

Entre escritura automática y pereza al leer: inicio académico de estudiantes universitarios

Ruth Milena Páez-Martínez, Ph. D.^a

Juan Sebastián Ortiz-Herrera, Mg.^b

Marilyn González-Mahecha, Mg.^c

Universidad de la Salle, Colombia

 rpaez@lasalle.edu.co

Resumen

Las dificultades de lectura y escritura en los jóvenes universitarios que empiezan sus estudios son cada vez mayores. Con el fin de aportar al conocimiento sobre esta problemática se emprendió un estudio descriptivo con un grupo de 633 estudiantes nuevos de 30 programas de pregrado de la Universidad de La Salle, Bogotá, tomando como punto de partida los resultados de un cuestionario enfocado en conocer la autopercepción que tienen sobre sus fortalezas y debilidades. Este artículo advierte los vacíos de literacidad académica al inicio de la vida universitaria que giran en torno de los resultados del estudio: las disposiciones afectivas y actitudinales, la concentración y la comprensión lectora, el uso gramatical al escribir y las tipologías textuales. Se proyecta la corresponsabilidad de los ámbitos familiar, escolar y universitario como definitiva.

Palabras clave

Estudiantes universitarios, tipología textual, actitud estudiantil, percepción de sí mismo, alfabetidad académica.

Tesoro

Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco y Tesauro Europeo de la Educación.

Para citar este artículo

Páez-Martínez, R. M., Ortiz-Herrera, J. S., & González-Mahecha, M. (2025). Entre escritura automática y pereza al leer: inicio académico de estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 23(2), 1-25.

<https://doi.org/10.11600/rclsnj.23.2.6543>

Historial

Recibido: 01.04.2024

Aceptado: 05.11.2024

Publicado: 30.04.2025

Información artículo

Este artículo es resultado de la investigación «Perfiles y retos en los procesos de lectura y escritura académicos de los estudiantes neolasallistas», con código Lele212-184, financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia, Universidad de La Salle, Bogotá. La etapa uno inició en julio de 2021 y finalizó en diciembre de 2023. Área: ciencias sociales. Subárea: ciencias de la educación.

Between automatic writing and laziness when reading: academic start of university students

Abstract

Reading and writing difficulties in young university students who have just started studying are increasing. In order to contribute to this problem, a descriptive study was undertaken with a group of 633 new students from 30 undergraduate programs at the Universidad de La Salle in Bogotá. The results of a questionnaire focused on knowing their self-perception of their strengths and weaknesses were taken as a starting point. This article focuses its attention on understanding and noticing the gaps in academic literacy at the beginning of university life that revolve around the results of the study: affective and attitudinal dispositions, concentration and reading comprehension, grammatical use when writing and textual typologies. The co-responsibility of the family, school and university is definitive.

Keywords

University students, textual typology, student attitude, self-perception, academic literacy.

Entre a escrita automática e a preguiça na leitura: início acadêmico de estudantes universitários

Resumo

As dificuldades de leitura e escrita em jovens universitários que acabaram de começar a estudar são cada vez maiores. Para contribuir com este problema, foi realizado um estudo descritivo com um grupo de 633 novos alunos de 30 programas de graduação da Universidad de La Salle de Bogotá. Tomaram-se como ponto de partida os resultados de um questionário focado em conhecer a auto-percepção dos seus pontos fortes e fracos. Este artigo concentra sua atenção em compreender e perceber as lacunas da alfabetização acadêmica no início da vida universitária que giram em torno dos resultados do estudo: disposições afetivas e atitudinais, concentração e compreensão leitora, uso gramatical na escrita e tipologias textuais. A corresponsabilidade das esferas familiar, escolar e universitária é definitiva.

Palavras-chave

Estudantes universitários, tipologia textual, atitude estudantil, autopercepção, alfabetização acadêmica.

Información autores

(a) Licenciada en Educación Básica Primaria. Magíster en Educación, Universidad Javeriana. Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.  0000-0003-1032-0780. H5: 14. Correo electrónico: rpaez@lasalle.edu.co

(b) Profesional en Estudios Literarios, Universidad Nacional de Colombia. Magister en Estudios Culturales, Universidad de Los Andes.  0009-0007-2760-6677. H5: 0. Correo electrónico: jortiz@lasalle.edu.co

(c) Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Javeriana. Magíster en Docencia, Universidad de La Salle.  0009-0000-1223-104X. H5: 0. Correo electrónico: marilgonzalez@lasalle.edu.co

Introducción

Las exigencias por un pensamiento reflexivo y crítico se hacen mayores a los ciudadanos del mundo. Ante esto, la alfabetidad (o literacidad académica), desarrollada y potenciada por la lectura y la escritura en la universidad, se convierte en un imperativo mucho más complejo en la actualidad; lo anterior dado que su logro implica un desarrollo cognitivo profundo que no se alcanza rápidamente, sino que requiere de un trabajo procesual, continuo, así como de seguimiento y acompañamiento al estudiantado universitario (Fernández & Carlino, 2010; Hernández, 2016; Ochoa & Moreno-Mosquera, 2013; Rincón & Gil, 2017). Se entiende que ese desarrollo puede maximizarse cuando se inicia desde la niñez (Lipman, 2017; Raths *et al.*, 1997), pero no siempre logra trabajarse con consistencia en el ámbito escolar o familiar (Bizama *et al.*, 2017; De Bofarull & Camps, 2019; Páez-Martínez & Oviedo, 2020).

Esta dificultad —y reto a la vez— a la que se enfrentan las instituciones de educación superior convoca a la Universidad de La Salle (Colombia) a comprender y atender lo que sucede con el estudiantado novel de pregrado que ingresa en cada periodo académico. De igual manera, a indagar con mayor profundidad en el punto de partida de esos procesos, con miras a diseñar estrategias de acompañamiento e intervención, así como a realizar un análisis distinto de los resultados de las pruebas colombianas Saber Pro en los últimos años. En particular, en los resultados de las competencias genéricas obtenidos por los neolasallistas¹ entre el 2016 y el 2022 (figura 1), en los módulos de lectura crítica y de comunicación escrita de dichas pruebas, hay un incremento leve —no constante— en los puntajes de lectura crítica y un descenso constante en comunicación escrita.

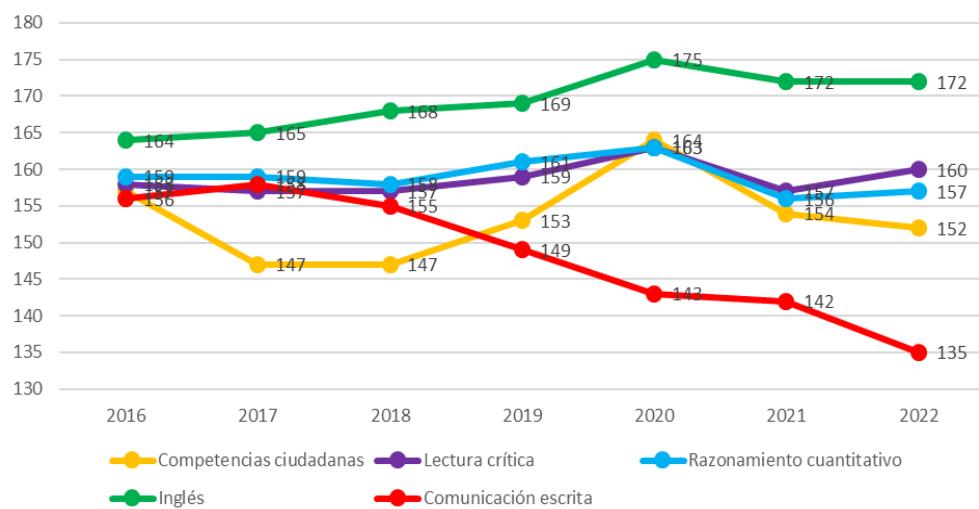
Los resultados en las pruebas nacionales han llevado a que muchas instituciones de educación superior atiendan el fenómeno y lo materialicen a través de centros de escritura. Calle-Arango (2020) identifica 24 propuestas de estas, las cuales realizan tutorías y afirman estar de acuerdo con la alfabetización académica y con la promoción de habilidades comunicativas: «Resulta pertinente seguir de cerca el crecimiento y la evolución

¹ Nuevos estudiantes en la Universidad de La Salle, Bogotá.

que estas iniciativas van tomando, de manera que se pueda edificar sobre ellas y contribuir a forjar poco a poco una identidad propia y robusta de los centros y programas de escritura en el contexto colombiano» (p. 88).

Figura 1

Resultados competencias genéricas Saber Pro, Universidad de La Salle 2016-2022



Nota. Datos de la Dirección de Planeación Estratégica, Universidad de La Salle, a partir del informe Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2023).

Sin embargo, poco se conoce de las experiencias de esas instituciones de educación superior y del impacto alcanzado a nivel nacional desde la misma reflexión y autoevaluación interna, información que sería de alta relevancia para estas y para el ámbito universitario en general.

En este marco, la investigación *Perfiles y retos en los procesos de lectura y escritura académicos de los y las estudiantes neolasallistas* se propuso responder: ¿cómo mejorar el modo en que leen y escriben los y las estudiantes que ingresan a la Universidad de La Salle de Bogotá cuando inician su proceso de formación académica? El estudio tuvo como fuente de información central las autopercepciones y experiencias reales de dichos estudiantes y, como propósito, aportar a la mejora de los modos en que leen y escriben cuando inician su formación académica. Este propósito se distribuyó a través de cinco objetivos específicos, uno de los cuales se da cuenta con este artículo: identificar las fortalezas y las dificultades tanto en lectura (acto de leer) como en la escritura (acto de escribir) de los estudiantes neolasallistas que ingresaron entre el segundo semestre de 2021 y el primero de 2023.

Los conceptos principales que acompañaron el estudio son literacidad académica, autopercepción, actitudes o disposiciones afectivas, disposiciones atencionales y tipologías textuales. Por literacidad académica se comprenden esas «nocións y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad» (Carlino, 2003, p. 410). Los estudios de Carlino (2003, 2020) y las investigaciones derivadas en contextos universitarios (Londoño-Vásquez & Bermúdez, 2018; Trigos-Carrillo, 2024; Vargas, 2020) siguen siendo un referente obligado y de atención en este ámbito educativo. En la investigación se asumen el leer y el escribir en íntima relación con procesos de pensamiento y de aprendizaje. Así, lejos de pensarse como habilidades sueltas, inco-nexas de propósitos formativos, su apropiación impulsa la pertenencia a una comunidad disciplinar o científica que tiene unos modos particulares de razonamiento y unas espe-cificidades discursivas. De ahí el acuerdo del estudio con la corresponsabilidad acadé-mica del profesorado universitario frente al desarrollo de la lectura y la escritura de la mano de sus estudiantes y de la misma institución.

Por su parte, la autopercepción se entiende como esa mirada que posee el estudiante sobre sus propias destrezas. Al respecto, se siguen estudios que han demostrado que la autopercepción de esta población sobre sus habilidades de lectura y escritura tiene un efecto significativo en su desempeño, pues funciona como reguladora cognitiva y motiva-cional (Roldán & Zabaleta, 2016). Las autopercepciones impulsan o impiden el desarollo de esas habilidades, siendo estas un condicionante relevante en el desarollo de ambos procesos (Boillos, 2018). Aunque algunos estudios diferencian entre autoeficacia y auto-conocimiento (Roldán, 2017), ambos procesos metacognitivos influyen en la motivación, las disposiciones y la eficacia con la que se asumen determinadas tareas. Además, para los nuevos ingresantes, la literacidad académica implica ejercicios de escritura y lectura desconocidos, los cuales pueden facilitarse o dificultarse según la autopercepción que poseen sobre sus propias capacidades (Bond, 2019).

Unido a esto, el concepto de disposiciones afectivas —no muy desarrollado— se pre-sentan como referente interesante y necesario cuando se piensa en la alfabetización aca-démica. Estas disposiciones se entienden como actitudes favorecedoras —o no— de proce-sos de aprendizaje; están relacionadas con el sentido de la curiosidad, la motivación para aprender y la apertura al conocimiento nuevo. No se enseñan, pero sí se pueden contagiar o transferir cuando el docente muestra un entusiasmo real por un tópico, cuando estimula los desafíos intelectuales del estudiantado o cuando escucha perspectivas distintas a la

propia (Nickerson *et al.*, 1998). Algo similar sucede con las disposiciones atencionales, comprendidas como actitudes de atención y concentración frente a la lectura y la escritura o a procesos que impliquen conocer, asociados con la apertura mental. Para Ennis (1985, como es citado por Boisvert, 2004) es la disposición a escuchar lo nuevo, proveniente de creaciones culturales o de las mismas personas, siendo una de las cualidades del pensador crítico, afirmación ahondada en estudios recientes (Páez-Martínez *et al.*, 2024).

Tanto los textos por leer como los textos por escribir se concretan en unas tipologías textuales particulares, propias de campos de conocimiento disciplinar. Su reconocimiento no resulta familiar para los recién ingresados a la universidad, lo que se explica en parte por los énfasis que suelen hacer las instituciones de educación escolar, más sobre la «reproducción de conocimiento», que sobre el análisis y la aplicación del mismo; más sobre textos anónimos y atemporales, que sobre textos con autores e historia (Carlino, 2003, p. 410). Las tipologías textuales son las estructuras características de los textos, diferenciadas por la intencionalidad y por la secuencia en la que se presentan; por lo que unas pueden ser narrativas, otras descriptivas, otras argumentativas, otras explicativas y otras conversacionales (Bassols & Torrent, 2003). Estas tipologías pueden estar presentes en distintos campos del conocimiento.

Metodología

El estudio es descriptivo y se realizó en tres fases. Durante la primera etapa² (2021-02 a 2023) se hizo seguimiento a la experiencia de la lectura y la escritura de dos grupos de estudiantes neolasallistas que ingresaron en el primer semestre de 2023, provenientes de distintas unidades académicas (un grupo experimental, otro de control).³ El punto de referencia inicial comprendió los resultados de la Prueba Saber 11 (con ingresantes 2023-01) y un diagnóstico elaborado a partir de un cuestionario de preguntas abiertas con énfasis en las fortalezas y debilidades percibidas por los estudiantes que ingresaron entre con ingresantes desde el segundo semestre de 2021 (2021-02) hasta el primer semestre de 2023 (2023-01).

² Fase uno, recogida y preanálisis de la información con fin diagnóstico (2021-02 a 2022); fase dos, análisis de la información de la fase uno, a partir del análisis profundo de la información en 2023-01; fase tres, puesta en marcha de estrategia con fines de mejora en grupo experimental. En la estrategia se contemplaron los resultados arrojados en los cuestionarios, en relación con disposiciones afectivas y actitudinales, concentración y comprensión lectora, uso gramatical al escribir y tipologías textuales.

³ Con el grupo experimental se desarrollaron cinco talleres.

Este artículo da cuenta de los resultados del análisis de contenido de dicho diagnóstico, el cual pretendió identificar las fortalezas y las dificultades tanto en lectura (acto de leer) como en la escritura (acto de escribir) de los estudiantes neolasallistas que ingresaron entre 2021-02 y 2023-01. La población participante del diagnóstico corresponde a muestras no probabilísticas de estudiantes de pregrado que ingresaron en 2021-02, 2022 y 2023-01. El cuestionario se aplicó en la jornada de inducción voluntaria a estudiantes de todos los pregrados de las sedes de la Universidad de La Salle en Bogotá, sin brindar ejemplos de respuestas posibles. En cada período académico, los estudiantes participaron de una actividad de inducción organizada por el Centro de Lectura, Escritura y Oralidad y completaron el cuestionario diagnóstico. Este último se aplicó a 633 estudiantes de 2023-1 (correspondiente al 61.8 % del total de los neolasallistas de ese período), a 125 neolasallistas de 2022-2 y a 439 del 2022-1 (correspondientes al 17.8 % y al 41 %, respectivamente) y a 234 estudiantes nuevos en el 2021-02 (el 38 % de los ingresantes). Con esto, la muestra total de estudiantes fue de 1431, correspondiente al 40.75 % de una población total de 3512 ingresantes en los cuatro ciclos académicos. La técnica de recolección usada fue la conversacional, a través de un cuestionario de ocho reactivos obligatorios (tabla 1).

Tabla 1
Cuestionario de diagnóstico aplicado

Reactivo	Respuesta
Caracterización	Cerrada: programa académico y datos institucionales
¿Cuál considera que es su mayor fortaleza en lectura?	
Con base en la respuesta anterior, ¿específicamente cuál fue la situación que más favoreció su familia, o el colegio, o los amigos u otros, en esa fortaleza que menciona?	
¿Cuál considera que es su mayor debilidad en lectura?	
Específicamente, ¿cuál fue la situación que más influyó en esa debilidad que menciona?	
¿Cuál considera que es su mayor fortaleza en escritura?	Abierta
Con base en la respuesta anterior, específicamente, ¿cuál fue la situación que más favoreció su familia, o el colegio, o los amigos u otros, en esa fortaleza que menciona?	
¿Cuál considera que es su mayor debilidad en escritura?	
¿Específicamente cuál fue la situación que más influyó en esa debilidad que menciona?	

Se añadió una pregunta sobre los principales factores a los que asociaban sus fortalezas y debilidades. A diferencia de algunas investigaciones previas que usan escalas establecidas y preguntas cerradas (Boillo, 2018; Roldán & Zabaleta, 2016), este cuestiona-

rio privilegió las preguntas abiertas para evitar la directividad de las respuestas (Guber, 2004) y privilegiar los términos mismos con los que los noveles se refieren a sus habilidades y debilidades. El instrumento fue enviado a tres expertos en el campo de la lectura y la escritura académica para su validación. Todos los informantes consintieron su participación en el cuestionario, se les informó que lo registrado no tendría consecuencias de ninguna índole y que sus respuestas serían anonimizadas.

Al analizar las respuestas se usó el análisis inductivo (Cea, 2001) para reconocer y comprender las autopercepciones manifestadas por los neolasallistas del 2023-1, y un análisis deductivo para identificar tendencias y comparar respuestas de este público estudiantil en períodos anteriores. El análisis inductivo constó de cinco etapas: identificación inductiva de recurrencias y palabras clave; clasificación de palabras clave según campos semánticos y su posterior codificación; categorización a partir de lo anterior y agrupación en zonas de interés según las autopercepciones de los y las estudiantes en procesos de lectura y escritura. Las zonas de interés se generaron a partir de los códigos asignados. Con fines comparativos, los cuestionarios correspondientes a los años 2021 y 2022 se analizaron en la fase dos, a partir de las recurrencias identificadas en el 2023.

Resultados

Con respecto a la lectura, se identificaron tres zonas de interés destacadas. La primera es la disposición afectiva al leer: un 26 % del estudiantado novel refiere falta de hábito, poco interés o falta de gusto por leer; la segunda es la disposición atencional: el 28 % identifica que sus debilidades están relacionadas con la concentración, la atención y la focalización al momento de leer; y la tercera zona es la comprensión del sentido literal de los textos: el 38.7 % percibe que sus fortalezas están asociadas con aquella.

En lo referente a la escritura, dos zonas se detectan: una vinculada a lo gramatical (entran aspectos como puntuación, ortografía, cohesión, redacción), como zona de dominio por parte de un 48 % y de vacío o debilidad por un 43.85 %. Y otra zona en lo escritural es la de tipologías textuales, con apenas un 5 % que dice tener manejo, un 1.8 % que lo menciona como debilidad y el 93.2 % restante no lo menciona; sumado a la idea de una «escritura automática» que debería generar productos finales «a la primera», sin necesidad de un proceso (apenas un 5 % refiere la escritura como proceso).

Disposición afectiva: poco hábito e interés por leer

Los factores afectivos permiten u obstaculizan la lectura y la comprensión lectora de los neolasallistas y se reflejan en la actitud, la lectura en voz alta y las respuestas que no indican fortalezas. Tales factores están asociados al gusto y al interés por leer, y se vinculan a los hábitos de lectura de los y las estudiantes (Larrañaga & Yubero, 2005). En 2023-1, el 26.2 % de los encuestados relacionó sus dificultades al leer con factores afectivos, identificando una relación entre su interés, su deseo, sus hábitos y sus dificultades al momento de leer. Ellos perciben que carecen del gusto, del interés o del hábito necesario para entender lo que leen, pero, a la vez, reconocen implícitamente un valor social positivo hacia la lectura. Por ejemplo: «Considero que mi mayor debilidad en la lectura es que si no leo algo que me interese o me llame la atención no puedo desarrollar mis fortalezas en la lectura y me distraigo muy rápidamente», o «Mi mayor debilidad es que la lectura suele cansarme o aburrirme de una manera pronta, ya que al no acostumbrar la lectura a mi diario vivir no tengo el interés para continuar concentrado en esta».

Para algunos, la lectura se vincula con motivaciones afectivas que actúan como obstáculo para alcanzar la concentración necesaria al leer; ellos mismos perciben que la falta de gusto y de interés son barreras en esta habilidad. Larrañaga y Yubero (2005) plantean que la lectura está asociada a factores afectivos y a disposiciones mediadas por las representaciones que los y las estudiantes tienen sobre aquella y por la autopercepción que tienen de sus habilidades y hábitos en este campo. Por eso, el deseo por leer y la autopercepción que se tiene sobre la lectura son determinantes en la práctica lectora del estudiante (Cardona *et al.*, 2019).

Al contrastar las respuestas de los neolasallistas con los ejercicios de lectura y escritura que demanda la academia universitaria se observan puntos de desencuentro que probablemente afectarán su futuro próximo. El ámbito universitario demanda unas prácticas de literacidad propias sobre las que el estudiantado de primer ingreso no suele estar familiarizado (Hernández, 2016; Ochoa & Moreno-Mosquera, 2013). Esta dificultad se suma al porcentaje significativo de neolasallistas que ingresa con barreras y disposiciones afectivas que impiden el desarrollo lector. Más aún, si se entiende que la literacidad académica tiene una conexión directa con la identidad, puede sugerirse que muchos estudiantes han desconectado la lectura como práctica social de su vida cotidiana familiar y escolar, razón por la cual no han desarrollado gustos o hábitos lectores cuando ingresan a la educación superior, la cual en ocasiones presupone su previa adquisición (Moreno-Mosquera & Soares, 2019).

Ahora bien, el contexto social determina la representación de la lectura que tiene el estudiantado (Chartier, 1992). Esa representación impacta la autopercepción que ellos tienen sobre sus habilidades lectoras. Por eso, aunque parezca paradójico, muchos estudiantes tienen una representación positiva sobre los hábitos y el gusto por la lectura, razón por la cual identifican sus propios vacíos como dificultades y aspectos que deberían mejorar:

Mi mayor debilidad es la falta de lectura a lo largo de estos últimos años, por falta de tiempo, y también del gusto como tal a la lectura porque no he encontrado un gusto literario fuerte que me ayude a seguir indagando acerca de los diferentes temas.

Mi mayor debilidad es que la lectura suele cansarme o aburrirme de una manera pronta, ya que al no acostumbrar la lectura a mi diario vivir, no tengo el interés para continuar concentrado en esta.

Esta autopercepción incide doblemente en las habilidades lectoras: genera una barrera para comprender textos y refuerza la falta de deseo y de hábito como disposiciones desfavorables en su práctica.

Desde una perspectiva metacognitiva, el reconocimiento de las fuentes que han generado las debilidades resulta positivo, al sugerir a ellos mismos que deben trabajar por mejorar. De todas formas, esta representación positiva puede funcionar como un arma de doble filo, en el sentido que genera disposiciones poco favorables para iniciar las prácticas de literacidad que demanda la educación universitaria.

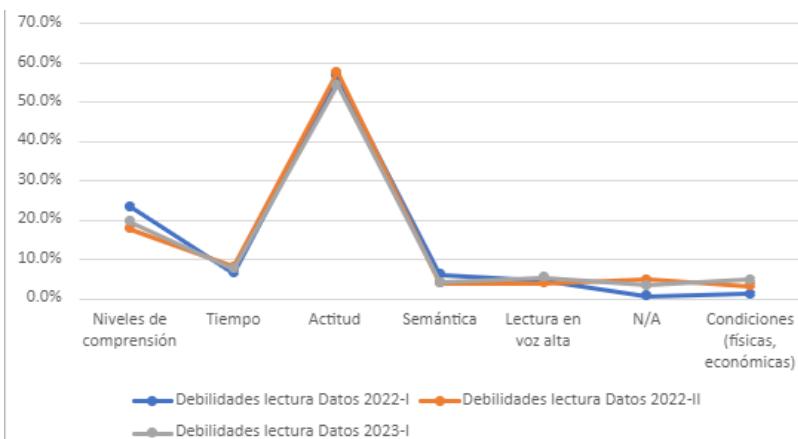
Disposición atencional: es difícil concentrarse al leer

La disposición atencional está vinculada a la atención, la focalización, la percepción visoespacial y a otros procesos cognitivos que son necesarios al momento de practicar la lectura. El 28 % de los y las estudiantes le adjudica sus debilidades a la desconcentración al leer y a la pérdida de atención por factores externos o por falta de gusto lector. Esta dificultad, junto con los factores afectivos y actitudinales, constituyen cerca del 70 % de sus principales dificultades respecto a la lectura (figura 2).

A diferencia de las respuestas que giraban en torno a la disposición afectiva y actitudinal hacia la lectura, otras se enfocaron en la desconcentración y la distracción como impedimentos en su comprensión. Más aún, la desconcentración aparece como una dificultad que persiste a pesar del esfuerzo actitudinal y voluntario de algunos por superarla: «Hay momentos en los cuales, por más que trate de concentrarme, no entiendo las cosas

o me distraigo rápidamente»; «En ocasiones me cuesta mucho concentrarme en la lectura y llego a un punto en el que no sé lo que estoy leyendo».

Figura 2
Debilidades de lectura



Según Posner *et al.* (2014), la atención es una función del control cognitivo encargada de organizar la elaboración de información al leer. De esta manera, esta «posibilita la puesta en marcha de una serie de funciones cognitivas, tales como la percepción, memorización y evocación de contenidos, la capacidad para planificar, organizar y monitorizar una acción para comprobar su ajuste a la tarea propuesta» (Ison & Korzeniowski, 2016, p. 1). Entonces, según las respuestas estudiantiles, parecen estar desactivados procesos cognitivos indispensables para la comprensión lectora.

Como lo ha propuesto Wolf (2020), la lectura implica procesos neurológicos que, pasando por la atención y la focalización, llevan a la decodificación y a la lectura profunda. Sin la atención adecuada por parte del lector es difícil garantizar la percepción visual necesaria para decodificar y profundizar en lo que se está leyendo. Por lo mismo, puede ser contraproducente proponer ejercicios de lectura que impliquen comprensiones críticas en contextos de literacidad académica, sin antes asegurar la atención.

Algunos estudios han planteado que la práctica lectora lleva a los estudiantes a automatizar la decodificación, lo cual «libera los recursos atencionales que estaban destinados a descifrar el texto para ser involucrados en procesos cognitivos superiores que permitan extraer el significado de la información escrita» (Ison & Korzeniowski, 2016, p. 10). Por lo mismo, es necesario conectar los niveles de comprensión lectora de los y las estudiantes con sus niveles de atención y sus habilidades para concentrarse, visual y cog-

nitivamente, en la lectura. Por ende, la comprensión en niveles superiores necesita que la decodificación esté prácticamente automatizada.

La mayor parte de los neolasallistas identifica que su desconcentración se debe a factores intrínsecos a su comportamiento. Algunos motivos: «Los lapsos de tiempo concentrado en la lectura, ya que soy disperso y requiero de mayor enfoque»; o «Mi déficit de atención, ya que me cuesta mucho mantenerme concentrado en una sola cosa por mucho tiempo, a no ser que sea un hiperfoco. En ese caso es totalmente lo contrario». Ellos reconocen una relación entre su condición individual, la desconcentración y la falta de atención. Esta manifestación de sus dificultades y de sus causas puede ser el punto de partida de investigaciones específicas que recojan datos precisos sobre los factores que afectan de manera directa su disposición atencional.

Es difícil precisar la incidencia de factores contextuales o ambientales en la lectura de los neolasallistas. De todas formas, es interesante identificar en las respuestas del 5 % de los y las participantes, la mención de distractores muy comunes: «Mi ansiedad; el estar ansiosa hace que de pronto esté poniendo atención a todo»; «El consumo de contenido genérico y de tiempo corto»; «Teléfono, televisión, juegos»; «El lugar o los espacios»; y «personas que me hablen cuando estoy leyendo». El estudiantado diferencia la lectura en un contexto educativo universitario de otros externos. La entiende como una práctica individual que implica un aislamiento espacial y una desconexión de los estímulos ambientales que, según los mismos estudiantes, es difícil de lograr.

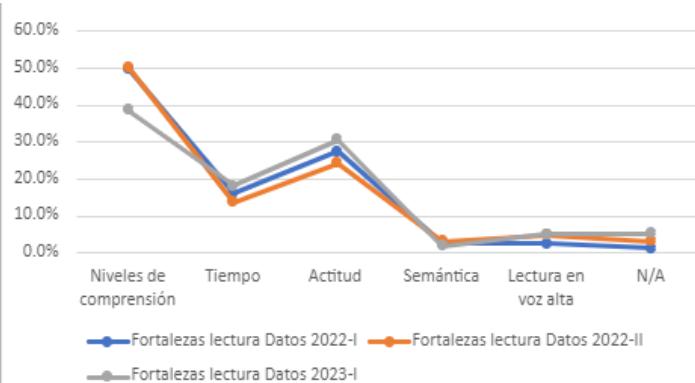
En suma, la lectura de textos académicos pasa por disposiciones cognitivas que activan procesos complejos de comprensión y reflexión. Siendo este uno de los puntos focales de mayor dificultad en el estudiantado ingresante, el desarrollo de la literacidad académica en las universidades ha de considerar el diseño de estrategias para focalizar la atención lectora, debido a su baja disposición atencional. Esto sugiere empatar la demanda de lecturas en los primeros semestres con las disposiciones atencionales.

Comprensión enfocada en un nivel literal

La comprensión lectora aparece con mayor frecuencia como fortaleza expresada por el estudiantado (es el 38 % del total de las fortalezas, y más del 60 % menciona la comprensión de contenidos en un nivel literal; figura 3). Esta autopercepción positiva refiere el poder «atrapar ideas importantes del texto», o tener una «buena comprensión lectora; por ende, se me facilita entender de forma correcta lo que quieren decir los textos». En otras palabras, su fortaleza está en la comprensión literal, quedando por fuera la inferen-

cial y la crítica. Así, puede plantearse que el estudiantado asimila la comprensión de lectura con el primer nivel de esta.

Figura 3
Fortalezas de lectura



Para Gordillo y Flórez (2009), los niveles de comprensión de lectura se desagregan en tres: el literal, el inferencial y el crítico; mientras que para Cassany *et al.* (2003) se resumen en: decodificación, comprensión, retención, análisis y valoración. Aunque las clasificaciones poseen matices, es posible afirmar que todos reconocen los tres niveles textuales también identificados por McNamara y Magliano (2009): la estructura de superficie (comprensión literal de la estructura base del texto, la cual es condición para los siguientes); la base proposicional del texto que permite «escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito» (Gordillo & Flórez, 2009, p. 98), y el modelo situacional que favorece «emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos» (p. 98).

Si los neolasallistas no perciben sus fortalezas en niveles complejos de comprensión lectora, es necesario desarrollar estrategias que los preparen para los retos del entorno académico ya que, como plantea Hernández (2016), los procesos de lectura crítica e inferencial son indispensables para la literacidad académica. La universidad suele suponer que estas habilidades se desarrollan en la educación escolar (Carlino, 2003), pero la autopercepción del estudiantado novel indica que no es así. En últimas, si un porcentaje significativo de neolasallistas asimila la comprensión lectora con la comprensión de la estructura superficial o literal del texto, sin expresar sus fortalezas en las habilidades inferenciales, valorativas y críticas, esto revela los retos universitarios frente la alfabetidad académica.

Retazos de gramática

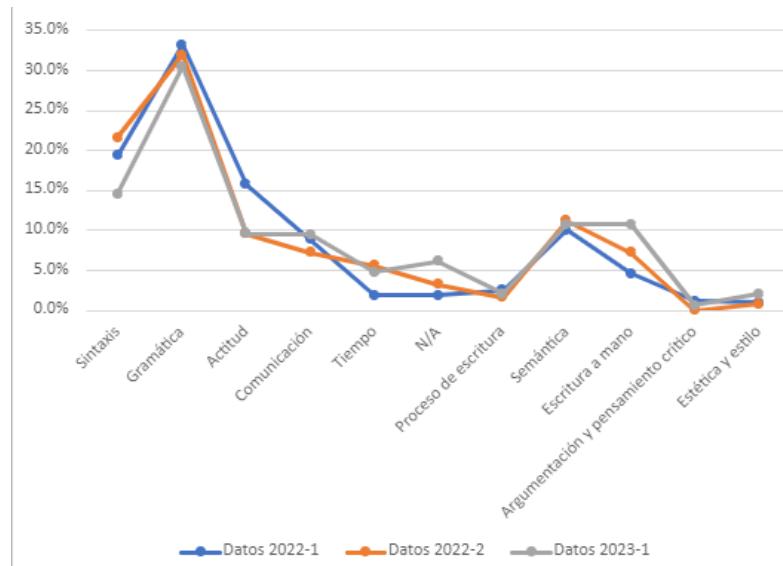
Un 45.92 % de los neolasallistas que ingresaron en 2023 dejan ver que, tanto las fortalezas como las debilidades en escritura se dirigen principalmente hacia la gramática (ya sea en puntuación, sintaxis o semántica). Fundamentado en lo anterior se identificó que la escritura se concibe como un proceso de organización formal de textos, con unas reglas lingüísticas. Varias investigaciones han comprobado que los obstáculos para acceder a una disciplina o a una «tarea» como el caso de la escritura en jóvenes estudiantes, dependen de las concepciones que tengan respecto de esta «tarea» (Bereiter & Marlen, 1985, como es citado por Tishman *et al.*, 2006, pp. 170-171). No obstante, son estas mismas concepciones el punto de partida para resituar la escritura a partir de la metarreflexión. De ahí la importancia tener un instrumento aplicado durante dos años a estudiantes recién ingresados a la Universidad de La Salle.

Entender la escritura desde lo meramente grammatical parece indicar que se la considera como una estructura que soporta aquello que se desea decir. En el mejor de los casos, la escritura aparece como soporte organizado de lo que se piensa, lo que es una base obligada, pero no suficiente, para enfrentar las demandas académicas que exige el ámbito universitario. Cuando se la concibe así, la gramática por sí misma no alcanza a responder con las exigencias académicas, pues son las ideas construidas aquellas que crean nuevas realidades, relaciones y conocimiento (Bazerman & Prior, 2004); aquello que marca la pauta del uso grammatical y no a la inversa. Por eso la escritura revela habilidades cognitivas que dejan ver comprensiones o no del estudiantado a través de acciones específicas como relacionar, explicar, comparar, argumentar, resolver. Considerar la escritura exclusivamente desde lo grammatical restringe sus posibilidades de narrar, describir, argumentar o explicar algo a alguien en contextos determinados. Además del conocimiento grammatical se requiere el conocimiento poético y retórico del texto que se aspira a escribir.

Esta puede considerarse una de las razones por las que persisten dificultades de los jóvenes con la escritura. Dificultades evidenciadas también por los neolasallistas que ingresaron en 2022 (figura 3) y evidentes en las Pruebas Saber Pro de los últimos años (2020-2022) con estudiantes que ya tenían el 70 % de avance en su pregrado (figura 4).

La persistente evidencia de dificultades en escritura (y lectura) habla también de las concepciones y las prácticas de muchas instituciones escolares del país en esta materia. Por su parte, las universidades han de hacer lo propio con la lectura y escritura disciplinarias, asumir de fondo estos procesos y seguir pensando alternativas o refrescar otras que ya han tenido suficiente fundamentación y aplicación en otros escenarios.

Figura 4
Debilidades de escritura



En el estudio liderado por Rincón y Gil (2017), la pregunta por las causas de las dificultades de estudiantes acerca de la apropiación del conocimiento en campos de saber específico y su relación con los modos de leer y escribir, sigue vigente. Tanto el cuestionamiento como las alternativas planteadas en su investigación merecen seguirse considerando y adaptando a las particularidades de unidades académicas, escuelas o programas académicos. Una apuesta decisiva es la necesidad de comprender la alfabetización académica como un proceso permanente que precisa una labor de enseñanza particular de lectura y escritura de acuerdo con el campo disciplinar específico; un proceso en el que el profesorado debe «ocuparse» y en el que las instituciones han de hacerse responsables de esta formación (Rincón & Gil, 2017). Esto tendría que ir acompañado de hondas reflexiones en los ámbitos familiar y escolar, acerca del uso e incorporación de nuevas tecnologías (Wolf, 2020).

Tipologías textuales desconocidas y escritura «automática»

El estudiantado novel concibe la escritura como una lluvia de ideas que ha de fluir rápido y en un único momento. La escritura como *proceso* aparece muy ausente. Posiblemente, en ciertos contextos escolares se sigue haciendo énfasis en que debe escribirse rápido para cumplir una tarea, pero la rapidez no equivale automáticamente ni a buena escritura académica ni a su profundidad.

Dicen algunos neolasallistas: «Mi mayor debilidad es la falta de estructuración en los textos»; «No saber las estructuras de los diferentes tipos de texto»; «No sé identificar qué hacer para cada tipo de texto»; «Normalmente soy desordenado a la hora de escribir». La falta de práctica en la escritura de textos fieles a una u otra tipología textual es una necesidad reconocida por el estudiantado de recién ingreso. Considerar las relaciones texto-contexto, habla-texto, modelos textuales y géneros dista de su comprensión cuando emprenden un ejercicio escritural. Esto sin considerar la disposición afectiva como un factor por explorar en procesos escriturales de estudiantes universitarios (Peralta *et al.*, 2023).

El trabajo con unas u otras tipologías textuales ha de estar muy acorde con las áreas de formación o campos de saber específico que se aspiran desarrollar en un programa académico. Ante esto, quienes mejor pueden orientar al estudiantado son los mismos docentes del campo que logran articular su planificación de clase con una propuesta de producción escritural acorde con los aprendizajes que se esperan de los y las estudiantes. La enseñanza requiere advertir las tipologías textuales que el docente estaría dispuesto a guiar, acompañar y evaluar desde su curso (Álvarez, 2010).

Vale recordar que los formatos más presentes a nivel escolar han sido los resúmenes y los ensayos. Aunque no en sentido estricto, estaríamos hablando de tales tipologías si tenemos en cuenta los errores más frecuentes de docentes cuando solicitan un resumen y de estudiantes cuando lo realizan. Los docentes suponen un conocimiento «de hecho» para la realización de resúmenes, razón por la que no enseñan a resumir dado que «algún docente debió haberlo enseñado antes»; también sucede que ellos mismos desconocen la estructura y propósito específico de aquel y, en consecuencia, evalúan sobre sus propios prejuicios o suposiciones (Páez-Martínez & Rondón-Herrera, 2014).

Esta desatención a las tipologías textuales se suma a dos supuestos que identifica Carlino: creer que «redactar es una labor instantánea: sabiendo lo que se quiere decir, sólo hace falta hacerlo por escrito» y considerar que «escribir es una técnica básica» que luego de aprenderse se puede usar para cualquier disciplina (2008, p. 108).

La distancia de estudiantes (y de muchos docentes en el ejercicio universitario) frente a la elaboración de escritos particulares ha venido siendo documentada en las publicaciones de la misma autora, quien recoge la queja común de docentes universitarios sobre las deficiencias en lectura y escritura de sus estudiantes. Ella advierte la inactividad de los docentes al respecto y plantea la necesidad de ocuparse de estos asuntos en una acción de corresponsabilidad (Carlino, 2008).

Entre otras cosas, ocuparse de la escritura de los universitarios significa asumir su enseñanza como un proceso, no como «escritura automática». Esto puede ayudar a reducir dificultades identificadas: «Cuando no tengo mucha información sobre el tema que debo escribir se me dificulta tener ideas»; «Creo que me hacen faltar muchos más conocimientos sobre tipologías y formas de escritura». La idea de escribir y suponer que «de una vez» ya se cuenta con un escrito terminado es más común de lo que parece. La recurrente debilidad en la organización y conexión de las ideas que se van a escribir anuncia la necesidad de planificación de la escritura o preescritura, como momento fundamental antes de iniciar cualquier desarrollo de ideas (Serafini, 1994).

En escenarios universitarios, la práctica del plan de escritura puede favorecerse dentro de la misma aula y en cualquiera de los espacios académicos si se reconoce una didáctica propia o una intencionalidad en su enseñanza (ya sea a través de talleres creativos o secuencias didácticas u otros). Lo interesante es que se asuma su enseñanza con base en unas fases posibilitadoras del texto final (intención, esquema mental, estructura textual de cada tipología). De este modo,

los estudiantes aprenden a escribir géneros especializados que median en la enseñanza de las diferentes materias o asignaturas, en el sentido de que la lengua no es biología (...). El pensamiento se transforma en sus productos, en la relación entre la acción, el pensamiento y el lenguaje, siendo este último el principal medio para construir el mundo social y para regularlo. (Álvarez, 2010, pp. 15-16)

Eso sí, los productos escritos que se demanden en el ámbito universitario primero deben ser dados a conocer por los docentes que los solicitan y han de enseñarse a escribir dentro del mismo plan de clase. Si se solicitan lecturas y productos sin su conexión con lo que se va a aprender, esto puede terminar en un ejercicio mecanizado que no da cuenta de un pensamiento, no genera aprendizaje y termina distanciando a los jóvenes de este proceso tan fundamental en su desarrollo personal, social y futuro profesional y laboral. Se advierte con esto la necesidad de tener currículos universitarios que companionen enseñanza, aprendizaje y productos.

Corresponsabilidad

El Centro de Lectura, Escritura y Oralidad de la Universidad de La Salle se constituye en un escenario que ofrece acompañamiento directo a los y las estudiantes por medio de tutorías y talleres. El servicio ofrecido es libre; los estudiantes lo buscan por su

propia cuenta. No obstante, al 2023, el porcentaje de estudiantes acompañados directamente se mantiene por debajo del 4 %. A pesar de las limitaciones en la oferta, estas cifras son bastante reveladoras pues han interrogado a los y las investigadores acerca del bajo interés del estudiantado en acudir a la oferta que se le ofrece; aun cuando perciben sus dificultades con detalle y las reconocen, no se disponen afectiva y atencionalmente a usar los servicios ofrecidos. A partir de lo planteado por Dreibelbis *et al.* (2021), es posible sugerir que los espacios de interacción académica y escolar no les invitan a buscar acompañamiento individual, pues las formas de aprender siguen estando asociadas a representaciones punitivas y desligadas en términos afectivos.

Partiendo de esto, se revela la necesidad de seguir indagando con persistencia en los factores afectivos y motivacionales pues, como se ha expuesto, son determinantes en la autopercepción del estudiantado, en su acceso a la literacidad académica y en su desempeño académico (logro de aprendizajes). Adicionalmente, se advierte el imperativo de pensar otras maneras de acompañar a los y las noveles universitarios, con efectos más contundentes de parte de las unidades académicas de la universidad.

En este último sentido, el Centro de Lectura, Escritura y Oralidad también es un escenario de acompañamiento a docentes. Desde el 2021 se realiza una formación al profesorado por medio de talleres, cursos, tertulias y diplomados que culminan en productos muy prácticos. El Centro ha logrado integrar la formación de docentes de distintas disciplinas con la producción de materiales didácticos que les sean útiles a ellos y a estudiantes en su inmersión a los procesos de lectura y escritura en la universidad. En *Guías didácticas para la lectura y la producción de textos académicos* (Goyes, Páez-Martínez & Vásquez, 2023), por ejemplo, los profesores y profesoras de diferentes facultades diseñaron guías para sus núcleos disciplinares y académicos. Sin embargo, sigue pendiente el escenario más ambicioso que es un cuerpo docente completo que se ocupe de la lectura y la escritura en todos los espacios académicos, y que integre explícitamente, tanto en lo curricular como en lo didáctico, ambos procesos a la formación del estudiantado.

Sin duda, conviene aprender de otras experiencias universitarias. Dentro de investigación se documentaron algunas prácticas que merecen tenerse en cuenta dentro de las rutas que contemplen las universidades, pero también como objeto de seguimiento y aprendizaje coconstitucional.

Una buena práctica, que registra las dificultades de los estudiantes al ingresar a la universidad y explicita los modelos y proyectos que se aplican para subsanar el problema en relación con la lectura, es la de Cisneros y Muñoz (2014). De otro lado, una investiga-

ción sobre el estado de la cuestión de los centros y programas de escritura en Latinoamérica (Molina-Natera & López-Gil, 2020) presenta resultados adelantados entre 2015 y 2016 por la Universidad Javeriana (Cali) e identifica la manera como se gestionan los centros y los programas de escritura en universidades de América Latina. Allí participaron 23 programas de la región con servicios en seis campos: tutorías en centros de escritura (11 de 23), formación de profesores de otras áreas (escritura a través del currículo: 10 de 23), énfasis en pregrado (7 de 23), cursos iniciales (7 de 23), escritura con compañeros (7 de 23), escritura disciplinar (7 de 23), cursos de posgrado (2 de 23). Este estudio concluye que la escritura comienza a estar en las agendas programáticas de algunas universidades, siendo esta una estrategia que puede contribuir al mejoramiento del proceso (2020). No obstante, habrá que ser mucho más recursivos e innovadores en su sostenibilidad.

Discusión

Los hallazgos de este estudio reafirman la necesidad de comprender la lectura y la escritura académica como un proceso que no debe darse por sentado en la educación superior, sino que requiere acompañamiento, formación y estrategias pedagógicas específicas. La persistente evidencia de dificultades en lectura y escritura, tanto en el ámbito escolar como universitario, pone de manifiesto la importancia de trabajar integralmente en el desarrollo de estas competencias a lo largo de toda la trayectoria educativa. Las autopercepciones de los estudiantes de primer ingreso dan luces sobre los obstáculos que existen para la entrada de los estudiantes en las comunidades discursivas disciplinares de las que van a participar en la universidad. Esto evidencia una distancia entre las expectativas de los estudiantes nóveles y lo que exigirá el estudio de sus programas académicos y advierte de los motivos de los posibles desencuentros que tendrán lugar (Carlino, 2020).

En consonancia con investigaciones previas (Rincón & Gil, 2017; Molina-Natera & López-Gil, 2020), los resultados destacan que las dificultades en la apropiación del conocimiento académico están estrechamente ligadas a las limitaciones en los modos de leer y escribir dentro de cada disciplina. Esto refuerza la idea de que la alfabetización académica debe entenderse como un proceso permanente, en el que no solo el estudiantado, sino también el profesorado y las instituciones, tienen un rol fundamental.

Uno de los aspectos clave evidenciados en este estudio es la falta de práctica y de conciencia sobre las tipologías textuales dentro del estudiantado de primer ingreso. La escritura sigue percibiéndose como un acto mecánico y no como un proceso reflexivo, lo que impacta negativamente en la calidad de los textos producidos. Estos hallazgos son

consistentes con estudios previos (Peralta *et al.*, 2023) que subrayan la necesidad de una formación específica en escritura académica adaptada a las particularidades de cada campo disciplinar. Así, los resultados de este estudio apuntan a reforzar la idea de que es necesario pensar escenarios que reconozcan las características, prácticas y percepciones del estudiantado de educación superior sobre la lectura y la escritura para diseñar estrategias que intervengan de manera efectiva (Rincón & Gil, 2017; Trigos-Carrillo, 2024).

Además de los factores cognitivos, este estudio destaca la relevancia de los aspectos afectivos en los procesos de lectura y escritura. Sentimientos de frustración, desmotivación y ansiedad emergen como barreras significativas para el desarrollo de competencias de lectura y escritura. Este hallazgo es altamente relevante toda vez que el aprendizaje implica una correlación positiva con la dimensión afectiva, como lo han dejado ver investigaciones recientes como la de Engels *et al.* (2021) en la que se observó, entre otras cosas, que el compromiso emocional y conductual de los estudiantes jóvenes predice positivamente sus trayectorias de rendimiento académico; y como la de Barragán *et al.* (2021) donde se mostró que una mayor inteligencia emocional se asocia con una mayor autoestima, lo que a su vez incrementa el compromiso académico y el aprendizaje de los adolescentes.

En la misma línea, de los resultados puede inferirse que la falta de hábito lector de los estudiantes ingresantes a la educación superior señalada por algunos estudios (Cardona *et al.*, 2019) también está conectada con factores afectivos que no deben ignorarse en los currículos universitarios. Esto concuerda con la importancia de considerar la disposición emocional del estudiantado en el diseño de estrategias pedagógicas para abordar la lectura (Wolf, 2020).

Finalmente, este estudio enfatiza la necesidad de fortalecer los espacios de acompañamiento académico y docente, como los Centros de Lectura, Escritura y Oralidad. Aunque iniciativas como estas han logrado avances en la formación de docentes y en la generación de materiales didácticos, aún queda pendiente una integración más profunda y sostenida de la lectura y la escritura en los planes curriculares universitarios.

En este sentido, es fundamental que las universidades continúen implementando estrategias innovadoras y sostenibles para la enseñanza de la lectura y la escritura académica, asumiendo un enfoque interdisciplinario y corresponsable que involucre tanto al profesorado y al estudiantado en el fortalecimiento de estas competencias esenciales para el desarrollo académico y profesional.

Las limitaciones temporales del estudio dejaron pendiente el seguimiento a los grupos de estudiantes neolasallistas que han participado de estrategias concretas en la Universidad de La Salle como lo son, los espacios académicos de Habilidades Básicas I y Habilidades Básicas II, y de las tutorías y talleres que ofrece el Centro de Lectura, Escritura y Oralidad. Es deseable atender sus avances en el tiempo, cruzarlo con las pruebas nacionales Saber Pro y con los resultados de aprendizaje de los semestres finales.

Finalmente, la respuesta a la pregunta investigativa deja sobre la mesa la consideración de los conceptos previos de los estudiantes acerca de los procesos de lectura y escritura; la necesidad de hacer un ajuste estructural a la planeación de los espacios académicos que componen un plan de estudios (respecto del tipo de productos que se solicitan a los estudiantes para leer y para escribir en cada semestre); el imperativo de la formación al profesorado en la enseñanza de estos procesos desde sus disciplinas particulares; una aproximación integral que conecte los procesos de lectura y escritura desde la educación escolar hasta la universidad; y la necesidad de respaldar institucionalmente a los Centros de Lectura, Escritura y Oralidad.

En conclusión, el inicio de la vida académica del estudiantado universitario inicia con el equipamiento material y simbólico que el ámbito familiar, social y escolar les ha favorecido. En una perspectiva educativa, cuando se piensa tal *inicio* también hay que pensar el *proceso y cierre* académico escolar. La mirada interna al nicho universitario convoca también la mirada interna del escolar, en una corresponsabilidad que ha de ir más allá de los documentos y asumirse integralmente en todos los ciclos de la formación educativa de la infancia, la niñez, la adolescencia y la adultez. En conjunto, se requiere *ocuparse* de enseñar a escribir y leer y, por supuesto, esto implica contemplar la formación continua del profesorado en este campo. Si la apuesta de las instituciones de educación superior es por el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, la gestión académica de las instituciones escolares y universitarias está obligada a trabajar integralmente los procesos de lectura y escritura en sus respectivos planes de estudios, con los centros de interés o los campos problemáticos del conocimiento.

Junto a esto, es necesario darle una importancia cada vez mayor a las disposiciones afectivas y atencionales de los y las ingresantes nuevos frente a los procesos de lectura y escritura. Como se puede ver en los resultados del estudio, estos factores son determinantes en la apertura o no al aprendizaje en contextos educativos universitarios. Desde la educación escolar es necesario fomentar prácticas pedagógicas que desarrollen tales disposiciones y acerquen a los y las estudiantes a entender la lectura y la escritura como

procesos. Por su parte, las universidades tienen que reconocer estas dificultades y no pueden asumir que el estudiantado de primer ingreso está completamente preparado para ejercicios complejos de escritura y lectura.

Finalmente, el manejo de la frustración en los adolescentes universitarios es un aspecto que habrá que incorporar en el ámbito universitario. Entran en juego los valores de la perseverancia y de la voluntad como aspectos a contemplarse en los procesos de enseñanza. Lo actitudinal juega un papel preponderante y requiere un abordaje adecuado, de modo que la pereza, el aburrimiento, el cansancio o el bloqueo a la hora de leer y escribir sean parte de una praxis y usados a favor del mismo proceso.

Referencias

- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Octaedro.
- Barragán, A., Pérez-Fuentes, M., Molero, M., Simón, M., Sisto, M. & Gázquez, J. (2021). Emotional intelligence and academic engagement in adolescents: The mediating role of self-esteem. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 307-316. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S302697>
- Bassols, M., & Torrent, A. (2003). *Modelos textuales: teoría y práctica*. EUMO; Octaedro.
- Bazerman, C., & Prior, P. (Eds.). (2004). *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices*. Routledge.
- Bizama, M., Arancibia, B., Sáez, K., & Loubiès, L. (2017). Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 219-232. <http://doi.org/10.11600/1692715x.1511323012015>
- Boillo, M. (2018). La autopercepción de las habilidades escritoras en el inicio de la etapa universitaria. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2), 149-160.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica*. Fondo de Cultura Económica.
- Bond, C. (2019). «I need help on many things please»: A case study analysis of first-generation college students' use of the writing center. *Writing Center Journal*, 37(2), 161-194. <https://doi.org/10.7771/2832-9414.1880>
- Calle-Arango, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 77-92. <https://doi.org/ksg4>
- Cardona, S. P., Osorio, A. J., Herrera, A., & González, J. M. (2019). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a la educación superior. *Educación y Educadores*, 21(3), 482-503. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.6>

- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En E. Narváez, & S. Cadena (Eds.). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 159-194). Universidad Autónoma de Occidente.
- Carlino, P. (2020). Leen pero no comprenden... Qué puede hacer la universidad para acompañar la lectura y escritura en las disciplinas. En E. M. Ramírez-Leyva (Coord.). *La formación de lectores más allá del campo disciplinar* (pp. 17-30). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cea, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Gedisa.
- Cisneros, M., & Muñoz, C. (2014). *Tras las huellas de las investigaciones sobre lectura y escritura en la universidad*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- de Bofarull, I., & Camps, J. (Eds.). (2019). *Habilidades para la vida: familia y escuela*. Dykinson.
- Engels, M., Spilt, J., Denies, K., & Verschueren, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and Instruction*, 75, 101-485. <https://doi.org/gjqmsg>
- Fernández, G., & Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19. <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/erM>
- Gordillo, A., & Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107.
- Goyes, A., Páez-Martínez, R., & Vásquez, F. (Eds.). (2023) *Guías didácticas para la lectura y la producción de textos académicos*. Ediciones Unisalle.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2023). *Informe comparativo de resultados Pruebas Saber Pro-2022*.
- Ison, M., & Korzeniowski, C. (2016). El rol de la atención y percepción viso-espacial en el desempeño lector en la mediana infancia. *Psykhe*, 25(1), 1-13. <https://doi.org/pj6n>

- Larrañaga, E., & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. el origen de la categoría de «falsos lectores». *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, (1), 43-60. https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.04
- Lipman, M. (2017). *El lugar del pensamiento en la educación*. Octaedro.
- Londoño-Vásquez, D. A., & Bermúdez, H. L. (2018). Niveles de literacidad en jóvenes universitarios: entrevistas cualitativas y análisis sociolingüístico. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 315-330. <https://doi.org/gf9k8t>
- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. En B. H. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (vol. 51) (pp. 297-384). Elsevier Academic Press. [https://doi.org/10.1016/s0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/s0079-7421(09)51009-2)
- Molina-Natera, V. & López-Gil, K. (2020). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura en Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 97-119. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-8066>
- Moreno-Mosquera, E., & Soares, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 219-229. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02ao2>
- Nickerson, R., Perkins, D., & Smith, E. (1998). *Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual*. Paidós.
- Ochoa, L., & Moreno, E. (2013). Lectura crítica en estudiantes universitarios. *Papeles*, 5(9), 31-44.
- Páez-Martínez, R. M., Moreno, S., Silva, E., & Galeano, A. (2024). *Condiciones de la escucha: claves para el trabajo con familias*. Editorial Unimonserrate.
- Páez-Martínez, R. M., & Oviedo, P. (Eds.). (2020). *Pensamiento crítico en la educación*. Universidad de La Salle.
- Páez-Martínez, R., & Rondón-Herrera, G. (Eds.) (2014). *La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa*. Universidad de La Salle.
- Pease-Dreibelbis, M. A., Guillén-Zambrano, H., Mannarelli, S., Urbano-Flores, E., Chacón, C. S., & Rengifo-Qwistgaard, F. (2021). Ser adolescente en el Perú Tomo II: el mundo relacional adolescente. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Peralta, N., Castellaro, M., Tuzinkievicz, M. A., & Curcio, J. M. (2023). Argumentación en jóvenes universitarios: revisión de investigaciones realizadas desde el socioconstructivismo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 1-23. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.2.5783>

- Posner, M. I., Rothbart, M. K., Sheese, B. E., & Voelker, P. (2014). Developing attention: Behavioral and brain mechanisms. *Advances in Neuroscience*, 2014, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2014/405094>
- Raths, L., Jonas, A., Rothstein, A., & Wassermann, S. (1997). *Cómo enseñar a pensar: teoría y aplicación*. Paidós.
- Rincón, G., & Gil, J. (2017). *Lectura y escritura académica en la Universidad del Valle: caracterización de prácticas y tendencias*. Universidad del Valle. <https://doi.org/pj6s>
- Roldán, L. (2017). Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 77-96. <https://doi.org/pj6p>
- Roldán, L. Á., & Zabaleta, V. (2016). Lectura y escritura. Autopercepción del desempeño en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 42(2), 27-38. https://doi.org/10.21865/RIDEP42_27
- Serafini, M. (1994). *Cómo se escribe*. Paidós.
- Tishman, S., Perkins, D., & Jay, E. (2006). *Un aula para pensar*. Aique.
- Trigos-Carrillo, L., (2024). Una mirada crítica de la literacidad académica universitaria más allá del aula. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.umcl>
- Vargas, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? *Folios*, (51), 63-77. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8429>
- Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa: cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Deusto.