



Artículo Original

<https://doi.org/10.22463/25909215.4008>

La práctica pedagógica de la Lectoescritura en la UFPS desde una perspectiva docente

The pedagogical practice of reading and writing at UFPS from a teaching perspective

Leonardo Alexis Vera-Romero^{1*}, Erika Alejandra Maldonado-Estévez², María Fernanda Gómez-Bernal³

¹Magister en Educación, ORCID: 0000-0003-1947-3732, leonardoalexisvr@ufps.edu.co, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia

²*Magister en Práctica Pedagógica, ORCID: 0000-0003-1323-8563, erikaalejandrane@ufps.edu.co, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia

³Psicóloga, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4449-2476>, mariafernandagomez0816@gmail.com, Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia

Cómo citar: Vera-Romero L.A., Maldonado-Estévez E.A., Gómez-Bernal M.F., “La práctica pedagógica de la Lectoescritura en la UFPS desde una perspectiva docente. ”. *Perspectivas*, vol. 7, no. S1, pp. 241-256, 2022.

Recibido: August 06, 2022; Aprobado: November 20, 2022.

RESUMEN

Palabras Claves:

Lectoescritura,
Prácticas Pedagógicas,
Competencias Lectoras,
Escritura, Tipologías
Textuales. Habilidades
Lectoescritoras, Lectura,
Práctica, Textos

Para llevar a cabo este estudio, doce (12) profesores que imparten cursos relacionados con la Lectoescritura y oralidad en la Universidad Francisco de Paula Santander participaron en una investigación preparatoria. El objetivo era caracterizar a los profesores que orientan los procesos lectoescritores y al mismo tiempo, conocer la opinión de los profesores sobre sus actuales prácticas pedagógicas en aquellos cursos centrados en los actos comunicativos, específicamente en la lectura y escritura, distribuidas en diez (10) categorías: Ambiente institucional, acompañamiento, enfoques, textos utilizados en sus ejercicios de lectura y escritura, evaluación producción escrita, estrategias metodológicas, evaluación comprensión lectora, relación con las TIC, evaluación proyecto de lectoescritura ULISES y resultados de aprendizaje. La investigación tiene un enfoque cualitativo y un alcance exploratorio, teniendo en cuenta las diversas ópticas de los participantes en la identificación y reconocimiento de estrategias pedagógicas al momento de la implementación de las competencias lectoescritoras. Un primer antecedente en torno al tema de las prácticas pedagógicas en lectura y escritura por parte de los profesores, fue el proyecto “ULISES: Estrategia para el fortalecimiento de las competencias en lectura crítica y comunicación escrita” en la Universidad Francisco de Paula Santander. (Villabona y Lizcano, 2019) en el cual se realizó una reflexión y al mismo tiempo se construyó una propuesta curricular en torno a los procesos lectoescritores. Otro antecedente son los resultados por debajo de la media nacional en las Pruebas Saber PRO de los últimos años, en cuanto a las competencias en lectura crítica y comunicación escrita. Los datos se recolectaron mediante un test tipo escala Likert, concluyendo que los profesores están comprometidos para apoyar el crecimiento de las habilidades de lectura y escritura, ya que utilizan una variedad de procedimientos, estrategias y tipologías textuales, concentrándose particularmente en las tres competencias enfatizadas por los exámenes Saber Pro.

ABSTRACT

Key Words:

Literacy, Pedagogical
Practices, Reading
Skills, Writing, Textual
Typologies, Literacy
Skills, Reading, Practice,
Texts.

In order to carry out this study, twelve (12) professors who teach courses related to literacy and orality at the Universidad Francisco de Paula Santander participated in a preparatory research. The objective was to characterize the professors who guide the reading and writing processes and at the same time, to know the opinion of the professors about their current pedagogical practices in those courses focused on communicative acts, specifically in reading and writing, distributed in ten (10) categories: institutional environment, accompaniment, approaches, texts used in their reading and writing exercises, evaluation of written production, methodological strategies, reading comprehension evaluation, relationship with ICTs, evaluation of the ULISES reading and writing project and learning results. The research has a qualitative approach and an exploratory scope, taking into account the diverse points of view of the participants in the identification and recognition of pedagogical strategies at the moment of implementing reading and writing competencies. A first precedent on the subject of pedagogical practices in reading and writing on the part of the teachers was the project "ULISES: Strategy for strengthening competencies in critical reading and written communication" at the Universidad Francisco de Paula Santander (Villabona and Lizcano, 2019) in which a reflection was made and at the same time a curricular proposal was built around the reading and writing processes. Another antecedent is the results below the national average in the Saber PRO tests in recent years, in terms of critical reading and written communication skills. The data were collected through a Likert scale type test, concluding that teachers are committed to support the growth of reading and writing skills, since they use a variety of procedures, strategies and textual typologies, concentrating particularly on the three competencies emphasized by the Saber Pro exams.

*Corresponding author.

E-mail address: erikaalejandrane@ufps.edu.co (Erika Alejandra Maldonado-Estévez)



Peer review is the responsibility of the Universidad Francisco de Paula Santander.
This is an article under the license CC BY 4.0

Introducción

El acto de leer y escribir es esencial para que un estudiante aprenda; su frágil crecimiento dificulta los procesos de aprendizaje, lo que se manifestará en un menor rendimiento académico. En este contexto, bajo la dirección del Departamento de Pedagogía, Andragogía, Comunicación y Multi-media y el Proyecto Institucional de Lectura y Escritura "Ulises" de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS), se propuso un estudio exploratorio con el fin de determinar las percepciones de los docentes sobre el desarrollo de prácticas pedagógicas en aquellas asignaturas relacionadas con los actos comunicativos. Dicha caracterización tuvo como propósito elevar la conversación en la universidad sobre la necesidad de promover investigaciones que redunden en la creación de soluciones para enfrentar los obstáculos académicos y así compensar las exigencias del componente de lectura y escritura.

En torno al presente tema, Arellano (2019) nos plantea que a lo largo de estos años de investigación, ha quedado claro que la mayoría de los profesores licenciados de las distintas facultades no comprenden a fondo los requisitos intelectuales, sociales y emocionales de la lectura y la escritura. Y agrega, que según (Lerner, 1994, citado por Arellano, 2019) si no nos mantenemos al día en estas áreas del conocimiento mientras ejercemos nuestra profesión, seguiremos contribuyendo al desarrollo de una nación de analfabetos funcionales. Leer y escribir son dos destrezas necesarias para comprender y producir textos, respectivamente.

Un primer trabajo investigativo en la UFPS en torno al tema del ejercicio pedagógico de los profesores que acompañan cursos referentes a la comunicación oral y escrita de la mayoría de los programas académicos, fue el producto final "Ulises, guía orientadora" en el año 2018, como resultado del proyecto "ULISES: Estrategia para el fortalecimiento de las competencias en lectura crítica y comunicación escrita" en la Universidad Francisco de Paula Santander. (Villa-bona y Lizcano,

2019). En un segundo momento de su investigación (después del diagnóstico) llamado "Ruta del hacer" se ofreció un espacio de reflexión a los docentes sobre su práctica pedagógica, compuesto por dos fases. En la primera se utilizó la herramienta del panel de expertos para articular el enfoque dialógico crítico de la universidad con la experiencia docente, y en la segunda se analizó cómo deberían egresar los estudiantes y cuál sería el micro currículo adecuado para el desarrollo de las competencias de lectura y escritura en el lugar de trabajo.

También se toman como punto de partida los promedios de las Pruebas Externas Saber PRO aplicadas entre 2017 y 2021 para tener una idea de las limitaciones que presentan los estudiantes en el avance de los dominios lectores y escritores. Una variabilidad negativa se observa en el informe que presentó el equipo directivo y académico de la UFPS, como lo demuestra el Boletín Estadístico que presentó el ICFES para la época mencionada (2020). También cabe mencionar que los resultados del examen se separan en cuatro niveles de rendimiento y se escalan de 0 a 300. Es fundamental discutir los resultados del módulo de comunicación escrita, donde el puntaje promedio para 2017 fue 147, pero cayó a 145 para 2018 y 140 para 2019, evidencia de una disminución en los resultados obtenidos. Adicionalmente, el hecho de que estos puntajes estén por debajo del promedio nacional advirtió a los equipos encargados de la universidad.

La desviación estándar es otra métrica crucial a tener en cuenta; su aumento fue significativo e indica que la heterogeneidad de los estudiantes ha aumentado, dando como resultado variaciones individuales más notables en los resultados. El informe estadístico reciente, Pruebas de Estado (2020), muestra una puntuación de 130, lo que indica una disminución en esta habilidad (137), que es alarmantemente mayor si consideramos que esto sucedió en la mayoría de las universidades. Y según el Boletín estadístico de las Pruebas de Estado (2022) en el año 2021 el puntaje fue de 130 con

respecto al nacional de 137; es decir, igual que el año 2020.

Por otra parte, los resultados del módulo de Lectura Crítica obtuvieron un promedio de 146 en 2017, 147 en 2018 y 144 en 2019. Es evidente que las puntuaciones han descendido y están por debajo de la media nacional, con un grado de alerta medio respecto a los resultados de la aplicación más reciente, por lo que se aconsejó elaborar y activar un plan operativo para elevarlas. Al igual que en 2020 se alcanzó una puntuación media de 149, esta puntuación fue históricamente inferior a la norma (152), aunque se produjo una ligera mejora con respecto al año anterior. Y en el año 2021 de 141 con respecto al promedio nacional de 146, volviendo a disminuir notoriamente. Siendo las competencias lectoescritoras tareas primordiales para el desarrollo de los aprendizajes, no sólo en áreas que tienen que ver con los procesos de comunicación sino en todas las áreas, es evidente que la situación de los procesos lectoescritores al interior del centro universitario no es la mejor. En efecto, es necesario tomar medidas, no sólo para un grupo específico sino para la mayor parte de la población.

El establecimiento de un marco conceptual que ayude a comprender el material suministrado es otro factor que debe tenerse en cuenta, por lo que es crucial tener claro qué son los procesos lectoescritores. Dado que cada autor los define de manera diferente, abordar esta noción no es un proceso fácil. Desde este punto de vista, resulta apropiado citar a Cassany (2014), que define la escritura como un proceso de composición que no puede separarse del contexto del escritor. Por ello, la alfabetización escrita puede considerarse dinámica porque crea una conexión entre la situación que hay que describir y lo que ya se sabe. Igualmente, Cassany (2006) se constituye en una referencia significativa en el campo de la educación porque, por un lado, amplía el concepto de lectura como proceso cultural y social, además de cognitivo. Además, al insertar el estudio de los emergentes géneros discursivos surgidos como

consecuencia del desarrollo tecnológico, es factible vincular los textos que se leen en la sociedad con los que se leen en el aula, además de utilizar recursos técnicos y analizar libros del género de divulgación científica.

En lo que respecta a la lectura, Solé (2009) subraya que leer implica algo más que decodificar el texto; para que la lectura sea realmente eficaz, debe establecerse un diálogo con el texto. Esto implica que el lector debe usar todos los recursos a su alcance para poder aplicar lo que ha leído. Sus premisas son imprescindibles para aprender a leer pues nos aporta estrategias adecuadas para comprender los textos a lo largo de toda la escolaridad y no sólo el concepto de leer para aprender sino leer con la pasión, el gusto y el disfrute por aprender. Además, nos expone el proceso lector como un “proyecto curricular y de todas las materias en que interviene”. (Solé, 2009. p.14). Por último, añade lo gratificantes que son las grandes implicaciones, tanto para maestros como estudiantes del aprendizaje lector.

Si bien es cierto, se mencionan a autores como Cassany y Solé en el presente estudio, otros autores con sus investigaciones se enfocan en el tema de las prácticas pedagógicas lectoescritoras en sus diversos procesos (Gee, 2000; Rusell, 2002; Bean, 2021; Nilson, 2013; Gray, 2005; Venezky, 2005; Jaén, 2023; Ottolenghi, 2022) entre otros.

Por otra parte, se hace referencia a la idea de competencia adoptada por el Icfes (2021), que las define como "las habilidades necesarias para aplicar el conocimiento en diferentes contextos". Concepto importante porque el aprendizaje no sólo debe ser valioso en un determinado campo del saber, sino que debe permear otros saberes, como en el caso de la lectura, que es transversal a otras áreas del conocimiento.

Por último, es crucial destacar que las pruebas Saber Pro evalúan tres habilidades lectoras, Icfes (2021): en la primera el estudiante debe identificar

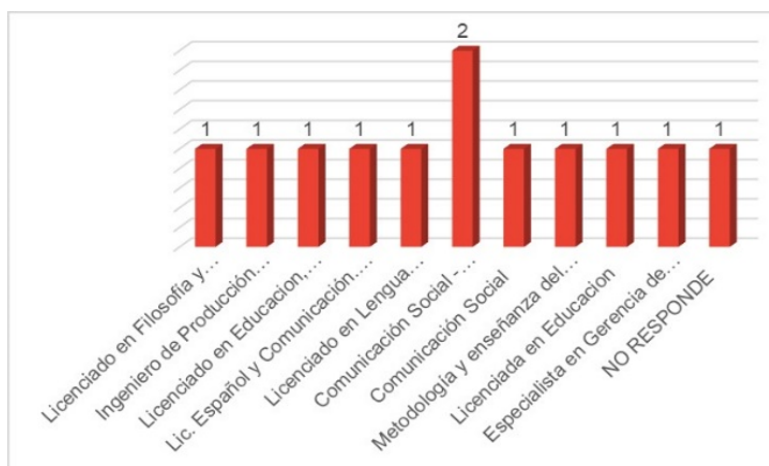
y entender los contenidos explícitos de un texto, también conocida como comprensión literal; en la segunda se debe comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle sentido global, lo cual es esencial porque permite al lector establecer relaciones entre los diversos elementos del texto, lectura inferencial; y reflexionar en torno a un texto y evaluar sus contenidos, también conocida como lectura crítica intertextual.

Materiales y Métodos

El estudio tiene un enfoque cualitativo y un alcance exploratorio, por lo que se tendrán en cuenta las perspectivas de los participantes a la hora de intentar comprender las estrategias pedagógicas utilizadas por los profesores de las disciplinas de

comunicación oral y escrita. Al ser exploratorio, su objetivo es ofrecer también un marco para comprender estas prácticas que proporcionen información que ayude a otros estudiosos a abordar el tema.

En cuanto a la delimitación temporal del estudio, se realizó en el segundo semestre de 2022. La muestra estuvo compuesta por 12 profesores de 11 programas con planes de estudio que incluyen tópicos asociados con los procesos lectoescritores en la UFPS (2022). La figura 1 expone la correlación de los títulos de pregrado de los profesores encuestados y que orientan cursos afines a los procesos lectoescritores y de oralidad en la UFPS.



Gráfica 1. Relación de títulos de pregrado profesores encuestados

Con el fin de recolectar los datos, se utilizó un cuestionario creado por "Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (Redlees)" en el proyecto titulado "Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al rendimiento académico en la educación superior" realizado entre 2011 y 2015 en la Pontificia Universidad Javeriana (González y Salazar, 2015). Para comprender mejor el contexto y complementar las preguntas ya incluidas en el cuestionario, se agregaron preguntas sobre el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TICs), el proyecto de lectura

"Ulises", resultados de aprendizaje, así como las sugerencias de los profesores.

En este sentido, el objetivo de la prueba era identificar y describir las prácticas pedagógicas y los enfoques institucionales de los procesos destinados a promover el progreso de las competencias en lectura y escritura. Los datos personales del profesor, información general sobre su formación académica y profesional e información sobre los cursos que imparte fueron los aspectos de las primeras 21 preguntas. Las siguientes 88 preguntas con la escala

Likert se desglosan en diez (10) categorías: Ambiente ins-titucional, acompañamiento, enfoque lectura y escritura, textos utilizados en ejercicios, evaluación producción es-crita, estrategias metodológicas, evaluación comprensión lectora, relación con las Tic, evaluación proyecto de lectoescritura ULISES y resultados de aprendizaje. Los participantes tuvieron acceso a un formulario de Google para facilitar la complementación del cuestionario, una vez orientados en una reunión conjunta.

Resultados y Discusión

Según la “Red de Lectura y Escritura de Redlees” (2006), no existe ninguna política dentro de las instituciones que exija especialmente la presentación de planes de mejora con apoyo financiero para mejorar los procesos lec-toescritores. Esta afirmación plantea la contradictoria pregunta de por qué no hay recursos disponibles para mejorar actividades tan cruciales como la lectura y, sin embargo, las universida-des se ven obligadas a lograr una acreditación de calidad. Redlees se creó con el objetivo de "promover la inserción de criterios de evaluación en los procesos de acreditación, relacionados con las políticas institucio-nales para el desarrollo de la lectura y la escritura" a fin de superar este desafío, teniendo en cuenta que son tareas fundamentales para promover la mejora de las competencias profe-sionales, en particular las relaciona-das con la investigación (González, 2013).

Con base en este razonamiento, se realizó la presente investigación para conocer la opinión de los profesores participantes sobre los métodos peda-gógicos utilizados y que acompañan las clases asociadas con los procesos lectoescritores. Inicialmente se carac-terizaron a los doce (12) profesores encuestados que orientaban asigna-turas asociadas a la Lectura y Escritu-ra, desempeñándose por hora cáte-dra, con una vinculación desde los 3 años hasta 30 años en la Universidad y con una edad promedio de 41 años.

Su perfil de formación en pregrado son afines a las Humanidades, Len-gua Castellana y Comunicación (Filo-sofía y Letras, Español y Comunica-ción, Lengua Castellana y Comunica-ción). Tres profesores son Comunica-dores Sociales, dos son licenciados en educación y tres profesores no lo reportan. En su formación de posgra-do, tres cursaron especialización en Pedagogía o metodología de la Len-gua y la Literatura y uno de ellos tiene otra especialización en Gestión de Proyectos Informáticos; dos en Ges-tión o Gerencia Educativa; otros en Gerencia de la Comunicación Organi-zacional, en Educación, Emprendi-miento y Economía Solidaria, Gestión de Proyectos Informáticos, Gerencia de Marketing y en Salud Ocupacional. Es decir, diez de ellos tienen especia-lización, tres en área específica de Pedagogía de la Lengua y Literatura y siete en otras áreas. Siete profesores registran maestría: Dos en Práctica pedagógica, dos en educación, dos en Innovaciones educativas y uno en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social. Dos de los doce profesores se encuentran cursando o terminando un Doctorado en Educación.

Orientan asignaturas en programas de Comunicación social, Seguridad y salud en el trabajo, contaduría públi-ca, Ingenierías (Mecánica, Agroindus-trial, Electrónica), Química industrial, Licenciatura en ciencia naturales y educación ambiental, Licenciatura en matemáticas, Tecnología en construc-ciones civiles, Tecnología en obras civiles, Tecnología en procesos indus-triales y Enfermería, con los cursos como Introducción a la comunicación, Comunicación oral y escrita, Comuni-cación oral y escrita II, Técnicas de comunicación y expresión oral, Co-municación escrita, Comunicación I y II, Comunicación lingüística; discurso oral y escrito, Lectura crítica, Taller de escritura, Expresión oral y compren-sión lectora, Producción y redacción de textos, Técnicas de comunicación escrita con una intensidad horaria de dos (2) horas. En la gráfica 2 se ilustran.



Gráfica 2. Relación de cursos orientados por los profesores

El docente que menos tiempo lleva orientando estas asignaturas es de dos semestres y el que más lleva son 34 semestres. (4, 5, 8, 10, 14, 20 semestres), con asignaciones de dos a ocho grupos, cada uno entre 7 y 44 estudiantes. Dos profesores tienen asignados dos grupos; dos, tres grupos; tres, cuatro grupos; tres, cinco grupos; un profesor seis grupos y otro, ocho grupos. Orientan las clases durante 16 semanas, en promedio 32 horas de clase al semestre, promoviendo temáticas en lectura crítica, comunicación, expresión oral, redacción, comprensión lectora, habilidades comunicativas, entre otros aspectos.

De los doce profesores encuestados, seis están vinculados a grupos de investigación, categorizados en A1, B, Junior y en formación: Arquímedes (1), Apira Kuna (3), Graunt (1), Upel (1) y seis profesores no están vinculados a ningún grupo de investigación.

Han realizado publicaciones de artículos cinco profesores y uno en proceso de publicación; dos de ellos en el campo de las competencias lectora y escritora con títulos como “La fotografía como herramienta pedagógica en el desarrollo de competencias lectoras” y “La producción textual como ejercicio pedagógico. Un estímulo para la elaboración del artículo científico” (Este último en proceso de publicación).

Una vez concluida la caracterización, se analizó la categoría ambiente institucional. De acuerdo con los datos, la mayor parte de los profesores encuestados expresa que se genera un clima institucional que apoya la lectoescritura, visualizados en campos de retroalimentación que se ofrecen para el desarrollo de dichas habilidades comunicativas. En su "Arts of the Contact Zone" Pratt (1991) [Artes de la zona de contacto], examina la idea de los "contact zones" o zonas de contacto, lugares donde culturas y lenguajes diferentes se encuentran y se interactúan. Esta perspectiva se puede aplicar al ambiente institucional en la universidad, donde los aprendices se enfrentan a nuevas formas de comunicación académica y deben aprender a navegar en ese espacio.

Igualmente, que existe un periódico institucional o digital, en el que se publican escritos de los estudiantes y profesores; al mismo tiempo que funciona un plan lector que refuerza el proceso de aprendizaje. Además, más de la mitad de los profesores enuncian que visitan la biblioteca con sus estudiantes o promueven su uso. No obstante, el 50 % de los indagados identifica ferias del libro, concursos de ortografía, hora de lectura y club de lectura con el fin de fomentar el hábito de la lectura y/o la escritura. En su obra "Writing in the Academic Disciplines: A Curricular History [La escritura en las disciplinas académicas: Una

historia curricular]”, Russell (2002) examina cómo los procedimientos de producción textual en la universidad han evolucionado a lo largo del tiempo y cómo estas prácticas están influenciadas por factores institucionales y disciplinares.

Cabe destacar, que en su mayoría los docentes declaran que hay un entrenamiento en lectura y escritura en la implementación de Pruebas tipo I Saber PRO, , antiguas pruebas ECAES en Colombia. A nivel general, los profesores creen que existe una percepción general por parte de los estudiantes, que estos cursos son de segundo orden o “relleno”. Sin embargo, todos los profesores enuncian que ofrecen indicaciones, orientaciones o instrucciones para leer y escribir. Gee (2002), reconocido teórico de la educación y la alfabetización, plantea en su obra “La identidad como lente analítica para la investigación en educación”, cómo las instituciones, incluyendo las universidades, moldean los ejercicios de competencias de lectoescritura. Destaca la importancia de proporcionar a los estudiantes oportunidades para participar en comunidades discursivas relevantes para el aprendizaje académico.

En cuanto a la categoría acompañamiento, es esencial destacar que los profesores encuestados en su mayor parte, efectúan el seguimiento al proceso lectoescritor, comparten los textos producidos por sus estudiantes, comparten las lecturas que los estudiantes realizan por gusto propio con otros, proponen trabajos relacionados con estas dos competencias y promueven la práctica de la ciudadanía para la implicación social y el crecimiento del pensamiento crítico. Nilson (2013), quien ha investigado sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior destaca la importancia del seguimiento y acompañamiento de los docentes en el perfeccionamiento de competencias de lectura crítica. En "Creating Self-Regulated Learners: Strategies to Strengthen Students' Self-Awareness and Learning Skills [Crear alumnos autorregulados: Estrategias para reforzar la autoconciencia y las habilidades de aprendizaje de los alumnos]”, explora estrategias

para ayudar a los docentes a orientar a los alumnos en el mejoramiento de sus habilidades de lectura y autoregulación del aprendizaje. Igualmente, Graham y Harris (2003) han investigado sobre el aprendizaje de la lectura en la universidad y han enfatizado el papel de los maestros como facilitadores del desarrollo de habilidades de lectura crítica. Su obra "Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies" [Enseñar comprensión lectora a alumnos con dificultades de aprendizaje], ofrece estrategias para ayudar a los profesores a brindar un apoyo eficaz a los estudiantes con dificultades de lectura y promover su progreso en el ámbito universitario.

Como resultado, la UFPS ha adoptado el paradigma de Solé (1998) de leer para aprender en sus prácticas lectoescritoras, ya que se refuerza la conexión ineludible entre el aprendizaje significativo y la comprensión lectora. Precisamente, el siguiente gráfico nos muestra la nube de palabras con los términos más destacados en la investigación.

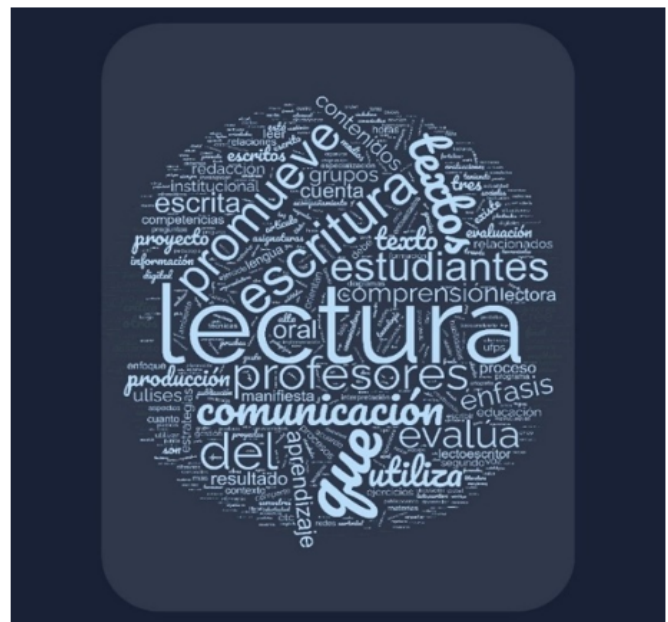


Figura 3. Nube de palabras investigación

Autor: <https://www.nubedepalabras.es/>

No obstante, sólo un 50% de los profesores, ha hecho publicaciones en revistas u otros medios escritos, compartiéndolos con sus estudiantes. Es fundamental citar a Gray (2005), quien enfatiza en su libro "Publish & flourish: Become a prolific scholar" [Publique y prospere: Conviértase en un académico prolífico] la importancia de la productividad académica y ofrece consejos prácticos para que los profesores mejoren su escritura y publicación académica. Argumenta que la producción constante de textos y artículos académicos fortalece la carrera y el desarrollo profesional.

De otra parte, en la categoría enfoque en la lectura, a nivel general los profesores hacen relevancia en capacitar en la interpretación, argumentación y proposición textual. Al respecto, Guthrie y Alvermann (1999) han investigado sobre la motivación y la responsabilidad de estudiantes sobre la motivación y el compromiso de los estudiantes en la lectura. En su obra "Engagement in Reading: Processes, Practices, and Policy Implications" [Compromiso con la lectura: Procesos, prácticas e implicaciones políticas] presenta los enfoques de enseñanza y cómo pueden fomentar la colaboración decisiva de los universitarios en la lectura. De otra parte, Cassany (2009) manifiesta que hoy en día, la lectura se ha ampliado tanto en cantidad y variedad como en dificultad. Junto a los formatos de lectura más clásicos, que siguen muy vigentes hoy en día (libros, periódicos en papel, carteles publicitarios), se han desarrollado recientemente nuevos hábitos de lectura (Internet, textos especializados), que plantean nuevas dificultades a los lectores. A pesar de utilizar la misma palabra, se trata de una obra bastante distinta.

En la interpretación textual se destaca la lectura de textos escritos, publicidad, películas, cómics, canciones, además de fotografías, resaltando el desarrollo de las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir). Venezky (2005), argumenta sobre la enseñanza y la comprensión lectora en la universidad, asumiendo que existe

al menos una conciencia básica de cómo aplicar correctamente estos talentos en una sociedad que se basa en lo visual, difiere de la simple lectura y escritura. Por lo tanto, la alfabetización requiere una interacción proactiva e independiente con lo visual y destaca la importancia del individuo tanto en el envío como en la recepción del mensaje, así como en dar a cada mensaje un significado especial.

En la producción textual predomina un enfoque en el que se acentúa la enseñanza de las categorías gramaticales, fonética y fonología, morfosintaxis y semántica de la lengua. En tal sentido, Wardle y Downs (2016), expresan que escribir sobre la escritura ha empoderado a decenas de miles de estudiantes para que investiguen supuestos sobre ella y exploren cómo funciona y a medida que llegan a una comprensión más profunda de estos conceptos básicos, los estudiantes universitarios pueden transferir su comprensión a cualquier situación de escritura que encuentren. Por tanto, su trabajo se centra en cómo los estudiantes desarrollan y adaptan estrategias de escritura en diferentes situaciones de comunicación, y cómo la enseñanza de la escritura puede promover una transferencia efectiva de habilidades.

Al mismo tiempo, los profesores en un alto porcentaje, utilizan textos relacionados con los programas de sus estudiantes, teniendo en cuenta la subestructura (tipologías textuales), macroestructura (organización de contenidos textuales) y microestructura (construcción de frases y párrafos). Y es que según Jaén (2023), por medio de una investigación a estudiantes universitarios, identificó las carencias argumentativas en las estructuras textuales, se diagnosticó la falta de comprensión de los alumnos sobre cómo utilizar la micro, la macro y la superestructura en la escritura de textos expositivos y se hicieron sugerencias para subsanar estas deficiencias. De ahí la necesidad de enfatizar en las estructuras textuales. También Cassany (2009) expresa que en una sociedad multicultural y democrática en la que la gente espera

poder resolver sus diferencias por medios civilizados como el discurso, el debate, la escritura, se hace vital la lectura crítica o la comprensión de ideologías.

Igualmente, 92% para dar cuenta de los procesos de lectura y escritura, promueven el empleo de mentefactos, mapas conceptuales, diagramas, organizadores gráficos, lluvia de ideas, cuadros sinópticos, mapas mentales, etc. En tal sentido, Toro y Buitrago (2018) concluyen en su investigación que los organizadores gráficos ayudan a los universitarios principiantes a mejorar su comprensión lectora, permitiendo comprobar la concordancia del texto, facilitando la inferencia de subtemas e ideas tesis, identificando el tejido teórico en la que se basa el texto y el grado de los conceptos que la integran, facilitando la definición de macro categorías conceptuales. Así, el avance de la comprensión e interpretación del texto es posible, gracias al empleo de organizadores visuales como instrumentos de ordenación y abstracción de conceptos e ideas.

En la categoría de los Textos, en su mayoría los profesores manifestaron que en sus prácticas pedagógicas utilizan en un 90% escritos académicos (ensayo, reseña, resumen, artículo, comentario, informe); textos literarios (novela, cuento, fábula, poemas, teatro); textos periodísticos (noticia, artículo, entrevista, reportaje, crónica, editorial, columnas de opinión); lecturas sugeridas en los libros de texto, trabajos escritos y apuntes de clase. Siguiendo a Glozman y Sabio (2020), en su libro "Manual para estudiar textos académicos. Prácticas, conceptos y métodos en los procesos de lectura y escritura" exponen la trascendencia de disposiciones instruccionales que propicien y acompañen el procedimiento de adquisición de textos académicos, con el objetivo de ayudar a los estudiantes a especializarse en la evaluación de los géneros típicos en la educación superior; así como la adquisición de conocimientos discursivos y habilidades básicas para lograr un conocimiento clave del idioma como

herramienta semiótica esencial para el desarrollo intelectual.

Menos utilizados por los profesores de la encuesta son los proyectos (tesis, monografías), los textos con un enfoque específico (contabilidad, temas técnicos) y los textos relacionados con las materias académicas que estudian los alumnos. También utilizan textos empresariales (cartas, currículos, memorandos), textos para el ejercicio de la ciudadanía (sugerencias, quejas, derechos de petición, tutelas, etc.) y textos para los negocios.

Respecto a la evaluación de la producción escrita, los profesores en un 93% revisan el proceso de escritura (planificación, esquemas, borradores y versiones posteriores); la adecuación contextual (a quién va dirigido, con qué finalidad, tono, etc.); los aspectos formales (ortografía, puntuación, etc.); la construcción de párrafos (uso de oraciones, conectores, conjunciones y preposiciones); el contenido (claridad en la exposición de ideas o desarrollo de argumentos), la citación y referenciación. De acuerdo con Girona et al (2022), parten de la premisa de que para escribir hay que tener muy en cuenta el contexto, el proceso de composición y el texto como producto lingüístico. También hacen hincapié en trabajar con el borrador o borradores al revisar y reescribir materiales académicos porque revisar y reescribir implica: 1. Detectar imprecisiones, contradicciones, errores y lagunas en el contenido. Reconocer también repeticiones, información errónea y conexiones insuficientes entre frases o párrafos. 2. Determinar la raíz de los problemas encontrados. 3. Emplear los mecanismos cognitivos necesarios para intervenir en los niveles textuales y lingüísticos adecuados para crear una propuesta de reescritura con el texto modificado. Del mismo modo, Jurado (2007) señala que la escritura desde una perspectiva tanto práctica como académica "no se aprende a escribir sin saber para qué sirve. Dominar las convenciones no es saber escribir; es decir, se puede saber juntar letras para armar palabras

y juntar palabras para armar frases, pero esto no es, por sí mismo, escribir”.

Otra categoría abordada se refirió a las estrategias metodológicas utilizadas por los profesores encuestados, se centran en fomentar la lectura global, que incluye la exploración del texto, el título y los subtítulos para obtener una primera impresión del texto; la lectura literal (comprensión del contenido textual y los ejes temáticos); la lectura inferencial (determinación de las relaciones entre los contenidos del texto a partir de la información proporcionada); y la lectura intertextual (búsqueda de conexiones con otros textos). La utilización de herramientas para consultar y organizar la información obtenida a través de medios electrónicos (Internet, redes, bases de datos, etc.), la lectura en voz alta individual, la lectura en voz alta en grupo, la lectura en silencio y la lectura en voz alta por parte del profesor son ejemplos de lectura crítica (toma de posición sobre los puntos de vista expuestos por el autor).

Desde esta perspectiva, Lobato-Osorio (2019) manifiesta que los escritos académicos suponen un reto para los lectores principiantes porque exigen una comprensión lectora especializada. Estos presentan dificultades en la interpretación, entre ellas la falta de claridad respecto a los distintos géneros discursivos académicos, la incapacidad para buscar e identificar los objetivos del autor, fallas en la forma de establecer la idea principal o tesis del texto, incapacidad para identificar y analizar eficazmente los conceptos centrales del texto, dificultades para comprender cómo se relacionan los textos entre sí, desconocimiento del vocabulario especializado y disciplinario, y falta de conocimiento de las normas y procesos de la disciplina. Concluye con una lista de objetivos de aprendizaje que podrían perseguirse en clases de lengua, programas de recuperación, centros de escritura, así como en cursos y asignaturas disciplinares, tales como: identificar el tipo de género discursivo del texto, examinar las metas u objetivos del autor, identificar la tesis o idea

central que defiende cada texto, identificar las ideas principales que componen el marco discursivo del autor que escribe para exponer su idea central, e identificar las ideas principales que componen el marco discursivo.

En cuanto a la categoría de estrategias de escritura, los profesores respondieron que en un 92% fomentan la composición de borradores preliminares (versiones finales del texto), la redacción del texto final, la revisión del texto final y la socialización (lectura ante un público, publicación en un periódico escrito, digital y/o mural). Al respecto, Bean (2011) ha investigado y escrito ampliamente sobre la formación de la escritura universitaria. Sus obras, como "Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom [Ideas atractivas: La guía del profesor para integrar la escritura, el pensamiento crítico y el aprendizaje activo en el aula]", exploran enfoques prácticos para enseñar la escritura académica de manera efectiva, integrando el juicio crítico y la preparación activa. Considera que al diseñar actividades de escritura y pensamiento crítico, despierta el interés en sus estudiantes y al incorporarlas a sus cursos, fomenta la investigación, la exploración, la discusión y el debate. De igual modo, es consecuente con los resultados de Cassany (2014), que afirma que la escritura es un “modelo procesal, por cuanto sitúan al estudiante en el texto, lo centran en el escritor y la escritura es activada en el ejercicio mismo con tendencias epistemológicas, cognitivas, sociales y socio-cognitivas, acción que persigue en síntesis un desarrollo coherente de las ideas del estudiante”.

Igualmente, los profesores en un 85% promueven la planificación (revisión bibliográfica y selección de temas), pero en un menor porcentaje, 77% usa diagramas para organizar la información, como cuadros sinópticos, redes de argumentación y/o modelos mentales y aún menor, el 69% manifiesta estar en total desacuerdo en cuanto a que la redacción se hace sin los pasos anteriores. Sin

embargo, cabe precisar que Sánchez (2018) subraya que los profesores tienen el deber pedagógico de pensar en la mejor manera de dar a los estudiantes estas herramientas de aprendizaje cruciales para que puedan estudiar los diversos campos del conocimiento de su profesión. No obstante, el autor es consciente de las limitaciones que los estudiantes traen a la universidad.

Otra categoría abordada fue la evaluación de la interpretación lectora. Inicialmente, en un 92% los profesores para evaluar su comprensión de las palabras, el contenido textual y los ejes temáticos en la lectura literal, se hacen preguntas a los alumnos sobre los títulos, los subtítulos, los temas potenciales y el contenido del texto. En la lectura inferencial, se les hacen preguntas sobre las relaciones explícitas e implícitas entre los contenidos, así como sobre la formulación y validación de hipótesis; las conexiones adecuadas que pueden establecerse entre los textos en la lectura intertextual; en la lectura crítica, la postura adecuada adoptada por los alumnos en referencia a los puntos de vista del autor. De forma similar, los profesores examinan principalmente los procesos de lectura cuando evalúan la comprensión lectora de los alumnos, teniendo en cuenta la lectura en voz alta y las preguntas abiertas y cerradas.

Lo anterior es fundamental, como lo plantean Romo et al. (2020) en el capítulo cuarto del libro “Comprensión lectora en universitarios”, parten del reconocimiento de una premisa elemental que establece la “Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)”, afirmando que la lectura debe ser prioridad para todas las naciones, ya que es un indicador clave del desarrollo humano de sus ciudadanos y reconocer este concepto fundamental es el primer punto. Al mismo tiempo, destacan el papel crucial que juega la interpretación lectora en las competencias de los jóvenes universitarios para pensar críticamente, desarrollar sus ideas y reflexionar, mediar y crear.

También Romo et al. (2020) repasan la posición actual de la comprensión textual y según los estudios examinados, subrayan que los jóvenes tienen un índice bajo tanto en cantidad como en calidad de lectura. Esto indica que, (agregan) dado que los alumnos carecen de capacidad para formar juicios, la mayoría de los estudiantes de enseñanza superior no comprenden las ideas que un determinado texto intenta expresar. Y enfatizan que cuando un maestro ayuda a los alumnos a optimizar su competencia lectora, su posición como maestro en un entorno universitario se vuelve importante.

En relación con las TIC y el proceso lector, un importante porcentaje de profesores utiliza herramientas digitales para desarrollar procesos lectoescritores, promoviendo la lectoescritura en medio digitales. En este contexto, Ottolenghi (2022) destaca que para desarrollar estas experiencias de lectura y escritura se presentan plataformas (YouTube, Instagram, Tik Tok, Goodreads, Storygraph, Twitch, Watt-pad, Booknet, Webtoons y otras) y géneros (reseñas audiovisuales, ficción, newsletters, podcast, blogs) que dan forma a unos nuevos modos de leer y escribir.

De la misma manera, el 92% creen que los estudiantes desde la digitalidad desarrollan habilidades que le permiten comprender en profundidad la información escrita. No obstante, el formato predilecto para leer es el impreso, pero igualmente el formato digital es seleccionado. Rodríguez-Chavira y Cortes-Montalvo (2021) afirman que, con base en su investigación de 22 artículos académicos, tienen suficiente evidencia para confirmar con un alto grado de certeza hacer más eficaz el proceso de aprendizaje, mediante la integración de las TIC. En el mismo sentido, Levratto et al. (2021) sustentan que las TIC “profundizan en la relación entre lectores y dispositivos -en este caso, los teléfonos inteligentes- sobre los hábitos de lectura y nuevos modos de circulación de los textos”, siendo vital aumentar la aplicación de las herramientas digitales en el desarrollo de la competencia lectora.

En cuanto a la Evaluación del Proyecto Lectoescritor ULISES de la UFPS, el 92% manifiesta conocerlo. El 85% cree que la pertinencia del Proyecto ULISES ha sido de suficiente conocimiento por parte de la comunidad universitaria, reconociendo la estructura del proyecto. Sin embargo, un 15% manifiesta indecisión ante la pregunta. Así mismo, un 92% cree que el proyecto lectoescritor ULISES desarrolla competencias en Lectura Crítica y Producción escrita. No obstante, más de la mitad de los docentes que participaron en el estudio, piensan que el proyecto lectoescritor ULISES requiere de una actualización tanto en sus contenidos como en sus estrategias metodológicas, siendo necesario hacer ajustes al mismo.

Martín (2020) en su proyecto “Iniciativas de fomento de la lectoescritura en el ámbito universitario. El caso de la Universidad de Cádiz” remarca el trabajo de la “Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL) que, desde su fundación en la Universidad de Extremadura en 2006”, ha logrado unir a más de 46 universidades empuñadas en promover la labor de la lectoescritura como instrumento fundamental de trabajo transversal y como plataformas para el fomento integral de los universitarios. Igualmente, nos plantea la evaluación de las metodologías formativas destinadas a reforzar las competencias lectoras y escritoras en la universidad a la vista de la actual preocupación por las inadecuadas competencias lectoras y escritoras de los titulados universitarios, que es visible tanto entre el profesorado como entre otros agentes sociales.

Esta evaluación es coherente con la de González et al. (2015) para quien “leer en la universidad implica muchas prácticas”. Esto implica que el fomento de la lectura y la escritura presenta una serie de retos para la práctica educativa. Debido a esto, el Proyecto Ulises de Lectura y Escritura de la UFPS se ha consolidado como una herramienta y un consejo clave para potenciar el desarrollo de las habilidades comunicativas en todos sus esfuerzos.

Finalmente y ante la inquietud de proponer un Resultado de aprendizaje (RA) para la(s) asignatura(s) que orientan del Proyecto Lectoescritor, los profesores encuestados sugirieron que al terminar el programa los estudiantes serán capaces de: 1. Utilizar con asertividad la comunicación oral y escrita en las diversas situaciones comunicativas. 2. Elaborar discursos orales y escritos y 3. Analizar los diferentes contenidos teniendo en cuenta sus características y contexto, orientadas a la comprensión e implementación de los niveles lectores, en el ámbito académico.

En este sentido, Malpica y Pulido (2022) plantean en el contexto de la Universidad la Gran Colombia que para que los resultados de aprendizaje logren su alcance, planteamiento y desarrollo, es necesario partir de nuevos escenarios de evaluación basados en un todo coherente que complete objetivos, indicadores de logro y competencias planteadas a nivel microcurricular. Esto permite al docente concentrar su práctica en la comprensión y alcance de lo que se espera que el alumno muestre como resultado de su aprendizaje. Además agregan, que con base en lo anterior, surge la pregunta: ¿cuál es la finalidad de los resultados de aprendizaje? Si bien, el profesor puede utilizar estos resultados para reconocer los aspectos sólidos y frágiles del alumno durante el proceso de acompañamiento. Por ejemplo, cuando se lee para hacer un análisis crítico, el profesor puede crear herramientas pedagógicas para reforzar los resultados de aprendizaje del alumno. Y concluyen, que el modelo de RA para la Universidad la Gran Colombia debe tomar en cuenta la diversidad, particularidades y modos de aprender de los estudiantes y representar lo que ellos aprenden y no sólo lo que se supone que se debe enseñar.

Conclusiones

Es importante destacar que de los doce (12) profesores que dirigen los cursos asociados a la lectoescritura en la universidad, sólo tres tienen formación específica en las áreas o competencias lectoras y escriturales y cursaron especialización

en pedagogía o metodología de la lengua y la literatura. Así mismo, seis profesores están vinculados a grupos de investigación y sólo dos han publicado artículos, específicamente en el campo de las competencias lectoescritoras. De lo anterior, se desprende el interrogante, si es necesaria la vinculación de docentes especializados en dicha área o si la universidad debe concentrar aún más sus esfuerzos en la preparación y formación actualizada de los docentes en las áreas lectoescritoras y aún más, si la universidad puede nombrar docentes de planta para dicho fin.

También la redacción y producción de artículos investigativos por los profesores en escritura y lectura es fundamental para el avance del conocimiento, el fortalecimiento de la reputación académica, elevar el nivel educativo, mejoramiento de la calidad del proceso pedagógico, la generación de evidencia empírica y el desarrollo profesional continuo. Estas publicaciones tienen un impacto significativo en la comunidad académica y en la capacitación de futuros profesionales en el dominio lector-escritor.

Se destaca el ambiente institucional, acompañamiento y apoyo de los profesores en los procesos comunicativos en la UFPS y que son cruciales para el éxito académico de los estudiantes. Los profesores se comprometen activamente en el acompañamiento y desarrollo de habilidades del lenguaje, brindando orientación, retroalimentación constructiva y oportunidades de práctica, contribuyendo de manera significativa a mejorar la competencia y confianza de los estudiantes en estos ámbitos.

Sin embargo, es paradójico que los resultados en competencias de comunicación escrita Saber PRO en los últimos años hayan disminuido notablemente. Se requiere el desarrollo y fortalecimiento de competencias en la escritura, redacción, composición o producción textual en la universidad para la consecución de metas personales, académicas y

profesionales de los estudiantes. Estas competencias promueven el pensamiento crítico y analítico, desarrollan habilidades de investigación y análisis, mejoran la comunicación efectiva y fortalecen la identidad académica. Es necesario que la institución universitaria brinde el apoyo y los recursos necesarios para fomentar estas competencias y preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo académico y profesional.

De acuerdo a los promedios de las Pruebas Saber PRO de los recientes años, es prioritario el desarrollo y fortalecimiento de las competencias en lectura crítica de la UFPS, el fomento del pensamiento crítico, mejorar la comprensión y el análisis, promover el pensamiento reflexivo y autónomo, desarrollar habilidades de argumentación y preparar a los estudiantes para su vida profesional. Estas competencias son fundamentales en el contexto académico y en la preparación de profesionales competentes y comprometidos con la sociedad.

Los datos de la investigación destacan que las experiencias educativas de escritura y lectura en la universidad deben ser integrales, contextualizadas y promover la metacognición, la retroalimentación efectiva y la incorporación de tecnologías digitales. Al adoptar enfoques pedagógicos sólidos, los profesores apoyarán a los alumnos al desarrollo de capacidades críticas y efectivas de escritura y lectura, preparándolos para el éxito académico y profesional.

Así mismo, la integración de herramientas y recursos tecnológicos puede enriquecer las prácticas pedagógicas lectoescritoras en la UFPS. Las tecnologías digitales brindan oportunidades para la colaboración, la investigación y la producción de textos multimodales, lo que puede aumentar el gusto y compromiso de los jóvenes en el desarrollo lector-escritor.

Se enfatiza el uso de diversas tipolo-gías textuales en los ejercicios comu-nicativos en la UFPS, que estimulan y desarrollan las habilidades de com-prensión de los estudiantes. Al expo-nerlos a diferentes tipos de textos, como ensayos, artículos académicos, informes de investigación, entre otros, se les proporciona la oportunidad de enfrentarse a una variedad de estilos de escritura, estructuras y vocabulario. Esto les permite desarrollar la capaci-dad de comprender y analizar eficien-temente diferentes tipos de textos.

En cuanto al proyecto lectoescritor Ulises, los profesores recomiendan realizar los ajustes y la actualización de contenidos y estrategias metodoló-gicas para adaptarse a los intereses, las necesidades, habilidades y parti-cularidades cambiantes de los alum-nos, incorporando la tecnología: apli-caciones, plataformas en línea y he-rramientas de colaboración; renovado con respecto a las últimas investiga-ciones y tendencias en el campo de la lectoescritura que permita crear un ambiente de aprendizaje más activo, significativo y efectivo.

En torno a los resultados de aprendi-zaje, los profesores coinciden con los planteados con la universidad en torno a emplear asertivamente la co-municación escrita y oral en diversos contextos comunicativos y analizar el contexto de los diversos contenidos teniendo en cuenta la aplicación de los niveles y competencias lectoras en un entorno académico.

Finalmente, los profesores recomien-dan la asignación de dos (2) horas semanales más para hacer énfasis en lectoescritura, rediseñar los microcu-rrículos, la redacción de textos argu-mentativos relacionados con temas de actualidad, pruebas de escritura y comprensión lectora por afinidad de carreras, incluir un segundo idioma (inglés); leer textos, analizarlos y lue-go llevarlos como ejercicios prácticos en el aula de clase; tener en cuenta las redes sociales, entre ellas Whatsapp. Y último, manifestaron que se encuentran en ese

proceso de for-talecimiento de las competencias lec-toescritoras.

Agradecimiento

Expresamos nuestra gratitud al equi-po del Proyecto Lectoescritor Ulises de la UFPS por su ayuda constante en el uso del instrumento y por acom-pañar la investigación. También que-remos expresar nuestra gratitud al Departamento de Pedagogía, Andra-gogía, Comunicación y Multimedia y a la Decana de la Facultad de Educa-ción, Artes y Humanidades por su apoyo constante a nuestros esfuerzos de investigación.

Referencias

- Arellano, P. (2019). La construcción del rol docente desde una mirada re-novadora de la lectura y la escritura. *Pedagogía y Saberes*, 51, 23-32 <https://doi.org/10.17227/pys.num51-10236>
- Bean, J. C. (2011). *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. John Wiley & Sons.
- Bean, J., & Melzer, D. (2021). *Engaging Ideas* (3rd ed.). Wiley. Retrieved from <https://www.perlego.com/book/2671311/engaging-ideas-the-professors-guide-to-integrating-writing-critical-thinking-and-active-learning-in-the-classroom-pdf> (Original work pub-lished 2021)
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Bar-celona: Anagrama, 2006.
- Cassany, D. (2009) *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo*. Congreso Leer.es, Madrid, 15 de noviembre de 2003. Madrid: Mi-nisterio de Educación. p. 39
- Cassany, D. (2014). *Construir la escri-tura*. Barcelona, España: Paidós.

- Gee, J. (2000). *Revista de Investigación en Educación*, 25, 99-125. <https://matriculapre.up.ac.pa/index.php/societas/article/view/3492>
- Girona, M. T. M., Riera, S. E. A., & Álvarez, G. U. (2022). *Revisión y reescritura para la mejora de los textos académicos*. Ediciones Octaedro.
- Glozman, M., & Savio, K. (2020). *Manual para estudiar textos académicos: Prácticas, conceptos y métodos en los procesos de lectura y escritura*. Noveduc.
- González, B. (2013) “¿Cómo fortalecer una política institucional para el desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación Superior?”. Documento de trabajo Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (Redlees).
- González, B., Salazar, A. y Bernardo, L. (2015) *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Gray, T. (2005). *Publish & flourish: Become a prolific scholar*. Las Cruces, NM: Teaching Academy, New Mexico State University.
- Guthrie, J. T., & Alvermann, D. E. (1999). *Engaged Reading: Processes, Practices, and Policy Implications*.
- ICFES (2021). *Guía de orientación Saber Pro 2021*. Disponible en: <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/21410181/U%C3%8D+la+gu%C3%ADa+de+orientaci%C3%B3n+m%C3%B3dulos+de+gen%C3%A9ricos+Saber+Pro+2021.pdf/d3a5cc5d-8a33-95aa-5c82-c2cb52d955d3?version=1.1&t=1674611558358>
- Jaén, F. E. (2023). Microestructura, macroestructura y superestructura en la redacción de textos expositivos de estudiantes universitarios. *Societas*, 25(1), 53–70. Recuperado a partir de <https://matriculapre.up.ac.pa/index.php/societas/article/view/3492>
- Jurado, F. (2007) *La dimensión pragmática de la escritura en el contexto universitario*. Panel 2. Colegio/Universidad. Bogotá: Ascun.
- Levratto, V., Suminas, A., Schilhab, T. y Esbensen, G. (2021) “Smartphones: reading habits and overuse. A qualitative study in Denmark, Lithuania and Spain”, *Educación XX1*, vol. 24, no. 2, 2021.
- Lobato-Osorio, L. (2019). El novel sujeto lector ante el texto académico: El difícil paso de la comprensión general a la especializada. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.14>
- Malpica, A. y Pulido S. (2022). *Medición de los resultados de aprendizaje de la competencia lectura crítica en un contexto universitario*. En Serna E. (ed.1ª.), *Revolución Educativa en la Nueva Era Vol. I* (pp. 363-379). Editorial Instituto Antioqueño de Investigación.
- Martín Villarreal, Juan Pedro (2020). *Iniciativas de fomento de la lectoescritura en el ámbito universitario*. Álabe 21. [www.revistaalabe.com] DOI: 10.15645/Alabe2020.21.4
- Nilson, L. (2013). *Creating Self-Regulated Learners: Strategies to Strengthen Students’ Self-Awareness and Learning Skills*. Stylus Publishing, LLC.
- Ottolenghi, D. (2022). *Leer se volvió viral: Prácticas de lectura y escritura en plataformas digitales*. Tilde editora.
- Pratt, M. (1991). *Arts of the Contact Zone*. *Profession*, 33–40. <http://www.jstor.org/stable/25595469>
- Red de Lectura y Escritura en Educación Superior. (2006) *Reglamento de Redlees*. [En Línea].

- Disponble en: <https://ascun.org.co/redlees/>
- Rodríguez, M. D. P. T., & Roper, M. E. B. (2018) Organizadores gráficos para afianzar competencias lectoras en estudiantes universitarios de primer semestre. Universidad Libre, Medellín.
- Rodríguez-Chavira, G., & Cortes-Montalvo, J. A. (2021). Mediación tecnológica en el fomento de la lectura y la escritura en adolescentes. *Sinéctica*, 56, 1-19. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0056-005](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0056-005)
- Romo, M. T. D., Del Carmen Farfán García, M., & Sánchez, E. N. (2020). Comprensión lectora en contextos universitarios. Colofón, S.A. de C.V.
- Russell, D. R. (2002). *Writing in the Academic Disciplines: A Curricular History*. United States: Southern Illinois University Press.
- Sánchez-Jiménez, D. (2018). *Reseña de Escritura académica: de la teoría a la práctica*.
- Solé, I (2009). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Madrid: Editorial Cátedra
- Solé, I. (1998) "Aprender a leer, leer para aprender". *Cuadernos de Pedagogía*, no. 157, pp. 60-63.
- Universidad Francisco de Paula Santander, "Boletín estadístico Pruebas de Estado 2021", (2022). [En Línea]. Disponible en: <https://ww2.ufps.edu.co/public/archivos/pdf/b607d8425e5eb0099076e99e27cb1d51.pdf>
- Universidad Francisco de Paula Santander, "Boletín estadístico Pruebas de Estado 2019", (2020). [En Línea]. Disponible en: <https://ww2.ufps.edu.co/public/archivos/pdf/b607d8425e5eb0099076e99e27cb1d51.pdf>
- Universidad Francisco de Paula Santander, "Boletín estadístico Pruebas de Estado 2020", (2020). [En Línea]. Disponible en: <https://ww2.ufps.edu.co/public/archivos/pdf/f3717923d1fc560e0dbcc8bc9f2c047a.pdf>
- Universidad Francisco De Paula Santander, "Caracterización de los estudiantes matriculados en Pregrado en la UFPS Primer Semestre 2022 marzo, (2022). [En Línea]. Disponible en: <https://ww2.ufps.edu.co/public/archivos/pdf/75d6229918302ed0ad2eccbc3de8528d.pdf>
- Venezky, R. L. (2005). ¿Qué es alfa-betización? *Vocabulario de lectura y escritura* (1). *Lectura Y Vida*, 26(1),62+. <https://nk.gale.com/apps/doc/A140410077/E?u=anon~86cec7fe&sid=google Scholar&id=ce65d5d5>
- Villabona, B. y Lizcano, E. (2019). Fortalecimiento de las competencias en lectura crítica y comunicación escrita en la comunidad académica de la UFPS. Universidad Francisco de Paula Santander. <http://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/3570>
- Wardle, E., & Downs, D. (2016). *Writing about Writing: A College Reader*. Macmillan Higher Education.