



**II Sección:
Educación y estrategias metodológicas**

**Aprehender sobre la lectoescritura con estudiantes de Trabajo Social de la
Universidad de Costa Rica**

Sol Argüello Scriba
Universidad de Costa Rica, Costa Rica
solarcr1@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4485-1195>

María Gabriela Regueyra Edelmann
Universidad de Costa Rica, Costa Rica
gabriela.regueyra@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5544-1311>

Recibido: 22 de julio de 2019

Aceptado: 3 de setiembre de 2019

Resumen: Este artículo sintetiza la percepción de nueve estudiantes de Trabajo Social sobre la comprensión lectora y la producción escrita desde sus realidades, expectativas y experiencias en la temática. Fue el producto de una de las etapas de la investigación exploratoria cualitativa *Comprensión lectora y producción escrita en la población estudiantil de Trabajo Social* realizada por una docente de la carrera de Trabajo Social y una de la carrera de Filología, en el periodo 2015 al 2017. Con diversas técnicas de recopilación y análisis de la información, se logra evidenciar que la lectoescritura académica está determinada por las características particulares de las estudiantes, su capital cultural y sus hábitos de estudio, así como por la manera en que la población docente las introduce en la cultura académica propia de su área de conocimiento.

Palabras clave: Comprensión lectora, Trabajo Social, escritura académica, prevención de deserción, investigación cualitativa.





Apprehend about literacy with students of Social Work at the University of Costa Rica

Abstract: This article synthesizes the perception of nine Social Work students on reading comprehension and written production based on their realities, expectations and experiences in the thematic. It was the product of one of the stages of an exploratory qualitative research *Comprensión lectora y producción escrita en la población estudiantil de Trabajo Social* carried out by one professor from Social Work career and the other from Philology career, in the period of 2015 to 2017. With diverse techniques of information gathering and analysis, it is possible to demonstrate that academic literacy is determined by the particular characteristics of the students, their cultural capital and their study habits, as well as by the way in which the teaching population introduces this population into the culture academic of its area of knowledge.

Key Words: reading comprehension, Social Work, academic writing, dropout prevention, qualitative research.

Introducción

La población estudiantil universitaria y en este caso la de Trabajo Social, durante su formación académica, lee sobre diversas temáticas que le dan una sólida formación teórica, que aportan en la comprensión de los problemas sociales, objetos de su trabajo profesional. Para ejercer como profesional, desarrolla diferentes habilidades vinculadas no solo con la comprensión de lo que lee, sino también con procesos de inferencia y crítica, tanto de la realidad social como de las fuentes teóricas y documentales que sustentan las políticas sociales; de igual forma en los proyectos que formula y participa. Sumado a esto, debe perfeccionar la habilidad de escribir todo tipo de documentos propios de su disciplina, primero como estudiante y luego como profesional.

En una investigación anterior sobre las razones por las cuales la población estudiantil no continuaba en la carrera de Trabajo Social, Regueyra (2013) identifica que la dificultad en la comprensión lectora es una de las razones citadas por las personas entrevistadas, como se detalla a continuación: “[...] en términos generales, Trabajo Social I me pareció muy confuso, el vocabulario era muy



elevado, y es que pasar del cole a la U es muy diferente y a uno no lo preparan para ese tipo de cambios, yo solo llevé Trabajo Social I y no entendí mucho cuando estuve, todo era muy confuso [...]” (Regueyra, 2013, p.8).

Aunado a lo anterior, la experiencia docente de una profesora de Trabajo Social y otra de Filología les evidenciaba las dificultades en la comprensión lectora y producción escrita que enfrenta la población estudiantil universitaria, por lo que consideraron que eran razones suficientes para realizar una investigación sobre dicha temática, que permitiera comprender tanto de las fuentes documentales que sintetizan los conocimientos que hay sobre el tema, como de la realidad concreta y desde la mirada de las actoras del proceso de enseñanza-aprendizaje, la población estudiantil y la población docente.

La investigación presente, así como los hallazgos desde otras fuentes que lo antecedieron, expresa la necesidad de que, durante la formación profesional, se fortalezcan las capacidades lectoras en la población estudiantil y, en consecuencia, la expresión escrita y oral, como también modificar la expectativa que tiene la población docente de que el estudiantado universitario, cuando ingresa a la Universidad, ya cuenta con las habilidades y destrezas que les permitan la comprensión y análisis crítico de los textos de los cursos de la carrera.

La población estudiantil participante, como se detallará en este artículo, no comprende lo que lee y presenta dificultades para escribir, expresar ideas y establecer un hilo conductor de lo leído; es decir, tienen grandes dificultades para entender las lecturas básicas, carecen del bagaje cultural necesario, lo mismo que de un vocabulario mínimo que les permita discernir el material base de los cursos impartidos o alcanzar una posición crítica frente a los autores de las lecturas asignadas; al respecto Teobaldo y Melgar comentan que:

Es necesario profundizar la idea de que el cambio que afrontan los estudiantes en el nivel terciario implica una ruptura epistemológica. Desde la escuela primaria hasta el nivel secundario generalmente se presenta el



conocimiento como producción anónima, atemporal y verdadera. Esta concepción debe ser desarmada en el nivel superior para dar paso a una concepción que caracteriza el conocimiento como histórico, autoral, provisorio y conjetural. El alumno debe aprender a inferir, comparar, confrontar, enmarcar teóricamente, argumentar y refutar. (2009, p.3)

La lectoescritura, objeto de nuestra investigación, tiene tres componentes: el conocimiento que se comunica, la población estudiantil sujeto que lo transforma y la población docente que favorece la interacción en el proceso de conocimiento, dentro de un discurso disciplinar y en el contexto académico en el cual se desarrolla.

Por razones de espacio, decidimos compartir los aportes de la investigación en diferentes entregas, así la mirada de la población docente y las propuestas para abordar la temática serán objeto de otros escritos, profundizando, en este escrito, en la mirada y experiencias de la población estudiantil.

La lectoescritura en la universidad

La universidad es el espacio por excelencia para discutir, generar la reflexión crítica y construir un conocimiento dinámico y actualizado en las diversas disciplinas, para volver a realizar cuestionamientos, reflexiones y elaborar nuevas proposiciones, procesos que son apoyados por la lectoescritura (Argüello y Regueyra, 2018a, 2018b). Tal como lo explican Gottschalk y Hjortshoj (2004):

La exposición del docente tiene funciones específicas de gran valor potencial: proveer información actualizada sobre investigación y teoría recientes, sintetizar ideas que se encuentran dispersas en la bibliografía, señalar contradicciones y problemas implícitos, adaptar explicaciones a los estudiantes y transmitirles entusiasmo. [Sin embargo,] la escritura y el habla pueden ser utilizadas por los alumnos para construir mejores comprensiones y también para incrementar su retención, porque los estudiantes recuerdan mejor lo que *ellos* han dicho (en tanto es su propio conocimiento) que lo que los docentes [y los libros] les han contado (Gottschalk y Hjortshoj, 2004, 20-21). (Citados por Carlino, 2006, p. 4)





En el entorno académico universitario participan e interactúan la población docente y la estudiantil y las diversas instancias que facilitan y promueven una *alfabetización universitaria*. En esta, el conocimiento se transmite bajo códigos lingüísticos pertinentes a cada disciplina, los cuales demuestran que hay *culturas académicas*. Por ello, es importante reconocer que la población estudiantil que ingresa a la universidad se enfrenta a diversas *culturas académicas* que poseen su propio lenguaje y maneras particulares de estructurar los textos, que son ajenos a las experiencias educativas y cotidianas anteriores, por ello se plantea que la *alfabetización* es un proceso continuo desde los primeros niveles educativos hasta la universidad y aún más allá, durante el ejercicio profesional (Parodi, 2008) En estos dos últimos estadios, el aprendizaje y ejercicio profesional posterior, se comparten discursos académicos con lenguajes especializados y pertinentes a la profesión que se aprehende y se profesa, como lo plantean Araya y Roig (2014) en su trabajo titulado *La producción escrita de textos argumentativos en la educación superior*.

Así, el aprendizaje y la alfabetización académicos se formulan y se comunican por medio de los géneros discursivos escritos y leídos, que convierten al escritor-lector en receptor y emisor a su vez. Tal como lo señala Parodi (2008):

No obstante que el género es una herramienta discursiva de interacción social, debe necesariamente existir una representación cognitiva de esos participantes y de sus potenciales roles para que un escritor y un hablante puedan comprender de qué hablan y qué funciones comunicativas se ponen en juego a través del lenguaje. Es ciertamente el contexto el que eventualmente puede activar estos conocimientos, pero si no existe una construcción previa de ellos almacenada en la memoria del sujeto, la interacción social fracasará en su objetivo comunicativo. (p.38)

De esta manera, en la universidad la lectura y escritura deben ser enseñadas de acuerdo con los requerimientos académicos de la cultura académica particular,



y no se puede esperar que la población estudiantil emplee las herramientas y destrezas que le permitieron aprender durante su vida colegial, ya que estas fueron útiles para una especie de *conocimiento repetitivo* y son insuficientes para el ámbito universitario; situación que compromete más al personal docente en la enseñanza y aprendizaje para la conclusión de los estudios de la población estudiantil. Para ello, se requiere el compromiso docente universitario ante la comprobación de que la población estudiantil no comprende las lecturas asignadas y no saben investigar o no pueden escribir, tal como lo señala Carlino (2004):

La tarea académica en la que los profesores solemos ubicar a los alumnos en clase es la de escuchar nuestras explicaciones y tomar apuntes (de los que nos desentendemos). Asimismo, esperamos que los estudiantes -fuera de la clase- lean la bibliografía proporcionada (pero no nos ocupamos de ello). Es decir, concebimos nuestro rol como transmisores de información; recíprocamente, los alumnos se ven a ellos mismos como receptores de nuestros conocimientos. A pocos sorprende este esquema porque es al que nos hemos acostumbrado.

No obstante, al menos dos problemas han sido señalados con respecto a este sistema de roles, que establece posicionamientos enunciativos polares y desbalanceados, problemas relativos a *quién* aprende o no aprende y a *qué* se aprende o no se aprende (Carlino, 2004, p.5).

Y Carlino agrega sobre el problema lo siguiente:

Detengámonos a examinar quién trabaja y, por tanto, quién se forma cuando el profesor expone. En esta habitual configuración de la enseñanza, ¡el que más aprende en la materia es el docente! (Hogan, 1996), ya que la mayor actividad cognitiva queda de su parte (investigar y leer para preparar las clases, reconstruir lo leído en función de objetivos propios -por ejemplo, conectando textos y autores diversos para abordar un problema teórico-, escribir para planificar su tarea, explicar a otros lo que ha comprendido como producto de años de estudio...). La organización de las clases de esta manera no asegura que los estudiantes tengan que hacer lo mismo. (Carlino, 2004, p.5)





Por su parte, la población estudiantil universitaria logra aprender y desarrollar conocimiento, cuando se apropia del discurso especializado, que se manifiesta por medio de géneros académicos denominados también géneros profesionales (Parodi, 2008), los cuales se valen de la construcción y comunicación por medio de diversos textos, llamados: manuales, guías didácticas, texto disciplinar, informes, resúmenes, ensayos, fichas, etc. Y estos presentan una mayor dificultad por su nivel mayor de abstracción, lo que confirma la necesidad de enseñarse y de ser aprehendidos durante la vida académica de la población estudiantil. Pero, sobre todo, manifiesta la necesidad de investigar la lectoescritura en la universidad.

Desde un punto de vista práctico, diversos autores han realizado propuestas para trabajar en el ámbito educativo con técnicas para fortalecer la capacidad de comprender lo leído. Tapia, Carriedo, González, Gutiérrez y Mateos (1992), en el libro titulado *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*, afirman que la población docente no le enseña explícitamente qué debe hacer el estudiante para comprender una lectura, no explica los procedimientos necesarios para definir en el texto leído la información que hay en este, el mensaje que proporciona y su significado implícito; por ello el estudiantado se queda muchas veces en el significado literal, como también las docentes y los docentes no dan las pautas para lograr que la población estudiantil aprenda cómo se entiende y cómo se escribe en una disciplina académica concreta, tal como afirma a continuación:

De hecho, la práctica habitual -sugerida incluso por los textos de lectura- ha sido hacer preguntas al alumno tras la lectura, orientadas a evaluar si el sujeto comprendía el significado literal del texto, su significado implícito, la información que no se encuentra directamente en el texto o si es capaz de valorar adecuadamente el mensaje transmitido por el mismo; y en caso de que las repuestas no fueran correctas, informarle cual era el significado correcto. Este tipo de práctica, sin embargo, no indica al alumno qué es lo que hay que hacer para llegar al tipo de interpretación dada por el profesor o, en general, para comprender mejor. Lo mismo ocurre si se pide al alumno que ponga título a un texto, lo que requiere que identifique antes el tema y la



idea principal, pero no se le enseña explícitamente qué debe hacer para conseguir esto. (Tapia et al., 1992, p.11)

El tema de la comprensión lectora ha sido abordado desde procesos integrales y que se ven afectados por el entorno económico, social, educativo, familiar, entre otros; pero también desde el desarrollo de las habilidades y destrezas cognitivas, donde los campos como la psicopedagogía, la lingüística, psicolingüística, sociolingüística, la pragmática, la didáctica, entre otros, aportan para su comprensión y abordaje.

Reconocemos que es una gran tarea la que tenemos todas las personas que laboramos como docentes universitarios, ya que, además de desarrollar los contenidos curriculares de los cursos, se debe promover el desarrollo de destrezas y habilidades en la lectoescritura de textos académicos de nuestra área de conocimiento. Pero esta tarea se debe comprender desde el contexto de cada estudiante, ya que cada persona tiene su propio capital cultural, definido por Ezcurra (2011) de la siguiente manera:

[...] en los alumnos, el concepto de capital cultural remite en particular, si bien no solamente, a algunas habilidades cognitivas y hábitos académicos críticos, entre otros saber estudiar y saber aprender. Un saber que por una parte engloba un conjunto que Pierre Bourdieu (2005) denomina técnicas de trabajo intelectual y arte de organizar el aprendizaje, y que abarca conocimientos como tomar apuntes en clase, preparar exámenes, estudiar mucha bibliografía y comprenderla, utilizar el diccionario, efectuar una búsqueda documental, crear un índice, usar la biblioteca y herramientas informáticas, y leer cuadros estadísticos y gráficos, entre otros. (p.62)

Sumado a lo anterior, comprendemos que la educación es uno de los medios para aprehender, participar y producir la cultura; está mediatizada y determinada por el origen económico de sus educandos. Las nuevas aproximaciones al objeto de estudio nos llevaron a entender que la deficiencia en la lectoescritura de la población estudiantil universitaria es otra de las manifestaciones de un sistema económico social que reproduce la desigualdad social y cultural de clase, que crea una brecha y que reproduce el limitado capital cultural en algunos sectores de la



población estudiantil universitaria, lo que vuelve compleja la idea inicial de que es un problema individual.

En esta línea, la población docente debe comprender que con las acciones que realiza está garantizando o violentando el derecho a la educación de población estudiantil desde el componente de equidad que exige el considerar las desigualdades económicas y culturales en la población para “asegurar el acceso, la permanencia y los resultados significativos a todos los miembros de una sociedad, evitando la discriminación y atendiendo las desigualdades previas que limitan la capacidad de las personas para aprovechar este bien público” (Silva, 2012, p.12).

Por otro lado, entre las principales bases teóricas sobre la comprensión lectora, estas giran alrededor de dos premisas: la primera propone que el lenguaje, tanto oral como escrito, es comunicación, tiene una estructura y sirve de medio para establecer un diálogo, donde hay un emisor y un receptor. Este es el principio en que se basa la *palabra*, el discurso o el texto, cuya finalidad siempre es *unir* a una comunidad discursiva, o de hablantes.

Tal como se ha contextualizado y comprendido en esta investigación, sería la manera en que una *cultura* se comunica, propiamente denominada en el ámbito académico universitario, una *cultura académica*. Concebida esta a partir de su significación original y etimológica de la palabra *cultura*, del latín *cultus, us*: cultivo, campo cultivado y también cultura, educación (Vox, p.95) y la palabra académica, cuya etimología nos habla de *Academia*, este del latín, *Academīa, a su vez* del griego *Ἀκαδήμεια (Akadémeia) (DLE en línea)*, las cuales junto con el término *universidad*, a su vez del latín *universitas, -atis*: universalidad, totalidad, el mundo, el universo (Diccionario Latín-Español, Español-Latín, 2011, p.515) y que en nuestro contexto universitario nos habla de una sociedad científica, literaria o artística; esto significa que las universidades están constituidas por comunidades que se expresan o comunican conocimientos o saberes particulares con lenguajes particulares e inherentes a estas (Quirós, 1997).



Por ello, es posible afirmar que el lenguaje no solo expresa una cultura, entendiendo también la cultura como forma de pensar y comunicar ideas o planteamientos propios, sino una forma de vida, o sea, el lenguaje manifiesta también un contexto, un medio para abordar el conocimiento y comunicarlo.

Niveles de comprensión lectora, una mirada desde la universidad

En cuanto a los niveles de comprensión lectora, aunque se ha hablado, *supra* en este texto, de diferentes niveles de lectura y de inferencias o de apropiación y comprensión de las ideas de un texto, de acuerdo con diferentes autores, Tapia et al.(1992) aportan que hay diversos planteamientos teóricos y metodológicos que la didáctica ofrece para desarrollar la comprensión lectora en la universidad, aunque hoy en día se habla de que la comprensión de las lecturas es un *continuum* y no hay rupturas entre los primeros niveles de aprendizaje y los universitarios (Parodi, 2008), de aquí deriva el concepto de alfabetización académica.

Para lograr identificar las características de comprensión lectora es fundamental utilizar los tres niveles o formas de lectura (literal, inferencial y crítica intertextual), aspectos que facilitan a la población estudiantil universitaria comprender o tener claro en qué nivel se ubica. Cuando el estudiante se pregunta ¿qué es lo que he leído? y ¿qué me dice?, se encuentra en un nivel básico de comprensión. En este nivel, el lector no requiere más que lo se encuentra explícito: ¿qué dice el texto? Y no interpreta a la luz de experiencias o conocimientos previos. La mayoría de las veces, la población estudiantil universitaria no puede o no va más allá de esta etapa, aunque utilice diversas técnicas de estudio, porque no tiene los instrumentos necesarios para profundizar o pasar al siguiente nivel de comprensión, y es aquí donde se requiere de la intervención docente.



En cuanto a un segundo nivel, el inferencial, este puede comprenderse cuando la lectora o el lector entiende con claridad ¿qué dice el autor? y ¿cómo lo dice? En la academia, existen varios niveles de inferencia, los cuales se basan principalmente en:

1. Hermenéutica o capacidad de interpretar: la cual puede llevarse a cabo por medio de una interpretación básica; requiere de crítica, de realizar preguntas mayéuticas, guiadas por un cuestionario, por las preguntas que realiza la población docente el o la docente o de interacción grupal. Requiere siempre de una guía y la capacidad de respuesta pertinente, depende de los conocimientos del lector y de lograr una posición ante el texto. Otra manera de acercarse al texto en este nivel es la comprensión del contexto al que se refiere el autor con solo una lectura; así puede inferir los intertextos o voces presentes en el mismo, como también definir objetivamente qué dice el texto; puede analizarlo. Y como respuesta a las diversas interrogantes que provoca el texto, puede realizar, a partir de las inferencias que haga, hipótesis o críticas objetivas. Establece como lector un diálogo con el texto o las diferentes voces o intertextos. En fin, comprende el texto, lo infiere.

2. La intertextualidad: como base también de la comprensión del discurso, según Bajtin, se basa en que el lenguaje empleado en un texto, debe ser lo suficientemente dialógico, hace que el receptor conteste, pueda expresar su opinión, provoca el desarrollo del individuo social y culturalmente. Los textos dialógicos favorecen la comprensión lectora porque interpelan al lector, de ahí que la población docente debe seleccionar las lecturas académicas según los objetivos de aprendizaje y el nivel académico del curso y seleccionar entre lecturas *monológicas* y lecturas *dialógicas*.

3. El tercer nivel de la comprensión lectora es la intertextualidad crítica: requiere que los estudiantes, para tomar una posición crítica o comprender los intertextos, adquieran bases teóricas o realicen estudios previos para



tomar una posición crítica ante el texto e identificar cuáles teorías, pensamientos *dialogan* en el texto.

Para caracterizar el nivel de comprensión lectora se debe considerar que es mejor evaluar por medio de textos completos, ya que “las palabras se leen a mayor velocidad si se encuentran formando parte de frases; y éstas se asimilan con mayor rapidez si se encuentran formando parte de un texto coherente” (Tapia et al., 1992, p.13). Lo mismo que “[...] el conocimiento previo que posee el lector al enfrentarse con un texto constituye una fuente de información que, una vez activada por el propio texto o por el propósito con que el sujeto lee, modula la velocidad y precisión con que se comprende un texto en cuanto que permite completar la información proporcionada por este” (Tapia et al., 1992, p.13).

En la medida en que la población estudiantil adquiere conocimientos sobre el objeto de estudio disciplinar, por medio de la lectura y su comprensión, puede desarrollar la escritura académica, ya que requiere un nivel inferencial de comprensión lectora como base y elementos razonados para conformar su argumentación escrita y oral. De esta manera dialoga con el texto que lee, lo interpreta y escribe sobre este, llegando a un nivel de producción crítica de pensamiento.

Acercamientos al objeto de estudio: la comprensión lectora y la producción escrita

Con el propósito de continuar el acercamiento a la comprensión lectora y la producción escrita en la población estudiantil universitaria, se decidió realizar una investigación exploratoria cualitativa etnográfica para aprehender, desde la población estudiantil de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica, sus vivencias y su mirada sobre esta temática, ya que como lo señalan Saavedra y Castro (2007): “Un aspecto central de la pertinencia de la investigación cualitativa al estudio de las personas, es que rescata la mirada y perspectiva del sujeto,



como protagonista del fenómeno y le devuelve el poder en esta relación “investigador-investigado” (p.67).

La comprensión lectora y producción escrita eran conceptos un tanto desconocidos en la primera etapa del proceso de investigación. Se aprendió de diversas fuentes, la mayoría de ellas proveniente de población docente universitaria, sintetizando el conocimiento adquirido a partir de dichas fuentes documentales en dos publicaciones (Argüello y Regueyra, (2018a) y Argüello y Regueyra (2018b)).

Al inicio de la investigación se propuso trabajar con categorías como: comprensión lectora, producción escrita, argumentos, inferencias. Durante el proceso de investigación surgen otras categorías como lectura académica, lectura recreativa, alfabetización académica, cultura académica, análisis crítico, discursos académicos, entre otros. Categorías desarrolladas en el marco teórico conceptual.

De esta manera, se fue creando luego un diálogo entre las disciplinas de las investigadoras con las bases teóricas que se fueron construyendo, cuya base epistemológica proviene de la investigación cualitativa; así se buscó el diálogo con las estudiantes, cuya mirada iba a dar un sesgo distinto a este trabajo, diferente de los trabajos consultados, cercano a la persona que muestra su cultura, su visión y experiencia del mundo estudiantil personal.

En esta aproximación al objeto, que se comparte en este artículo, se fue descubriendo que conforme se aprehendía de las subjetividades de las estudiantes, se desplomaban las ideas preconcebidas y prejuicios construidos a partir de la propia experiencia docente de las autoras; quizá, algunas veces se afirmó que si la población estudiantil no logra comprender una lectura, es que no les gusta leer, o que en su familia no leen; y desde sus vivencias, quedó demostrado que a ellas les gusta leer y que su madre y padre también leen al igual que ellas, reconocen además que tienen un conjunto de habilidades y destrezas que favorecen el estudio y afirman que les gusta estudiar y así, escuchando, aprendiendo, reflexionando, se desintegraron algunas de las



premisas, que desde la propia mente, habían sido anticipadas quizá por alguna experiencia, observación generalizada y universalizada, que no correspondía a una regla para ser aplicada. De esta manera, se fue construyendo la investigación etnográfica que, de acuerdo con Ángel y Herrera (2011) (Citados en Arias y Alvarado, 2015), afirman que:

La hermenéutica se pregunta por la posibilidad de una aproximación a lo social que reconozca la especificidad de los fenómenos propiamente humanos, no con el propósito de explicar el objeto ni descubrir leyes universales, sino con la intencionalidad de comprender el objeto y así mismo el valor del conocimiento que proporciona. Así, se renuncia a la pretensión de generalidad y al interés explicativo, pero se gana en profundidad y se prioriza el interés comprensivo. (p.173)

El proceso de investigación se orientó para comprender y aprehender el objeto de estudio desde la interpretación hermenéutica, en un trabajo conjunto con la población estudiantil participante. Por medio de las sesiones conjuntas y la reflexión se iban seleccionando las técnicas, no solo con el objetivo de obtener información, sino también con el propósito de aportar experiencias nuevas, que favorecieran la comprensión lectora y la producción escrita en la población estudiantil participante, actividades realizadas en los dos talleres.

Antes de la aplicación de las técnicas se firmó el consentimiento informado, en el cual las participantes autorizaban el uso de la información recopilada como producto de la investigación y las investigadoras asumieron el compromiso del anonimato, el uso ético de la información de acuerdo con la legislación institucional y nacional sobre las normas éticas en la investigación y el utilizar la información según los objetivos de la investigación.

Fue así como se utilizaron técnicas de recopilación de la información: la entrevista digital, el ejercicio diagnóstico, grabación y transcripción. Técnicas de discusión y retroalimentación de la información, lluvia de ideas, análisis de



contenido, guías de discusión grupal y guías de reflexión individual fueron utilizadas en los talleres realizados y en las sesiones grupales de devolución de resultados que se iban sistematizando en el proceso.

El análisis de la información incorporó procesos de síntesis de las categorías identificadas, creación de nuevas categorías; de acercamientos a la realidad, de discusión de aportes del contexto familiar y académico y a las fuentes documentales, recurriendo a su vez a realizar momentos de sistematización, reflexión, discusión y retroalimentación con las participantes del proceso.

En ese caminar se realizó también la triangulación de la información obtenida por medio de las diversas técnicas aplicadas, lo que permitió reflexionar, redescubrir contenidos, modificar percepciones y sinterizar aprendizajes; así como organizar la información por medio de la identificación de las categorías que iban surgiendo en las diversas actividades implementadas, para lo cual se siguió con lo planteado por Okuda y Gómez (2005): “Para realizar la triangulación de datos es necesario que los métodos utilizados durante la observación o interpretación del fenómeno sean de corte cualitativo para que estos sean equiparables. Esta triangulación consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos (3)” (p.121).

Se presenta a continuación lo aprendido en la interacción con nueve estudiantes de Trabajo Social, que luego de una visita a un curso de la carrera, se ofrecieron a ser participantes de la experiencia; y, desde sus vivencias, desde sus subjetividades, mostraron nuevas miradas que enriquecen la lectoescritura en la universidad. Sus reflexiones se presentan organizadas, articuladas por las investigadoras que, conscientes de sus subjetividades, transcriben lo que ellas dicen y comparten; la información se organiza por temas que iban surgiendo en el proceso de investigación, reconociendo en todo momento que la población estudiantil es el sujeto que vive la experiencia.



De esta manera se sintetizan las bases ontológicas y epistemológicas de la investigación.

Resultados

La comprensión lectora y la producción escrita: una mirada desde la población estudiantil

La población estudiantil, sujeto que construye su aprendizaje, al realizar sus estudios universitarios, es portadora también de una cultura producto de su contexto familiar y del entorno económico social que le ha provisto de herramientas que favorecen o limitan su experiencia formativa en la universidad. Por ello este capítulo de resultados aporta primero la caracterización de la población participante para luego describir sus manifestaciones en cuanto a la comprensión lectora y la producción escrita como habilidades fundamentales para su desempeño académico como estudiantes universitarias.

¿Quiénes son las estudiantes participantes?

El grupo de estudiantes participante estuvo conformado por un total de 9 estudiantes mujeres de la carrera de Trabajo Social, 7 de ellas con edades entre 18 y 19 años, 1 con 22 años y otra 26 años en el momento de participar en el proyecto. Proceden de las provincias de San José (4 estudiantes), Alajuela (2 estudiantes), Cartago (2 estudiantes) y Heredia (1 estudiante); a pesar de ser de las provincias ubicadas en el Valle Central, cuatro proceden de distritos lejanos al centro de estudios, que las obliga a trasladarse a lugares cercanos a la sede Rodrigo Facio, por lo que durante el tiempo lectivo se ubican en las residencias estudiantes de la Universidad de Costa Rica o en residencias alquiladas en conjunto con otras personas.



Todas las estudiantes realizaron sus estudios de segunda enseñanza en centros educativos con modalidad académica. Tres estudiantes proceden de colegios privados y 6 estudiantes de colegios públicos.

De la población participante en el estudio, 6 estudiantes ingresaron a la carrera el mismo año de su ingreso a la Universidad de Costa Rica, las otras tres estudiantes ingresaron primero a otra carrera y luego concursaron por traslado, una de ellas se encuentra activa en ambas carreras. Transcurrieron entre 2 y 3 años antes de trasladarse a la carrera de Trabajo Social. Las 3 estudiantes que realizaron traslado a la carrera repitieron la prueba de aptitud académica y en los tres casos mejoraron su Puntaje de Admisión con respecto al valor obtenido la primera vez que lo realizaron. El aumento fue de 98,59 puntos, 58,98 puntos y 45,92 puntos; el puntaje de admisión tiene un valor total de 800 puntos.

Para 5 estudiantes, la carrera de Trabajo Social fue su primera opción y para una persona fue su segunda opción de carrera. Las 3 estudiantes que ingresaron por traslado no contemplaron Trabajo Social como primera o segunda opción al momento de ingresar la Universidad de Costa Rica. El ingreso a carrera de 7 estudiantes fue por examen de admisión y 2 por rendimiento académico.

Las estudiantes fueron contactadas en el curso de Movimientos Sociales que se imparte en el II ciclo de la carrera. En el primer ciclo del año 2017, cuando participaron en la investigación, 5 de las estudiantes participantes iniciaron su segundo año en la carrera y las otras 4 personas iniciaron su tercer año de carrera.

En cuanto a la condición socioeconómica de la población participante, 6 de las estudiantes participantes disfrutaban de beca por condición socioeconómica, este tipo de beca se otorga con fundamento en la condición socioeconómica del grupo familiar de la estudiante, como lo indica el Artículo 5 del Reglamento de Adjudicación de Becas a la Población Estudiantil de la Universidad de Costa Rica



(2013), estas 5 estudiantes disfrutaban de categoría de beca 5¹ y una persona de beca 4², para ambas categorías de beca la Universidad otorga una exoneración del 100 % sobre los montos de matrícula, y en el caso de la beca 5 reciben ayuda socioeconómica; en ambos casos tienen acceso a beneficios complementarios que se detallan en dicho reglamento. Las otras 3 personas no disfrutaban de beca por condición socioeconómica o estímulo.

Condiciones para el aprendizaje

Lugares donde realizan las actividades académicas

Las participantes mencionan el *cuarto* o *dormitorio*, como uno de los lugares donde realizan los trabajos académicos y ahí se ubican en el escritorio, la cama y el suelo, solamente una de las estudiantes no señaló el cuarto como uno de los espacios donde realiza los trabajos académicos. Mencionan, además, otros espacios de sus casas como: la cocina, la sala, el comedor o patio.

Fuera de sus hogares también realizan actividades académicas, 3 estudiantes indican que leen en el bus y cuatro incluyen entre los sitios para leer la biblioteca.

Consideran 6 estudiantes que están satisfechas con los lugares donde realizan las actividades académicas, algunos comentarios al respecto indican que: “El espacio físico donde realizo estas actividades tiene buenas condiciones”, “Los

¹ “Beca 5: Exoneración del 100 % del costo de matrícula y 100 % en costos de laboratorios, actividad deportiva, graduación y reconocimiento de estudios. Un monto económico para gastos de carrera o carreras. Cuando corresponda se otorgará un monto por pobreza extrema. Un 100 % para gastos de transporte o alojamiento (reubicación geográfica o residencias estudiantiles); 100 % del costo del almuerzo y otros tiempos de comida y un 100 % en servicios básicos de optometría y odontología. Además, préstamo de libros y de dinero para la adquisición de libros, equipo, instrumentos u otros. Reglamento de Adjudicación de Becas a la Población Estudiantil” (Reglamento de Adjudicación de Becas a la Población Estudiantil de la Universidad de Costa Rica, 2013, p.2)

² “Beca 4: Exoneración del 100 % del costo de matrícula y 50 % en costos de laboratorios, actividad deportiva, graduación y reconocimiento de estudios; un 100 % para gastos de transporte o alojamiento (reubicación geográfica o residencias estudiantiles); 100 % del costo del almuerzo y otros tiempos de comida, préstamo de libros y de dinero para la adquisición de libros, equipo, instrumentos u otros y un aporte de 100 % en servicios básicos de optometría y odontología. Reglamento de Adjudicación de Becas a la Población Estudiantil” (Reglamento de Adjudicación de Becas a la Población Estudiantil de la Universidad de Costa Rica, 2013, p.2)



lugares que frecuento tal vez no son los más condicionados para ello, pero me funcionan”, “En la habitación tengo silencio y puedo concentrarme”, “Me siento cómoda con las condiciones físicas que tengo actualmente”.

En el caso de 3 estudiantes, ellas manifestaron que necesitan espacio adecuados para leer “donde pueda estar tranquila y cómoda” y una indica que necesita un *escritorio*.

Destrezas habilidades y retos

Las estudiantes participantes manifiestan que tienen destrezas y habilidades para el aprendizaje, así como actitudes positivas que las impulsa a cumplir con las actividades académicas. En la primera sesión del taller se les solicitó que escribieran sus destrezas y habilidades académicas; en el momento de responder a la pregunta ¿cuáles habilidades y destrezas académicas tiene usted como estudiante? comentaban que “es muy difícil”, “que nunca se habían puesto a pensar sobre eso”. Finalmente lograron identificar las siguientes respuestas sobre sus destrezas y habilidades, por eso, se logran identificar las siguientes:

- **Lecturas:** “Facilidad para memorizar, análisis”. “Leer rápido y tomar ideas concretas en poco tiempo”.
- **Escritura:** “Buena ortografía”. “Fácil redacción y generación de ideas”.
- **Expresión oral:** “Facilidad para la comunicación oral”.
- **Valores:** “Responsabilidad, puntualidad”.
- **Habilidades y destrezas generales:** “Facilidad para actividades más artísticas, crear, expresar, construir, por ejemplo, con manualidades”. “Creatividad y habilidad manual para hacer materiales para trabajar con determinadas poblaciones”. “Dormir poco”.
- **Habilidades y destrezas para el aprendizaje:** “Capacidad de trabajar en grupo”, “Retener información principalmente visual”. “Buena memorización. “Poner mucha atención en clase”. “Comparar las discusiones de la carrera



con ejemplos y colores”. “Aprendo visualmente”. “Organizada, creativa y puedo trabajar en equipo”. “Esfuerzo por hacer lo mejor, me gusta trabajar en equipo”. “Puedo comprender rápidamente la materia cuando es explicada y la mayoría del tiempo hago preguntas”. “Fácil comprensión de ideas y temáticas”. “Capacidad de asociación y ejemplificación de lo aprendido”.

Cuando se les pregunta sobre las destrezas y habilidades académicas que deben desarrollar más, indican que les fue más fácil responder esta pregunta que la anterior (destrezas y habilidades que tienen). Los aportes de las estudiantes evidencian que el desarrollar habilidades y destrezas en la competencia lectora y la producción escrita son un reto y la razón por la cual están participando en el proyecto, sus necesidades se detallan a continuación:

- **sobre la lectura:** “Entender lo que se me pregunta”. “Me cuesta la comprensión crítica de las lecturas”. “Leer aún más”. “Ser más precisa en las ideas principales de lo que me piden”. “Debo leer más rápido”. “Leer mejor”. “Comprensión de lectura”. “Aunque puedo leer rápido y retener información, en algunas ocasiones me quedan huecos en las lecturas”. “Capacidad lectora más fluida, porque me permitiría dedicar menos tiempo a la lectura, o un tiempo razonable logrando captar el mensaje del o la autora de forma clara”. “Ampliar el léxico”
- **sobre la escritura:** “Expresar ideas de forma escrita y formal”, “la fundamentación teórica y la capacidad de transmitir claramente a través de la escritura, redactar más rápido”. “Mejorar la redacción”. “Capacidad de síntesis, porque requiero poder interiorizar y expresar los conocimientos adquiridos de forma precisa”. “La capacidad expositora, porque me ayudaría a lograr una expresión coherente y fluida de aprendizajes y concepciones”.



A pesar de que el proyecto se concentra en esos dos aspectos, no se deben obviar las preocupaciones expresadas y vinculadas con otras áreas fundamentales para su aprendizaje como son:

- **Expresión oral:** “Desarrollar más la expresión oral. Desarrollo de la espontaneidad respecto a temas que conozco.”
- **Organización:** “Aprender a organizar mejor el tiempo, porque, a pesar de que siempre logro entregar los trabajos a tiempo, muchas veces los acumulo y los hago todos al mismo tiempo”. “Ahorrar tiempo en la universidad y terminar los trabajos más rápido”. “Aprender a mejorar a administrar mi tiempo”.
- **Otros:** “Concentración”. “Distraerme menos”. “Ser más creativa”

La expresión oral, está relacionada directamente con la competencia comunicativa importante y necesaria para una persona profesional en Trabajo Social y las otras dos con habilidades y destrezas para el aprendizaje: organización del tiempo y creatividad.

Sobre la lectura

Se logró identificar que 7 de las 9 las estudiantes participantes manifiestan disfrutar de la lectura, al respecto sus respuestas fueron: “Leer es uno de mis pasatiempos”. “Me gusta la lectura, desde la niñez tuve una fascinación por los libros”. “Me gusta leer. Cuando era más pequeña leía más y terminaba los libros más rápido, era mi pasatiempo”. “Me ayuda a adquirir más conocimientos y me transportan a nuevos mundos”. “Siempre he tenido la curiosidad por leer distintos textos”. “Tengo agrado hacía la lectura dado que usualmente busco artículos o documentos por leer”.



En relación con los textos académicos, una estudiante manifiesta que sí le gustan, pero “depende del texto, si resulta muy difícil la comprensión del texto por lo general me frustró”. Y otra estudiante externa que no le gusta leer porque “se me dificulta concentrarme en general, por lo tanto, a la hora de leer debo leer lo mismo varias veces y se vuelve tedioso, no se me hizo un hábito el disfrute de la lectura”. Por lo que se puede concluir en ambos casos que la no comprensión de los textos hace que no disfruten la lectura.

Cuando se les pregunta si realizan todas las lecturas de los cursos, 7 de las nueve participantes comentan que no logran realizar todas las lecturas y la razón fundamental es la *falta de tiempo*, una de ellas detalla en sus propias palabras: “Me toma mucho tiempo leer, por lo que no me da tiempo para realizar todas; como dije anteriormente, tengo algunos problemas con la organización del tiempo, entonces no siempre logro hacerlas todas”.

Las dos estudiantes que comentan que sí realizan todas las lecturas manifestaron que: “Aunque con algunas no realizo la mejor lectura, en ocasiones hago una lectura rápida y poco provechosa para poder abarcar las lecturas de todos los cursos”. “Me gusta, en la medida de lo posible, ir al día con las lecturas, si es el caso de un atraso siempre la realizo, dado que creo tengo un alto grado de responsabilidad por adquirir toda la información que el o la docente ha planificado y recomendado para el curso”.

Cada estudiante tiene su estrategia específica de realizar las lecturas de los textos asignados en los cursos, algunas ejecutan una serie de pasos previos, preparativos que consideramos muy importantes, ya que favorecen un ambiente mental y físico para la comprensión lectora y evidencian su compromiso con el estudio, como por ejemplo: “Organizar las lecturas por semanas, según el horario, y según los compromisos académicos, intento repasar la materia vista en clase, y según eso abordo la lectura”. “Me siento en la habitación sola, aseo el espacio en el que estoy, tengo un marcador y un lapicero conmigo, inicio la lectura y me



coloco metas para leer [...] Escribo palabras síntesis a los costados de las lecturas y, además, subrayo lo que considero relevante”.

Otras estudiantes concentraron sus respuestas en: “Primero leo el título, subtítulos y resumen (si tiene), luego leo la bibliografía del autor si no la conozco. Después, procedo a leer el texto y subrayar o anotar las ideas que me parecen más importantes”.

En síntesis, las participantes utilizan estrategias durante la lectura como: marcar, resaltar o subrayar las ideas principales o relevantes, resumir en hojas aparte, al final de la página o del capítulo, anotar o extraer las ideas que parecen más importantes, escribir al costado de las lecturas, anotar preguntas, escribir palabras síntesis, subrayar partes confusas, buscar significados e intentar relacionarlo con la materia.

Las estudiantes participantes manifiestan en su mayoría (8 de las 9 estudiantes), tener dificultades para comprender los textos asignados en los cursos de la carrera los cuales califican como: “densos”, “complejos”, “largos”, “con lenguaje técnico”, “con grado alto de dificultad” lo cual se agudiza cuando son “con letra pequeña o fotocopias” y estos aspectos dificultan su concentración: “la escritura muy densa o confusa, que me genera desinterés en algunas ocasiones”.

Refieren además que los *textos de Netto* son los que les han generado mayor dificultad. Una de las estudiantes indica no tener dificultades para comprender las lecturas “una vez que logro leerlos con calma y concentración ya no se me hacen difíciles”.

Señalan que les gusta leer otros textos diferentes a los académicos, específicamente señalan los siguientes: “Generalmente novelas, García Márquez”. “Me gusta leer a Mario Benedetti, historias costarricenses”. “Novelas de la literatura latinoamericana”. “Novelas literarias”. “Novelas sobre temáticas de género”. “Artículos generalmente de Internet”. “Artículos acerca de problemáticas país”. También mencionan: “Noticias país (o internacionales) de periódicos nacionales u medios electrónicos, ensayos”, información sobre la cuestión política



nacional, artículos en línea, temas religiosos, biografías, cuentos infantiles y poesía.

Sobre la escritura

En relación con la escritura, un total de 5 estudiantes expresan que no les gusta escribir, indican que: “Me resulta aburrido y tedioso”. “Me cuesta mucho expresar lo que pienso”. “Tengo problemas para clarificar mis ideas escritas”. “Solo escribo si se requiere”.

Por el contrario, 4 estudiantes manifiestan su gusto por realizar trabajos escritos, al respecto indican: “Me gusta redactar académicamente, me lleva mucho tiempo y esfuerzo, pero disfruto el producto”. “Disfruto mucho de escribir, forma parte de la facilidad de expresión que mencionaba anteriormente. De manera académica me gustan los trabajos de desarrollo sobre los temas vistos en clase, por ejemplo”. “Sí me gusta, pero no es algo que haga cotidianamente, sé que tengo una gran deficiencia con el aspecto escritura”.

Dos estudiantes manifiestan que escriben otros textos diferentes a los académicos como “pensamientos”, “cosas de la vida” y “poesía”. Otras expresan que: “Nunca fui inculcada a hacerlo, a pesar de que me gustaría hacerlo creo que no tengo las herramientas ni la formación necesaria para hacerlo”. “No me gusta, pero estoy intentando escribir sobre mis experiencias en voluntariado”. “Nunca había pensado escribir nada aparte de los documentos académicos”. “No me hace falta y no es algo que disfrute hacer”. “No tengo una afición con la escritura”.

Todas las estudiantes cumplen con la totalidad de los trabajos escritos, ya que tienen un puntaje o valor en la nota final del curso: “Tengo que hacerlos por el puntaje”. “Principalmente por el valor académico”. “Siempre tienen un valor... solo en un caso extremo no lo haría”. Otras estudiantes consideran que realizar los trabajos escritos es importante para: “exponer lo que he aprendido y comprendido sobre el tema que se está haciendo”, y que el realizar los trabajos escritos “es algo



que no me molesta. En los trabajos en grupo siempre es la parte que prefiero”. “Usualmente en trabajos en pareja me gusta llevar la batuta de lo redactado”.

Entre las estrategias que utilizan para realizar los trabajos escritos se destacan la lluvia de ideas, la elaboración de esquemas y palabras clave, así como la búsqueda de fuentes bibliográficas, identificación de citas para reforzar las ideas que les surgieron para luego redactar el trabajo. Para algunas personas es importante consultar fuentes de información y luego elaborar un esquema o una lluvia de ideas y otras prefieren invertir este orden. Una estudiante indica que primero realiza un esfuerzo por “comprender que es lo que realmente quiere el o la profesora”. Tres estudiantes señalan que, cuando tienen la oportunidad, solicitan a otra persona que revise lo que han escrito.

Manifiestan las estudiantes participantes que los principales problemas que enfrentan cuando realizan trabajos escritos son: “Se me dificulta el ordenar y desarrollar cada idea”. “Acomodar las ideas, fundamentar teóricamente, análisis crítico”. “A veces no entiendo lo que pide el o la profesora... siento ambigüedad en preguntas de examen o en la formación de ensayos”. “Me falta vocabulario y encontrar formas de no redundar y repetir las mismas expresiones. Además, me cuesta encontrar la manera de empezar el texto”. “Muchas veces me cuesta expresar lo que pienso u ordenar mis ideas de tal modo que lleve un hilo conductor”. “La respuesta es ambigua porque hay ensayos que son difíciles de escribir, porque las ideas son pocas y tiendo a repetir; sin embargo, hay otros escritos en los que logro desarrollar mejor las ideas”.

Tres estudiantes indican que no tiene dificultades cuando realizan los trabajos escritos: “Siempre y cuando tenga una clara comprensión de lo que se requiere”. “Me lleva mucho tiempo, pero, una vez que agarro el ritmo, no se me dificulta tanto”. “Si manejo y entiendo los temas y el contenido de los trabajos, generalmente son fáciles de realizar”.



La lectura, la producción escrita y el entorno familiar

Las estudiantes explican que las condiciones familiares pueden afectar de manera positiva o negativa el realizar los trabajos académicos. En cuanto a situaciones negativas señalan: “El estar lejos de mi familia y con situaciones familiares particular creo que sí me afecta, en ocasiones me resulta difícil concentrarme debido al factor emocional”. “Aporto a las tareas de la casa y cuidando hermanos menores y eso me distrae, además de las horas de viaje de la casa a la universidad y viceversa”. “En mi casa siempre existe un ambiente tenso, por la cuestión salud, siempre se debe estar pendiente de las personas enfermas y eso genera una atención no total a la lectura”.

La familia también es considerada por algunas estudiantes como un factor de apoyo para la realización de los trabajos académicos, 7 estudiantes indican que a sus mamás les gusta leer: periódicos, novelas, artículos, textos de autoayuda, entre otros. Sin embargo, únicamente una mamá escribe, ya que su trabajo es “hacer traducciones”. En 4 casos mencionan que el papá lee: libros, información general, textos de la vida real, artículos y periódicos. Se puede afirmar que en esos casos los progenitores se convierten en un apoyo positivo, como lo manifiestan ellas mismas: “En ocasiones le pido a mi mamá que me deje leerle lo que estoy escribiendo para que ella me diga si le suena bien o si estoy dando a entender lo que quiero decir”. “Creo que inicialmente mis padres influyeron positivamente en la lectura, ya que me inculcaron desde pequeña el hábito”.



La comprensión lectora y la producción escrita en las estudiantes de Trabajo Social

El diagnóstico realizado a las estudiantes participantes permitió identificar algunas las características de la comprensión lectora y la producción escrita, que se sintetizan a continuación:

Se identificó que las estudiantes, en su mayoría, contestaron el ejercicio de comprensión lectora, sin profundizar ni reflexionar en las instrucciones antes de responder a las actividades que debían realizar; una estudiante manifiesta al respecto:

Creo que la primera vez cuando la leí no la analicé tanto, entonces, di, cuando la leí y respondí la primera pregunta, entonces ya en la segunda había que analizar más y leerla otra vez, entonces yo dije mirá, no la había entendido tan bien, porque creo que la leí muy por encima y creo que eso también lo que hace es quitarme el tiempo, si alguna vez lo hago cuando tengo que leer otras cosas tal vez no voy a entender bien. (Sesión #1, diagnóstico 1, p.6)

En relación con la comprensión lectora, no logran diferenciar entre la idea principal del texto y las ideas secundarias, aspecto que es aprendido en los ejercicios realizados en la segunda enseñanza. El no lograr identificar la idea principal las limita en la comprensión total del texto y los argumentos que desarrolla el autor; asimismo, les impide realizar inferencias simples, como ubicar las palabras y oraciones claves que explican los argumentos. Algunos comentarios al respecto de las participantes son:

A mí todavía no me queda como muy claro el tema de... o sea, la primera pregunta que nos plantean es ¿Cuál es la idea principal y cuál es la idea secundaria? Digamos, recordando la época del colegio, digamos, ahorita lo



plantearon de forma diferente, pero a uno le decían la idea principal, casi siempre está al inicio del texto, o la idea principal es como, digamos, está acompañada de ideas secundarias. (Sesión #3, devolución 1; p.18-19)

Evidencian dificultades para contextualizar las palabras y comprenderlas, es decir, traducirlas o interpretarlas dentro del contexto de la lectura, por lo que se puede afirmar no realizan este tipo de inferencia, que es fundamental en la comprensión lectora.

También, en las respuestas de las estudiantes se identifica la dificultad de realizar inferencias más complejas como *objetivar* el texto, es decir, separar lo que es su visión personal de la propuesta y argumentación del autor; lo que, a su vez, les dificulta asumir una posición crítica frente al texto, ya que únicamente les quedan ideas generales del texto. Como se lee en el siguiente comentario de las estudiantes:

Es como importante saber que es un argumento, porque en clase eso fue lo que nos costaba, entonces me acuerdo que le preguntamos a la profe el argumento es el cómo, y la profe no, el argumento es un por qué, y como que tendemos a buscar el argumento explícito en el texto. (Sesión #5, devolución 4; p. 14-15)

Y como se lee a continuación en otra estudiante:

[...] pero siento yo que la lectura académica es algo que yo estoy estudiando y que uno trabaja con población y que uno debería de cuestionar al autor, no solo leer, sino cuestionarme cosas, porque es información que me va a servir a mí para intervenir con personas, no con cosas que no son vivas, como decirlo, o sea tiene una incidencia en la vida de las personas ese conocimiento que yo voy adquiriendo. (Sesión #4, devolución 2; p.1)



En relación con la expresión escrita, se identifica poca claridad en lo que escriben, falta desarrollo y profundidad en las ideas que se expresan relacionadas con la lectura realizada, esto producto de las dificultades en el manejo de inferencias en la comprensión del texto.

Conclusiones

La investigación evidencia que las 9 estudiantes participantes, de los dos primeros años de la carrera de Trabajo Social, enfrentan dificultades en la comprensión lectora y producción escrita, las cuales se caracterizan por no lograr identificar las ideas principales y secundarias del texto, ni los argumentos desarrollados por el autor; además de dificultades para realizar inferencias simples, como identificar palabras y oraciones claves e inferencias complejas, como objetivar el texto al separar las ideas personales de los argumentos del autor.

El proceso de investigación cualitativo realizado favoreció la reflexión de parte de la población participante, la cual toma conciencia de las fortalezas y dificultades que enfrentan para el éxito de sus estudios. Destacan como factores que afectan de manera negativa: el o los lugares en que realizan las actividades académicas, la organización del tiempo, el no lograr realizar todas las lecturas asignadas y no comprender las que leen en un primer esfuerzo; y como fortalezas: la responsabilidad, creatividad y buena comunicación oral.

Las sesiones realizadas por las investigadoras con la población estudiantil favorecieron el adquirir herramientas, destrezas y habilidades sobre la comprensión lectora y producción escrita, aspectos que coadyuvarán con el logro académico, como fue expresado por las propias estudiantes participantes.

La preparación de las sesiones de trabajo con la población estudiantil llevó a las investigadoras a estudiar fuentes documentales utilizadas en la carrera de Trabajo Social y comprender su estructura y contenidos, aspectos que confirmaron



que efectivamente hay un lenguaje propio de cada disciplina, para lo cual es indispensable enseñar a la población estudiantil a apropiarse de este, desarrollar un pensamiento crítico y descubrir los argumentos dados para justificar teorías, hipótesis.

Se concluye, por lo tanto, que la *alfabetización académica* tiene varios componentes básicos: primero, reconocer a la población estudiantil como sujetos de su aprendizaje con una cultura propia producto del contexto económico social y cultural de procedencia; luego, la comprensión lectora y la escritura académicas como base fundamental para la permanencia y el éxito académico de la población estudiantil universitaria; y por último, para que una carrera universitaria logre el éxito académico de sus estudiantes debe promover la evaluación y el diagnóstico de la capacidad de comprender las lecturas y realizar la producción escrita de su ámbito disciplinar, que les facilite identificar sus fortalezas y las debilidades, que sean la base para la construcción de herramientas necesarias, para que dicha población logre superar las dificultades encontradas.

En definitiva, se concluye que la población estudiantil, desde los inicios de su incorporación en la carrera, requiere de herramientas para lograr en el nivel universitario la comprensión lectora y la escritura de su área académica; y luego, durante toda la carrera universitaria, contar con el acompañamiento docente en esta materia paralelamente a los contenidos de los cursos.

En cuanto a la población docente, es importante crear espacios para la reflexión, autoevaluación e investigación sobre su quehacer, a fin de identificar las áreas que requiere fortalecer tanto en la población estudiantil como en su propia labor docente, aspecto que fue vivenciado por las investigadoras con este proyecto.

Queda como reto al equipo investigador aportar algunas estrategias de comprensión lectora y producción escrita para que la población docente aplique con la población estudiantil, tarea pendiente para el siguiente proyecto investigación.



Referencias

Argüello, S. y Regueyra, M. (2018a). Superando mitos sobre la comprensión lectora en la población estudiantil universitaria. *Káñina*, 42(1), 33-49. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/32941/32394>

_____ (2018b). Cultura académica, retórica y lectoescritura en la universidad. *Estudios*, 37. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/35392/36009>

Araya, J. y Roig, J. (2014). La producción escrita de textos argumentativos en la educación superior. *Revista de Lenguas Modernas*, (20), 167-181. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/r/m/article/view/14971/14230>

Arias-Cardona, A., Alvarado-Salgado, S.. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>

Carlino, P. (2004). *¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la Universidad?* I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad Tensiones Educativas en América Latina. Congreso llevado a cabo en Universidad Nacional de la Pampa, Argentina. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/86.pdf>

_____. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. (2.ed.). Argentina: Fondo de Cultura Económico de Argentina. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12132/11016>

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

Diccionario de la Lengua Española. Recuperado de www.rae.es/obras.../diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola

Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. Buenos Aires, Argentina: UNGS.

Okuda Benavides, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.



Parodi, G. (2008). Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En G. Parodi (Ed.) Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer. (pp. 75-96). Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
Recuperado de: www.euv.cl/archivos_pdf/generos.pdf

Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitiva/discursiva. *Revista Signos*, 33(47), 151-166. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000000100012>

Parodi, G. (1989). La inferencia: una aproximación al concepto. En *Actas del Octavo Seminario Nacional de Investigación y Enseñanza de la Lingüística* (211-220). Santiago de Chile. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Giovanni_Parodi/publication/309202616_La_inferencia_una_aproximacion_al_concepto/links/5804ec1708aef179365e5623.pdf?origin=publication_detail

Quirós, M. (1997). Inicio de las universidades y de su medio expresivo: el latín. *Káñina*, 21(1).

Quirós, Manuel Antonio. (1997). Inicio de la Universidad y su terminología académica. *Káñina*, 21(1).

Reglamento de Adjudicación de Becas a la Población Estudiantil de la Universidad de Costa Rica. (2013). Recuperado de http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/adjudicacion_de_becas_2015.pdf

Regueyra, M. (2013). *Aprendizajes sobre la población estudiantil que no continúa y el derecho a la educación superior*. III Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior. Conferencia llevada a cabo en Universidad Autónoma de México, México. Recuperado de http://www.alfaguia.org/www.alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_1/ponencia_completa_8.pdf Consulta: 2014-2015.

Saavedra Guajardo, E. y Castro, A. (2007). La investigación cualitativa, una discusión presente. *Liberabit. Revista de Psicología*, 13, 63-69. Recuperada de www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601308.

Silva, M. (2012). Equidad en la Educación superior en México: La Necesidad de un Nuevo concepto y Nuevas políticas. *Archivos analíticos de Políticas Educativas* 20(4), 1-27. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/965>.



Tapia, J., Carriedo, N., González, E., Gutiérrez, F. y Mateos, M. (1992). *Leer, comprender y pensar: nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. España: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia CIDE. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=378744>

Teobaldo, M. y Melgar, S. (2009). *Competencias en la comprensión lectora y producción escrita. Alumnos de Institutos Superiores de Formación Docente: Dificultades de los estudiantes de 1er. año*. Informes de investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA. Recuperado de <http://www.ba.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/competenciacompreensionlectora.pdf>

