , pandemic, learning.

INTRODUCCIÓN

La aparición de la pandemia por el virus COVID-19 ha generado una serie de impactos en todos los sectores de la industria, la economía, la política, la sociedad, y por supuesto en la educación, llegando esta última a una deserción masiva de estudiantes del mundo en todos los niveles de escolaridad. Por esta razón, se planteó realizar una investigación para conocer cómo, desde la academia, los docentes tuvieron que enfrentar la nueva realidad, aplicando alternativas pedagógicas basadas en tecnologías de la información y las comunicaciones – TIC.

La educación a distancia ha ganado mayor acogida en los últimos años, debido a la flexibilidad que ofrece al estudiante. Esta modalidad de formación brinda la posibilidad de tomar tutorías en diferentes horarios, lugares y además, puede suponer una reducción en los costos asociados; sin embargo, su aplicación requiere un cambio de paradigma en la sociedad, puesto que implica adoptar otras formas de aprendizaje. Por otra parte, la modalidad de educación virtual, diferenciada de la modalidad remota por el uso de medios tecnológicos informáticos, presenta problemáticas relacionadas con su uso: infraestructura tecnológica adecuada por parte de las instituciones de educación, niveles mínimos de usabilidad de las tecnologías en la sociedad, la cobertura de la Internet en las regiones apartadas y el acceso a dispositivos como computadores, portátiles o tablets por parte del estudiante. Lo anterior, ha imposibilitado que la educación por conexión remota tenga cubrimiento en más regiones y personas. Las problemáticas expuestas tuvieron otra dimensión en los procesos de formación con la llegada de la pandemia,

puesto que se generó una parálisis en la educación por la no asistencia de estudiantes a las aulas de clase, un incremento en la deserción y un aumento preocupante en las brechas educativas.

La pandemia condujo a que docentes e instituciones educativas optaran rápidamente, por estrategias que desde la virtualidad permitieran continuar con las clases de la mejor manera, aunque sin el diseño propio de la modalidad de educación virtual. De esta forma, haciendo uso de herramientas tecnológicas como: correo electrónico, aula virtual, WhatsApp, aplicaciones de video conferencia en línea, entre otras, se trató de avanzar en el desarrollo académico poniendo en práctica estrategias de aprendizaje activo en donde el estudiante es protagonista en el proceso enseñanza-aprendizaje. Lo anterior, ha generado un cambio importante en la educación y en la concepción del aprendizaje.

Sin embargo, la pandemia trae consigo retos para los docentes en cuanto a metodologías pedagógicas innovadoras que permitan desarrollar, desde su práctica, maneras de abordar procesos de lecto-escritura que conlleven a potenciar el aprendizaje en el estudiante. Lo anterior requiere principalmente que los docentes sean conscientes de la nueva realidad, para replantear las actividades que normalmente se trabajaban en el aula, con herramientas tecnológicas que logren impactar de forma significativa la formación académica del estudiante. En ese contexto, seleccionar las herramientas tecnológicas apropiadas y la integración tanto de estudiantes como docentes para

cooperar y colaborar, es la clave para abordar prácticas de lectura y escritura enriquecedoras.

Por otro lado, los retos también involucran las diferentes transformaciones de los programas académicos en instituciones de educación superior, por alternativas de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a las circunstancias del contexto. Si bien es cierto que no todas las instituciones de educación superior cuentan con las mismas características, el desafío es acoplar desde su capacidad e infraestructura tecnológica los métodos de enseñanza, que apoyados en procesos de lecto-escritura permitan continuar con su labor social, teniendo en cuenta las particularidades en cada estudiante, pues no siempre la utilización de herramientas tecnológicas son beneficiosas y provechosas para el mismo.

En la formación profesional, uno de los aspectos relevantes en el aprendizaje del estudiante es la articulación de la lecto-escritura, por consiguiente surge para el docente el reto de aplicar estrategias pedagógicas que logren captar el interés del estudiante, con actividades de lectura y escritura que motiven el desarrollo académico e intelectual. Por medio de diferentes aplicaciones y recursos mediados por tecnología, se busca la apropiación de dichas actividades en aras de mejorar la calidad en la educación.

En este orden de ideas, la presente investigación tiene como finalidad analizar la manera como se transformaron las prácticas pedagógicas relacionadas con el desarrollo

de la lecto-escritura en clase, desde las perspectivas de docentes de educación superior en distintas disciplinas del conocimiento. De otro lado, se examinaron las experiencias de los docentes participantes en la investigación, a su vez dio a conocer cómo la pandemia del COVID-19 ha cambiado sus praxis del docente identificando estrategias y recursos que han permitido facilitar su labor pedagógica.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Dada la problemática de salubridad que se presenta en el país y el mundo por causa de la pandemia - COVID 19, el contexto educativo ha sido uno de los más impactados por el cierre temporal de universidades y colegios a nivel mundial. Según cifras de la UNESCO (2020), para inicios del mes de abril de 2020 se tuvieron alrededor de 1.596.564.925 estudiantes afectados por la crisis generada. Por otra parte, el Banco Mundial (2020) indicó que a finales del mes de abril, se cerraron establecimientos escolares en 180 países y el 85% de los estudiantes de todo el mundo no estaban asistiendo a la escuela.

En Colombia la pandemia ha tenido un impacto considerable por las brechas existentes en el acceso a la educación y en el acceso a la tecnología, en especial bajo las modalidades virtual y remota. Datos recopilados por la Universidad de los Andes (2020) indican que solo 50,8% de los hogares en las cabeceras municipales y el 9,6% en las zonas rurales tienen computador de escritorio, portátil o tablet en casa. Esto ha generado

desigualdad de oportunidades para los estudiantes en cuanto a la continuación de sus procesos de formación académica; también se genera un gran reto por parte de los educadores, para adaptar de manera inesperada sus estrategias de enseñanza, utilizando nuevas alternativas tecnológicas que permitan desarrollar sus clases desde la virtualidad.

Por consiguiente, los docentes han buscado alternativas que se encuentren al alcance tanto de estudiantes como de sí mismos, en aras de la continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, aún basados en herramientas tecnológicas, que permitan compartir contenidos e información relevantes para el estudiante. Dos de las actividades fundamentales a las cuales recurren con mayor frecuencia los profesores en la educación superior son la lectura y la escritura. Por ello, surge la necesidad de analizar las formas más adecuadas de abordar estos procesos con los estudiantes, puesto que hacen parte de las competencias que un profesional debe manejar para su adecuado desempeño. La lectura y la escritura son habilidades fundamentales que el estudiante debe adquirir en cualquier proceso de aprendizaje, pues le permiten obtener y construir nuevos conocimientos, esenciales para su comprensión y aplicación en lo académico como en su diario vivir (Chacha, Rosero, 2019, p.322).

Los estudiantes de educación superior que inician su formación profesional, requieren la capacidad de comprender textos que en su mayoría son extensos y complejos en contenido, lo que podría dificultar su entendimiento; en muchas ocasiones

se enfrentan por primera vez con textos que no están dirigidos a ellos sino a los académicos, lo que repercute en su comprensión (Juárez, 2007). Por otro lado, el estudiante debe desarrollar competencias en la elaboración de síntesis estructuradas y argumentadas, a partir de la interacción con otros lectores o escritores que conlleven a un mejor análisis e interpretación, a su vez generando una evolución cognoscitiva por la relación de conocimientos. (Caballeros, Sazo, & Gálvez, 2014, p.216).

Además de esto, el estudiante debe consultar fuentes de información que amplíen y complementen lo aprendido en el aula, con la finalidad de construir su propio aprendizaje relevante para la práctica profesional. De esta manera, la comprensión se manifiesta como la interpretación y relación de significados, tal como lo expresa Ausubel (1983, p. 99):

Que la comprensión lectora se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando. Una de las dificultades que se percibe al enlazar los conocimientos nuevos con los ya adquiridos, es que el lector no lee con la finalidad de ampliar sus conocimientos, los cuales se disponen en la lectura a partir de un texto dado, por lo tanto, esto impide que pueda almacenarlos y disponer de ellos en el momento indicado.

Esto último, es el desafío que tiene el docente para incentivar y motivar en los estudiantes los procesos de lecto-escritura, en aras de construir el conocimiento de forma autónoma y reflexiva desde la virtualidad.

Así, se requiere la transformación de la práctica pedagógica, a fin de establecer en los procesos de lecto-escritura una metodología que el docente disponga en la formación de futuros profesionales, sin importar si se desarrolla en tiempos de pandemia o no. Del mismo modo, generar en el estudiante el interés y la motivación por su aplicación como parte integral en la construcción de significados, por medio de la didáctica más apropiada según sea el contexto. Al respecto Corrado y Eizaguirre (2003) comentan: *“Si los profesores no perciben su responsabilidad en el proceso de elaboración de las estrategias de trabajo del ámbito universitario, en este caso en la construcción de sentido en la práctica de lectura, ¿quiénes podrán asumir este compromiso?”* p.4.

La crisis desatada por la pandemia generó un impacto relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje; la inesperada interrupción de las clases presenciales, la falta de preparación de profesores, estudiantes e incluso de las mismas instituciones de educación para vivir la nueva realidad, conllevó a que el sistema educativo formulara alternativas para garantizar la continuidad de la educación en todos los niveles académicos. En educación superior, algunas instituciones ofrecían programas de educación de pregrado y postgrado virtual, lo que permitió una mejor y rápida adaptación de estas con respecto a las que no. De esta manera, algunos docentes integraron

herramientas tecnológicas basadas en audio y video en línea, para continuar con las clases desde la virtualidad y a su vez estimular la participación e interés del estudiante; donde el reto consiste en educar manteniendo el cumplimiento de los propósitos de aprendizaje.

Ante esta realidad, es conveniente y necesario realizar un estudio que permita analizar cuáles son las transformaciones del quehacer pedagógico en el abordaje de los procesos de lecto-escritura en la educación superior en tiempos de pandemia, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje. De acuerdo con lo anterior, la pregunta que orienta esta investigación es: **¿Cuáles han sido las transformaciones en las estrategias pedagógicas utilizadas por los profesores para abordar los procesos de lecto-escritura en la educación superior en tiempos de pandemia?**

2. JUSTIFICACIÓN

Los procesos de lecto-escritura en términos generales, son un componente importante dentro de los ámbitos educativos; estos procesos se componen de un conjunto de habilidades cognitivas, que evolucionan por medio de actividades lectoras o escriturales y contribuyen a la construcción de significados y estructuración del pensamiento. El dominio de estas actividades genera en el individuo diversas capacidades como: la percepción, la cognición, el desarrollo de la memoria, la metacognición y la capacidad inferencial, fomentando así que en el sujeto se den procesos de interpretación de códigos, utilización de la memoria operativa, conclusión de ideas y en una última instancia, dominio y adquisición del conocimiento. (Montealegre y Forero, 2006).

En el contexto de la educación superior, el componente de lecto-escritura representa una parte significativa, tanto de las herramientas pedagógicas como de los procesos de aprendizaje.

En la educación superior la enseñanza/aprendizaje se desarrolla en torno a la producción de textos, a partir del análisis, interpretación y crítica de documentos científicos; porque en la Educación Superior la lectoescritura constituye la base del aprendizaje y de la puesta en común de argumentos propios. (Aldana, 2013, p.87).

Teniendo presente lo mencionado anteriormente, se puede afirmar que tanto la escritura como la lectura no solo son relevantes para el proceso de aprendizaje, sino que también se convierten en un medio para evidenciar resultados y comprensión de los conceptos, como afirma Aldana (2013), *“La lectura está asociada al éxito escolar, por cuanto la capacidad lectora es básica para el aprendizaje, especialmente para el aprendizaje independiente, por el que abogan las Instituciones de Educación Superior”* p.87. A su vez se puede observar como el componente escritural ayuda a estructurar y ordenar el pensamiento, mejorando el planteamiento de ideas y la argumentación mediante la producción de conocimiento tanto para un contexto específico, como para el mismo investigador.

De esta manera, se comprende la relevancia significativa de los procesos de lecto-escritura, se hace indispensable plantear una revisión de los métodos con los que se abordan estos procesos, pues no es solo compromiso del estudiante, sino que también depende de una dirección adecuada del docente, en donde por medio de ella, brinde al educando las herramientas para dicho fin. De acuerdo con Montejo (2006), la gran mayoría de docentes busca que los estudiantes comprendan y aborden algunos textos particulares de su área de estudio, más no el desarrollo de habilidades y herramientas que posibiliten que los alumnos puedan abordar otros textos más complejos.

De esta forma, se pone en evidencia que el educador enfrenta retos dentro de su quehacer profesional; está en la búsqueda de transformaciones que ayuden a fomentar,

inculcar y brindar herramientas al estudiante, para que así adquiriera habilidades en el proceso de la lecto-escritura, puesto que la gran mayoría de los estudiantes universitarios carecen de ella o se encuentra limitada. Desde la postura de Carlino (2008), se evidencia que los estudiantes de primeros semestres de formación universitaria, no encuentran un propósito en la lectura, siendo incapaces de plantear un concepto basado en la estructura discursiva de los diferentes textos. A su vez, el docente se ve expuesto a factores como: comprensión lectora de carácter deficiente, problemas para plantear y confrontar conceptos y una gran dificultad a la hora de argumentar y sustentar; es por estas condiciones que el educador debe ayudar a que sus alumnos encuentren los medios para alcanzar habilidades en la acción de leer y escribir, fundamentándose en la base de procesos pedagógicos que vayan de lo conocido a lo desconocido, generando apropiación de la información (Galbán, Cañizares y Revilla, 2017; Moyano, 2004).

Considerando estas situaciones particulares de los individuos, y sumadas a las adversas condiciones de la actualidad, se evidencia la relevancia de investigaciones como la que se propone en este texto, pues en un mundo donde la información en gran medida va a provenir de blogs, textos investigativos, redes, libros virtuales, artículos, revistas, la producción de conocimiento va a recaer en los procesos de escritura y lectura crítica; es de suma importancia, tener en consideración las prácticas docentes y la pertinencia de las mismas frente a la lecto-escritura, pues como ya se observó, no solo depende de los estudiantes, sino también del profesor. Es necesario evaluar que en este ambiente cambiante e incierto, existan bases teóricas sólidas, claras y puntuales, que

aporten en los procesos lecto-escriturales como herramienta esencial dentro de la enseñanza/aprendizaje en la educación superior, para generar profesionales integrales, pues como lo afirma Rojas (2015) "*La educación profesionalizante carente de pedagogías que den relevancia a procesos de lecto-escritura crítica contribuye al crecimiento de profesionales infraeducados no aptos para la actividad investigativa y la proyección social*" p.315.

De este modo se hace relevante comprender las estrategias y actividades didácticas y lecto-escritoras existentes en el ámbito universitario, entender cómo el docente ha afrontado el reto de desarrollarlas en el escenario actual, pues según Carlino (2005), ninguna persona logra aprender mediante recepción pasiva, para poder adquirir un saber, se necesita interacción y transformación, el docente tiene que considerar esta acción e incentivarla en el proceso educativo. Esta tarea del docente ha cambiado debido a las condiciones actuales; las acciones cognitivas y los procesos de apropiación de la información se han modificado, generando que las estrategias y abordajes de los procesos de cognición sean diferentes. Es por esto que en la actual coyuntura es necesario reevaluar la metodología y las herramientas que están usando los docentes, debido a que la acción de aprender y leer no tiene que recaer en los procesos individuales de los estudiantes, pretende ser un proceso formativo inculcado, revisado, avalado y promulgado por las mismas instituciones.

Las formas en que los alumnos leen y escriben en el nivel superior no pueden quedar libradas a las que por su cuenta logran poner en juego, sino que corresponde a las instituciones darles una direccionalidad. Este principio se basa en el potencial formativo de ambos procesos y en las diferencias que existen entre las prácticas lecto-escritoras de un ámbito a otro, prácticas que no suelen ser aprendidas "por ósmosis" en las universidades de masas que tenemos (Carlino, 2005, p.164).

De esta forma, se puede ver la pertinencia de poner en consideración los procesos y las transformaciones del quehacer pedagógico, pues en un contexto actual, en donde el mundo, la educación y las instituciones de educación superior enfrentan no solo los problemas anteriormente mencionados, sino que también están lidiando con los cambios propuestos por el escenario de pandemia, cobra mayor relevancia generar y producir información que aporte al campo, al método y a los resultados de la lectura y la escritura como herramienta para y por el aprendizaje investigativo, crítico, funcional, inferencial y propio, dentro de contextos de educación universitaria. Se busca que la práctica de los procesos de lecto-escritura, pasen por un ejercicio reflexivo y de deconstrucción, para que mediante un acto investigativo se dé la reconstrucción de este y renazca, en un nivel elevado, adecuado y pertinente para el contexto y los problemas actuales.

3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivo General:

Analizar las transformaciones de las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes para abordar procesos de lecto-escritura en estudiantes de educación superior durante la pandemia.

3.2. Objetivos Específicos:

- ◆ Indagar las estrategias pedagógicas utilizadas tradicionalmente por los docentes para el desarrollo de los procesos de lecto-escritura.
- ◆ Identificar las transformaciones en las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes durante el tiempo de la pandemia.
- ◆ Analizar las ventajas, las desventajas y la sostenibilidad de las nuevas estrategias implementadas por los docentes durante la pandemia.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Estado del Arte.

En este trabajo los conceptos generales que se buscan tratar, se enmarcan en el abordaje de los procesos de la lecto-escritura en la educación superior en tiempos de pandemia. Es por esto que se presentarán investigaciones que soportarán y darán evidencia de la importancia, del abordaje, los métodos, estrategias, prácticas, y la relevancia misma de la lecto-escritura en el proceso enseñanza/aprendizaje y en la formación de profesionales. En esta sección, se expondrán en primera instancia documentos e investigaciones internacionales, para después abordar el estado de la cuestión mediante trabajos nacionales.

4.1.1. Investigaciones Internacionales.

En el campo internacional se encontraron trabajos de investigación que refieren los problemas y dificultades de los estudiantes con relación a la lecto-escritura, tanto en su lengua materna como la extranjera. Por ejemplo, el artículo "*Hacia una didáctica para la lecto-escritura en el contexto universitario*" de Galbán, Cañizares y Revilla (2017) se fundamenta en esta situación problemática, buscando ofrecer respuestas mediante algunos elementos didácticos, basados en la integración de los componentes de la actividad verbal. La investigación parte de "*una sistematización teórica*

de los trabajos más importantes publicados sobre lecto-escritura con el fin de precisar, a través del análisis y síntesis, los principales sustentos teóricos esgrimidos que sustentan los componentes de la didáctica de la lecto-escritura que se privilegian" (Galbán, Cañizares y Revilla 2017, p. 214).

En las conclusiones y aportes relevantes de este trabajo, se puede ver cómo la relación entre lectura y escritura se evidencia cuando los contenidos conceptuales son puestos y expresados en los textos, utilizando tipologías textuales singulares, vinculando al discurso técnicas retóricas diversas (Batista & Salazar, 2011; Paradiso, 1996). También se establecen cuatro aspectos didácticos fundamentales para los procesos de lecto-escritura, de los cuales se puede encontrar: la enseñanza enfocada en la detección de las temáticas centrales de los textos, inculcar la implementación de las macro reglas, enseñar a reconocer la estructura y organización interna de los textos, buscando el problema central, la solución, elementos de causalidad, comparación, descripción y secuencia. En última instancia se hace necesario dentro de estos aspectos didácticos enseñar a construir y hacer referencias. (Galbán, Cañizares y Revilla, 2017).

En el documento también se refleja la necesidad de abordar estos procesos de lectura y escritura desde diferentes disciplinas del currículo, pues plantea que la responsabilidad de fomentar la lectura y escritura en contextos universitarios no puede depender de una sola materia de estudio; la fundamentación didáctica de la lecto-escritura deber tener como base la inclusión y participación de todas las disciplinas que

intervienen en el currículo, porque son ellas las que tienen el método, los contenidos y formas discursivas propias y particulares de leer y escribir (Galbán, Cañizares y Revilla 2017).

En búsqueda de investigaciones para orientar y dejar en evidencia el papel que tienen las nuevas tecnologías en el desarrollo y el abordaje de los procesos de lecto-escritura, en el campo universitario se encontró el artículo "*Las nuevas tecnologías en el contexto universitario: sobre el uso de blogs para desarrollar las habilidades de lecto-escritura de los estudiantes*" de Álvarez (2012). En él se abordan y se manejan diferentes recursos TIC, formatos, textos, currículos y Blogs Educativos como fuente didáctica para el aprendizaje, buscando comprender cuáles son los rasgos característicos de la configuración discursiva e hipertextual de ellos, dentro de las materias que ayudan a mejorar los procesos de lecto-escritura en estudiantes universitarios. El estudio tiene un enfoque desde una propuesta de análisis semiótico integral partiendo del análisis semiótico de Lemke (2002) y lo ajusta para el estudio de EVA. (Álvarez, 2012).

En las conclusiones que se plantean con relación a la utilización de blogs, se puede ver que, partiendo del análisis, se encuentran relaciones directas con las posibles categorías del diseño de las materias.

Un rasgo común a todos los blogs, incluso al Blog-D: los contenidos desarrollados en las diversas entradas responden a un enfoque discursivo y textual del lenguaje.

Además, se da prioridad a los niveles macroestructural y superestructural, y se relega el nivel microestructural a los «Enlaces», que pueden ser consultados de manera autónoma por los estudiantes. Esta jerarquía de los contenidos en los blogs sería compatible con la organización de los contenidos en los programas de las materias correspondientes (Álvarez, 2012, p. 13).

En estos mismos planteamientos finales, se establecen las falencias y los procesos necesarios para mejorar y estar en capacidad de implementar de manera adecuada los blogs y algunas herramientas TIC, pues, así como propone Begoña Gros (2004), citado por Álvarez, Guadalupe (2012) faltan instrumentos, materiales y herramientas que propendan por facilitar los procesos cognitivos fundamentales dentro de la construcción de conocimientos nuevos. A su vez, es indispensable implementar materiales de tipo multimedia e hipertextuales que ayuden a desarrollar las temáticas de las asignaturas.

En la búsqueda de documentos que aporten a los procesos didácticos, en cuanto a la relación e implicación de la lecto-escritura en el currículo, se hace pertinente referirse al documento "*Lecto-escritura, textos y currículo: Estudio exploratorio sobre la criticidad en tres experiencias didácticas*" (Torres, 2006). En este material investigativo se plantea una disertación, la cual surge de la explosión informática en el área de las comunicaciones y las pocas destrezas críticas de los estudiantes universitarios, partiendo de la experiencia didáctica crítica de tres docentes universitarios de español en relación con

los aspectos de: lecto-escritura, textos y currículo, develando así el paradigma de criticidad, el abordaje y la comprensión de estos macro conceptos dentro del contexto universitario. Para la investigación se utilizó un paradigma cualitativo fundamentando en la herramienta investigativa de entrevista a profundidad (Torres, 2006).

En las conclusiones obtenidas de las experiencias de los tres docentes universitarios se puede ver cómo en la globalidad, para los diferentes educadores, el texto es un conjunto de diferentes hilos y la interpretación es el producto final de la actividad lecto-escritora, en donde el lector desarrolla un rol activo al establecer posturas personales y críticas y al ver al texto como una herramienta de investigación (Torres, 2006).

De la disertación y las experiencias de los docentes Torres (2006) concluye que, se da un preconcepto de lectura y escritura como procesos que se conectan de manera interna, denotando cruces intertextuales dentro de la propuesta discursiva, fundamentado desde un conocimiento problematizador de la lectura y de los lectores como forma de cocreadores. En una última conclusión se evidencia cómo los tres participantes emplean la escritura y lectura como un mecanismo que brinda criticidad, para la construcción de la opinión y el pensamiento del estudiante. Además, estas dos son utilizadas como herramientas para incentivar, promover la creatividad y alcanzar niveles superiores de pensamiento.

En continuidad y concordancia con la situación actual, se buscaron trabajos que abordaran la implementación en gran medida, de las tecnologías como herramienta principal y necesaria para el desarrollo educativo; es así como se puede referenciar el artículo "*Entornos virtuales para la escritura académica. Un modelo en Minecraft*", (Carrillo y Pérez, 2020). En él se plantea una herramienta didáctica, una aproximación a la escritura y la producción de textos, mediante la implementación de videojuegos comerciales como mecanismos y herramientas educativas, adaptados como plataformas pertinentes para la escritura académica, dentro del marco de formación disciplinar universitaria. Este documento resalta una interesante perspectiva de aplicación del uso de los entornos virtuales. Los autores mencionan que, se evidencia la opción de encontrar diferentes usos a los escenarios virtuales, pensando este contexto como una vía para la escritura y publicación de índole académico y como plataforma para mediar y desarrollar la alfabetización.

En este trabajo, se recogieron los resultados a la luz de una investigación de tipo cuantitativa y pre-experimental realizada en 2017. Se realizó un estudio de carácter mixto y estudio de caso único, a un grupo de 28 estudiantes de la carrera de licenciatura; recolectando la información mediante la implementación de preguntas abiertas, fotografías dentro del entorno virtual, bitácora del investigador y registros de sistema. El trabajo consistió en la medición de los datos basados en la escala Likert, y se fundamentó en la metodología de la Investigación Educativa de Bisquerra. De esta forma y sustentado en la necesidad de construir un entorno virtual de trabajo, se implementaron las posturas

teóricas del aprendizaje constructivista. Para efectos de la experimentación se utilizó el videojuego Minecraft; este pretendía medir el potencial que tienen los videojuegos para cambiar el panorama de la educación tradicional, en tanto que estos proporcionan, así como lo afirma (Squire, Halverson y Gee, 2005 citado por, Carrillo y Pérez, 2020) un modelo innovador de aprendizaje, por medio de didácticas y actividades las cuales sean significativas y desarrolladas dentro de contextos virtuales, que sirvan como preparación para la participación significativa en el escenario real post industrial y tecnológicamente amplio.

Las conclusiones que este trabajo aporta a las diferentes formas de abordar los procesos de escritura, en contextos universitarios, se pueden establecer desde un punto de vista innovador, a causa de que es productivo pensar en utilizar los videojuegos como tecnologías digitales pertinentes para trabajar la escritura académica, en entornos universitarios y desde la realidad virtual.

Se promueve una idea en donde dadas ciertas condiciones de alfabetización académica, echar mano de las tecnologías digitales como Minecraft, puede permitir procesos que además de desarrollar la afinidad y la adaptabilidad, permiten el aprendizaje disciplinar en nuevas modalidades más flexibles y pertinentes (Carrillo y Pérez, 2020, p. 83).

También se logra evidenciar por medio de los resultados la importancia de implementar la virtualidad haciendo uso de herramientas tecnológicas, desde perspectivas innovadoras y diferentes, generando así estrategias didácticas y metodológicas, pues como lo afirma Carillo y Pérez (2020), desde el escenario virtual se pueden reforzar y mejorar los procesos de formación, en cuanto a escritura académica se refiere, brindándole a los estudiantes espacios afines a ellos, donde podrán desarrollar la creatividad y la criticidad.

El trabajo "*Estrategia de los Mapas Mentales Armónicos (MMA) para la Comprensión y Producción de textos narrativos en estudiantes universitarios*" propuesta por Castillo, Palomino y Lourdes, (2019) realiza aportes significativos a los procesos de lectura, comprensión y producción escrita de textos. En este trabajo, se parte de la problemática de la dificultad y profundidad de la lectura y la escritura, a la cual se ven expuestos los jóvenes dentro de un entorno virtual y digital, limitándose al consumo de información, mas no a la producción, porque, así como afirman los autores, los estudiantes más jóvenes no generan conocimiento propio, para ellos es más fácil consumirlo, esto debido a que como no hay comprensión, no hay producción. Por esta razón, en el documento se plantea la utilización de los (MMA), como una herramienta didáctica, y se exponen los beneficios de su utilización para la comprensión y mejora de los procesos de lectura y a su vez, la producción escrita de textos en estudiantes universitarios.

En este trabajo se evidencia que los (MMA) como herramienta didáctica, son una estrategia de carácter virtual, pues estos mapas mentales se diseñan con aplicativos libres como *Goconqr*, se utilizan como estrategia post-instruccional a la lectura, pero antepuestos a la producción escrita. En este mecanismo el docente y el estudiante ayudarán a cumplir el logro autorregulado de los objetivos propuestos: comprensión y producción escrita. Los (MMA) contribuyen de manera directa a la activación de procesos cognitivos asociados a la memoria semántica, organizando la información en una amplia red interconectada en la mente de los estudiantes, que se sistematiza gracias los esquemas visuales de los Mapas Mentales Armónicos (Castillo, Palomino y Lourdes, 2019).

Para esta investigación se realizó un trabajo de tipo aplicado, con enfoque cualitativo y diseño cuasi experimental, utilizando como población a un total de 1027 estudiantes del pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos – UNMSM durante el I semestre del 2018. Se realizaron pruebas adaptativas tipo PISA y PROESC. La validez de la investigación y los resultados se realizaron mediante juicio de expertos, quienes evaluaron la pertinencia y relevancia de los diferentes ítems a estudiar.

Dentro de las conclusiones que se obtuvieron en esta investigación se mencionan: la influencia de los MMA en la comprensión y la producción de textos narrativos en estudiantes de educación superior, junto con la necesidad de utilizar diferentes

estrategias didácticas, pues se expone que la implementación de este tipo de estrategias favorece la enseñanza/aprendizaje, en procesos de lectura y escritura, teniendo en cuenta que, como lo afirma Castillo, Palomino y Lourdes (2019) la investigación presentada logró comprobar la relación existente entre los MMA y la producción escrita, por lo tanto se hace necesario implementar estrategias que aborden de manera íntegra la escritura y la lectura, resaltando la necesidad de complementar estos procesos formativos con componentes didácticos.

En lo que se refiere a los procesos de lectura y escritura en la universidad, se destaca el trabajo de Vargas, Escobar y Boza, (2018) con la investigación titulada: "*Rol del Docente Universitario en el Desarrollo de la Escritura Académica: Estudio de Caso*". En dicho trabajo se diagnosticó el nivel de desarrollo de las habilidades de escritura académica en el contexto universitario, partiendo de la problemática y las deficiencias que presentan los estudiantes en este campo de la comunicación, vinculando de manera directa a los docentes y dejando en evidencia la importancia de ellos en el proceso de alfabetización y en la mejora de esta habilidad. Es así como se hace notar que la falta de desarrollo de la producción escrita, es un problema que recae de manera directa en los procesos y actividades realizadas por las diferentes instituciones de educación superior.

Para realizar esta investigación, se indagó sobre las prácticas y las formas con las cuales los docentes asumen las dificultades de escritura de los estudiantes universitarios y lo que hacen para transformarlas. Se utilizó un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo),

junto con investigación de campo mediante una encuesta a una muestra no intencional de 27 docentes de diferentes carreras de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo en Ecuador, identificando así las percepciones sobre el rol que tienen ellos en el desarrollo de la escritura académica (Vargas, Escobar y Boza Valle, 2018).

Las conclusiones obtenidas en la investigación evidenciaron como el rol y las estrategias que usan los docentes son fundamentales para el proceso de aprendizaje de estas habilidades. Además, resalta la necesidad de definir y de estimular la escritura académica permanentemente y plantea la importancia de que se convierta en un proyecto institucional fundamental.

El rol que ejerce cada uno de los miembros del claustro en el proceso de la escritura académica no se encuentra definido, ni estimulado. Hay mucho desconocimiento respecto a los responsables de la enseñanza-aprendizaje de las habilidades en la escritura de textos académicos. Por lo tanto, la institución, por un lado, debe asumir la parte que le corresponde y, por otro, poner a la luz de los docentes y los estudiantes cuál es su función ante esta competencia (Vargas, Escobar y Boza Valle, 2018, p. 89).

De otro lado, el trabajo de Oyarzún y Vladés (2019): "*Propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades comunicativas en el contexto universitario: un acercamiento a la cultura discursiva en la educación superior*" presenta una propuesta didáctica para el

manejo de las dificultades en los procesos de lectura y escritura en estudiantes universitarios, planteando medidas de alfabetización terciaria, al perfil de ingreso de los educandos. Es así como la propuesta en términos generales se fundamenta en aportes de base constructivista, (alfabetización y globalización), trabajo colaborativo, retroalimentación constante y perspectiva académica-laboral.

Dentro de los planteamientos teóricos que sustenta esta investigación se pueden ver los tres momentos didácticos de la lectura, los cuatro momentos de la escritura y a su vez la evaluación auténtica, apoyando estos aspectos desde algunas de las teorías de Paula Carlino, tales como: la escritura es un aspecto fundamental en la formación superior; los estudiantes no llegan mal educados, sino que la educación universitaria propone nuevos retos, los procesos de escritura demandan conciencia retórica y el compromiso que todos los integrantes de la universidad deben manifestar un compromiso frente al desarrollo de la alfabetización de los educandos (Carlino, citado por Oyarzún y Vladés 2019).

En el aspecto metodológico se puede decir que la investigación se desarrolló en la Universidad Nacional Andrés Bello de Chile, aplicando tres unidades en el proceso: Proyecto de responsabilidad social, proyecto de video curriculum y proyecto de ensayo académico, buscando sustentar estos dentro del marco académico universitario. En este estudio se pudo evidenciar que las habilidades lecto-escritoras y los resultados obtenidos

con relación a ellas fueron favorables, mostrando así mejoras en la comprensión, producción, coherencia y relación de los textos que se escriben con su carrera profesional.

En el campo de las estrategias y didácticas digitales resalta la investigación de Zárate, Cano y Moreno, (2019) "*Propuesta para el Desarrollo de la Lecto-escritura Académica Colaborativa Mediada por Proyecto Webquest-Wiki*". En este documento se presenta el diseño de un curso mixto y los resultados de su aplicación, en donde la implementación de un proyecto WebQuest-Wiki plantea el desarrollo de las diferentes habilidades de lecto-escritura, promoviendo la alfabetización digital, el metadiscurso y la meta cognición, por medio de la escritura colaborativa de un artículo de investigación documental, sobre un tema del área académica de los involucrados en la investigación (Zárate, Cano y Moreno, 2019).

Este diseño de cursos se aplica y se desarrolla en el plan curricular de una licenciatura en enseñanza de idiomas: inglés, español y originarias. La investigación se llevó a cabo en dos sesiones presenciales a la semana de una hora y media, reforzada con tres horas de trabajo en línea dentro de la plataforma Moodle. Se utilizaron los instrumentos de autoevaluación y retroalimentación formativa, con cuestionario de evaluación del curso (Zárate, Cano y Moreno, 2019).

De los resultados obtenidos en la investigación se puede mencionar cómo los estudiantes lograron familiarizarse con el tipo de herramientas virtuales, la puesta en

práctica de recursos cognitivos, comunicativos y actitudinales, asumiendo así herramientas y habilidades para desarrollar la alfabetización digital, por medio de la escritura colaborativa de textos académicos. Se puede ver también, como lo afirma Zárata, Cano y Moreno (2019), se incentivaron los procesos de metacognición de las herramientas cognitivas y del lenguaje, junto con las diferentes estrategias necesarias para alcanzar los objetivos del proyecto, permitiendo que los estudiantes reconocieran los avances y dificultades propias del contexto, inmersos en el ejercicio de la escritura académica.

En el marco de las investigaciones que plantean y abordan metodologías y pensamientos sobre el abordaje de los procesos de lecto-escritura, se encuentra el trabajo de Morales, (2020) "*Los estudios sobre lectura y escritura en el contexto universitario. Una forma de abordar la realidad de la competencia lectora*". En dicho trabajo se argumenta la importante y directa relación que existe entre los procesos lectores y escriturales con el conocimiento, la comprensión de la información y el desarrollo eficaz de los futuros profesionales. Se presenta el interés de abordar e indagar en los métodos y formas de trabajar las competencias mencionadas, desde diferentes perspectivas, enfocándose en las formas de enfrentar las necesidades en el contexto universitario.

Esta intención de abordar las practicas lectoras y escriturales, también surge de la necesidad de reflexionar sobre la relación que existe entre el ciudadano, el profesional

y la formación integral de estos en uno solo, buscando que estas dos facetas del hombre, no se separen sino se vean incluidas y tratadas desde la lecto-escritura, pues así como afirma Morales (2020), el poder abordar y articular la competencia lectora y escritural sin la necesidad de sepáralas y el lograr integrarlas, se hace una prioridad y un proyecto el cual requiere una reestructuración de los preconceptos, para que estas habilidades se conviertan en el catalizador de todas las destrezas de los estudiantes.

Este documento recoge un número de estudios que hablan y abordan las metodologías de la lecto-escritura desde diferentes perspectivas; entre ellos se puede mencionar el documento de Ferraz y Tober (2020), en donde se plantea la literatura como un elemento complejo, el cual puede permeabilizar los comportamientos y actitudes culturales de los nuevos modos de apropiación y observación. En otra instancia, se aborda la lectura como un ejercicio social y cultural, partiendo desde un punto de vista jurídico e institucional como derecho y práctica educativa. Al respecto, Morales (2020) menciona el estudio de Ocampo (2019), en donde se identifican los criterios que hacen de la lectura un instrumento primordial de balance frente a las diferentes formas de desigualdad.

De otro lado, León y Barrera (2020), plantearon estrategias metodológicas de los procesos de lecto-escritura encontradas en investigaciones previas; se puede mencionar el documento "*La reseña como puerta de entrada a los géneros académicos: un estudio de caso*". En este documento se plantea la relevancia y el alcance que puede llegar a

tener el género discursivo reseña, como elemento de formación y transformación de los constructos mentales de los estudiantes de primer año, logrando por medio de este un dominio discursivo adecuado, pertinente al ámbito universitario en el cual se devuelven.

El desarrollo didáctico y práctico de este estudio se fundamentó en la investigación desde una perspectiva sociocognitiva y pragmalingüística, la cual se complementó con los aportes de Navarro (2019). Se redactaron cinco reseñas de carácter crítico, que abordan textos sobre lingüística, educación y también didáctica de la lengua, se incluyeron ejercicios de autoevaluación y evaluación por pares. Desde el aspecto metodológico, se hizo un estudio de caso de corte preexperimental, enmarcado en estudios sobre la alfabetización académica. La investigación se llevó a cabo con 36 estudiantes de primer año de la carrera de pedagogía en la Universidad Católica Silva Enríquez - UCSH (León y Barrera, 2020).

En las conclusiones obtenidas a lo largo de la investigación y considerando la importancia y el posible alcance de la reseña como herramienta para la alfabetización universitaria, se pudo establecer que esta es útil dentro del desarrollo de la competencia discursiva, impactando de manera favorable en la alfabetización de los estudiantes como lo señalan los autores:

Los resultados generales del trabajo indican que una secuencia didáctica que trabajó la producción del género discursivo reseña, desde una perspectiva

sociocognitiva y pragmalingüística de la escritura, demostró ser útil para contribuir con el desarrollo de la competencia discursiva, sociolingüística y lingüística, lo que impactó positivamente el proceso de alfabetización académica de los aprendientes (León y Barrera, 2020, p. 126).

De acuerdo con Calderón y Calderón (2019), existe una relación directa entre los procesos de lectura y el éxito académico. En este documento se presentan los resultados pertinentes, producto de la reflexión sobre el déficit, dificultades y el abandono de los procesos de titulación en estudiantes universitarios, cuando las carreras demandan la creación de textos académicos para la obtención del grado. El proyecto se centra en que los diferentes actores del proceso de formación universitario, comprendan y se preocupen por las dificultades a las cuales se enfrentan los estudiantes al finalizar la carrera.

En cuanto a las reflexiones obtenidas se puede mencionar el rol y la importancia que tienen las diferentes instituciones de educación superior, puesto que son parte importante en el desarrollo de las competencias de comunicación de los individuos. Según Calderón y Calderón (2019) se evidencia un atraso en niveles académicos, el cual ha sido constante dentro de los estudiantes de educación superior, no desarrollan de manera eficaz el proceso y las habilidades de comunicación escrita, puesto que se le ha dado poca relevancia a la lectura de tipo crítico. También resaltan la necesidad de formar profesionales con habilidades para generar opiniones propias, por medio del análisis

detallado de las ideas y postulados, ayudando de esta forma al fortalecimiento epistemológico de los educandos en los ámbitos de la educación superior.

Además, se hace relevante entender las diferentes variables y los aspectos que pueden influir de manera directa en el desarrollo de las habilidades de la comunicación en la lectura. En este sentido el trabajo de Rubio (2004) buscó analizar la educación en torno a los hábitos lectores, hábitos de compra, uso de bibliotecas dentro de la dimensión social, y la realización de la lectura como aspecto comportamental, estudiando las variables que pueden influir en el desarrollo de esta habilidad. Toda esta información fue analizada bajo la estructura teórica de la Psicología vinculada a los procesos de aprendizaje, socialización, la educación evolutiva y social.

Este trabajo recopiló la información mediante el desarrollo de encuestas en cinco universidades españolas: Universidad de Castilla-La Mancha, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Alcalá de Henares, Universidad de León y Universidad de Alicante, de los niveles de licenciatura y diplomatura. Para los niveles de diplomado se abordó: Trabajo Social, Magisterio: especialidades de Audición y Lenguaje, Educación Especial, Infantil, Inglés y Primaria; e Ingenierías Técnicas: Arquitectura Técnica, Ingeniero Técnico de Informática e Ingeniero Técnico de Telecomunicaciones; en la parte de licenciaturas se trabajaron las encuestas en las carreras de: Administración y Dirección de Empresas, Humanidades y Psicopedagogía. En este grupo diverso se seleccionaron estudiantes de primeros semestres y de últimos semestres. Se compararon y se

analizaron aspectos como: la lectura voluntaria, si tiene antecedentes de lectura infantil, la conducta de lectura en la familia, y el acceso que tienen a las bibliotecas junto con las representaciones sociales del libro y el autor (Rubio, 2004).

La investigación de Rubio (2004) permitió inferir que la lectura de los estudiantes universitarios es en su mayoría ocasional, abordando materiales impuestos por el currículo universitario, confirmando así que la actividad de compra de libros es poca y no es voluntaria. También deja en evidencia que el nivel de la actividad lectora es superior en las mujeres y que la gran mayoría de los estudiantes reflejan una configuración sociocultural de ocio y un índice bajo de motivación, de acuerdo como lo expone el autor:

El primero es la escasa relevancia social del tiempo dedicado a la lectura, de manera que el ocio se define culturalmente con la realización de otras actividades, principalmente consumistas, con lo que el tiempo de lectura no entra en esta configuración. En segundo lugar, la no disponibilidad de tiempo libre marca una imagen social de prestigio. Unidos ambos fenómenos, la mejor opción parece que es apelar a la no disposición de tiempo libre para ser lectores, con lo que se alcanza prestigio a la vez que se encuentra justificación para no realizar una conducta socialmente valorada y que el estudiante universitario debería llevar a cabo para mantener su estatus (Rubio, 2004, p. 206).

De otro lado, existen estudios que evidencian las dificultades que encuentran los estudiantes en contextos educativos universitarios, en relación a la escritura. Al respecto, Chacón (2017) analiza las problemáticas que evidencian los estudiantes universitarios a la hora de producir textos escritos, de carácter científico-técnico, que son típicos de las ciencias aplicadas como las ingenierías. En este documento se buscó revisar y cualificar la competencia discursiva en este aspecto, partiendo de características fundamentales del texto demostrativo implícito; es así como esta investigación aborda tres aspectos: escritura académica, texto científico académico y tipologías textuales.

Este trabajo se fundamentó en una perspectiva investigativa de acción participativa, apoyándose en la observación y el análisis de las dificultades existentes, buscando promover espacios que generen la reflexión y el aprendizaje de ambas partes (investigador y participantes). El análisis fue de carácter mixto y dio resultados y conclusiones como que, la escritura académica no se puede dejar solamente bajo la responsabilidad de los docentes de lenguaje o de los profesores encargados de los cursos relacionados con el desarrollo de competencia de la lengua materna. Esta responsabilidad debe ser abordada de manera transversal por todos los docentes de las diferentes áreas del programa académico (Chacón, 2017, p. 8).

Por su parte Mahmud y Gutiérrez (2012) en su trabajo titulado: *“La comprensión de la lecto-escritura, en la construcción del conocimiento. En la mirada de estudiantes en la educación superior”*, abordan desde una perspectiva cualitativa de investigación-acción

la necesidad de generar estrategias que ayuden a mejorar las habilidades para la comprensión de la lecto-escritura en los estudiantes, habilidades fundamentales dentro del proceso de aprendizaje, organización del pensamiento y el registro de ideas. En la investigación se plantea un grupo de estrategias que se deben desarrollar entre el docente y los estudiantes, enfocándolas a un grupo de educandos de primer semestre en el Colegio Universitario Fermín Toro, pasando por las siguientes etapas: detectar, planificar, interpretar, ejecutar, evaluar y en última instancia recapitular. El objetivo fue lograr transformar las situaciones y ambientes educativos con el fin de lograr el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la construcción y creación del conocimiento en estudiantes de educación superior.

En la investigación planteada, la información fue recopilada por medio de entrevistas y diálogos entre los diferentes participantes (docentes y estudiantes), partiendo de sus experiencias y de la información brindada por ellos. Los investigadores lograron plantear unas preguntas preliminares para continuar desarrollando la acción investigativa, dentro de estas se destacan: la responsabilidad de la universidad de contar con docentes que promuevan las habilidades críticas y reflexivas para que la información y los textos cobren un sentido profundo y complejo. También indican si se hace necesario transformar los modelos didácticos, para que estén en concordancia con las habilidades y partiendo de ellas desarrollar las destrezas lecto-escriturales (Mahmud y Gutiérrez, 2012).

En el trabajo realizado por Enguix (2016): “*Microrrelatos en la red. Desarrollando la escritura creativa a través de Twitter en la clase de E/LE*”, se desarrolló una propuesta didáctica innovadora y vanguardista para enseñar procesos de escritura. Se utilizaron fuentes digitales y herramientas de la comunicación y la información como principal medio para desarrollar la palabra escrita. La intención del autor fue tomar como insumo la escritura creativa, *a través de la composición de microrrelatos*.

Esta propuesta se sustenta en perspectivas y elementos didácticos, tales como: escritura colaborativa, auto corrección y ludificación. Estos parámetros, combinados con la propuesta formal de utilizar microrrelatos escritos en distintas plataformas sociales y basándose en Rory’s Story Cubes, permitió diseñar una estrategia compleja que arrojó como resultado una didáctica interactiva, creativa, significativa y propositiva que fomenta la escritura, que permite el trabajo en grupo y que ayuda a los procesos de auto corrección (Enguix, 2016).

Otro aspecto importante que se resalta en investigaciones previas es la formación de los docentes en este tema. De acuerdo con lo anterior, Álvarez y Pascual (2019), plantearon una investigación que pretendió indagar las prácticas y las metodologías utilizadas por un grupo de 73 profesores universitarios en torno a tres parámetros relevantes: las estrategias didácticas que estén dirigidas al desarrollo de habilidades académicas, las enfocadas a conocer las habilidades docentes y por último, las relacionadas con el desarrollo de prácticas lectoras en los estudiantes.

Por los resultados obtenidos y las diversas prácticas evidenciadas en los docentes partícipes de la investigación, se identificó que la gran mayoría de ellos utiliza y se fundamenta en desarrollo de planes lectores, pequeñas investigaciones y programaciones didácticas. También se observó el uso de clases magistrales, trabajos con textos de tipo legal, lectura de obras monográficas o capítulos específicos, realización de trabajos de fin de grado, etc. En cuanto a las estrategias didácticas dirigidas al desarrollo de habilidades docentes orientadas hacia competencias lecto-escritoras se encontró que los docentes ponen en práctica reflexiones en profundidad, narración oral, tertulias literarias dialógicas, clubs de lectura entre otros. Teniendo en cuenta estos resultados, se plantea como conclusión que existen multiplicidad de estrategias y herramientas didácticas provenientes de diferentes contextos formativos (Álvarez y Pascual, 2019).

En otra instancia se puede ver el documento escrito por Cassany (2009), en donde se habla de las diferentes prácticas letradas contemporáneas. En este documento se recoge los múltiples escenarios hipertextuales, los distintos artefactos y medios letrados de los entornos cotidianos, junto con las prácticas lectoras articuladas en diferentes aspectos, contextos y disciplinas. Se deja en evidencia que para el autor leer se ha convertido en un verbo transitivo, diferenciando lo vernáculo y lo académico, pues estos dos conceptos abordan aspectos relevantes para el proceso de enseñanza/aprendizaje, en tanto toman en consideración preconceptos, intereses y aprendizaje autónomo.

En las conclusiones que aporta este trabajo, se ve la multiplicidad y la diversidad de textos, formas letradas y la aparición de más escenarios tecnológicos que generan en los lectores nuevos retos. A su vez, se puede ver como el entendimiento y la comprensión de los escenarios, las ideologías, lo vernáculo lo émico y lo ecológico, son necesarias para el desarrollo de la lectura crítica (Cassany, 2009).

En cuanto al abordaje y el planteamiento de propuestas didácticas, encontramos el trabajo de Barriga (2013), en donde expone de manera minuciosa el proceso para el adecuado desarrollo de una secuencia didáctica. En este documento deja en evidencia las etapas y la fundamentación teórica de las mismas, exponiendo desde las actividades de apertura, en donde se da una entrada al clima para el aprendizaje de manera significativa, hasta las actividades de cierre, las cuales buscan integrar las distintas tareas realizadas y reorganizar los fundamentos conceptuales. Todo esto se realiza mediante el planteamiento de ejemplos contextualizados en prácticas académicas, para dar un panorama de las posibilidades a la hora de desarrollar un planteamiento de esta índole (Barriga, 2013).

En este mismo documento el autor plantea una línea de evaluación para el aprendizaje, exponiendo diferentes paradigmas y recomendaciones, que pueden llegar a ser pertinentes para la implementación de estos en diversos contextos de enseñanza. Es gracias a esto que se ve la relevancia de abordar y propender por generar secuencias

didácticas pertinentes para el desarrollo de las habilidades lecto-escriturales, pues es una fundamentación teórico práctica muy relevante para la apropiación y nueva organización de los posibles constructos cognitivos de los estudiantes (Barriga, 2013).

En la revisión del estado de la cuestión a nivel internacional, se puede evidenciar que el componente de la lecto-escritura y el abordaje de la misma se está tratando con relevancia, pues se observa cómo esta habilidad es fundamental para el desarrollo de los profesionales, pero que a su vez existe falta de capacitación, planteamiento y participación de las instituciones académicas para fortalecer e incentivar en sus estudiantes el desarrollo crítico de estos componentes. A su vez, se deja en evidencia la necesidad de implementar estrategias didácticas que propendan por la formación de las habilidades de la palabra escrita y oral, enfatizando su importancia en múltiples contextos y la relevancia de estas para entornos académicos, profesionales y rutinarios.

También se plantea un escenario en donde adquiere más relevancia el componente tecnológico, como herramienta didáctica y vía metodológica para el desarrollo de las habilidades lectoras y escriturales de los estudiantes de educación superior, permitiendo nuevas perspectivas a las fuentes de comunicación como artefactos los cuales serán más cercanas a los estudiantes universitarios.

4.1.2. Investigaciones Nacionales.

En el contexto nacional se encontraron diferentes tipos de trabajos que abordan el tema. Por ejemplo, en el trabajo: “*¿Para qué se lee y escribe en la Facultad de Mercadeo, Comunicación y Artes del Politécnico Grancolombiano?*” realizado por Morales y Restrepo, (2010), se analizó a través de un enfoque cualitativo el tipo de actividades en las que se involucran los aspectos de la lectura, la escritura, la importancia del docente y de las instituciones en este proceso, junto con los propósitos de estos ejercicios en las diferentes áreas de estudio en las carreras de Mercadeo y Publicidad, Comunicación Social y Medios Audiovisuales en la universidad Politécnico Grancolombiano, esto se evidencia de la siguiente manera:

Desde el punto de vista de los estudiantes, la lectura está ligada a las asignaturas y a sus requerimientos propios. Es decir, la lectura necesita estar regulada por el docente y sus apuestas didácticas. En ese sentido se comprende la lectura y la escritura como procesos direccionados ligados a la obligatoriedad de los requerimientos académicos (Valenzuela & Franco, 2010, p. 139).

De acuerdo con Valenzuela & Franco (2010). La lectura dentro de la educación superior se puede ver como “*leer para aprender*”, formar conocimiento, generar perspectivas, e incluso favorecer los procesos formativos de los estudiantes. Lo anterior favorece la comprensión, la reflexión y la criticidad al enfrentarse a diferentes textos.

Además, se expone cómo la escritura se puede entender como el proceso de pensamiento en donde los estudiantes plasman las implicaciones y construcciones propias.

De otro lado, en el trabajo de González & Vega (2010), se resaltó la relevancia de los procesos de lectura y escritura en ámbitos universitarios y se planteó una problemática en la puesta en práctica de estos dos aspectos. En este sentido se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativa, sobre el programa de alfabetización y las materias que en él intervienen. En este estudio de caso se contemplaron dos fases: la primera se basó en la descripción de las prácticas de lectura y escrituras inmersas en la universidad, recolectando la información mediante pruebas escritas y encuestas, buscando por medio de ellas contextualización. Y la segunda, se enfocó en la caracterización cualitativa haciendo uso de diarios de campo, documentos y entrevistas, buscando los puntos de interés obtenidos en la primera fase.

En esta investigación se evidenció como la gran mayoría de los estudiantes de primer semestre tienen una lectura que solo aporta el significado general de los textos, lo cual les permite parafrasear la información desde procesos escriturales básicos; en estos logran niveles de coherencia y cohesión aceptables. Debido a esto señalan la pertinencia y necesidad de buscar estrategias que ayuden a mejorar los procesos de lecto-escritura de los estudiantes universitarios. Adicionalmente, se evidencia la complejidad de desarrollar estrategias para fortalecer la lecto-escritura, que sean válidas y aplicables a

cualquier disciplina. Es así como la formación de esta habilidad se convierte en un problema del campo de la pedagogía y se hace necesario que el docente de cualquier disciplina, asuma la responsabilidad del proceso de formación en estas competencias (González & Vega, 2010).

En términos de las dificultades sobre el nivel de las competencias lecto-escriturales de estudiantes universitarios, Jaramillo (2016), en su trabajo “Evaluación de los procesos, operaciones y habilidades implicadas en la producción de textos académicos de estudiantes universitarios” plasma los resultados obtenidos, objetivos, alcances, horizonte conceptual y da espacio a las conclusiones obtenidas por medio de la pasantía realizada en el Semillero de investigación institucionalizado, Signum Aula abierta. Partiendo de este trabajo de inmersión se evaluaron los niveles procedimentales, operacionales y las habilidades con las cuales cuentan los estudiantes universitarios.

La investigación se desarrolló y se argumentó desde un modelo procesal cognitivo de tono explicativo y corte modular e interactivo (Fodor, 1986), el cual se ha denominado MPOH (Modelo de Procesos, Operaciones y Habilidades) (Moreno, 1994, 1999, 1999^a, Signum, 2009). Se sustentó bajo un enfoque pertinente para una investigación descriptiva, haciendo uso de una metodología cualitativa de carácter hermenéutico, para describir y hacer seguimiento al fenómeno propio del campo del saber de la Psicolingüística y de la Pedagogía, en los aspectos de producción escrita. La implementación de dicho trabajo se realizó con 50 estudiantes de la Institución Universitaria Escuela de Artes y Letras, en

el año 2015, con los estudiantes de Cine y Televisión, Arte Dramático y Diseño Gráfico profesional. Se realizaron encuestas y pruebas diagnósticas, junto con un cuestionario de percepción escritural y otro tipo de pruebas, que ayudaron a evidenciar el estado de las competencias escriturales, de los sujetos envueltos en el ejercicio investigativo (Jaramillo, 2016).

En las conclusiones obtenidas se evidencia un relevante subdesarrollo de las habilidades escritas, pertinentes a la producción de texto de índole académico, junto con deficiencias en los niveles de formas, contenidos y usos dentro de los textos, sumado a un replanteamiento profundo de los currículos y la forma de ver la lecto-escritura y la producción de textos académicos, según Jaramillo (2016) se hace indispensable pensar la escritura en un ejercicio relacionado con la inteligencia humana. Ver la escritura no como una simple tarea la cual es planteada para complementar los tiempos de los estudiantes, sino utilizarla como una herramienta creativa, ampliamente racional y necesaria para la formación de los universitarios y del país.

Con respecto a los procesos de lecto-escritura, Aldana (2013) en su trabajo titulado: *"La lecto-escritura en pregrado en el contexto de la formación investigativa"* muestra un avance del proyecto Apropriación de la formación investigativa en profesionales de la salud, con egresados de la Fundación Universitaria del Área Andina de Bogotá, en profesiones de la salud (Enfermería, Terapia Respiratoria, Instrumentación Quirúrgica y Optometría); allí se estudió la relevancia y las dificultades de los procesos

de lectura y escritura como base del aprendizaje y de la formación investigativa, mediante un enfoque cualitativo, revisión bibliográfica y análisis de la información recolectada en entrevistas semiestructuradas, planteando a su vez la escritura y la investigación como estrategias pedagógicas.

En la educación superior y de acuerdo con sus hallazgos, la enseñanza/aprendizaje se desarrolla fundamentada en producir textos, partiendo del análisis, complementando por la interpretación y las posturas críticas frente a documentos de tipo científico. Se puede ver cómo en la educación superior la base del aprendizaje es la lecto-escritura y la capacidad de producir conocimiento y argumentos propios. Según el autor, los docentes de educación superior deberían adoptar posturas basadas en aprendizaje significativo, como paradigma para el desarrollo de estrategias que mejoren la enseñanza/aprendizaje, señalando también que la formación tanto investigativa como en la lecto-escritura, no puede ser una responsabilidad exclusiva de las áreas transversales que se ocupan de ello, sino que es un proceso en conjunto y constante a lo largo de la vida académica, ocupando una relevancia significativa y el fundamento para el desarrollo disciplinar. (Aldana, 2013,).

Adicionalmente, un documento que aborda las problemáticas de los procesos de lectura y escritura en estudiantes universitarios "*Leer y escribir en la universidad: una experiencia desde una concepción no instrumental*", de Torres (2017), plantea una aproximación a estas dos habilidades de manera no instrumental y se fundamenta en

enfaticar la necesidad de los hábitos y herramientas para la lectura crítica, junto con presupuestos para la escritura de índole argumentativa, como ejes fundamentales para el desempeño crítico-argumentativo de los estudiantes de formación superior.

Este proyecto centró la investigación en aquellas asignaturas que, dentro de la malla curricular universitaria, están directamente relacionadas con el desarrollo de habilidades en lectura, escritura, escucha y producción oral. Estas materias son las de competencias comunicativas I y II, y se abordan en los primeros semestres de la formación universitaria del pregrado. El trabajo hizo uso de un modelo mixto (cualitativo y cuantitativo), aplicando dos cuestionarios, uno de entrada y otro de salida. Se realizó el análisis de datos de las pruebas llevadas a cabo en los estudiantes de las materias fuente de investigación (Torres, 2017).

En las conclusiones aportadas por este trabajo, se puede mencionar que los estudiantes de primeros semestres universitarios piensan que comprender y opinar sobre un texto es lo mismo, y se enmarca en la misma actividad y proceso de pensamiento. También deja aportes relevantes y relacionados con el plano didáctico, pues:

Los resultados de esta secuencia didáctica muestran que la concepción de la escritura académica y lo que esta implica no es evidente para los estudiantes de estos cursos, y que necesita una explicación y una mayor práctica. Por último, se constató cómo en el tercer ejercicio, por medio del contraste de los textos propios,

las correcciones y las explicaciones del docente, los estudiantes lograron aproximarse a un texto académico en el cual presentan su valoración de manera más rigurosa y clara. (Torres, 2017, p. 320).

Con relación a las didácticas y factores que pueden aportar a los procesos de enseñanza del componente de escritura, inmerso en el contexto universitario se encontró el trabajo "*Mejorar la escritura académica aprendiendo gramática: propuesta de secuencia didáctica*" realizado por Oliveros (2019). En este trabajo se abordaron los problemas generados por las deficiencias con las cuales llegan los estudiantes a las universidades en los aspectos de lectura y escritura. De acuerdo con lo anterior, se plantea la creación de una secuencia didáctica que aborde de manera articulada la puntuación y la sintaxis. Esto con el fin de evidenciar la utilidad del conocimiento gramatical en el mejoramiento de la producción escrita estudiantil.

Esta investigación se realizó bajo un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) y con una mirada "*cuasi-experimental*", determinando en ella la calidad de la redacción y los conocimientos gramaticales en los estudiantes universitarios, problematizando este aspecto desde una etapa de formación más temprana y para que, en última instancia, se utilice la gramática como método didáctico para mejorar dicho ejercicio. Se realizó con aprendices del SENA y se evidenció que el planteamiento de una propuesta pedagógica, incluyendo secuencias didácticas y planes curriculares, debe contemplar varias nociones: alfabetización académica, literacidad, diferentes géneros discursivos, un enfoque

comunicativo del lenguaje y la lingüística; para que así exista coherencia y cohesión y el impacto de la propuesta sea mayor, tanto en estudiantes como en docentes. (Oliveros, 2019)

En este mismo sentido, el trabajo de Tovar y Aguirre (2019) plantea la problemática y la deficiencia en los procesos lecto-escritores de los estudiantes de educación universitaria, planteando y revisando el alcance de la estrategia del "banco de preguntas", como una herramienta didáctica y pedagógica, que permite guiar de forma sistemática el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de manera competente en la universidad. El "banco de preguntas", se fundamenta en un enfoque sociocultural del desarrollo psicológico, utilizando una práctica recurrente del aula de clases, transformándola en un dispositivo pedagógico que media el desarrollo de habilidades en lectura y escritura, bajo distintos niveles de dificultad.

En esta investigación se expone la importancia y las posibilidades del "banco de preguntas", aclarando que esta herramienta puede ayudar a desarrollar habilidades meta cognitivas, las cuales son relevantes dentro de los procesos de comprensión textual, así como el desarrollo de mecanismos de aprendizaje autorregulado y de "aprender a aprender". De acuerdo con los autores, esta propuesta responde a una noción de "*economía solidaria*". En esta idea los estudiantes alimentan un "*depósito*" general y abierto de preguntas, junto con respuestas, que van a ser el insumo tanto para la discusión en aula, como para la creación de actividades de evaluación escrita. En este

ejercicio, se hace necesario que los estudiantes conozcan la respuesta previamente para que puedan realizar la pregunta, y que, mediante un proceso de reformulación constante de los cuestionamientos, se genere una nueva comprensión del texto (Tovar-Aguirre, 2019).

Esta investigación se realizó de forma cualitativa-descriptiva, explorando los efectos de la herramienta en un grupo de 24 estudiantes de la universidad Javeriana de Cali (Colombia), del programa de Psicología. El trabajo se llevó por sesiones, con diferente grado de complejidad y en cada una de ellas se trabajó un texto, en donde se buscaba evidenciar los componentes de: pregunta, respuesta, escritura y normas APA. Para la obtención de resultados se analizaron las reflexiones escritas de los estudiantes, sus apreciaciones de manera subjetiva sobre la herramienta "banco de preguntas" (Tovar-Aguirre, 2019). Dentro de las conclusiones que aporta el trabajo, se observó cómo la implementación de esta estrategia basados en procesos de lecto-escritura requiere que el estudiante, además de leer el texto, lo comprenda de tal manera que pueda dar la respuesta de forma coherente. También resalta cómo el aumento paulatino de la dificultad en la herramienta, genera en el estudiante motivación: *"Esta relación entre el grado de dificultad de la tarea y la positiva autopercepción sobre sus propias habilidades para realizarla es uno de los ingredientes fundamentales de motivación en las actividades de enseñanza-aprendizaje"* (Shumow y Schmidt, 2014, citado por Tovar-Aguirre, 2019, p. 74). Este resultado permite deducir que crear desafíos cognitivos, puede ser una herramienta

para mantener al estudiante comprometido con el desarrollo de sus procesos de lecto-escritura (Tovar-Aguirre, 2019).

Para comprender las diferentes estrategias y formas de abordar los procesos de lecto-escritura también se hace pertinente hablar del currículo, su papel e importancia. En este sentido, León y León (2019) en su texto: *“Decolonizando el currículo. Una experiencia con cursos de lectura y escritura académicas”* muestran los resultados de un proyecto llevado a cabo en cursos nivelatorios de lecto-escritura en la Universidad Nacional de Colombia, en los periodos 2012-1 a 2013-1. En este documento se analizaron las metodologías de estudio y se hizo una descripción de los diferentes cursos, abordando el aspecto de colonialidad del lenguaje, sus propósitos, orígenes y población, revisando los programas desde una postura de investigación-acción participativa. En última instancia, se estudia la construcción de un nuevo programa institucional, buscando de esa forma aportar y reconocer la diversidad, en cuanto a construcción de currículos educativos, como directrices para el desarrollo de las actividades académicas universitarias" (León y León, 2019).

La investigación se realizó bajo el marco de un proyecto más grande denominado *“Sentipensantes: leer y escribir desde y para la pluralidad en la universidad”*; se desarrollaron cursos nivelatorios de lecto-escritura (CNLE), discusiones en el aula centradas en la comprensión de los aspectos socio-políticos y culturales de la lecto-escritura en el ámbito académico y en el contexto colombiano. También se llevaron a cabo

discusiones con los docentes, la coordinadora y la investigadora principal. Por último, analizaron el currículo desde diferentes perspectivas, tales como: el desarrollo teórico de los componentes del currículo, las habilidades de escritura y lectura de índole académico, el factor de la interculturalidad y los aportes del giro decolonial. (León y León, 2019).

Las conclusiones obtenidas muestran la importancia de la inclusión de ideas, pensamientos y necesidades de los estudiantes a la hora de planear el currículo y el diseño de un curso. En este orden de ideas, los espacios académicos deben ser pensados de una forma intercultural, donde se manejan diferentes tipos de relaciones de poder, con respecto a la construcción del conocimiento (León y León, 2019).

De otro lado, Orozco y Pineda (2017) con su trabajo: "*Comunicación escrita, procesos lectores y habilidades metalingüísticas de estudiantes de primer año universitario - Estudio de Caso*", describieron las habilidades metalingüísticas y de comprensión de lectura, incluidas dentro de los procesos de lecto-escritura, en el contexto universitario; esto con el objetivo de establecer relaciones entre estos componentes, buscando la comprensión de los procesos lecto-escritores y la generación de estrategias pertinentes para la alfabetización emergente.

El proyecto se contextualiza en la pedagogía praxeológica (Juliao, 2014) y se llevó a cabo en una institución de educación superior en la Orinoquia de Colombia. Con el objetivo de identificar y medir las habilidades metalingüísticas de los estudiantes, se diseñaron dos grupos de trabajo observando relaciones posibles entre género, edad y

nivel socio-económico. La muestra población contó con un total de 700 estudiantes de los cuales 413 estaban bajo la modalidad de distancia tradicional, y los 287 restantes en programas presenciales; las edades de los participantes estaban entre los 16 y los 25 años. Se llevaron a cabo pruebas en formato papel, pruebas de funcionalidad visual y auditiva, de memoria y de velocidad lectora.

Como resultado del análisis se evidenció que las habilidades metalingüísticas y de comprensión lectora, tienen diferencias en cuanto a la edad y los distintos niveles socio-económicos, dando mejores resultados a la hora de realizar inferencias complementarias y de relacionar el texto con el contexto. También se puede notar que existe una relación directa entre el pensamiento inferencial y la comprensión de lectura, identificando procesos cognitivos y metacognitivos influyentes en los diversos aspectos de la comprensión lectora (Orozco y Pineda, 2017).

En el aspecto formal y dados los resultados, se plantea la creación de un proyecto y de una estrategia de formación académica transversal de carácter formativo en los distintos procesos lecto-escritores, en donde al culminar el curso los educandos serán capaces de transferir y replicar la experiencia vivida, pues ellos se convertirán en monitores y tutores pares, tanto de la lectura como de la escritura, de los estudiantes que entran a primeros semestres (Orozco y Pineda, 2017).

En la diferente literatura consultada se puede encontrar una gran variedad de documentos donde abordan las prácticas de lecto-escritura, las analizan y las comprenden; por su parte, Cárdenas (2014) describe, interpreta y comprende las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en 10 licenciaturas de una Universidad del Caribe colombiano. En esta investigación se realizó un proceso de observación de clases y prácticas docentes, junto con entrevistas y cuestionarios a docentes y estudiantes, fundamentando la investigación en la alfabetización y en los preconceptos que tienen, tanto los docentes como los estudiantes, sobre la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades lectoras y escriturales en textos de tipo académico, dentro de contextos universitarios (Cárdenas, 2014).

De los resultados obtenidos en la investigación se resalta que las concepciones generales que tienen los estudiantes sobre las habilidades lecto-escritoras son muy limitadas, y que esto va relacionado con que no existan materias o cátedras que formen y ayuden a desarrollar estas destrezas. También mencionan que hay bastantes asignaturas donde los procesos de lectura y escritura no son relevantes, pues el aspecto práctico es más determinante y está más presente. De acuerdo con el autor, se puede ver cómo en los programas abordados la frecuencia de lectura y escritura es baja, se dedica mayor tiempo a los ejercicios prácticos, mecánicos y motrices de las diferentes licenciaturas, dejando en evidencia que el problema y las dificultades principales de los estudiantes, radican en la falta de desarrollo de las habilidades, desde las diferentes materias y disciplinas.

En cuanto al desarrollo e investigación de estrategias que propendan por la aplicación de la lectura, se encontró el trabajo realizado por Perlaza, Guzmán y Micolta (2020). En este trabajo se abordan las experiencias y relaciones que tienen los estudiantes universitarios con la actividad lectora, denotando y describiendo estos procesos, investigando en las experiencias lectoras de estudiantes de primer semestre de la universidad del Pacífico, haciendo uso de un estudio descriptivo cuantitativo y en segunda instancia desde lo interpretativo cualitativo.

En el presente estudio los investigadores plantearon que los resultados se abordaron desde la individualidad y la relación del sujeto con el texto, y no desde el colectivo o las prácticas sociales. Teniendo presente esto, algunos de los resultados están enfocados en que el poco acompañamiento de las familias en el desarrollo de los niños, influye en las deficiencias lectoras. También se menciona que el mayor uso de la oralidad en las prácticas académicas se contrapone al desarrollo de un hábito lector, que de manera directa se ven influenciados por la inmediatez de las tecnologías y el consumo de recurso visual, dejando así de un lado la lectura como medio de información (Perlaza, Guzmán y Micolta, 2020).

Comprendiendo y revisando la literatura existente, se puede evidenciar un significativo número de documentos que abordan la lecto-escritura y resaltan su importancia dentro del proceso de aprendizaje, en educación superior. También las

investigaciones y documentos previos permiten entender que, la lecto-escritura es un campo de la educación muy importante en la formación de profesionales en la actualidad, sin embargo, no tiene la relevancia ni la pertinencia dentro de los contextos educativos universitarios. Por esta razón, se hace necesario generar actividad investigativa relevante, que aporte, ayude a enfocar y crear perspectivas, métodos y conocimiento que desarrollen o potencien estas habilidades en los estudiantes que cursan estudios universitarios.

De esta forma se puede observar cómo, a lo largo de los diferentes documentos y haciendo una revisión profunda del estado de la cuestión, se evidencian múltiples factores y dificultades para el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades lectoras y escriturales en estudiantes de educación superior. Dichas habilidades no se desarrollan de manera transversal y general en los procesos de formación de los estudiantes universitarios. A su vez, se evidencian algunos vacíos dentro de la literatura, pues en las investigaciones consultadas no se evidencia de manera puntual información sobre cómo desarrollar, integrar, formar, proponer o abordar la lecto-escritura en materias y escenarios de índole práctico en campos disciplinares como: la música, el canto, baile, la ejecución instrumental, o en algunas otras asignaturas, que tengan un componente en mayor medida práctico. Es por esto que se hace necesario seguir indagando y creando conocimiento, en cuanto a estrategias que puedan aportar relevancia al continuo desarrollo y fortalecimiento para la apropiada formación y desarrollo de la lectura y escritura en estudiantes universitarios.

4.2. Marco Conceptual.

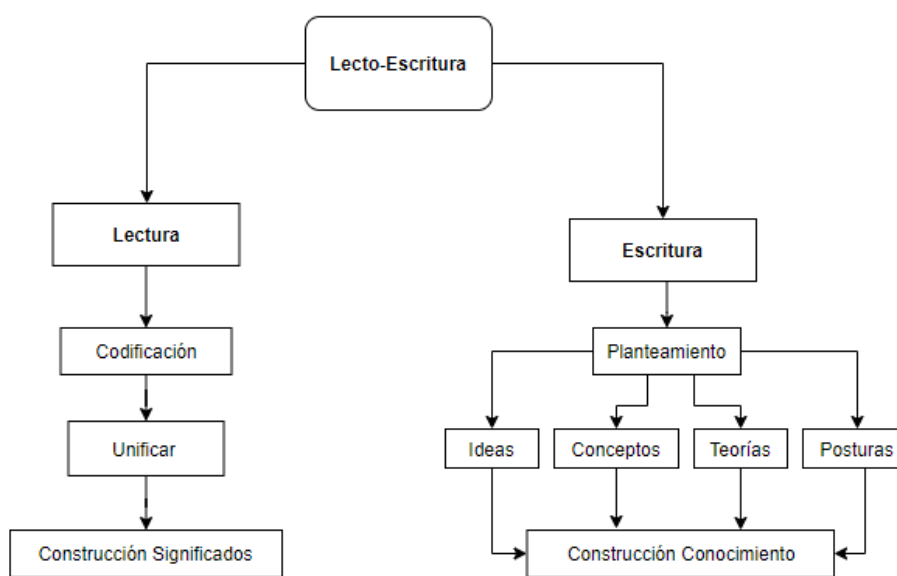
En esta sección se presentan los conceptos que fundamentan esta investigación; se inicia mostrando la relevancia de las habilidades de lecto-escritura en los entornos universitarios, para establecer cómo estas dos funciones del lenguaje son primordiales para los mecanismos cognitivos. De otro lado, se aborda la didáctica y los diferentes mecanismos que intervienen en el desarrollo y la formación de la lectura y la escritura. También se presenta la relación del currículo con las diferentes prácticas profesionales. Por último, considerando el contexto actual, se referencian las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información en los procesos escriturales y lectores, de los estudiantes universitarios.

4.2.1. La Lecto-Escritura:

La lectura y la escritura son habilidades que se brindan para el desarrollo y la formación básica, fundamentales para formar el pensamiento cognitivo, conceptual y en la profesionalización de los individuos; la alfabetización es un proceso inicial y fundamental que le permitirá a la persona acceder a diferentes fuentes de información escrita, darle sentido al texto y generar conocimiento al redactar en un documento escrito sus ideas y conclusiones. En la figura 1 se ilustra la manera como se estructuran los procesos de lecto-escritura, con énfasis en cada uno de ellos por separado, para

comprender su composición y el propósito en la construcción de significados y conocimientos.

Figura 1. Estructura de los Procesos de Lecto-Escritura.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Asimismo, la figura 1 refleja la deconstrucción en diferentes niveles de los componentes de la lecto-escritura, pues se observa cómo la lectura es necesaria desde una etapa inicial de decodificación, la cual conllevará a la unificación de información a partir de preconceptos, con el fin de generar significados. En otra instancia, la escritura se comprende como el medio que permite plantear ideas, conceptos o teorías en aras de construir conocimientos.

4.2.2. La Lectura.

La acción de leer involucra comprender la decodificación mediante un proceso mecánico, en donde primero se aprende a identificar y pronunciar bien las letras, para que después al unirlos cobren sentido, lo cual se debe lograr en la educación primaria. Esta definición y aproximación al concepto es superficial, por ello es necesario ahondar en el significado y entender que esta acción es un proceso en donde el lector, al enfrentarse a un texto le va dando significado e intención, buscando integrar la información plasmada por el escritor, con los esquemas propios de conocimiento (Ramírez, 2009).

La lectura es una acción compleja que busca más allá de la decodificación de las palabras, la comprensión y vinculación de los conceptos con la información propia, para así generar conocimiento en el individuo; es así como este proceso requiere de reconocimiento de la información, análisis, interpretación, criticidad, relación de conceptos y activación de significados semánticos, entre otros. Es debido a esto que el ejercicio de enseñar y ayudar a mejorar los procesos lectores y de comprensión de lectura son tan complejos, requieren un abordaje particular, puesto que las diferentes metodologías pueden ayudar a potenciar y direccionar de manera adecuada, esta habilidad (Allende, 2001).

Refiriendo la lectura desde diferentes perspectivas, se hace necesario comprender esta competencia como una acción liberadora que busca la comprensión, no solo del texto, también de su contexto social y cultural. Así como lo expone Paulo Freire (2005), citado por Ramírez (2009) quien “caracteriza la lectura como un proceso en que se aprenden y conocen de manera crítica el texto e igualmente el contexto, ámbitos trabados por una relación dialéctica” p.169. Para este pedagogo brasileño, la lectura y la acción pedagógica deben estar encaminadas hacia la liberación de los oprimidos, partiendo de la concientización y la evidente relación en lo que se hereda y lo que se adquiere. Como lo expresa Freire (2005), todo sujeto está programado de cierta forma, pero no determinado o condicionado. Desde esta perspectiva establece que la persona que realice la acción de enseñar, debe tener respeto por los conocimientos previos del individuo; así mismo, la alfabetización a partir del proceso de lectura crítica es el medio para la liberación de los oprimidos, pero no un mecanismo para generar procesos domesticadores (Ramírez, 2009).

Entonces se puede ver que la importancia y complejidad de la lectura va más allá de la simple codificación de las palabras; ésta acción del lenguaje requiere que el sujeto realice una lectura a priori de las cosas de su mundo y entorno cercano, que lleve a cabo una lectura de las palabras escritas, desde el previo aprendizaje y la alfabetización, para que en última instancia el individuo pueda llegar a generar una relectura y reescritura del mundo (Freire, 1989). Este planteamiento teórico se contrapone a la idea que el ejercicio lector sea un proceso memorístico, mecánico y descriptivo, exponiendo que la utilización

de muchos textos dentro de un programa académico, no implica necesariamente que sea productivo, ni que genere un proceso cognoscitivo. Es por esto que, dentro del planteamiento freireano, la lectura requiere un aprendizaje previo y crítico de la lectura del mundo, una comprensión del contexto, que se posibilita y se hace necesaria en la educación superior, en ese orden de ideas:

Para Freire es requisito indispensable el aprendizaje previo de la lectura crítica del mundo: sólo ello permite realizar la lectura crítica del texto y la relectura-reescritura de la realidad, que implican también una renuncia a la inocencia. Así, entonces, la alfabetización, concebida como acto cognoscitivo, creador y político, es un esfuerzo por leer el mundo y la palabra, por consecuencia un texto no es posible sin contexto. Leer es reescribir este último, y Freire opone tal idea a la concepción nutricionista del acto de leer —que equivaldría a comer— y del conocimiento, según la cual los sujetos son como vasijas vacías que el libro o el profesor mediante simples transferencias llenan con su saber, hasta atiborrar aquéllas con las palabras (Ramírez, 2009, p. 170).

Dentro de las diferentes posturas y argumentos del acto lector se encuentra Barthes (1975), quien habla de esta acción comunicativa desde el punto de vista del autor y el contexto educativo. Serán ellos los que definen y direccionen en varios sentidos al lector, supeditando el entendimiento de la misma lectura, a las bases dadas por la educación y al autor como autoridad, pues la lectura trasciende al sujeto gracias a las

asociaciones que genera el texto. Es por esta razón que plantea la necesidad de una doctrina y expone aspectos sobre los que se fundamenta el estudio de la lectura: el primero es la pertinencia, la cual establece como el punto de vista desde el cual se observa, se analiza y se interrogan las partes de un todo; luego habla del rechazo, en donde se afina el deseo y un no deseo del ejercicio mismo de la lectura; Por último, aborda al sujeto como un prisionero de la infinitud de la lectura, llegando a quedar atrapado en una sobre codificación e inversión dialéctica (Ramírez, 2009).

También es indispensable comprender la lectura desde aspectos sociales y culturales. Como lo afirma Certeau (1996), leer se convierte en una práctica cultura, ya que genera transformación del texto, improvisación en cuanto a los significantes. A su vez, se puede relacionar con una acción capitalista, de producción y consumo modernos, en donde esta se transforma en un mecanismo de control y arma cultural, siendo una representación paralela de estratificación social. Esta teoría es compartida por el sociólogo Escarpit (1973), quien considera que esta acción comunicativa puede llegar a desarrollarse dentro del marco de una relación social, bajo los parámetros de una red social incluyendo así la red institucional, sus diversos sistemas, organismos y grupos que tengan relación con el canal de comunicación. Para Escarpit (1973) la lectura no puede ser concebida sin la representación física del libro impreso, generando así una actividad de consumo y catalogando esta como un asunto de orden económico.

Al considerar las diversas perspectivas expuestas, se puede concluir que la lectura es un acto complejo, intrínseco y extrínseco al sujeto, al contexto, a la cultura, y que su aporte y complejidad van más allá de los procesos memorísticos fundamentales, que recaen en el desarrollo de diferentes habilidades cognoscitivas, metacognoscitivas, inferenciales, críticas y sociales, necesarias para el desarrollo de los individuos, la transformación de él y de su entorno, la comprensión de la realidad y de las realidades infinitas de los textos y los autores. Por ello, la acción de enseñarla y fortalecerla es aún más compleja, pues no es superficial y efímera; la tarea de enseñar a leer, de leer sobre lectura, la metalectura, requiere de profunda comprensión de su importancia y requerirá de diferentes estrategias que de verdad formen al sujeto. Sin embargo, Cardona, González, Herrera, Osorio (2018, p. 494), en su estudio *Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a la educación superior*, indican que los estudiantes la consideran pertinente en su formación profesional y personal, tal como lo presentan dichos autores en la tabla 1:

Tabla 1. Utilidad de la Lectura.

Ítem	Negativo	Positivo
La lectura es útil en mi proceso de aprendizaje	2,7%	97,3%
La lectura es útil en mi proceso de formación personal	5,0%	95,0%
La lectura es útil para la vida porque desarrolla las habilidades de pensamiento (sintetizar, interpretar y argumentar)	1,1%	98,9%
El ejercicio de la lectura amplía mi vocabulario	1,1%	98,9%
La lectura enriquece mis conocimientos	2,3%	97,7%
Leer me sirve para ampliar mi comprensión del mundo	5,7%	94,3%

Fuente: Cardona, González, Herrera, Osorio (2018, p. 494).

Como se ilustra en la anterior tabla, los estudiantes indican como positiva en gran porcentaje, la utilidad de la lectura tanto en lo académico como en lo personal, pues aparte de ampliar el vocabulario, permite la comprensión que enriquece el conocimiento. Por otro lado, los estudiantes con un porcentaje mínimo no consideran pertinente la lectura en su formación académica.

4.2.3. La Escritura.

El otro componente fundamental de la estructura de procesos en lecto-escritura es la escritura; esta acción del lenguaje permite el planteamiento de ideas, posturas, conceptos, teorías y de todo lo relacionado con el mundo, las artes, las prácticas,

los saberes y en general una infinidad de circunstancias, tanto en los campos académicos como en otros contextos de la palabra escrita. Su importancia es significativa y esencial dentro del proceso y desarrollo del sujeto, del estudiante, desde ámbitos profesionales, académicos y/o laborales. Por esto es necesaria la comprensión y profundidad de esta habilidad dentro del desarrollo académico, sus implicaciones y relevancias para los procesos cognoscitivos y meta cognoscitivos, como se espera de la educación superior.

Tratando puntualmente la acción de escribir, es necesario entender que ésta es indispensable dentro de la vida moderna y se aplica en infinidad de contextos, está inmersa en la actividad humana cotidiana y es transversal a nuestra profesión y quehacer. No obstante, existe un desconocimiento de este ejercicio de la comunicación, por lo cual en primera instancia es necesario comprender la escritura como una muestra de la acción lingüística humana, en donde se mezcla la intencionalidad con la contextualidad del ejercicio verbal. Esta acción también tiene un componente social, pues se desarrolla en un tiempo y espacio determinados, y es compartida y divulgada por la comunidad (Cassany, 1993).

Es relevante a su vez, concebir la acción de la palabra escrita como una herramienta y un recurso, el cual permite plasmar la información y crear permanencia en el tiempo; esta acción posibilita la extensión de la memoria, generando una memoria colectiva e individual en las bibliotecas, o cualquier banco de información escrita (Carlino, 2006). Se evidencia que la acción de la escritura puede ser determinante en el desarrollo

social y cultural del hombre, pues favorece el pensamiento y permanencia de las ideas, generando conocimiento y memorias dentro de sus propios contextos. Se puede observar que escribir implica evidentemente una forma de comunicación y transmisión de la información cultural, representativa y relevante de diferentes pueblos, y a su vez es una forma de representar el pensamiento y la información intrínseca del sujeto, formulando esquemas, construyendo y deconstruyendo los conceptos desde la reflexión personal y cognoscitiva mediante la reflexión y la investigación.

Al escribir, se trabaja sobre el pensamiento, se le da una forma entre otras posibles; la reflexión surgida a través de la escritura es diferente de la reflexión no escrita. La escritura da forma a las ideas, pero no como un molde externo al contenido: al escribir se crean contenidos no existentes. Por ello, escribir es uno de los mejores métodos para pensar (...) es posible entender la escritura como un instrumento semiótico que cambia las condiciones de trabajo de la mente. Sin la escritura y las distintas prácticas que posibilita, individual o colectivamente, la humanidad y las personas no funcionan de la misma manera (Carlino, 2006, p. 9).

De acuerdo con estas concepciones, definiciones, propósitos y beneficios de la escritura, se puede observar que esta tiene importancia dentro del desarrollo del sujeto, del individuo consciente, del profesional y en general de cualquier persona, pues promueve y ayuda al desarrollo del pensamiento y la construcción de ideas propias. Por estas razones, también es necesario desarrollar y potenciar las habilidades escriturales

de los estudiantes, pues escribir no solo implica un nivel de alfabetización y la utilización de un código específico, en lengua materna o en otras lenguas, que no solo es la correcta aplicación y dominio grafomotor del alfabeto, sino que trasciende e involucra el desarrollo de la coherencia, necesita cohesión y adecuación, junto con un gran repertorio lexical y buena retórica aplicada a los desarrollos cognoscitivos e inferenciales del sujeto (Cassany, 1999).

4.2.4. La Didáctica de la Lecto-Escritura.

Para comprender las herramientas y recursos que los docentes utilizan para desarrollar sus clases, enseñar un tema y favorecer los procesos de lecto-escritura, es necesario entender el concepto de didáctica desde un ámbito académico formal. Si se habla de una etapa primaria de esta, se debe entender como una disciplina, la cual según lo expresa Comenio en su obra *Didáctica Magna*, será la arteria y la vía universal mediante la cual se enseñarán las cosas a todos. Según Escudero (1981) la didáctica es la "Ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendentes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral". En el contexto actual, se puede definir esta desde su carácter como una disciplina que está a favor de la pedagogía, de la teoría y de la práctica, y que tiene como objeto soportar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la instrucción y la formación; involucra en ella a los estudiantes, docentes, teniendo en cuenta el concepto de la metodología para lograr su finalidad última, que es la formación

intelectual y optimizar el aprendizaje, junto con el desarrollo personal del sujeto (Mallart, 2001).

Comprendiendo los conceptos de lectura y escritura y la importancia de ellos para la academia y para la formación integral del sujeto, es necesario hacer referencia a estos dos componentes en el ámbito universitario desde la visión del educador, junto con algunos aspectos para considerar y desarrollar de manera didáctica las clases y el componente de la lecto-escritura.

Entre las herramientas pedagógicas y escenarios que el docente puede considerar para desarrollar e implementar la lecto-escritura, se puede mencionar la reestructuración del ejercicio cognitivo, dándole prioridad y relevancia a la acción que realiza el sujeto sobre el objeto como el efecto del objeto sobre el sujeto, puesto que si se planea una clase aplicando este principio, el docente estaría evaluando tanto los contenidos o temáticas que va a desarrollar, como a su vez las actividades que desarrollarán con base en estos contenidos; de esa forma el educando estará aplicando el concepto que, lo que es aprendido por los alumnos no es independiente del cómo lo aprenden, sino que son dos aspectos que van entrelazados (Carlino, 2005).

En correlación con la idea anterior, se debe considerar que el docente tenga claridad y planee sus contenidos, desde la perspectiva que: los estudiantes no aprenden en una sola instancia y de manera perpetua, es necesario comprender que los procesos

de acomodación y de apropiación de la información deben tener una reiteración constante, en donde el estudiante entre en contacto más de una vez con el objeto o concepto el cual quiere aprender, y que mediante la experiencia y el error vaya aprendiendo e interiorizando la temática o información que se quiere brindar por medio de ellos. Entonces en la parte metodológica y didáctica, el docente tendrá que planear y organizar la clase para que esta interacción constante entre educando y objeto de estudio, suceda (Pichón, 1975).

En el planteamiento de estrategias didácticas se puede mencionar la necesidad de interactuar con personas que posean más experiencia en la actividad o el concepto que se quiere dar al estudiante; es indispensable que los estudiantes se enfrenten y reciban retroalimentación por parte de aquellas personas, pero sin llegar a caer en el error que esto se convierta en una trasmisión de conocimientos, sino en un proceso donde el estudiante crea, escriba, proponga y articule información desde la interacción con aquellas personas. Esta última idea también se debe relacionar con el criterio y premisa que los estudiantes no deben ni pueden aprender por imposición, y es en este punto donde aparece uno de los parámetros o componentes fundamentales para el desarrollo y creación de contenidos, estrategias, ambientes de clase, tal componente es la motivación, y es por esto que el docente deberá tener en cuenta que esta puede venir de un interés personal, fundamentando por las experiencias del sujeto; y el otro componente puede ser situacional, provocado por los trabajos y/o tareas y los propósitos de las asignaturas (Boekaerts, 2002).

Si se tiene en cuenta el factor de la motivación se encontrará un aspecto fundamental que incide de manera directa en cómo los estudiantes afrontan, asumen, aprenden e interactúan en una clase. Es cierto que los docentes encontrarán en sus clases un espacio, una oportunidad para incentivar y motivar a los estudiantes para que vean la relevancia y aprendan la materia que se está cursando. Por eso, el docente debe contemplar la importancia y el valor que su área le puede aportar al estudiante en formación, diseñando actividades que sean interesantes y que les permitan crear, dialogar, interactuar y relacionarse con su entorno cercano; esta será una ardua labor, pero será un componente determinante para el aprendizaje de los mismos, sobre cualquier tema, bien sea específico de la carrera o transversal a ella.

Si se aborda de manera directa la lecto-escritura y se pone en concordancia con las posturas mencionadas por los diferentes autores que se han referido en este texto, se entiende que tanto la lectura como la escritura son dos herramientas necesarias para el proceso de aprendizaje, de cualquier materia o área profesional. Estas herramientas del lenguaje deben ser vistas como instrumentos de carácter formativo, y por esta razón es necesario que los docentes tengan claridad acerca de cómo leen y cómo escriben sus estudiantes. La comprensión de estas categorías discursivas y sus usos dentro de una estrategia didáctica será fundamental para el aprendizaje de un concepto, un contenido, un texto o un discurso, entre otros. Leer y escribir son procesos intelectuales que se dan dentro de ciertas prácticas sociales: herramientas para aprender dependientes de modos culturales de hacer cosas con el lenguaje. Y es un despropósito que la Universidad no se

ocupe de ellos, porque los desaprovecha como estrategias de aprendizaje y porque los desconoce como constitutivos de las comunidades académicas que han dado origen y sostienen la propia Universidad (Carlino, 2005).

Otra consideración que es necesaria por parte del docente universitario, es la planeación de clases y las didácticas que permitan articular los puntos de vista de sus estudiantes; esto será un factor que motivará en el aula de clase. Los estudiantes se sentirán incluidos y con voz dentro del desarrollo y las dinámicas de clase. De otro lado, se hace necesario que el docente analice permanentemente cómo la información que se está compartiendo con los estudiantes, se está comprendiendo, asimilando o transformando.

5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Enfoque de Investigación.

El desarrollo del presente proyecto de investigación tiene un enfoque cualitativo, puesto que permite analizar e interpretar desde las voces y prácticas de los participantes, todas aquellas transformaciones pedagógicas que permiten abordar los procesos de lecto-escritura en estudiantes de educación superior; además de abordar las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos propios de conocimiento científico (Galeano,

2004). Por otra parte, la investigación cualitativa favorece desde el rol del investigador un contacto directo con los actores o escenarios de estudio. Esto permite la comprensión de las acciones y comportamientos en determinada situación.

El enfoque cualitativo propone una comprensión hermenéutica desde las diferentes perspectivas de los actores que construyen o interpretan la realidad, donde cada actor y perspectiva brinda un conocimiento particular, necesario para un entendimiento profundo y detallado sobre el problema de investigación. Asimismo, el enfoque cualitativo se expresa como un proceso metodológico el cual, según Guerrero (2016), “utiliza como herramientas a las palabras, textos, discursos, dibujo, gráfico e imágenes (datos cualitativos) para comprender la vida social por medio de significados, desde una visión holística, es decir que trata de comprender el conjunto de cualidades que al relacionarse producen un fenómeno determinado”. p.2.

Además, el enfoque cualitativo tiene en cuenta que la investigación se conduce básicamente en ambientes naturales, donde los participantes se comportan como lo hacen en su vida cotidiana (Vega, 2014). Esto permite al investigador observar e interiorizar los eventos que puedan presentarse en el día a día de los actores involucrados, facilitando de esta manera la reconstrucción la realidad por medio de la recolección de datos, que posteriormente serán utilizados para contestar preguntas o probar hipótesis previamente establecidas.

De acuerdo con los objetivos de esta investigación, el enfoque cualitativo se adapta en cuanto al tratamiento de los datos y las fuentes, en razón a lo siguiente: a) los resultados esperados se traducen en información y estrategias pedagógicas que, como transformaciones desde la misma praxis pedagógica, hacen posible abordar los procesos de lecto-escritura, en estudiantes de educación superior en tiempos de pandemia, y b) en su calidad de actores del proceso, en ésta investigación se tienen en cuenta docentes de diferentes disciplinas, lo que permite examinar las diversas estrategias pedagógicas implementadas en aras de contribuir a un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo.

5.2. Método de Investigación.

De acuerdo con Bonilla (2005), la orientación hermenéutica se caracteriza por ser de carácter cualitativo, haciendo énfasis en captar la realidad social a través de las voces de los actores, donde la perspectiva del investigador se centra más en interpretar que en cuantificar la realidad social. En consonancia con el enfoque cualitativo, busca apropiarse del significado de dicha realidad social vivida, por medio de un pensamiento orientado en la deconstrucción y construcción, hasta lograr interpretarlo en su verdad.

El término interpretación viene del griego *hermeneúein*, que posee dos significados importantes: el que enuncia y el que interpreta. En ambos casos, se trata de una transmisión de significados que puede producirse en dos direcciones: del pensamiento al discurso o bien del discurso al pensamiento: Grondin (2014). Sin embargo,

el significado interpretativo que tiene mayor vigencia es el del discurso al pensamiento, es decir, aquel que cobra sentido del discurso exterior hacia su interior. La hermenéutica se convierte entonces en una inversión retórica, recuperando en el pensamiento todo aquello que el locutor o el autor ha querido manifestar.

Según González (2016), “Una hermenéutica que se enfrenta con las múltiples manifestaciones del símbolo debe moverse entre la tentación de lograr el sentido único de la existencia humana o los riesgos de aceptar sin más cualquier interpretación del sentido, lo que nos sumiría en el relativismo total” p.82. Lo anterior implicaría que desde el papel de receptor se cuente con las habilidades necesarias para extraer, analizar, interpretar y a su vez acotar las ambigüedades emergentes, rescatando de esta manera lo relevante y pertinente que llegue desde afuera. Del mismo modo, en la interacción que se realiza con el emisor, trae consigo otra manera de aprender por medio de la conversación (Gadamer, 2000), pues esta permite que el receptor perciba diferentes perspectivas que brinden un mejor entendimiento del fenómeno de estudio.

Como se ha explicado anteriormente, ésta investigación se centra en comprender la experiencia docente desde la teoría y la práctica, realizando un acercamiento a los diferentes métodos utilizados por los profesores y profesoras para desarrollar procesos de lecto-escritura en estudiantes de educación superior, en las diversas disciplinas que enmarca esta investigación. Por tal razón, la fundamentación epistemológica que hace

referencia a la hermenéutica, brinda el soporte para llevar un análisis interpretativo para dichas experiencias.

5.3. Tipo de Estudio.

El tipo de estudio que se adoptó para el desarrollo de la presente investigación es el de caso de estudio múltiple. Este tipo de estudio integra el análisis de diferentes casos únicos, a la vez que analiza la realidad que se desea explorar, describir, explicar o evaluar (López, 2013, p. 141); además, este tipo de estudio facilita la descripción de la praxis pedagógica del grupo de profesores seleccionados considerando a cada uno de ellos un caso en sí mismo. Lo anterior logra obtener una visión heterogénea y amplia en función de los significados. Desde esta perspectiva, el investigador, aunque conoce de manera preliminar la realidad, busca acercarse a ésta con el fin de tomar la evidencia necesaria que posibilita la interpretación de las conductas de los participantes. El caso de estudio múltiple permite replicar en más unidades de estudio todas aquellas preguntas realizadas por los diferentes instrumentos investigativos, aplicados en aras de contrastar las respuestas en cada uno de ellos; al obtener resultados similares se considera replicación literal, en caso contrario se considera replicación teórica (Yin, 1984).

Según Stake (1999): *“no todo constituye un caso. Un niño puede serlo. Un profesor también. Pero su forma de enseñar carece de especificidad y de la acotación necesaria para que se pueda llamar caso”* p.5, es por ello que el investigador requiere

indagar en las necesidades propias de la investigación que determinen las características del diseño de estudio y evaluar si es el apropiado o no. Se considera también el contexto de los participantes que faciliten el desarrollo de la investigación, permitiendo la recolección de datos o evidencias para su posterior análisis.

El caso de estudio múltiple se caracteriza además, porque cada uno de los sujetos que son partícipes de la investigación comprendan el sentido de su realización, por seleccionar el instrumento adecuado para recopilar experiencias, prácticas y aprendizajes, y finalmente, por articular la descripción textual de los comportamientos de dichos sujetos. A partir de ello, en esta investigación se puede reflexionar sobre el papel del docente, quien tiene que afrontar este hecho -el profesor 2.0, como lo llamarían algunos autores- al incorporar recursos tecnológicos para el enriquecimiento de su práctica docente (Ruiz, Aguirre, 2015).

Dada la actual problemática de salubridad por la pandemia generada por el COVID-19, se plantea que el trabajo de campo se apalanque en herramientas virtuales, como medio que permita al investigador recopilar, indagar e interpretar las diferentes perspectivas respecto al abordaje de procesos de lecto-escritura de los docentes involucrados en la investigación.

5.4. Contexto de los Participantes.

El contexto de participantes del proceso de investigación tuvo lugar en 4 universidades de Bogotá, de distintas disciplinas profesionales como son: Odontología, Ingeniería de Sistemas, Diseño Industrial, Medicina, Educación, Formación Musical y Teatro Musical, todas las anteriores de diferentes semestres.

La dinámica investigativa se desarrolló bajo ambientes mediados por conexión en línea, es decir, entrevistas, cuestionarios y observaciones que fueron realizadas en sesiones previamente coordinadas con los docentes, donde se ejecutó todo el proceso de recopilación de información y participación en las diferentes actividades programadas por cada uno de ellos. En resumen, se contó con una participación de siete docentes pertenecientes a diferentes instituciones y programas, los cuales son representativos frente al objeto de estudio, es decir, son significativos para la comprensión del fenómeno analizado.

Luego de culminar el proceso de participación se considera que los instrumentos de investigación aplicados a dicho contexto, recogen y dan respuesta a la pregunta de investigación, y por medio del proceso de triangulación definido en el presente estudio, fundamenta desde lo epistemológico hasta la propia experiencia investigativa, los aspectos relevantes en el abordaje de los procesos de lecto-escritura del docente, en la formación profesional de los estudiantes en tiempos de pandemia.

5.5. Técnicas e Instrumentos de Investigación.

De acuerdo con el tipo de estudio definido anteriormente, se aplicaron los siguientes instrumentos investigativos que complementan el enfoque de la presente investigación, a fin de generar conocimiento acerca de cómo fueron las actividades propuestas por el docente desde ambientes de trabajo remoto, basados en procesos de lecto-escritura, para abordar los contenidos temáticos de las asignaturas propuestas, y transversalmente lograr en el estudiante un sujeto autónomo y responsable de su propia formación.

5.5.1. La Entrevista: se realizaron siete entrevistas con el propósito de recolectar información de cada uno de los docentes que participaron en la investigación, sobre la manera como han abordado los procesos de lecto-escritura desde herramientas tecnológicas informáticas; a su vez conocer si es relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello se definieron preguntas cerradas y abiertas que favorecen la sistematización de los diferentes puntos de vista de cada una. Una vez obtenidas las entrevistas, se procedió con la clasificación por área de conocimiento con el objeto de realizar la respectiva interpretación desde lo teórico y lo práctico (ver anexo 7); al mismo tiempo implicó el desarrollo de una serie de actividades analíticas y sintetizadoras de los datos obtenidos con el presente instrumento investigativo Strauss y Corbin (2002)

5.5.2. El Cuestionario: se aplicó un cuestionario de 6 preguntas, con respuestas abiertas y cerradas con el fin de indagar la frecuencia y las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes participantes, para abordar procesos de lecto-escritura en tiempos de pandemia. Este instrumento es un complemento de la entrevista, dado que permite conocer respuestas del entrevistado de manera objetiva (ver anexo 8); sin embargo, el cuestionario estructura preguntas y respuestas cerradas que facilitan la codificación y el análisis a partir de fórmulas estadísticas. De esta manera, se puede contar con parámetros que conlleven al análisis de la situación en estudio, o que justifiquen la aplicación de acciones correctivas o de mejora en aras de permitir que los procesos de lecto-escritura sean significativos para el estudiante.

5.5.3. Matriz de Observación: se realizó un proceso de observación directa de las sesiones virtuales o presenciales que realizaron los docentes. La matriz de observación contempló aspectos relacionados con los procesos de enseñanza aprendizaje, basados en la lecto-escritura en cada uno de los temas estudiados en clase (ver anexo 9). Este proceso de observación permitió identificar las diferentes actividades de lecto-escritura propuestas por el mismo docente, antes, durante o después de clase, así como elaborar un contraste de los datos recopilados por medio de entrevistas y cuestionarios. En esta actividad se tuvo en cuenta la forma cómo el docente relaciona los procesos de enseñanza aprendizaje, basados en la lecto-escritura en cada uno de los temas estudiados en clase. Para cada sesión objeto de estudio se consideraron los

siguientes datos: Fecha, hora, docente, materia, carrera profesional, tema de estudio, número de estudiantes.

La observación permitió explorar nuevos enfoques e impresiones sobre el tema de estudio, que complementó y aclaró los datos obtenidos (Castro, Reyna, Méndez, 2013). Además, se tuvieron en cuenta las 4 categorías de la observación: a) observador completo, los participantes desconocen de la existencia del investigador; b) observador como participante, el investigador realiza entrevistas estructuradas; c) participante como observador, el investigador participa en la investigación realizada; participante completo, el investigador hace parte del grupo objeto de estudio, se considera la categoría: d) observador completo, como facilitadora del análisis y recolección de datos en cada una de las sesiones académicas bajo estudio.

5.6. Diseño de la Investigación.

5.6.1. Fase 1 - Aplicación de Entrevistas y Cuestionarios.

Por medio de la entrevista se condujo a conocer desde un enfoque cualitativo, las perspectivas en las diferentes disciplinas de conocimiento de los docentes involucrados. Esta fase también ofrece una reflexión acerca de las interpretaciones que dan lugar a los métodos empleados desde la pedagogía, para abordar los procesos de lecto-escritura en las diferentes asignaturas impartidas.

Haciendo uso de cuestionarios, se indagaron de manera estructurada las respuestas a cada una de las preguntas planteadas con el instrumento diseñado, con el fin de responder a interrogantes que la entrevista no abarcaba. Para ello, cada entrevistado contó con un cuestionario que indicaba el objetivo, instrucciones de diligenciamiento, agradecimiento por la participación y datos de quien lo contestó.

5.6.2. Fase 2 - Observación No Participante.

Ésta fase de observación facilitó analizar la experiencia en cada sesión de clase de las disciplinas de estudio, y desde la semiótica estudiar de qué manera se formulan desde la metodología del docente los procesos de lecto-escritura, como parte esencial en la formación del estudiante.

5.6.3. Fase 3 - Sistematización y Análisis de la Información.

En esta fase se procesaron los datos y se realizó un análisis de la información recolectada por los investigadores. Se revisaron las evidencias recopiladas a partir de los cuestionarios diligenciados por cada uno de los docentes, para determinar la relación existente entre los instrumentos aplicados en la primera y la segunda fase. Además, realizó un paralelo en cada fase examinada, con el fin de comprender la mediación de los procesos de lecto-escritura como herramienta de apoyo al proceso de

enseñanza-aprendizaje. Por último, desde la mirada de los investigadores se extrajeron las respectivas conclusiones como resultado final.

5.7 Validación y Confiabilidad.

Los instrumentos investigativos: entrevista y cuestionario empleados en el desarrollo del presente estudio, estuvieron bajo revisión de un experto en el campo de la investigación. Del mismo modo, la matriz de observación fue sometida a un pilotaje previo con profesores de diferentes áreas del conocimiento.

5.7.1. Triangulación de los Datos.

Una vez recopilada toda la información de los participantes en la presente investigación por medio de los diferentes instrumentos investigativos, se realizó la triangulación de los datos que consiste en la utilización de diferentes métodos cualitativos o cuantitativos para recopilar información del fenómeno de estudio en diversas fuentes, con la estrategia de contrastar los datos recabados (Aguilar y Barroso, 2015, p. 74). La triangulación también disminuye ambigüedades de interpretación, pues al obtener información redundante o repetida, permite esclarecer conceptos o ideas que puedan desdibujar la realidad de los hechos.

5.7.2. Plan de Análisis.

La información recolectada por medio de los instrumentos investigativos fue confrontada bajo el método de investigación hermenéutico, que ofrece una comprensión del tema de estudio y consolida un discurso crítico desde la voz del investigador y la realidad de los participantes. Fueron analizados siete casos de profesores de educación superior, tanto de pregrado como postgrado en diferentes disciplinas, los cuales participaron en la investigación voluntariamente. En la tabla 2 se relaciona cada uno de los docentes participantes con su respectivo pseudónimo para proteger su identidad y privacidad.

Tabla 2. Participantes en la Investigación.

Pseudónimo	Profesión	Nivel de Praxis Docente
Raquel	Psicóloga	Postgrado Educación
Jack	Ingeniero	Pregrado Ingeniería de Sistemas
Peter	Médico	Postgrado Médico
Emma	Diseñadora Industrial	Pregrado Diseño Industrial
Clara	Odontóloga	Postgrado Odontología
Smith	Músico	Pregrado Formación Musical
Eva	Músico	Pregrado Formación Musical /Teatro Musical

Fuente: Elaboración propia (2021).

De otro lado, la información obtenida se enmarcó en 4 categorías y 2 subcategorías. La tabla 3 relaciona cada una de ellas:

Tabla 3. Descripción Categorías y Subcategorías.

#	Categoría	Descripción	Subcategoría
1	Metodología y Propósito de Aprendizaje	Se describen las actividades que el docente implementa en las clases para desarrollar competencias de lecto-escritura.	<p>Actividades Presenciales: Se refiere a las actividades de lecto-escritura que el docente realizaba en las clases presenciales, es decir, antes de la pandemia, que permitan entender las estrategias pedagógicas que utilizaba y la frecuencias de las mismas</p> <p>Actividades en Línea: Se refiere a las actividades de lecto-escritura que el docente realizaba en las clases por conexión remota, donde se pueda analizar en qué forma el docente implementó nuevas</p>

			estrategias para fortalecer el aprendizaje en el estudiante.
2	Propósitos Formativos de la Lecto-escritura para el Desarrollo Profesional		Encaminada a comprender el propósito formativo del docente hacia el estudiante por medio de procesos de lecto-escritura. Además conocer qué habilidades debe desarrollar el estudiante partiendo de procesos de lecto-escritura como competencia en el perfil profesional del mismo.
3	Uso de Herramientas TIC		Para analizar el uso de herramientas tecnológicas o recursos digitales por parte de los docentes para abordar la lecto-escritura en su clase.
4	Problemáticas al Aprendizaje		Problemas a los que se enfrenta tanto el docente como el estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia (2021).

5.7.3. Consideraciones Éticas.

Conforme a la privacidad y el tratamiento de los datos en el desarrollo y como producto del proceso de investigación, se respetaron y protegieron los datos personales e identidad de los participantes. Por tal razón, durante el proceso investigativo no se menciona de manera expresa algún participante, sino que de manera genérica se relacionan docentes o estudiantes de acuerdo con el contexto en el que se discuta. Además, para llevar a cabo todo el proceso de recolección de datos, se tiene presente la previa aprobación del consentimiento informado de parte del participante (ver anexo 10). Allí se estipula de manera clara y sencilla la finalidad de los datos recolectados, ya sea por medio de grabaciones de audio, video, fotografías o documentos digitales. En este documento, también se da a conocer la finalidad general de la investigación, las razones de la participación de docentes o estudiantes, el tipo de instrumento de investigación utilizado y la colaboración voluntaria de cada uno de los sujetos que hicieron parte de la misma.

Por la seguridad de los participantes, la información recolectada es salvaguardada de manera anónima por los investigadores por un tiempo mínimo de cinco años. Después de este tiempo la información será destruida.

6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El análisis de los resultados se presenta de acuerdo con cada una de las categorías y subcategorías preestablecidas en el estudio, donde se realizó la articulación y el análisis de las evidencias encontradas en cada una de ellas. Del mismo modo, se sometieron a la discusión de los investigadores con el objeto de establecer las perspectivas de la realidad y la teoría.

6.1. Categoría Metodología y Propósito de Aprendizaje.

Con esta categoría se analiza el tipo de actividades o estrategias que el docente implementó en las clases (ver anexo 3). Para empezar, se describirán las actividades que los docentes mencionaron realizar desde la presencialidad. Posteriormente, describirán las posibles adaptaciones que tuvieron dichas estrategias en la educación en línea, desarrollada en tiempos de pandemia.

6.1.1. Subcategoría Actividades Presenciales.

Con esta subcategoría se analiza el tipo de actividades o estrategias basadas en lecto-escritura que el docente implementaba en las clases presenciales, es decir, antes de la pandemia, además de la frecuencia con que se aplicaban (ver anexo 1).

En la tabla 4 se relacionan las estrategias empleadas por el docente y su respectivo recurso educativo.

Tabla 4. Estrategias Empleadas y Recurso Educativo en la Presencialidad.

Docente (Pseudónimo)	Estrategias en la Presencialidad	Recursos Educativos
Raquel	Preparar documento previo a la clase.	Escrito, Formular preguntas, mapa mental, reflexiones.
Smith		Abstracts, Ensayos.
Clara	Socialización Lecturas.	Documentos.
Peter	Exploración lecturas.	Documentos científicos.
Eva	Análisis Textos.	Construcción de Reflexiones.

Fuente: Elaboración propia (2021).

Los docentes que aquí se mencionan bajo pseudónimos para proteger su identidad y privacidad, emplean diferentes propuestas pedagógicas a fin de obtener un desarrollo significativo en las clases presenciales. Una de ellas consiste en despertar el interés en el estudiante para que sea él quien prepare de forma autónoma la siguiente clase, mientras que el docente formula la pregunta de estudio con algún tipo de

motivación que conlleve al estudiante a prepararse de antemano, buscando información en los recursos facilitados (bibliografía, manuales, fotocopias, páginas de Internet, etc.); a la larga, los estudiantes se sienten mucho más atraídos y vinculados al contenido de la materia, puesto que han colaborado en su construcción (Morell, 2009, p. 28). Y como lo manifiesta Raquel: *“...generalmente ellos deben preparar algo...ya sea un escrito, formular preguntas, o pueden hacer un mapa conceptual...”* (Entrevista 1, Pregunta 1). Este trabajo autónomo también contribuye a incrementar la responsabilidad del estudiante en su proceso de formación, proponiéndole a él la realización de actividades extra clase que generen la construcción de conocimientos; de esta forma se considera que el estudiante llega a clases con posturas que permiten enriquecer el proceso enseñanza-aprendizaje, de manera individual o conjunta.

Otras propuestas utilizadas por los docentes, están relacionadas con las diversas actividades de lecto-escritura que se implementan en los escenarios de clase; se puede observar cómo las respuestas de los participantes tienen varios puntos en común, en donde los materiales que utilizan tienden a ser similares, incluyendo artículos, ensayos y resúmenes entre otros, los cuales fomentan la investigación individual y grupal, favoreciendo la producción escrita y el pensamiento reflexivo. Smith indica: *“...hablando dentro del contexto de lecto-escritura, puedo remitirme, tanto al elemento investigativo, como a la realización de abstracts o ensayos específicos...”* (Entrevista 6, Pregunta1), de esta manera los procesos de lecto-escritura se integran en las clases.

De otro lado, se puede evidenciar que dentro del desarrollo y planteamiento de las actividades de lecto-escritura, se propende por el trabajo en grupo y la socialización de la información e investigación, a modo de compartir y crear conocimiento de manera colectiva, permitiendo de esta forma que la interacción de los participantes de la clase siga siendo activa, lo cual deviene de la interpretación adecuada de los textos.

...nos reuníamos antes de la clínica, las lecturas las planteábamos 8 días antes y pues la idea era que los estudiantes realizaran sus lecturas y pus hiciéramos una socialización, si se realizaba a través de presentaciones pues le correspondía a un grupo de estudiantes específico uno o dos estudiantes y el resto pues hacíamos los aportes verbales...(Clara, Entrevista 5, Pregunta1).

Del mismo modo se menciona:

...veníamos trabajando con plataformas virtuales y con clases presenciales...estudiantes de postgrados... se relacionaban con la guía de prácticas clínicas, con documentos científicos que el mismo docente extraía...en donde los encuentros que eran semanales, permitían la exploración de la lectura que hacían los estudiantes...(Peter, Entrevista 3, Pregunta 1).

En dichas actividades el docente propone la documentación pertinente de acuerdo al tema de estudio, para que sea el estudiante quien revise las guías de estudio teórico-

práctico las cuales se deben profundizar en un tiempo considerable, para posteriormente realizar la exploración en compañía del docente. En este caso, la lectura de las guías de estudio, por ser de naturaleza teórico-práctica, son indispensables en el desarrollo del trabajo académico, como instrumento de trabajo en campo y aún en la vida profesional. Es por ello que toda acción diseñada para que el alumno participe de forma activa en el proceso de aprendizaje, debe ir acompañada de una acción diseñada para que el profesor se adapte al alumno y a la actividad del alumno. Así pues, si hay trabajo en grupo, el profesorado debe participar en el propio equipo de trabajo (Fidalgo, 2011, p. 2).

En otros análisis de respuestas de los participantes Raquel, Clara, Smith y Eva, se observa la manera en que los procesos de lecto-escritura son utilizados como estrategia pedagógica, para contextualizar al estudiante sobre el tema o información que está viendo, la creación de conceptos propios, la reflexión, la formación de criterios y a su vez, para ayudar a comprender la relación de lo aprendido con su contexto social. En última instancia, los profesores participantes de esta investigación señalan que aunque se propende por la producción escrita, por la reflexión y por los demás aspectos mencionados anteriormente, el nivel de dicha producción escrita y reflexiva es bajo.

Al respecto Raquel y Eva comentaron en la entrevista:

...como para que puedan aterrizar muchas de las ideas o de las críticas de las reflexiones...que mejor ese documento, esas lecturas que les estén

generando...los estudiantes traigan, digamos una propuesta o reflexión con respecto a un tema que vayamos a abordar...(Raquel, Entrevista 1, Pregunta 1).

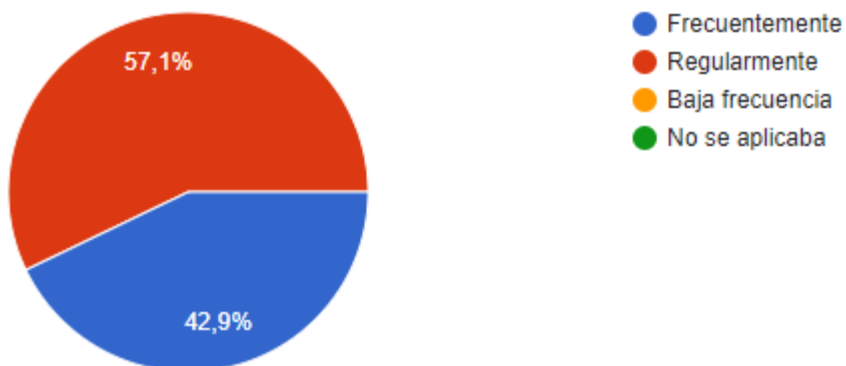
...lo primero que yo comienzo a trabajar con ellos, cuando trabajamos análisis de textos, es hagan un concepto, es decir, den ustedes su propia perspectiva, sus propios aportes con experiencias personales, con experiencias de otras personas, donde ustedes tengan una reflexión, y hagan un aprendizaje propio sobre el tema específico...(Eva, Entrevista 7, Pregunta 1).

Lo anterior deja en claro que la reflexión hace parte fundamental en el proceso de aprendizaje, pues permite la interiorización de significados del trabajo que el estudiante desarrolla previamente, y al mismo tiempo, genera debate al interior de los grupos, con mayor apropiación de los temas de estudio. Pensar de manera crítica reflexiva es un proceso en el cual se requiere de conocimientos previos que al ser confrontados con nueva información, abren el espacio al análisis generando una postura de razonamiento justificado; son esas posturas las que en ocasiones rompen paradigmas (Acosta y Acosta, 2019, p.149).

Al relacionar la subcategoría Actividades Presenciales con los porcentajes de respuesta arrojados a la pregunta del cuestionario: **Indique con qué frecuencia se aplicaba procesos de lecto-escritura en las clases antes de la pandemia**, se encuentra que los procesos de lecto-escritura se desarrollaban regularmente en un porcentaje del 57.1% y frecuentemente tan sólo un 42.9% cómo se ilustra en la figura 2,

de lo que deduce que los docentes aplican otras didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje.

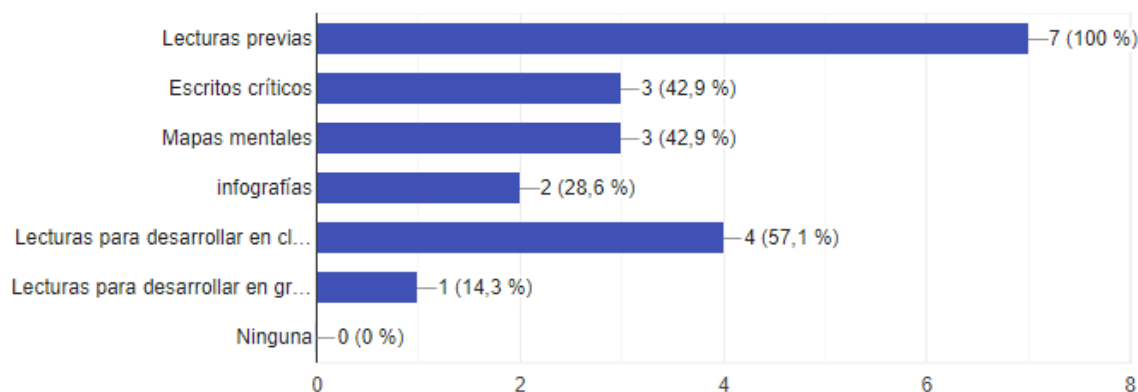
Figura 2. Frecuencia Aplicación Procesos de Lecto-escritura en la Presencialidad.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Del mismo modo, a la pregunta: **¿Cuál de las siguientes actividades de lecto-escritura implementaba en sus clases antes de la pandemia?**, se identificaron las actividades a las que los docentes recurrieron para abordar procesos de lecto-escritura como se ilustra en la figura 3. Se puede observar que la actividad en la que todos los participantes coincidieron es lectura extra clase con un 100%, le sigue actividades lecto-escritura durante la clase con un 57,1%, actividades de lecto-escritura en grupo con un 42,9%. Otras actividades derivadas lecto-escriturales con un 28,6% y 14,3%.

Figura 3. Actividades de Basadas en procesos de Lecto-escritura Presencial.



Fuente: Elaboración propia (2021).

En esta subcategoría no aplica la observación presencial debido a que la presente investigación fue realizada en tiempos de pandemia por la COVID-19.

Luego de analizar los datos obtenidos para la subcategoría Actividades Presenciales, se puede indicar que aunque los procesos de lecto-escritura se aplicaban con frecuencia regular en su mayoría, los docentes se apoyaban en diferentes tipos de documentos tales como: PDF's, referencias bibliográficas, informes, entre otros, con la intención de ser revisados por los estudiantes con el fin de producir nuevo conocimiento por medio de trabajos escritos e interiorizaciones personales.

6.1.2. Subcategoría Actividades en Línea.

Con esta subcategoría se analizan el tipo de actividades basadas en la lecto-escritura, que el docente implementaba por medio de herramientas tecnológicas, es decir, durante de la pandemia (ver anexo 2). En la tabla 5 se relacionan las diferentes estrategias pedagógicas para fortalecer el aprendizaje en el estudiante y su respectivo recurso educativo.

Tabla 5. Estrategias en Línea Empleadas y Recurso Educativo Utilizados en Pandemia.

Docente (Pseudónimo)	Estrategias en Línea	Recursos Educativos
Peter	Seguimientos estudiantes en tiempo real.	WhatsApp, Twitter, link de conexión, E-mail, Moodle.
Clara	Comprensión de contenidos	Infogramas, Padlet, Piktochart, Kahot.
Eva		Trabajos a mano, sustentaciones grupales, Padlet, infogramas.
Smith		Fragmentos de lectura, conversatorios por video llamada, Power Point
Jack		Informes
Raquel	Comprensión de contenidos, auto evaluación y co-evaluación	Construcción de Reflexiones, Google Form
Emma	Explicación Proyectos.	Elaboración textos.

Fuente: Elaboración propia (2021).

Peter por ejemplo indica: *“...utilizábamos la plataforma virtual y ahora las vías de comunicación que establecemos son vías WhatsApp o por Twitter para hacerle seguimiento a los estudiantes en tiempo real...link de la conexión...correo electrónico...también existen plataformas virtuales a través de Moodle...”* (Entrevista 3, Pregunta 2). Mediante ésta práctica los estudiantes también pueden aprender y sacar provecho de las redes sociales como alternativa a nuevos esquemas de aprendizaje.

Asimismo, Clara menciona:

...Todo se realizó a través de herramientas específicas como de internet...para poder hacer las clases remotas y que fuera apropiado para los estudiantes, entonces ellos realizaban infográmicas y los ponían en herramientas como Padlet, que es como un tablero virtual, usábamos Picto-Sharity, y otras herramientas como para hacer más dinámicas las clases (...) igual para hacer mapas mentales usábamos en algunas clases Kahot como para evaluar el grado de comprensión de los artículos, de los estudiantes y del tema como tal... (Entrevista 5, Pregunta 2).

De dicha forma, los docentes optaron por proponer, implementar y hacer mayor uso de los recursos tecnológicos como vía para desarrollar las clases sincrónicas; compartiendo información se adaptan los contenidos y estrategias pedagógicas a este tipo de recursos. Dicha propuesta contribuye a optimizar las prácticas de lectura y

escritura en los alumnos, mejorando niveles de comprensión lectora y brindando herramientas a los docentes para el desarrollo de sus clases con diversas estrategias y soportes (De Sa Tomas, 2017, p.73).

Por el contrario, no siempre las herramientas tecnológicas son consideradas provechosas por el docente, Eva indica:

...Durante pandemia... les pido máximo dos páginas porque ellos tienden a veces hacer unos copy paste y se echan unos “carretasos”, que uno es como ve al punto, estamos en la modalidad copy paste, esa es una de las razones que me gusta mucho escriban a mano, y lo otro que les pido es que escriban sus conceptos, me los manden pero cuando me los entreguen me los sustenten hablado, y lo sometemos a discusión en grupo (...) digamos que como tal infográmicas, Padlets, este tipo de cosas poco las utilizaba, no las he visto muy necesarias hasta el momento en las materias que he dictado...(Entrevista 7, Pregunta 2).

Con lo anterior se puede observar que algunos docentes tienen la concepción que las herramientas tecnológicas, aunque facilitan algunos procesos mecanográficos, son tediosas y no generan la misma conexión que cuando las reflexiones o escritos son desarrollados a mano, desfavoreciendo de esta manera la producción de conocimiento propio, incrementando el facilismo y la superficialidad de estos procesos de construcción del pensamiento.

El trabajo en grupo no fue la excepción desde la virtualidad; los docentes consideran una manera enriquecedora en el aprendizaje, dando énfasis e importancia al trabajo grupal desde la presencialidad. En la virtualidad por ejemplo, se utilizan diferentes recursos tecnológicos para abrir espacios donde en conjunto se construyen ideas, reflexiones y opiniones. Es así como Raquel menciona:

...la misma virtualidad también lo ha permitido el trabajo en conjunto, el trabajo grupal, la construcción, la reflexión entre los mismos estudiantes...ellos se reúnan y puedan conocer sus opiniones, sus mismas experiencias, sobre lo que están reflexionando pues ha sido bastante importante...(Entrevista 1, Pregunta 2).

Por otro lado Smith comenta:

...compartir trozos de lectura...conversatorio alrededor de una video conferencia, se hizo de esa manera, generalmente el compartir pantalla y el establecer desarrollos de escritos para exposición y presentaciones en Power Point, fueron de los elementos estratégicos que se hicieron para tal fin...(Entrevista 6, Pregunta 2).

Se deduce que posibilitar desde la virtualidad espacios de trabajo en equipo, no sólo permite la colaboración y cooperación entre estudiantes, sino que por medio de

procesos de lecto-escritura se articula la reflexión grupal como mecanismo para la comprensión, la crítica y el debate, como lo argumenta (Ulco y Baldeón, 2019, p. 37), lo más importante del uso de herramientas tecnológicas es promover el desarrollo del pensamiento crítico, autónomo y creativo, a través del trabajo en equipo.

Los participantes comentan desde sus experiencias, que los procesos de lecto-escritura también han permitido transformar la manera de evaluar, entendiendo la auto evaluación definida como el análisis de las actuaciones o productos del mismo estudiante, mientras que la co-evaluación como la reflexión y valoración en conjunto (Rodríguez, Ibarra y García, 2013, p. 202). Raquel ratifica que:

...no es que hayan habido muchas transformaciones...Las plataformas también han permitido que ellos suban su producción escrita y que sea revisada y comentada por sus compañeros, por sus pares y por mi misma... he usado ahora es la auto evaluación y co-evaluación a través de Google Forms, lo que implica leer muy bien para poder evaluar a sus compañeros... (Entrevista 4, Pregunta 2).

Se señala la manera en que la auto evaluación y la co-evaluación han permitido que los estudiantes lean mejor las producciones escritas de sus compañeros, en aras de evaluarlos de manera objetiva.

Para finalizar, algunos participantes concuerdan en que no se aplicaron metodologías pedagógicas para abordar procesos de lecto-escritura, sólo se realizó la articulación de las lecturas propuestas en la actual situación que vive el mundo por causa de la pandemia. Por un lado, Raquel menciona: *“...no es que se ajustaran tanto las estrategias para motivarlos a leer ...se han como ajustado y se han tratado de articular con las reflexiones, eh frente a lo que actualmente estamos viviendo...”*(Entrevista 1, Pregunta 1). Considera que para el nivel de formación académica que realiza en su clases de maestría, el estudiante cuenta con habilidades de lecto-escritura que relaciona con sus experiencias, conocimientos y anécdotas profesionales. Se evidencia que se parte de supuestos acerca de los conocimientos previos y la ausencia o debilidad en estrategias motivacionales.

Por otro lado, para Jack: *“...se emplea el uso de informes...esa práctica no ha sido distinta de la presencialidad, por ejemplo ahora la virtualidad...desde que segundo semestre en adelante, hasta bueno yo también imparto proyecto de grado...”*(Entrevista 2, Pregunta 1). Dicho participante indica que desde la modalidad presencial y ahora desde lo virtual, no ha tenido impacto para abordar sus procesos pedagógicos, pues desde su asignatura ha empleado informes de ingeniería que el estudiante puede desarrollar en ambas modalidades. Sin embargo, menciona que los procesos de lecto-escritura están presentes hasta el proyecto de grado de últimos semestres, con lo que estos procesos se hacen transversales a lo largo de la formación. Por último, Emma comenta:

“...yo doy dos asignaturas que son tipo taller en donde no hay tanta teoría y si hay mucha aplicación de conceptos... entonces es que vamos a empezar un tema y hay lecturas cortas que preparan a los estudiantes... Muy rara vez tienen que hacer textos académicos, pero si pequeños textos donde explican sus proyectos...”

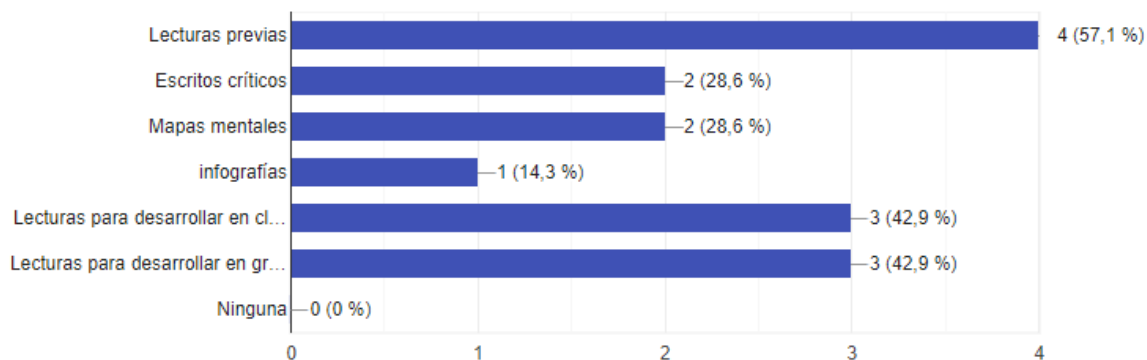
(Entrevista 4, Pregunta 1).

Esto último permite identificar que en las clases de tipo taller el uso de la lectura o escritura no se aborda a profundidad, solo se comparten artículos cortos que el estudiante revisa previamente a la clase; en el caso de realizar presentaciones, se elaboran algunos escritos cortos. Se puede afirmar que aunque la entrevistada menciona que los talleres son la aplicación de muchos conceptos, lo cual requeriría lectura de textos, artículos o repositorios de información, no se refleja como actividad de la materia. Se podría recomendar la elaboración de memorias de todos los talleres al finalizar el curso, incluyendo contenidos que permitan reforzar los procesos de lecto-escritura y actualizar o profundizar las propuestas de talleres.

Al relacionar la subcategoría Actividades en Línea con los porcentajes de respuesta arrojados a la pregunta del cuestionario: **Con el desarrollo de clases en la virtualidad que actividades de lecto-escritura implementó en los grupos de trabajo**, se obtuvo una mayor incidencia en lecturas previas con un 57,1%, actividades de lecto-escritura en clase individual y en grupo con un 42,9% en cada una. Otras actividades derivadas de procesos de lecto-escritura con y 28,6% y 14,3%. Sin embargo, se observa

que un 50% de los participantes coinciden que no aplican ninguna actividad como se ilustra en la figura 4.

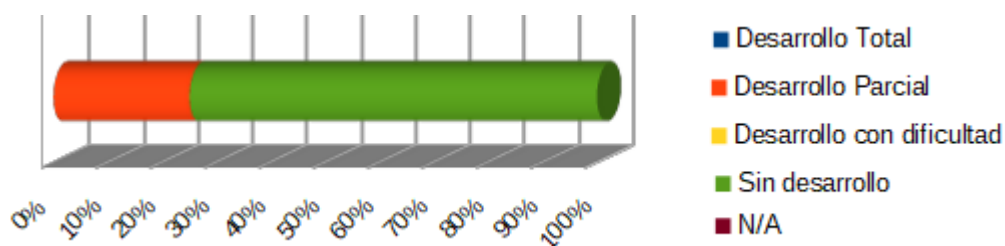
Figura 4. *Actividades Basadas en Procesos de Lecto-escritura en Línea.*



Fuente: Elaboración propia (2021).

Al comparar dicha cifras con las observaciones realizadas en cada una de las sesiones de los participantes de la investigación, se valida que en las actividades plasmadas en la figura 4, no se aplican en la mayoría de las clases, lo que refleja el bajo empleo de procesos de lecto-escritura como recurso de enseñanza-aprendizaje. Tal como se ilustra en la figura 5, el desarrollo de actividades de lecto-escritura durante la sesión de clases es parcial.

Figura 5. Desarrollo Parcial de Actividades Lecto-escriturales.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Los docentes emplean diferentes estrategias pedagógicas a fin de obtener un desarrollo significativo en las clases por medio de conexión remota. Desde este escenario el uso de plataformas virtuales como son: Aula virtual, Moodle y Redes sociales en tiempo real, permiten realizar un seguimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje en vivo y en directo con el estudiante. Sin embargo, a las actividades de lectura y escritura no se les da el uso necesario para fortalecer el aprendizaje y la formación integral del estudiante.

Una vez revisadas las subcategorías Actividades Presenciales y Actividades en Línea, se procede a describir las adaptaciones que tuvieron que realizar los docentes en la educación en línea, desarrollada en tiempos de pandemia.

De acuerdo con los datos obtenidos, se encontró que los docentes aplicaron diferentes metodologías para la enseñanza de la lecto-escritura en sus clases. Según lo encontrado la mayoría de las metodologías identificadas se fundamentan en el aprendizaje significativo. Por ejemplo, una de las profesoras menciona en la entrevista que:

...una descripción de la lectura...tienen que ir más allá... empezar a construir algo cierto: una propuesta, una reflexión, una crítica...una construcción, llámese: un ensayo, un escrito reflexivo, o una acotación en una imagen que dé cuenta de un mapa conceptual, o una formulación de preguntas que le genere esa lectura...(Raquel, Entrevista 1, Pregunta 3).

Se deduce que la profesora le apuesta a ir más allá de la lectura. Los estudiantes, posterior a la lectura, deben realizar reflexiones o cuestionamientos, que consoliden conocimientos de las fuentes teóricas propuestas. La escritura también es protagonista en la construcción de conocimientos, debido a que representa una producción intelectual del estudiante por medio de diferentes trabajos, y fortalece el desarrollo académico del mismo.

A pesar que los encuentros presenciales no se realizaron en tiempos de pandemia, se propusieron diferentes maneras de abordar o de potenciar los procesos de lecto-escritura. En este nuevo escenario el estudiante pudo también crear sus propias producciones intelectuales basadas en la documentación que el docente compartió, como alternativas metodológicas.

... no tengamos encuentros presenciales con los estudiantes...nos permite identificar que otros procesos se lleven a cabo de otra manera...el estudiante

revisa la información, plasma el contenido en una guía que nosotros proponemos...nosotros nos encargamos de estructurar el documento, cuando lo revisamos y damos los lineamientos y la retroalimentación...(Peter, Entrevista 3, Pregunta 3).

El estudiante tiene la posibilidad de revisar e indicar su postura para luego ser socializado con el docente, quien estructura y realimenta al estudiante de acuerdo con los lineamientos teóricos y prácticos. Se observa que los procesos de lecto-escritura se pueden fortalecer con mayor interacción por parte del docente, como lo argumenta (Aldana, 2013, p. 91): el docente debe ayudar al estudiante a tomar conciencia del sentido de lo que escribe, del qué, el para qué, el cómo; a pensar para quien escribe y el efecto que producirá en ellos.

Desde otro punto de vista, el docente tiene propósitos para que el estudiante pueda explorar, con el fin que se éste se convierta en el protagonista de su proceso de aprendizaje fundamentado en procesos de lecto-escritura. Es así como se observa desde la perspectiva de una profesora, quien afirma que dichos procesos:

...indudablemente son súper necesarios, además que en los textos uno encuentra posturas que ni uno mismo como profesor pone, como pone el autor original, y el estudiante debe poder estar en la libertad de entender, el ... con sus capacidades

cognitivas lo que el autor quiere decir, sin el filtro sin el filtro del profesor... (Eva, Entrevista 7, Pregunta 3).

En la misma línea Jack, reafirma la manera como dichos procesos son vistos por el estudiante: *"...los estudiantes han sacado "arto" provecho, y de hecho ellos me lo han indicado... también enriqueciendo su propio proceso...el proceso se vuelve más bien colaborativo...ha sido súper evidente en las mismas sesiones de clase y en sesiones externas..."* (Entrevista 2, Pregunta 3). Desde la virtualidad, los estudiantes han sentido satisfacción por aprovechar los espacios para abordar los procesos de lecto-escritura que conlleven al aprendizaje personal y en conjunto, siempre y cuando se conozca su propósito y beneficio, como lo indica (Cardona, González, Herrera y Osorio, 2018, p. 494), los estudiantes poseen una actitud muy positiva cuando se trata de determinar la utilidad de la lectura para la vida académica y social.

Por el contrario, para otros participantes los procesos de lecto-escritura fueron la alternativa impositiva para dar continuidad al desarrollo académico en asignaturas con componentes prácticos.

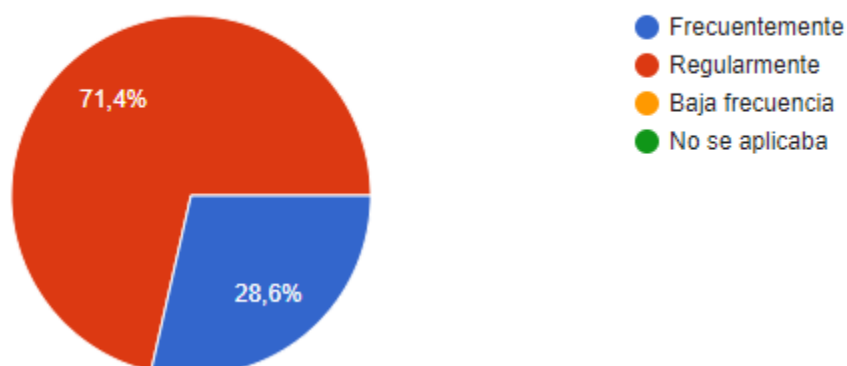
...Definitivamente si, nos vimos obligados a encontrar el proceso de leer para aprender (...). Entonces aquí se aprovechó los procesos de lectura, como procesos de investigación, a través de la lectura, para presentar y preparar temas,

donde la persona tenía responsabilidad sobre determinado tópico o temática...(Smith, Entrevista 6, Pregunta 3).

Lo anterior permite replantear cómo desde la praxis pedagógica se transforman los contenidos micro-curriculares y el diseño metodológico en el saber y el hacer. Por ejemplo, Emma concuerda que: *"...hay un proceso de reflexión, hay un proceso de escritura... ese e ejercicio que integra lectura y escritura para pasar a diseñar..."* (Entrevista 4, Pregunta 3).

Al relacionar la categoría Metodología y Propósitos de Aprendizaje con los porcentajes de respuesta arrojados a la pregunta del cuestionario: **En el contexto de las clases virtuales. ¿Con qué frecuencia se abordó procesos de lecto-escritura?**, se puede observar que los procesos de lecto-escritura desde la virtualidad fueron implementados frecuentemente por los docentes en un 28,6% y regularmente en un 71,4% cómo se ilustra en la figura 6, lo que significa que dichos procesos no tuvieron una frecuencia relevante en el desarrollo de la praxis pedagógica.

Figura 6. Frecuencia Aplicación Procesos de Lecto-escritura en Línea.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Al comparar dicha cifras con las observaciones realizadas en cada una de las sesiones de los participantes de la investigación, se pudo identificar que la mayoría de docentes no aplican procesos de lecto-escritura en el desarrollo de la clase, pues su énfasis se orienta hacia la clase magistral con espacios para el debate y aclaración de dudas e inquietudes. Se evidenció además que las actividades de lectura como trabajo extra clase es la que predomina, caso contrario en actividades de escritura; sin embargo la mayoría de participantes no brindan espacios en clase para que los estudiantes puedan realizar la socialización de lecturas previamente definidas al día de la observación.

En la tabla 6 se realiza un comparativo de las prácticas pedagógicas que realizaban docentes en la presencialidad y en línea, con el fin de identificar sus variaciones respecto a cómo se desarrollaban los procesos de lecto-escritura.

Tabla 6. Características Pedagógicas Presenciales y el Línea.

Docente (Pseudónimo)	Características de las Prácticas Pedagógicas en la Educación Presencial	Características de las Prácticas Pedagógicas en la Educación en Línea
Peter	Exploración lecturas en un tiempo determinado previo al encuentro,	Seguimiento estudiantes en tiempo real por medio de redes sociales. Se mantiene la dinámica de lecturas.
Raquel	Preparar documento previo a la clase.	Comprensión de contenidos, auto evaluación y co-evaluación. Se fortalece actividades de lecto-escritura.
Smith	Preparar documento previo a la clase	Se estimuló con mayor fuerza la investigación y el abordaje de lecturas para las clases.
Emma	El enfoque de la clase es más práctico que teórico, por lo tanto se da mayor prelación a ejercicios de diseño.	No se observó mayores ajustes en la forma de realizar las clases. Se mantiene la practicidad en la asignatura.
Clara	Socialización de lecturas previas al encuentro de clases.	Se mantuvo el desarrollo de lecturas por medio de diferentes herramientas tecnológicas. Se

		realizan ejercicios enfocados a la lectura y escritura.
Eva	Análisis de textos con el fin de generar reflexiones para el aprendizaje.	Se estimuló la escritura por medio de trabajos a mano, con el fin que el estudiante asimile los contenidos.
Jack	Revisión y preparación de informes	La dinámica de revisar y preparar informes se mantiene, sin embargo la conexión remota ha fortalecido la comprensión de textos.

Fuente: Elaboración propia (2021).

6.2. Categoría Propósitos Formativos de la Lecto-escritura para el Desarrollo del Profesional.

Con esta categoría se analiza el propósito formativo del docente hacia el estudiante por medio de procesos de lecto-escritura, y las habilidades a desarrollar como competencia en el perfil profesional del mismo (ver anexo 4). En la tabla 7 se relacionan las actividades empleadas por el docente y su respectivo recurso educativo.

Tabla 7. Propósitos Formativos de la Lecto-escritura para el Desarrollo Profesional.

Docente (Pseudónimo)	Estrategias Desarrollo Profesional	Propósito Formativo
Raquel	Documentos, escritos, reflexiones.	Procesos de análisis, crítica, comprensión e interpretación, aterrizar ideas.
Jack		Expresarse adecuadamente.
Emma		Saber comunicarse.
Eva		Generar conocimiento.

Fuente: Elaboración propia (2021).

Los procesos formativos de lecto-escritura en un profesional de educación superior, deben propender por la construcción de competencias académicas fundamentales para el desarrollo personal y profesional, generando en los individuos posturas críticas, reflexivas y creativas, como lo indica una de las participantes:

...lleva a procesos de análisis, de crítica, comprensivos, interpretativos que todo profesional...debería tener...la lecto-escritura...permite entrar en un mundo de crítica, de reflexión, incluso de propuesta, participativa con el otro, de escucha,

pero también de contra propuesta... empezar a crear, si, a crear también...
(Raquel, Entrevista 1, Pregunta 5).

La misma participante comenta que:

...como para que puedan aterrizar muchas de las ideas o de las críticas de las reflexiones que ellos están, o que mejor ese documento, esas lecturas les están generando...los estudiantes traigan, digamos una propuesta o reflexión con respecto a un tema que vayamos a abordar... (Raquel, Entrevista 1, Pregunta 1).

Se evidencia que los procesos formativos que promueven la habilidad de lecto-escritura son relevantes para el profesional, pues permiten la comprensión, apropiación de conceptos, comunicación asertiva, producción de conocimiento, desarrollo y relación con su contexto y funcionalidad como individuo dentro de una sociedad, debido a que este ejercicio de leer y escribir, como lo plantea Ferraz y Tober (2020), puede ayudar a permear comportamientos y actitudes en escenarios culturales. Se puede observar que estos dos componentes serán el medio por el cual los estudiantes y en general los individuos, lograrán comprensión crítica del contexto de lo leído, articulándolos en escenarios reales y prácticos, los cuales favorecerán y ayudarán a transformar su entorno, haciendo de estas habilidades cognoscitivas, el medio para afrontar las desigualdades de la sociedad y modificar su porvenir (Ramírez, 2009).

Uno de los propósitos relevantes de la habilidad lecto-escritora en la formación de un profesional es la comunicación, pues en cualquier profesión el desarrollo de la comunicación asertiva será pertinente; por ejemplo, tanto para vender una idea como para generar educación del paciente, pues un nivel adecuado de desarrollo que conlleva a saber hablar, escribir e interactuar con otros y por ende, reflejar una aptitud versátil como profesionales, así lo afirma Jack: “...*cualquier profesional...más vale saber expresarse de manera adecuada... eso vuelve versátil a un profesional*” (Entrevista 2, Pregunta 5). Lo anterior conlleva a tener un mejor vocabulario propio de cada profesión, que deviene de los procesos de aprendizaje y de la forma correcta de utilizarlos, permitiendo transmitir un mensaje claro gracias al buen desarrollo de la lecto-escritura.

...es supremamente importante... los proyectos tienen que ver con comunicar, y en la medida que yo tenga un vocabulario limitado, tenga un mundo limitado... es más complejo construir mensajes que le lleguen a la gente y que le lleguen a un público determinado... no es pararse hay en frente a hablar “carreta”, sino que hay un montón de cosas detrás y que tienen que investigar, no? Y mirar referentes...manejando el lenguaje específico y eso solo se obtiene leyendo y escribiendo... (Emma, Entrevista 4, Pregunta 5).

Es claro cómo la lecto-escritura ayuda a formar y desarrollar en el profesional, niveles adecuados en las habilidades comunicativas de manera asertiva. Entonces, esta debe entenderse y verse como una herramienta la cual ayudará a formar en el estudiante

un ordenamiento lógico de la lectura y la escritura, generando secuencias de acciones que favorezcan la estructuración y organización del pensamiento, el análisis y asimilación de la información, propendiendo por la necesidad intelectual de investigar, entendiendo que estos procesos escriturales y lectores, serán prácticas enmarcadas dentro de contextos sociales e intercambio de saberes; por esto se hace relevante asumirla como una habilidad vital de la comunicación, la cual se interrelaciona e integra en conocimiento intelectual del profesional (Galbán, Cañizares y Revilla 2017)

Es importante destacar que las habilidades de lecto-escritura también favorecen el desarrollo y la producción de índole investigativa, pues se espera que el profesional tenga conocimientos, lectura crítica, dominio de múltiples artefactos letrados contemporáneos y pueda profundizar en un tema de manera relevante haciendo uso de buenos niveles de comunicación, de redacción, de caligrafía, coherencia para compartir sus ideas, y que pueda ser capaz de crear conocimiento, plasmarlo, transmitirlo y que perdure en el tiempo dentro de su área de estudio.

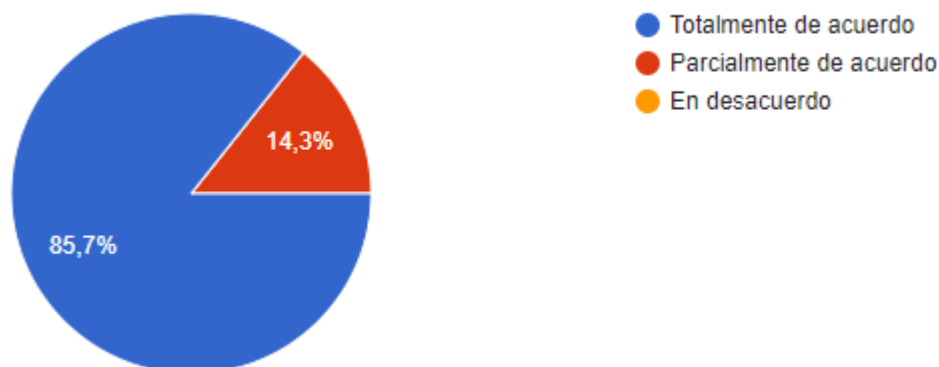
...yo diría que es la capacidad de poder generar conocimiento y de dejarlo plasmado en un medio físico, lo más difícil es generar conocimiento, crearlo y dejarlo claro, palpable y comprensible para las personas que lo van a recibir después...El objeto de la universidad en sí y de profesionalizar es esa capacidad de generar conocimiento y dejarlo plasmado en un medio, y es clave para que uno

después, cuando uno pasa es parte de la vida universitaria y pasa a la vida profesional, que uno mantenga esa actividad... (Eva, Entrevista 7, Pregunta 5).

En la educación universitaria, el proceso de enseñanza-aprendizaje se fundamenta en relación a la capacidad de análisis y producción de textos, interpretación y posturas críticas de documentos científicos, para que así, en última instancia, el futuro profesional pueda compartir dentro de un contexto socio-cultural y científico-académico sus planteamientos e hipótesis, comunicando de manera pertinente y justificada sobre argumentos que sustenten sus posturas conceptuales, manejando el lenguaje pertinente a su área de estudio. Es entonces como se puede ver que este ejercicio de la producción escrita tiene implícita la lectura, la reflexión, la comprensión del objeto de estudio y la relación de este con la realidad, dejando en evidencia que la producción escrita de conocimiento es uno de los propósitos formativos relevantes de la habilidad lecto-escritora (Carlino, 2005).

Al relacionar la categoría Propósitos Formativos de la Lecto-escritura para el Desarrollo del Profesional con los porcentajes de respuesta arrojados a la pregunta del cuestionario: **¿Cree usted que los procesos de lecto-escritura son necesarios en la formación profesional del estudiante?**, se puede evidenciar que el 85,7% de los participantes coinciden en que los procesos de lecto-escritura son necesarios en la formación profesional del estudiante, y un 14,3% están parcialmente de acuerdo tal cómo se ilustra en la figura 7.

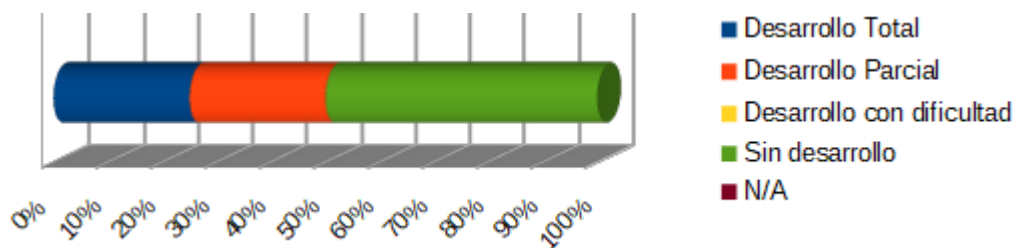
Figura 7. Necesidad de Procesos de Lecto-escritura en el Estudiante.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Al comparar dichas cifras con las observaciones realizadas en cada una de las sesiones de los participantes de la investigación, se deja en claro que no se incentiva el uso de la lecto-escritura en la mayoría de los casos, como tampoco reforzar las clases con material bibliográfico. Se pudo evidenciar que aunque los docentes proponen actividades extra clases, no se le atribuye profundidad a procesos de lecto-escritura, es algo superficial. Tal como se ilustra en la figura 8, los docentes abordan en bajos porcentajes referentes bibliográficos que contribuyan al propósito formativo del estudiante.

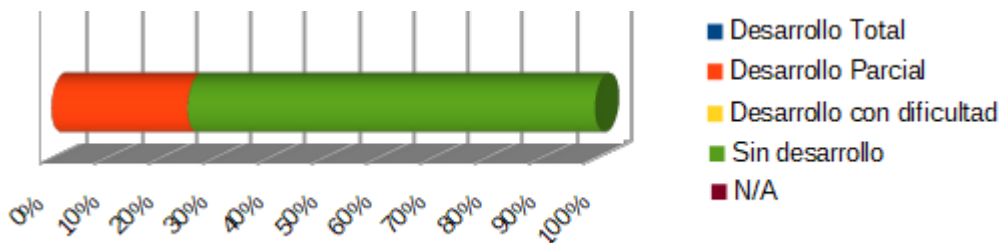
Figura 8. Bajo Apoyo en Referentes Bibliográficos.



Fuente: Elaboración propia (2021).

En la figura 9, se ilustra el bajo componente motivacional que aplican los docentes en actividades de lecto-escritura.

Figura 9. Motivación Parcial Hacia la Lecto-escritura.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Aunque los docentes son conscientes que la lecto-escritura es necesaria tanto en el plano académico como laboral, no se atribuye la suficiente importancia desde el aula de clases, para que ésta se convierta en una competencia que todo estudiante deba adquirir como herramienta indispensable en su ejercicio profesional. Para algunos

docentes la aplicación de lecturas tiene como objeto contextualizar un nuevo tema, pero no con la intención de generar un hábito o habilidad en el estudiante.

6.3. Categoría Uso de Herramientas TIC.

Con esta categoría se analiza el uso de herramientas TIC con las que se apoyó la conexión remota entre docentes y estudiantes, del mismo modo los diferentes recursos digitales empleados para abordar actividades de lectura y escritura en aras de contribuir con el desarrollo académico (ver anexo 5). En la tabla 8 se relaciona la actividad académica realizada por algunos docentes y las herramientas TIC más empleadas

Tabla 8. Actividades Académicas y Herramientas TIC Empleadas.

Docente (Pseudónimo)	Actividad Académica	Herramienta TIC
Peter	Lectura	WhatsApp, Twitter, Iblogs, links de conexión
Clara, Emma, Peter, Jack	Escritura	Easyling, Padlet, Piktochart Draw Classroom, Correo electrónico, Word, Grammarly, Kahot, Discord

Fuente: Elaboración propia (2021).

Se puede observar que la implementación de herramientas informáticas no sólo es utilizada para fortalecer las habilidades de lecto-escritura, sino que también tiene la función de brindar acceso a fuentes fiables de información y generar estrategias de clase, crear didácticas y actividades para que los estudiantes realicen la presentación de las lecturas o tareas, haciendo más dinámica la sesión sincrónica o el encuentro virtual.

...ya mencione easyling, padlet, y pictoshart, pero bueno, específicamente como para mapas mentales o mapas conceptuales utilizábamos draw, para hacer como videos o flyers utilizamos animoto, en algunos como para mapas de palabras o como lluvia de palabras utilizábamos wordart, como para hacer tipo de quices a manera de juego utilizábamos kahot, para hacer algunas preguntas también utilizábamos quizis, que es también como animado, y creo que ya básicamente son eso para, infogramas easyling y padlet que es un tablero electrónico... (Clara, Entrevista 5, Pregunta 4).

Lo anterior constata cómo el apoyo en diferentes herramientas TIC y la implementación de estas estrategias didácticas basadas en mapas mentales, mapas conceptuales, flyers, entre otros, favorecen de manera directa el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues este tipo de metodología post-instruccional al proceso de lectura, ayudará a alcanzar el logro auto-regulador de los objetivos establecidos en torno a la comprensión y la producción escrita de textos con carácter narrativo y argumentativo, en estudiantes de formación universitaria (Castillo, Palomino y Lourdes, 2019).

Se evidencia, de manera clara, la aplicación de herramientas tecnológicas informáticas para el desarrollo de planes y la enseñanza de una segunda lengua, habilidad vital para el profesional en contextos actuales, pues se implementan recursos TIC, plataformas y/o aplicaciones, que se centran en el aprendizaje y énfasis en el idioma inglés.

...la escritura...en la segunda lengua... recomiendo Grammarly, es una herramienta pues que tiene un esquema de análisis de gramática... disposición de videos, disposición de informes, disposición de gráficos... herramientas así, pues no sé: Grammarly, de pronto Meet, se utiliza “arto” Youtube, también, pues...word... Discord... (Jack, Entrevista 2, Pregunta 4).

La implementación de aplicaciones y recursos informáticos favorece la alfabetización digital y la apropiación de una segunda lengua, basándose en el metadiscurso y la metacognición del lenguaje, de múltiples procesos y estrategias, junto con acciones que ayuden a que los estudiantes logren identificar sus alcances y dificultades, mediante la práctica de la escritura académica y del ejercicio de una segunda lengua (Zarate, Cano y Moreno, 2019).

Se observa con relevancia cómo dentro del contexto actual la inclusión y apropiación de plataformas y medios digitales es más extensa, pues se puede ver por medio de los resultados cómo se hace énfasis en el uso de redes sociales con el propósito

de compartir contenidos y experiencias con los estudiantes, utilizando el correo electrónico para suministrar información y enlaces (links) a repositorios de contenidos que el docente considera pertinentes. Esto último por lo general se refiere a instituciones científicas con material actualizado y de interés para el estudiante. El uso de diversas herramientas evita la monotonía, animando el proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo indica Peter: *“...utilizamos son los recursos de redes sociales, entonces, WhatsApp, Twitter, Iblogs...correo electrónico y como te decía, los links de conexión...dirección de la Web de las instituciones donde nosotros identificamos que hay repositorio de documentos que los estudiantes deben buscar...”* (Entrevista 3, Pregunta 4).

De esta forma se puede evidenciar cómo la aplicación y uso de plataformas y herramientas TIC menos convencionales, como lo son algunas redes sociales, abre el espectro y da mayores posibilidades de encontrar medios que permitan ser creativos, que propendan por la ludificación y la didáctica para trabajar la expresión escrita en estos nuevos escenarios comunicativos, en donde la palabra escrita es el común denominador, aprovechando el hecho que dentro de los contextos actuales, son medios con los cuales la gran mayoría de personas están en contacto diario, pues plataformas como WhatsApp o servicios de mensajería similares son inevitables y casi indispensables; el uso de estos en aspectos educativos puede ayudar a enriquecer la experiencia del estudiante, captar su atención, facilitar la retentiva y en mayor medida, realizar el aprendizaje experiencial (Enguix, 2016).

Basándose en la comprensión de algunos resultados obtenidos en la investigación, se puede ver cómo se utilizan herramientas tecnológicas informáticas para compartir información y que a su vez el estudiante pueda cargar en la plataforma sus propias producciones. De igual forma, se evidencia el trabajo con actividades que propenden por la colaboración entre estudiantes, generando investigación, aplicación de conceptos a través del diseño, el trabajo colaborativo, la lectura, contextualización y la producción de textos, para en una última etapa, aplicar de manera práctica los conceptos. Con respecto a lo anterior, una de las participantes manifiesta:

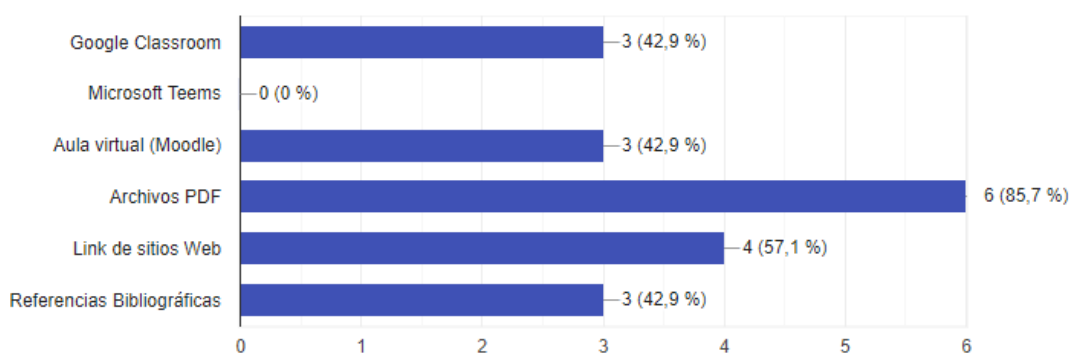
...uso Classroom, donde les dejo el material y donde ellos deben subir el material... utilizando la plataforma Miro, donde se dejan unos formatos, donde hay unas instrucciones, y hay un trabajo colaborativo, es investigar que implica leer, ...concluir que implica escribir, y luego aplicar que implica diseñar... buscando leer y escribir para poder diseñar mejor, poder argumentar, poder definir... (Emma, Entrevista 4, Pregunta 4).

Es claro que la aplicación de estrategias que involucren herramientas TIC en contextos actuales, es necesaria y se ha vuelto un aspecto indispensable hasta para escenarios donde los componentes prácticos se desarrollan partiendo de ejercicios de lectura, contextualización y producción escrita, logrando relacionar y darle sentido al componente práctico fundamentado desde la teoría. Se evidencia cómo el uso de

perspectivas que sean innovadoras, pueden favorecer la creación de estrategias metodológicas y didácticas que ayuden a estudiantes a desarrollar la creatividad y capacidad crítica, basados en propuestas que los docentes incluyen en las diferentes asignaturas, sacando el provecho y beneficio que la virtualidad presenta en los procesos formativos de educación superior. (Carrillo y Pérez, 2020).

Al relacionar la categoría Uso de Herramientas TIC con los porcentajes de respuesta arrojados a la pregunta del cuestionario: **Para el desarrollo de sus cursos en la virtualidad, ¿Qué método utilizó para abordar procesos de lecto-escritura?** Se puede analizar que el recurso más empleado por el docente para abordar procesos de lecto-escritura es el archivo en formato PDF con un 85,7%, un 42,9% en herramientas o aplicaciones tecnológicas y un 42,9% de los participantes concuerda en referencias bibliográficas tal como se ilustra en la figura 10.

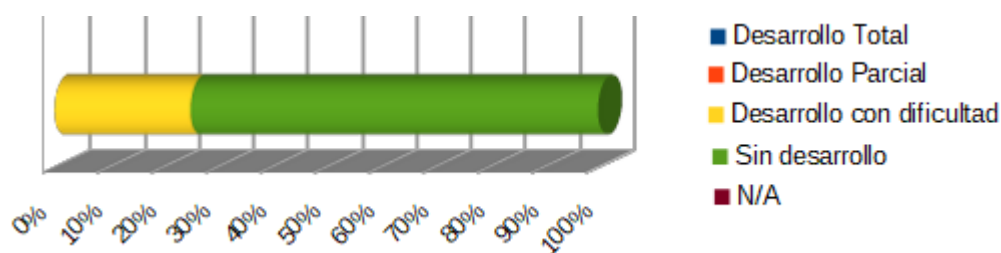
Figura 10. Métodos Utilizados para Abordar Proceso de Lecto-escritura.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Al comparar dichas cifras con las observaciones realizadas en cada una de las sesiones de los participantes de la investigación, se establece que hay bajo apoyo en recursos tecnológicos como: Google Classroom, Aula virtual (Moodle), textos digitales en formato PDF para el desarrollo de actividades que conlleven a la producción escrita o a fomentar la lectura en el estudiante. Además, son pocos los docentes que logran integrar y desarrollar sus sesiones valiéndose de dichos recursos tecnológicos, se observó dificultad en promover actividades lecto-escritoras por medio de herramientas o aplicaciones tecnológicas, cómo se refleja en la figura 11.

Figura 11. Ausencia de Desarrollo de Actividades Lecto-escriturales.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Se puede concluir que los docentes dieron mayor énfasis a lecturas por medio de archivos en formato PDF y otras alternativas digitales. Sin embargo actividades relacionadas con producción intelectual no tuvo mayor énfasis, sólo fueron aplicadas de manera superficial sin la rigurosidad que amerita.

6.4. Categoría Problemáticas al Aprendizaje.

Con esta categoría se analizan las problemáticas del aprendizaje con la que se enfrentan docentes y estudiantes por deficiencias en habilidades lecto-escritoras (ver anexo 6). En la tabla 9 se relacionan las diferentes problemáticas encontradas durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Tabla 9. *Problemáticas al Aprendizaje.*

Docente (Pseudónimo)	Problemáticas al Aprendizaje	Repercusión
Clara	Vacios lecto-escritura.	Comprensión, escritura, redacción, ortografía.
	Educación Remota	100% teórico sin posibilidad de práctica.
Smith	Uso excesivo computador	Pésima calidad en caligrafía, bajos niveles nemotécnicos, comprensión lectora, copy/paste desmedido, poca argumentación.

Fuente: Elaboración propia (2021).

Se identifica que las habilidades en lecto-escritura son un proceso que se desarrolla desde etapas iniciales del aprendizaje, donde la alfabetización del estudiante es necesaria y continua a lo largo de la vida académica y profesional. Sin embargo, la ausencia o poca práctica en actividades basadas en lecturas o producciones escritas desde dichas etapas, repercuten considerablemente al llegar a la educación superior, Clara por su parte menciona:

...yo creo que sí, si es necesario por lo mismo, porque yo creo que aunque es un tema que a pesar de que no lo enseñan desde la primaria, si se ven muchos vacíos en los estudiantes, en la parte de lecto-escritura, tanto de comprensión, como de escritura como tal. Yo creo que la estructura de redacción, de ortografía, de usos de puntos y comas a veces no es tan claro para ellos, y creo que si sería importante como tener un materia que les ayudara a desarrollar realmente esas habilidades, porque si bien es un proceso que se ha hecho desde pequeño, uno lee y escribe desde la primaria, no es un proceso que se hiciera teniendo énfasis en la calidad de los textos y en la comprensión real de lo que se lee... (Entrevista 5, Pregunta 6).

Lo anterior deja en claro que aunque la formación lectora y escritora existe en el estudiante, se identifican problemáticas en dicha formación, lo cual desfavorece los procesos cognitivos de los mismos frente a la asimilación de información que encuentran

en textos, al igual que falta de comprensión lectora, análisis y criticidad que se refleja de manera directa en la poca o baja calidad de la producción escrita de conocimiento.

Por otra parte, dichas problemáticas en habilidades de lecto-escritura están relacionadas con el uso excesivo de recursos digitales o herramientas informáticas, que a pesar de ser un apoyo en la formación académica del estudiante, llevan a escenarios de facilismo en aspectos como: redacción, ortografía, caligrafía e incluso la misma lectura con audio libros, por ejemplo. Un profesor al respecto, indica:

...estamos con niveles de crisis, donde la calidad de la caligrafía es pésima, dado que todo se fue al computador, desde ahí empezamos a rebajar los niveles de procesos nemotécnicos de escritura, de comprensión de lectura, en donde también la tecnología puede ser un arma de doble filo, en donde los procesos de copy paste, también afectaron los procesos de lectura y apropiación y entendimiento de lo que se estaba diciendo, para procesos argumentación, para apropiarse de los procesos de argumentación”...(Smith, Entrevista 6, Pregunta 5).

En los estudiantes de formación superior como lo afirma Moyano (2004) se reafirma la existencia de múltiples problemas relacionados con las habilidades y procesos de lecto-escritura, pues se observan dificultades en niveles como la comprensión de lectura, mínimo valor de producciones escritas y orales, dificultad para encontrar material apropiado y pertinente en investigación; a su vez problemas para argumentar o confrontar

hipótesis. Aunque se revela que el estudiante se enfrenta a diferentes actividades en aras de aplicar procesos de lecto-escritura desde su rol de aprendiz, dichas dificultades no permiten alcanzar los niveles académicos esperados, lo que repercute de manera directa en su formación profesional.

Las asignaturas prácticas tuvieron un impacto considerable con la llegada de la pandemia, afectando notoriamente los objetivos de aprendizaje establecidos por el docente.

...nosotros pasamos de un proceso de más o menos 80 % o 90% práctico y 10 % teórico a un proceso 100% teórico por el confinamiento y las clases virtuales, le tuvimos que cambiar y abordar muchos más temas teóricos en las clases remotas... (Clara, Entrevista 5, Pregunta 2).

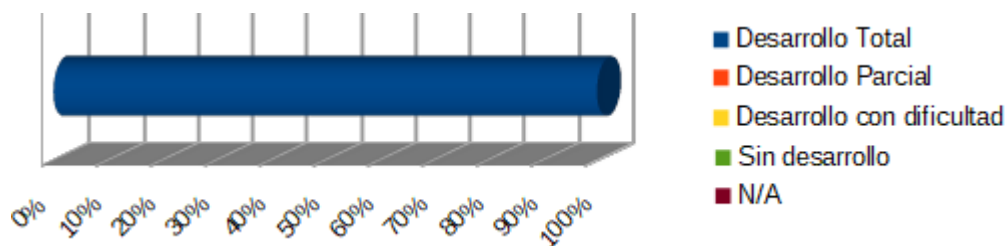
Lo anterior condujo a los docentes a implementar alternativas pedagógicas desde la virtualidad, reduciendo los procesos prácticos y dando mayor relevancia al componente teórico y escritor, para responder a los contenidos temáticos de cada asignatura por la ausencia de herramientas virtuales de aprendizaje que apoyen o apalanquen dichas asignaturas. Es pertinente resaltar que la apropiación de procesos de lecto-escritura en el estudiante también es responsabilidad de las instituciones de educación superior, y según expone Villamarín (2018, p. 238): *“no contemplar espacios para que los docentes, además de los contenidos de las materias, les enseñen a sus estudiantes a leer y a*

escribir para que desarrollen estas prácticas con la frecuencia y el rigor que exige el mundo universitario”.

Al validar lo anterior con las observaciones realizadas en cada una de las sesiones de los participantes de la investigación, se puede deducir que los procesos de lecto-escritura, aunque hacen parte de la didáctica de la clase, no se fomentan o fortalecen como debiese para que sea el estudiante quien adquiriera el hábito y reconozca las ventajas y beneficios que esto le trae en su desarrollo académico y profesional. Tampoco se realizan actividades de lecto-escritura de manera individual o grupal.

No obstante, al analizar las observaciones realizadas en cada una de las sesiones de los participantes, se evidencian parcialmente trabajos de lectura o escritura extra clase, los cuales son socializados durante la sesión sincrónica para aclarar dudas e inquietudes. La figura 12 revela la propuesta de trabajos extra clase basados en actividades que conlleve lectura o producción intelectual por parte de la mayoría de docentes, algunos de ellos no las desarrollan a profundidad. Por ejemplo, Emma y Jack proponen lectura de un texto guía e indican que puede o no realizarse control de lectura; Raquel por el contrario comenta la realización de un trabajo final escrito que recopile todos los temas vistos en clase. Por último, Smith socializa la lectura con el fin que estudiantes comprendan nuevos conceptos.

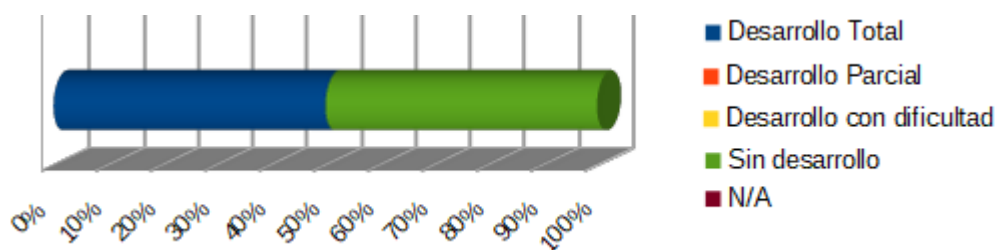
Figura 12. Actividades de Lecto-escriturales Extra Clase.



Fuente: Elaboración propia (2021).

Para finalizar, se observa en la figura 13 un 50% de los docentes compartieron lecturas previas a la sesión de clase para socializarlas en grupo, el otro 50% no.

Figura 13. Socialización Lecturas Previas.



Fuente: Elaboración propia (2021).

7. CONCLUSIONES

Luego de finalizar el estudio de la presente investigación, surgen desde las perspectivas de los investigadores las siguientes conclusiones relevantes en relación a los objetivos inicialmente planteados como a la pregunta investigadora:

- Aunque se evidencia la utilización de la lectura como premisa de leer para aprender, transformando el escenario tradicional de clase magistral, su énfasis al trabajo que permita la cooperación y colaboración entre estudiantes es muy poco frecuente. Adicionalmente, se observa baja aplicación en componentes primarios del aula invertida, donde el docente comparte previamente material para que sea el estudiante quien estudie y prepare las inquietudes de la siguiente sesión de clases.
- Antes de la actual pandemia de la COVID-19, los docentes abordaban procesos de lecto-escritura por medio de documentos digitales, repositorios web o referencias bibliográficas, los cuales eran utilizados por los estudiantes para preparar la siguiente clase o realizar algún tipo de producción escrita. Sin embargo, estas actividades no se realizaban constantemente, dado que se da mayor relevancia a la práctica que conlleva la misma asignatura o el desarrollo de clase magistral.

- Con la llegada de la pandemia al contexto universitario, las herramientas tecnológicas fueron la principal estrategia pedagógica como medio por el cual docente-estudiante establecen comunicación en aras de dar continuidad al proceso académico. Herramientas como Moodle – Aula Virtual, Meet, Redes Sociales, Classroom y recursos digitales como repositorios web, documentos en formato digital, entre otros. Sin embargo, no tuvieron mayor énfasis para promover actividades basados en procesos de lecto-escritura, fomentando en el estudiante participación y pro-actividad en los mismos. Lo anterior, también obedece a que la inesperada pandemia que tomó por sorpresa al mundo entero, no ha permitido el desarrollo de nuevas herramientas tecnológicas específicas para dichos procesos.
- Los métodos empleados por los docentes en tiempos de pandemia para abordar procesos de lecto-escritura, se apoyaron principalmente en herramientas tecnológicas que permitieron la interacción docente-estudiante. Aunque dichos procesos no tuvieron mayor prelación, si se identificaron ciertas ventajas con relación a los métodos utilizados por el docente; por ejemplo acceder a múltiples plataformas de información donde se aloja documentación pertinente, en aras de la producción intelectual individual o grupal, espacios para la lectura que propendan por un pensamiento reflexivo en el estudiante, generando una postura crítica y comprensiva en relación con los sucesos histórico-culturales, como punto de partida para el entendimiento de los contenidos teóricos de las asignaturas y

como ejercicio constante en la apropiación del conocimiento. Además, se echan de menos actividades basadas en la escritura que desarrollen en el estudiante habilidades para estructurar el pensamiento.

- Entre los diferentes métodos empleados por los docentes para abordar procesos de lecto-escritura se observaron falencias en su aplicación; por ejemplo: las escasas estrategias pedagógicas innovadoras que se plantean, pues propenden en gran medida por la puesta en práctica de actividades lectora y escritural, más no por el desarrollo y formación en ellas. A pesar de que las metodologías pedagógicas empleadas en algunos casos consisten en el intercambio de material bien sea: textos científicos, artículos, información de revistas indexadas, documentos digitales entre otros, no tienen como objetivo transversal generar hábitos en el estudiante que ayuden a mejorar y reforzar la calidad de la lecto-escritura.

De igual forma, dichas metodologías se fundamentan en el trabajo individual tanto de lectura como en la producción escrita, pero no se articula con el trabajo colaborativo que permita la realimentación conjunta. Además, de la manera como el docente implementa estrategias para abordar procesos de lecto-escritura: son actividades rutinarias, tradicionales, que no garantizan producción académica de calidad, sino un volumen constante de ejercicios sin mayor relevancia.

- Otra de las variables que afecta la calidad en la educación superior es la poca competencia de estudiantes en formación lecto-escritora. Participantes del presente estudio dan a conocer que la ausencia de dichas competencias repercute en el desarrollo de las asignaturas, la falta de gusto y la fatiga que ocasiona leer y escribir para algunos estudiantes disminuye el rendimiento académico. Razones como estas, hacen que los docentes remitan a estudiantes a talleres transversales de las asignaturas como refuerzo estudiantil. Es importante resaltar que esto último no lo contemplan todas las carreras e instituciones, pues en el caso de asignaturas prácticas se omite por completo.
- Se evidencia conciencia por parte de docentes en la necesidad de los procesos de lecto-escritura para la formación profesional del estudiante, no son aplicados en la frecuencia que corresponde. Del mismo modo, se observa que las actividades de lecto-escritura que realizan los docentes, no tienen la suficiente profundidad que permita al estudiante aprovecharlas, de manera que se apropien más de los significados y que les sirva para generar su propia producción intelectual, convirtiéndose así en protagonista de su proceso de aprendizaje.
- Sin embargo, los docentes no incentivan al estudiante desde su praxis pedagógica para que los procesos de lecto-escritura se conviertan en el mecanismo que conlleve a transformar la manera de aprender. Por consiguiente, el docente como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe influenciar al estudiante

para que encuentre motivación en hábitos de lectura y escritura como apoyo en la formación profesional.

- Otro aspecto considerable es la poca actividad de procesos de lecto-escritura de manera colaborativa, es decir, espacios académicos grupales donde estudiantes puedan socializar, debatir, cuestionar, analizar diferentes contextos y problemáticas basados en lecturas que sirvan como instrumento investigativo. A su vez, espacios que permitan al estudiante elaborar textos y de igual forma, sean socializados entre el grupo de trabajo como complemento de aprendizaje.
- Tomando en cuenta el campo de la lecto-escritura y relacionándolo en el escenario previo a la pandemia, se identificó que las asignaturas que tienen un alto componente práctico, no permiten potenciar habilidades de lectura y escritura en el grado que corresponde y en algunos casos, inexistentes. Para el escenario de asignaturas prácticas su fundamento se centra en el hacer, la base teórica se aborda de manera magistral muy por encima de lo que implicarían procesos críticos y reflexivos para el estudiante. El planteamiento de actividades sobre lecturas que conlleven la comprensión, no tienen mayor profundidad como si lo tuviese una asignatura completamente teórica. Por otra parte, la producción intelectual por parte del estudiante es baja y poco frecuente, lo que plantea la necesidad de enfatizar en la aplicación del componente lector y escritural como vehículo para articular escenarios teóricos con los prácticos, buscando en estos

una herramienta para el desarrollo de los contenidos y el dinamismo de las asignaturas.

- Un aspecto el cual se puede observar en diferentes etapas de la investigación es la relevancia de los procesos de lecto-escritura, como habilidad fundamental y necesaria de cualquier profesional. Los docentes consideran pertinente un desarrollo continuo de la lectura tanto como la producción escrita en el estudiante, permitiendo mejorar la comunicación, la redacción, la escritura y un dominio desde su praxis como futuro profesional. Es gracias a esto que los educadores consideran elemental en el estudiante adquirir competencias en dichos procesos, como parte integral en su desarrollo formativo para la sociedad y el trabajo.
- Fomentar en el estudiante la lectura tiene como fin que la investigación surja como consecuencia de su aplicación y que además se materialice en producción escrita de carácter científico o académico, asequible para cualquier persona o comunidad en pro del conocimiento universal.

8. RECOMENDACIONES

Se establecen las siguientes recomendaciones que los investigadores proponen para que docentes e institucionales de educación superior puedan adoptar y de esta manera fortalecer los procesos de lecto-escritura en pro de mejorar la calidad académica:

- Los investigadores consideran que es necesario de parte de las instituciones de educación superior, la capacitación docente en temas relacionados con procesos de lecto-escritura no sólo en carreras teóricas sino prácticas, que permitan al docente desarrollar nuevas didácticas en las clases, para que sean los estudiantes quien se apropien de la lectura y escritura como herramienta en su formación académica y profesional.
- Necesidad de promover espacios y actividades basados en lectura y escritura, los cuales propendan por el desarrollo y el mejoramiento de los mismos, resaltando los beneficios y utilidades en el plano académico y profesional, y además cubrir las brechas y vacíos que pueda tener el estudiante que ingrese a la educación superior para que de esta manera se contrarresten las diferentes circunstancias derivadas de la exigencia de asignaturas que requieran dichas actividades.
- Nuevas asignaturas o articulación de las existentes en procesos de lecto-escritura sin importar si es práctica o no, pues éstos apalancan el proceso de enseñanza-

aprendizaje y al estar transversalmente permite que se fortalezca la investigación como principal objetivo para la educación superior del país.

- Por último, se recomienda en la medida de lo posible hacer uso de herramientas tecnológicas como apoyo para el desarrollo de la lecto-escritura, en el sentido de su aplicación como recursos didácticos, pues es una necesidad académica y profesional el mejorar y formar la cultura en dicho desarrollo en aras de la calidad formativa en instituciones de educación superior.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, M., Acosta, M., (2019). Formación del Pensamiento Reflexivo para el Logro de un Aprendizaje Significativo de la Física en Estudiantes Universitarios. *Revista Científica* 4(12), pp. 149. Recuperado de http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/issue/view/25/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.12.
- Aguilar, S., Barroso, J., (2015). La Triangulación de Datos como Estrategia en Investigación Educativa. *Revista de Medios y Educación* (47), pp. 74. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/45289>.
- Aldana, G., (2013). La lectoescritura en pregrado en el contexto de la formación investigativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (39), pp. 85-94. Recuperado de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/428/876>.
- Allende, N. (2001). La construcción del concepto de lectura en el interior del aula de Lengua. *Onomázein*, 6. 223-238. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=6468199>.
- Álvarez, C., y Pascual, J. (2019). Estrategias didácticas en torno a la lectura empleadas en la formación inicial del profesorado en España. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 18(3), 38-47. https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2019.18.3.2108.
- Álvarez, G. (2012). Las nuevas tecnologías en el contexto universitario: sobre el uso de blogs para desarrollar las habilidades de lectoescritura de los estudiantes. *Revista*

de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 9(2), 3-17
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4602645.pdf>.

Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas. pp.99.

Banco Mundial (2020). *COVID-19: Impacto en la Educación y Respuestas de Política Pública*, pp. 5. Recuperado el 10 de octubre de 2020 de <http://www.acanits.org/assets/img/libros/Metodologia%20TS.pdf#page=180>.

Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Comunidad de conocimiento UNAM, 1-15.
<https://docs.google.com/file/d/0B1f1Bo0nFw4IUjlybWltZ3luMW8/edit?usp=sharing>

Barthes, R. (1987). *Sobre la lectura: El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Paidós. https://books.google.es/books/about/El_susurro_del_lenguaje.html?id=6EQoZHOUXQEC.

Boekaerts, M. (2002). *Motivation to Learn: Education Practices, Series 10*. International Academy of Education. Ed. IAE Educational Practices Series University of Illinois at Chicago.

Bonilla, E., (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Editorial Norma, pp.15.

Caballeros, M., Sazo, E., & Gálvez, J., (2014). *El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala*. *Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), pp. 216. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28437146008.pdf>.

- Calderón, F. Calderón, E. (2019). La lectura y la escritura académica en su relación con los índices de titulación en la formación universitaria. *Revista RedCA*, 2(4), 127-138 <https://hemeroteca.uaemex.mx/index.php/revistaredca/article/view/12694>.
- Cardenas, L. (2014). prácticas de lectura y escritura en educación superior: lo que los estudiantes y docentes dicen de la lectura y la escritura en las licenciaturas de una universidad en el caribe colombiano. *Revista Praxis*, 10, 60-77. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5907169.pdf>.
- Cardona, S., González, J., Herrera, A., Osorio, A., (2018). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a la educación superior. *Revista Educación y Educadores* 3(21), pp. 494. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/8964>.
- Carlino, P. (2005). Enseñar, evaluar aprender e investigar en el aula universitaria... de la mano de la lectura y la escritura. *Escribir, leer y aprender en la: una introducción a la alfabetización académica* (pp.151-181). Buenos Aires: Fondo de cultura Económica. http://www.pent.org.ar/producciones/didactica/pdf/Paula_Carlino_Cap_4_Escribir_leer_y_aprender_en_la_universidad.pdf.
- Carlino, P. (12 de noviembre de 2005). La escritura en la investigación [Discurso]. Conferencia pronunciada en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, Argentina. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/263-la-escritura-en-la-investigacion-en-documento-de-trabajo-no-19pdf-SVm6m-articulo.PDF>.

- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. Documento de trabajo, Universidad de San Andrés <https://www.aacademica.org/paula.carlino/66>.
- Carlino, P. (2008). Didáctica de la lectura en la universidad: *Ámbito de Encuentros*, 2(1), 47-67. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/67>.
- Carillo, P., & Pérez, L. (2020). Entornos virtuales para la escritura académica. Un modelo en Minecraft. *Alteriad*, 15(1), 76-87. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86422020000100076.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura: Anagrama Colección argumentos*. Editorial Empúries. https://www.academia.edu/4602507/Cassany_Daniel_La_cocina_de_la_escritura
- Cassany, D. (1999). Procesos de escritura en el aula ELE. *El monográfico de Carabela*, 46, 5-22. <https://es.scribd.com/doc/13917776/Cassany-Procesos-de-Escritura-en-Aula-de-ELE>
- Cassany, D. (2009). *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo*. Ministerio de educación. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf
- Castillo, P., Palomino, J., & Garro, L. (2019). Estrategia de los Mapas Mentales Armónicos (MMA) para la Comprensión y Producción de textos narrativos en estudiantes universitarios. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Información*, 25, 237–

260.

https://www.researchgate.net/publication/339615481_Estrategia_de_los_Mapas_Mentales_Armonicos_MMA_para_la_Compreension_y_Produccion_de_textos_narrativos_en_estudiantes_universitarios

Castro, M., Reyna, C., Méndez, J. (2017) Metodología de Intervención en Trabajo Social.

México: Casa Editorial Shaad.

<http://www.acanits.org/assets/img/libros/Metodologia%20TS.pdf#page=180>.

Certeau, M. (1999) La cultural en plural: Nueva edición. Ediciones Nueva Visión SAIC.

https://www.academia.edu/15083686/LA_CULTURA_EN_PLURAL_MICHEL_DE_CERTEAU.

Chacha, M., Rosero, E., (2019). Procesos iniciales de enseñanza – aprendizaje de la

lectoescritura en los estudiantes del nivel de preparatoria. Revista Arbitrada

Interdisciplinaria Koinonía, 5(9), pp.322.

<http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i9.650>.

Chacón, E. (2017). La escritura del texto descriptivo – expositivo y sus dificultades al

producirlos en el contexto universitario: el caso de las memorias de cálculos en la

facultad tecnológica. [Trabajo de grado]. Universidad Distrital Francisco José de

Caldas, Bogotá, Colombia. [https://1library.co/document/rz3pdpmy-escritura-](https://1library.co/document/rz3pdpmy-escritura-descriptivo-expositivo-dificultades-producirlos-contexto-universitario-tecnologica.html)

[descriptivo-expositivo-dificultades-producirlos-contexto-universitario-](https://1library.co/document/rz3pdpmy-escritura-descriptivo-expositivo-dificultades-producirlos-contexto-universitario-tecnologica.html)

[tecnologica.html](https://1library.co/document/rz3pdpmy-escritura-descriptivo-expositivo-dificultades-producirlos-contexto-universitario-tecnologica.html).

- Corrado, R., Eizaguirre, M., (2003). El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario. Revista Iberoamericana de Educación, pp. 4.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/646Corrado.PDF>.
- De Sa Tomas , A., (2017). Las TIC y el aprendizaje de la Lectoescritura , pp. 73. Recuperado de <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/15055>.
- Enquix, R. (2016). Microrrelatos en la red. Desarrollando la escritura creativa a través de Twitter en la clase de E/LE. Foro de profesores de E/LE, 12, 72-76.
<https://ojs.uv.es/index.php/foroole/article/view/9169/0>.
- Escarpit, R. (1971). “La lectura y la vida”. En Jordi Marfa, Sociología de la literatura. Oikos-Tau, S.A. – Ediciones. <https://es.scribd.com/document/337882997/Escarpit-Robert-SOCIOLOGIA-DE-LA-LITERATURA-pdf>.
- Escudero, M. (1981). Modelos didácticos: Planificación sistemática y autogestión educativa. Oikos-Tau, S.A. – Ediciones. <http://www.sagabe.es/modelos-didacticos-juan-m-escudero-munoz-1981/>.
- Fidalgo, F., (2011). La innovación docente y los estudiantes, pp. 2. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3372/3426>.
- Freire, P. (1989). Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad. Temas de educación. Paidós.
<https://www.consultaexterior.mx/quidestlehoch1974/dildyghkq-422341.html>

- Freire, P. (2005). Cartas a quien pretende enseñar: Edición revisada y corregida. Siglo veintiuno editores. <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf>.
- Gadamer, G., (2000). Educar es educarse. Editorial Paidós, Barcelona.
- Galbán, O., Cañizares, V., & Revilla, B. (2017). Hacia una didáctica para la lectoescritura en el contexto universitario. *Transformación*, 13(2), 207-220. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552017000200006.
- Galeano, M., (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Primera edición. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- González, B., & Vega V., Grupo INVEDUSA. (2010). Prácticas de lectura y escritura en la universidad el caso de cinco asignaturas de la universidad Sergio Arboleda. Universidad Sergio Arboleda [Tesis de maestría, Universidad Sergio Arboleda]. Google Académico. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/601-practicas-de-lectura-y-escritura-en-la-universidadpdf-5HGwY-libro.pdf>.
- González, J., (2016) Análisis Cultural Hermenéutico. Aportes de la Hermenéutica analógicaicónica al Análisis cultural. Buenos Aires, Argentina. Editorial Círculo Hermenéutico, p. 82.
- Grondin, J., (2014). ¿Qué es la hermenéutica?. Barcelona, España: Editorial: Herder.

- Gros, B. (2004). La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 5. https://www.researchgate.net/publication/28077372_La_construccion_del_conocimiento_en_la_red_limites_y_posibilidades.
- Guerrero, M., (2016). La investigación cualitativa. *Revista Innova*, pp. 2. <https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/3645/3/document.pdf>.
- Jaramillo, S. (2016). Evaluación de Procesos, Operaciones y Habilidades Implicadas en la Producción de Textos Académicos de Estudiantes Universitarios. [Proyecto de grado de licenciatura]. Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Bogotá, Colombia. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/3085>.
- Juárez, R., (2007). Enseñanza de la Lectura y Escritura en la Formación de Odontólogos. *Revista del Ateneo Argentino de Odontología*, 46(1), pp.32-38.
- Juliao, C. (2014). Una Pedagogía Praxeológica. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/3030/UnaPedagogiaPraxeologica_.pdf?sequence=1.
- León, D., & León, J. (2019). Decolonizando el currículo. Una experiencia con cursos de lectura y escritura académicas. *Sinéctica revista electrónica de educación*, 2-23. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2019000100004.

- León, G. Barrera, L. (2020). La reseña como puerta de entrada a los géneros académicos: un estudio de caso. *Formación universitaria*, 13(4), 119-128. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v13n4/0718-5006-formuniv-13-04-119.pdf>
- López, W., (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Revista Venezolana de Educación de Psiquiatría* 17(56), pp. 139-142. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>.
- Mahmud, M. Guitierrez, O. (2012). La comprensión de la lecto-escritura, en la construcción del conocimiento. En la mirada de estudiantes en la educación superior. Congreso Iberoamericano de las lenguas en la educación superior, 4, 1-11. <https://www.accioncultural.es/es/actividades/congreso-iberoamericano-de-las-lenguas-en-la-educacion-y-en-la-cultura>.
- Mallart, J. (2001) Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En Sepulveda, Félix y Rajadell, Núria (Eds.), *Didáctica general para psicopedagogos*, 1, 23-57. UNED. https://www.researchgate.net/publication/325120200_Didactica_concepto_objeto_y_finalidades.
- Montealegre, R., & Forero, D. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta colombiana de psicología*, 9(1), 25-40 <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/410>.
- Montejo, M. (2006). Modelo bidireccional interactivo para la reconstrucción y autorregulación de estrategias de lectura en inglés como lengua extranjera. [Tesis doctoral inédita]. Camagüey: Instituto Superior Pedagógico "José Martí"

https://www.researchgate.net/publication/322578257_Leer_en_ingles_y_gestionar_informacion_para_la_investigacion_ambiental_Reading_in_English_and_managing_information_in_environmental_research.

Morales, M. (2020). Los estudios sobre lectura y escritura en el contexto universitario.

Una forma de abordar la realidad de la competencia lectora. *Alabe revista de la red de universidades lectoras*, 21, 1-6.

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/download/12386/12152/42227>

Morell, T., (2009). ¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?. Universidad de Alicante, Alicante, España, pp.28. Editorial Marfil

Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13072/1/C%c3%93MO%20PODEMOS%201%c2%aa%20PARTE.pdf>.

Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en

géneros discursivos. *DELTA Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 35(2).

https://www.researchgate.net/publication/332447899_Aportes_para_una_didactica_de_la_escritura_academica_basada_en_generos_discursivos.

Oliveros, F. (2019). Mejorar la escritura académica aprendiendo gramática: propuesta de

secuencia didáctica. [Anteproyecto de especialidad]. Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/21399?show=full>.

Orozco, P., & Pineda, E. (2017). Comunicación escrita, procesos lectores y habilidades

metalingüísticas de estudiantes de primer año universitario - Estudio de Caso.

Revista internacional de aprendizaje en la educación superior, 2(1).
https://www.researchgate.net/publication/338584004_Comunicacion_escrita_procesos_lectores_y_habilidades_metalinguisticas_de_estudiantes_de_primer_ano_universitario_Estudio_de_caso.

Oyarzum, R. (2019). Propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades comunicativas en el contexto universitario: un acercamiento a la cultura discursiva en la educación superior. *Aularia: Revista digital de comunicación, ideas, reflexiones y propuestas*, 1, 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6759542>.

Paradiso, J. (1996). Comprensión de textos expositivos. Estrategias para el aula. *Anales de Psicología*, 12(2), 167-177. https://www.um.es/analesps/v12/v12_2/05-12-2.pdf.

Perlaza, S., Guzmán, L., & Micolta, D. (2020). Experiencias de lectura estudiantil en la universidad: caso Universidad del Pacífico. En: Cuenca Montenegro, Y.; Herrera Perlaza, S. y Riascos Micolta, D. (Eds. Científicos). *Lenguaje, argumentación y reflexión. Aproximación a procesos de lectoescritura en Buenaventura*. (pp. 47-77). Editorial Universidad del Pacífico. <https://repository.usc.edu.co/handle/20.500.12421/2923>.

Pichón, R. (1975). *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Ediciones Nueva Visión. <https://es.scribd.com/document/374000493/PICHON-RIVIERE-E-El-proceso-grupal-Del-psicoanalisis-a-la-psicologia-social-pdf>.

- Ramírez, L. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es lectura?. *Investigación Bibliotecológica*, 23(47), 161-188.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2009000100007.
- Rodriguez, G., Ibarra, S., García, E.,(2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas . *Revista de Investigación en Educación* 11(2), pp. 201. Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/68957/708-1788-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Rojas, W. (2015). Lectoescritura y pensamiento crítico: desafío de la educación contable. *Cuad.contab*, 16(41), 3017-308.
https://www.researchgate.net/publication/285728934_Lectoescritura_y_pensamiento_critico_desafio_de_la_educacion_contable.
- Rubio, E. (2004). La lectura en los estudiantes universitarios: variables psicosociales en la formación de los hábitos lectores. [Tesis doctoral]. Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=90562>.
- Ruiz, M., Aguirre, G., (2005). Etnografía virtual. Un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Revista Estudio Sobre las Culturas Contemporáneas*, 11(41), pp.87. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31639397004.pdf>.
- Stake, R., (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Univer

sidad de Antioquia. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>.

Torres, A. (2017). Leer y escribir en la universidad: una experiencia desde una concepción no instrumental. *Estudios Pedagógicos XLIII(1)*, 311-329. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n1/art18.pdf>.

Torres, C. (2006). *Lectoescritura, textos y currículo: Estudio exploratorio sobre la criticidad en tres experiencias didácticas*. [Disertación doctoral]. Universidad de Puerto Rico. Puerto Rico. <http://136.145.11.55:85/ipac20/ipac.jsp?uri=full=3100001~!1199081~!0&profile=slice>—3.

Tovar-Aguirre, A. (2019). Banco de Preguntas: una estrategia para el desarrollo lectoescritor en la educación superior. *Educación y Educadores 22(1)*, 67-80. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/8996>.

Ulco, L., Baldeón, P., (2019). Las TIC y su Influencia en la Lectoescritura, pp. 74. Recuperado de <http://repositorio.uisrael.edu.ec/handle/47000/2310>.

Unesco (2020). Impacto de la COVID-19 en la educación. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>.

Universidad de los Andes (25 de marzo de 2020). Recomendaciones Frente al Cierre de Escuelas por la Pandemia. Recuperado el 1 de marzo de 2021 de <https://uniandes.edu.co/es/noticias/educacion/recomendaciones-frente-al-cierre-de-escuelas-por-la-pandemia>.

- Universidad Externado de Colombia (s.f.). Consentimiento Informado para Participantes de Investigación. https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/911/7/DLA-Spa-2017-Pr%C3%A1cticas_residenciales_y_movilidad_social_en_barrrios_populares_Anexo3b-Consent.docx.
- Valenzuela, M., & Restrepo, M. (2010). ¿Para qué se lee y escribe en la Facultad de Mercadeo, Comunicación y Artes del Politécnico Gran Colombiano? [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Google Académico. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/1021>.
- Vargas, E. Escobar, H., & Boza, J. (2018). Rol del docente universitario en el desarrollo de la escritura académica: estudio de caso. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, IX (2), 81-92. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6596586.pdf>
- Vega, G., Ávila, J., Vega, A., Camacho, N., Becerril, A., Leo, G., (2014). Paradigmas en la Investigación. Enfoque Cuantitativo y Cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15), p. 526.
- Villamarin, F., (2018). Bajos niveles de lectura en los jóvenes universitarios: un problema estructural. Una explicación desde la teoría de Emile Durkheim. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad Antonio Nariño* 19(2), pp. 238. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=6770131>.
- Yin, R., (1984). *Case study research: design and methods, applied social research methods series*, Newbury Park, C.A. Sage.

Zárate, K. Cano, M. Moreno, B. (2019). Propuesta para el desarrollo de la lectoescritura académica colaborativa mediada por proyecto WebQuest-Wiki. *Revista Docência do Ensino Superior*, 9, 1-19.
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/download/12386/12152/42227>.