

**NUEVOS ESCENARIOS PARA LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, VIÑA DEL MAR**

NEW SCENARIOS AND CHALLENGES FOR READING AND WRITING IN CHILEAN HIGHER EDUCATION

**Dra. Sandra Catalán Henríquez\***

Universidad Santo Tomás

Viña del Mar-Chile

scatalanh@santotomas.cl

**Mg. M<sup>a</sup> Carolina Cortés Villarroel\***

Universidad Santo Tomás

Viña del Mar-Chile

mariacortes1@santotomas.cl

**FECHA DE RECEPCIÓN:** 15 julio 2017 – **FECHA DE ACEPTACIÓN:** 07 septiembre 2017

**RESUMEN:** El presente artículo describe el programa de Formación Transversal adscrito a la formación disciplinar de los estudiantes de educación de la Universidad Santo Tomás. El objetivo es desarrollar las habilidades de lectura y escritura académica, que les permitan desenvolverse en el mundo académico y progresar efectivamente en su proceso formativo. En el documento se aborda un contexto general y el propio de los estudiantes de educación con el fin de develar la importancia del desarrollo de las habilidades comunicativas o mejor llamada alfabetización académica.

**PALABRAS CLAVES:** Alfabetización académica – Educación superior – Formación pedagógica

**ABSTRACT:** This article describes the transverse training programme attached to the training discipline of the students of the Universidad Santo Tomas. The aim is to develop the skills of reading and writing academic, enabling them to engage in the academic world and indeed progress in your learning process. The document deals with a general context and the own students of education in order to reveal the importance of the development of the communicative or better skills called academic literacy.

**KEY WORDS:** Academic literacy – Higher education – Teacher training

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación superior, en los últimos años, ha adquirido un importante matiz, debido al aumento de las matrículas como producto de los cambios sociales y educativos acaecidos. Este nuevo escenario, ha permitido que aquellos estudiantes que tenían las posibilidades de acceder a la educación terciaria hace 30 años, hoy lo hacen en distintas instituciones. Dado este nuevo contexto, los estudiantes en general y quienes optan por carreras de educación, en particular, presentan características y conductas de entrada singulares las cuales, en muchos casos, develan una

---

\* **Correspondencia:** Universidad Santo Tomás, Facultad de Educación, Escuela de Educación, Carrera de Educación Diferencial, Sede Viña del Mar. Av. Uno Norte 3041, Viña del Mar, Chile.

deficiente formación educacional previa. Lo anterior se expresa en una deserción temprana como consecuencia de un inadecuado desempeño académico, debido a la carencia de ciertas habilidades académicas básicas, que son necesarias para favorecer un trabajo universitario de excelencia, como son la lectura y escritura académica, que no fueron desarrolladas en etapas previas.

Si uno se pregunta ¿qué importancia tiene la lectura y la escritura en el ser humano?, podríamos plantear una amplia gama de variadas respuestas, pero enmarcados en un contexto educativo, se podría afirmar que son habilidades necesarias para adquirir distintos aprendizajes y, como establece Fernández (2010), se recurre a ellas para darnos cuenta de lo que se aprende.

En esta lógica, se cree que la enseñanza y uso adecuado de estas habilidades, deben propiciar la generación de capacidades cognitivas de orden superior por parte de los estudiantes, que les permitan acceder a un proceso educativo de calidad, pero también les permitirá un desempeño laboral exitoso.

En este entendido, cuando hablamos de las habilidades de lectura y escritura, no podemos sino entenderla bajo un reconceptualización, que se devela en el de Alfabetización académica, que es entendida como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender”<sup>1</sup>.

Dicha delimitación, implica transitar hacia una nueva forma de enseñanza, cuyo quehacer pedagógico está situado en una de las premisas fundamentales de este desafío, es decir, la lectura y escritura están al servicio de cada disciplina. De este modo, los textos a leer y los productos a elaborar, dependerán de ellas en particular, tornándose de real importancia el hecho de formar y preparar a los estudiantes como lectores y escritores expertos en su campo profesional.

La lectura y escritura, por lo tanto, deben ser entendidas bajo la mirada de una interacción de una serie de procesos cognitivos que se encuentran a la base y que en su conjunto favorecen aprendizajes significativos, transferibles y de calidad. No obstante, aún nos encontramos ante una concepción arraigada en la enseñanza de la lectura, cuyo énfasis se encuentra en la decodificación de signos gráficos de manera mecánica, como también, la ejercitación abundante de caligrafías perdiendo tiempo valioso para potenciar la escritura, considerando todos sus procesos y subprocesos cognitivos implícitos, que permite plasmar las ideas, vivencias, sentimientos y conceptos, que cada sujeto posee y que no desarrolla, producto quizás, de la implementación de prácticas pedagógicas tradicionales, anquilosadas en paradigmas que enfatizan las destrezas mecánicas, por sobre las habilidades cognitivas.

En consonancia con lo anterior, la competencia lectora se entiende, según el comité de expertos de la OCDE (2006), como la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades y participar en la sociedad.

La escritura, por su parte, desde la mirada del Grupo Didactext (2003), se conceptualiza como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales,

emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (viso-motores), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales.

Por la relevancia que revisten ambos procesos, deben ser considerados de forma explícita, por los docentes, en la planificación de sus actividades didácticas, independientemente de la disciplina que impartan, puesto que corresponden a habilidades propias de una cultura académica y que, como tal, intervienen en la forma cómo se aprende, se enseña y se genera el nuevo conocimiento<sup>2</sup>, lo que se constituye en pilares fundamentales de formación universitaria.

## 2. LAS HABILIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL CONTEXTO NACIONAL

Tradicionalmente se ha concebido a la lectura y escritura como habilidades claves para el éxito en el tránsito escolar, pero, sin duda, es aún más relevante la incorporación y apropiación de estas herramientas en la educación superior, siendo consideradas como ejes transversales para la concreción de la formación profesional, independientemente del área disciplinar de la cual se trate.

Sin embargo, históricamente, a nivel nacional, el panorama no ha sido alentador. Si bien, los resultados obtenidos en la evaluación PISA muestran una evolución positiva a nivel de la adquisición de la lectura, lo que nos ha permitido posicionarnos en los primeros lugares en el ámbito latinoamericano, los escenarios a nivel de educación superior, muestran importantes debilidades en los dominios de la lectura y escritura. Sin ir más lejos, los últimos resultados de la Prueba de Selección Universitaria (instrumento de evaluación aplicado en Chile para la selección de los estudiantes que ingresan a la Universidad cada año) nos indican que, de un universo de 251.890 estudiantes de los cuales se tiene información, el 49,01 % obtienen entre 400 y 549 puntos en el área de Lenguaje.

**TABLA 1  
 PUNTAJES PSU 2017**

<b>PUNTAJE ESTÁNDAR</b>	<b>MUNICIPAL</b>	<b>PARTICULAR SUBVENCIONADO</b>	<b>PARTICULAR PAGADO</b>	<b>TOTAL</b>	<b>PORCENTAJE</b>
150 - 199	147	134	20	301	0,119
200 a 249	1.638	1.318	53	3009	1,1946
250 a 299	2.762	2.321	88	5171	2,0529
300 a 349	6.600	6.224	306	13130	5,2126
350 a 399	10.948	11.382	582	22912	9,0960
400 a 449	15.311	19.209	1.214	35734	14,1864
450 a 499	15.918	24.562	2.195	42675	16,9419
500 a 549	14.104	27.155	3.796	45055	17,8868
550 a 599	10.399	23.169	5.755	39323	15,6112
600 a 649	5.304	12.741	5.141	23186	9,2048
650 a 699	2.640	6.117	3.795	12552	4,9831

700 a 749	1.097	2.360	2.174	5631	2,2355
750 a 799	529	1.106	1.402	3037	1,2057
800 a 850	28	58	88	174	0,0691

Fuente: Elaboración de las Autoras (2017).

Por su parte, los estudiantes que se incorporaron a la Carrera de Educación Diferencial el año 2016 en UST, presentaron un promedio PSU en el área de lenguaje de 507.5 y un promedio de calificaciones de 5.5 (sistema académico CLAS), resultados que son consonantes con los bajos niveles de desempeño en la evaluación diagnóstica inicial que es rendida por los estudiantes que ingresan a las carreras de la Universidad Santo Tomás referida al área de lenguaje, lo que se ve reflejado en la tabla adjunta:

**TABLA 2**  
**PORCENTAJE DE APROBACIÓN EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA INICIAL UST 2017**

AÑO	N° DE ALUMNOS QUE RINDIÓ	DIAGNÓSTICO	
		N° DE ALUMNOS APROBADOS	PORCENTAJE DE APROBACIÓN (%)
2014	2.681	317	11,8%
2015	3.428	631	18,4%
2016	3.098	446	14,4%

Fuente: Informe Nacional de Autoevaluación UST (2017).

Cómo un intento de clarificar o comprender estos resultados, podría ser útil realizar una revisión de los Planes y Programas de la asignatura de lengua y literatura<sup>3</sup> y un análisis de los contenidos y habilidades que desarrollan los estudiantes en la educación media, considerándose ésta como el tránsito hacia la educación superior, donde se evidencia la enseñanza de diversos textos literarios, entre las que se mencionan diferentes categorías genéricas, como la narrativa, lírica y dramática, como también el uso de diferentes textos no literarios, destacando aquellos de género discursivo, argumentativo; expositivo e informes de investigación, entre otros, cuyas niveles a desarrollar se relacionan con la comprensión literal, inferencial y crítica, con sus respectivas habilidades, como leer fluidamente; comprender textos visuales; inferir; comparar y analizar textos e ideas diversas; sintetizar; evaluar críticamente.

Por su parte, en lo que a escritura se refiere, en las orientaciones didácticas descritas en los Planes y Programas, se explicita la enseñanza, por parte del profesor de Lengua y Literatura en Educación Media, del proceso general de la escritura, que contempla cuatro etapas, a saber: planificación, escritura, revisión, reescritura y edición, enfatizando en la importancia de codificar textos con la estructura propia de cada disciplina, a través de un ensayo, informe de investigación, reseña histórica u otro tipo de texto, según lo precisado en el tema central de cada Unidad.

Si bien, el análisis expuesto nos informa que la enseñanza y adquisición de la lectura y escritura se sustenta al parecer desde una función epistémica –entendida ésta como la posibilidad que otorga la lectura y la escritura de pensar y utilizar el lenguaje con el fin de desarrollar el pensamiento y generar nuevo conocimiento<sup>4</sup>- podríamos hipotetizar, quizás, que el tiempo y profundidad asignada para ello podría no ser el más adecuado o, tal vez, no se estarían

considerando los intereses, necesidades y contextos individuales para procurar favorecer el aprendizaje y apropiación significativa de dichas habilidades cuyo fin es lograr lectores y escritores competentes, autónomos e independientes.

Los resultados del proceso anterior se ven reflejados en las alarmantes cifras que permiten describir la situación actual en Chile, observándose que, según el tercer estudio realizado en el año 2010 en relación con los “Hábitos de lectura, tenencia y compra de libros”, un 45,7% de personas expresan que “nunca” leen y un 7,1% que “casi nunca” lee, sumando un 52,8% de “no lectores”. Además, un estudio anterior muestra que el 24% los chilenos mayores de cincuenta años, que tuvieron educación formal, son analfabetos funcionales.

Sumado a lo anterior, los resultados obtenidos a partir del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMCE, 2016), aplicado a los estudiantes de 2º año de educación media, expresan que los puntajes en comprensión lectora han disminuido 7 puntos en la última década, siendo estos de 254 en el año 2005 y 247 en el año 2016, en desmedro siempre de los estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos menos favorecidos, lo que continúa demostrando que se mantiene la brecha entre los sectores sociales altos y bajos.

En este escenario, y respondiendo a la calidad formativa, las instituciones de educación superior se deben responsabilizar por generar instancias que favorezcan los procesos de lectura y escritura en el ámbito académico, implementando estrategias específicas. En el caso de la Universidad Santo Tomás se incorpora a la formación de los estudiantes de las carreras de educación, un programa de transversalidad, cuyo objetivo es el desarrollo de habilidades comunicativas de lectura y escritura, de manera integrada con la especialización disciplinar. El detalle de este programa será abordado en el siguiente apartado.

### **3. EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS**

En un contexto educativo diverso y, por lo tanto, inclusivo, donde la calidad de la formación profesional se inspira desde la igualdad y no discriminación, surge la necesidad imperiosa de romper con el círculo de una educación de baja calidad. Por ello, la Universidad Santo Tomás y en especial la Facultad de Educación, enfatizan en la importancia de formar profesionales actualizados, con un fuerte impacto en su seguridad profesional y personal. Lo anterior se concretiza a través de la incorporación, al rediseño curricular de las distintas carreras de pedagogía, de premisas relacionadas con la Formación Adaptada, la Formación situada, el mejoramiento en la Formación Disciplinar y el desarrollo continuo de una Formación Transversal.

En este entendido, la Formación Transversal implica el desarrollo continuo de habilidades que cruzan los distintos contenidos y disciplinas, como lo son la lectura y escritura académica desde un contexto universitario.

Para obtener los resultados que se esperan de este programa, resulta primordial cambiar la concepción que se tiene del alumno de Educación Superior, puesto que, como sostienen Estienne y

Carlino (2004), Carlino (2005), Dimente y Carlino (2006), considerar adultos a los estudiantes que ingresan a la educación terciaria, no implica que sean autónomos en su adquisición del saber, puesto que, “la maduración cronológica no garantiza haber aprendido a ejercer las prácticas de estudio correspondientes. Como hemos señalado, esas prácticas solo se aprenden en situación de participar sostenidamente en ellas con guía de quienes están familiarizados. Si los alumnos no han ejercido ciertas prácticas de escritura y estudios distintivas de la educación superior, entonces no las habrán aprendido y difícilmente podrán ser autónomos en ellas”<sup>5</sup>.

De lo anterior se desprende que el rol del docente es fundamental en este programa de Formación Transversal, porque son ellos quienes deben estimular el despertar de la autonomía de ciertos saberes, debiendo realizar un acompañamiento concreto y vivencial durante la realización de cada una de las tareas encaminadas para alcanzar el logro de estas habilidades en su contexto disciplinar.

Fernández (2010), por su parte, plantea la necesidad de enseñar a leer y a escribir solo si los textos y consignas responden a convenciones discursivas específicas de cada disciplina con el fin de favorecer la comprensión y elaboración del conocimiento. Por lo tanto y ha habida consideración de lo expresado, la naturaleza de los textos con los cuales el estudiante se ha de involucrar, requiere de la enseñanza de ciertas estrategias de aprendizaje para comprender la especificidad de los contenidos inmersos en ella.

Ante esta nueva realidad, los estudiantes requieren cambiar su identidad como lectores y escritores, invitando con ello a modificar de alguna manera las expectativas que los docentes se forman de sus alumnos a través de la experimentación de un cambio paradigmático de esta situación, apropiándose de las funciones epistémicas que posee la lectura y escritura, cuyas acciones implican al lector y escritor respectivo, desarrollando habilidades cognitivas más complejas, propiciando la comprensión reflexiva y crítica, como también la construcción de textos desde la misma naturaleza y contenidos de sus disciplinas.

Al respecto, las investigaciones han sido enfáticas en sostener que la lectura y la escritura son habilidades que deben estar a la base de la enseñanza de los contenidos de cada disciplina, lo que se denomina como “alfabetización académica”.

La alfabetización académica se entiende como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender<sup>6</sup>.

Dado que lo anterior implica, como ya se ha mencionado, una reconceptualización del estudiante universitario y del docente del siglo XXI, se requiere de fundamentos consonantes con esta propuesta para llevar a cabo la implementación de un programa que responda a esta nueva idea de lo que es ser estudiante y docente. En este contexto, el sustento teórico de base para abordar la lectura se asienta en el modelo de lectura que la OCDE utiliza en la construcción de las pruebas PISA, que concibe la lectura como comprensión, uso y reflexión de textos escritos.

En lo que se refiere al soporte conceptual en el área de escritura, la propuesta considera el modelo planteado por el grupo DIDACTEX (2003), enmarcando a la escritura en “una cultura en contextos específico que informan de las características, convenciones, secuencias, géneros y estilos propios del mismo contexto”<sup>7</sup>.

Para lograr los objetivos antes esbozados, se diseña e implementa un Programa de Formación Transversal adscrito a determinadas asignaturas de Formación Básica, Formación Disciplinar y Formación Práctica de cada una de las carreras de educación, donde el estudiante recibe ayudas o acompañamientos concretos, por parte del profesor, con el apoyo de una estructura institucional que permite que dichos aprendizajes sean infundidos en las diferentes asignaturas<sup>8</sup>.

De acuerdo a los principios de base que caracterizan esta propuesta, fue necesario realizar un análisis de las asignaturas que conforman el plan de estudios de cada una de las carreras con la finalidad de seleccionar aquellas en las que se intencionan, explícitamente, la comunicación académica. Para esta selección, se establecieron ciertos criterios, a saber:

1. Actividades curriculares comunes en los planes de formación de las distintas carreras.
2. Naturaleza de los contenidos de los distintos cursos.
3. Existencia, en lo posible, de una progresión entre sí en términos temporales y epistemológicos, que faciliten la enseñanza e intervención de estas habilidades, entre otros elementos.

Como resultado de este análisis, se definió que las asignaturas seleccionadas para desarrollar la lectura y escritura académica serían las que pertenecen a la Línea de Formación Básica, específicamente: Fundamentos Clásicos de la Educación, Cristianismo y Educación y Educación y Cultura Moderna; como también, aquellas referidas a la línea de Formación Práctica, cuyo progreso se inicia en el primer semestre y se mantiene durante todo el transcurso de formación pedagógica de las carreras de la Facultad de Educación.

Para llevar a cabo la incorporación de estas habilidades transversales, los programas de las asignaturas no solo las consignan de manera explícita, sino que también son señaladas de modo de poder distinguir las al interior de los distintos componentes de estos documentos. De esta forma, las habilidades se incorporan en el formato de programa de asignatura estipulado por la UST, que considera los siguientes elementos:

1. Capacidades: donde se incluyen las habilidades de lectura y escritura académica.
2. Resultados de aprendizaje: los propios de la comunicación académica.
3. Contenidos: se detallan las habilidades transversales pertinentes en lo que se refiere a los contenidos procedimentales que se desarrollan en las diferentes unidades.

4. Evaluación: debe ser consonante con las incorporaciones realizadas, integrándose géneros académicos que permitan la evaluación de las habilidades incluidas en los programas.
5. Bibliografía: se añade, cuando corresponda, algunas obras de apoyo a la comunicación académica.

En cuanto a la estrategia de trabajo para desarrollar estas asignaturas de carácter transversal, es fundamental un trabajo colaborativo entre los distintos actores que participan en este proceso, es decir, los propios estudiantes, el docente de la asignatura, los ayudantes que participan en algunas de ellas y un coordinador transversal que acompaña durante todo el ciclo.

En lo que respecta a los estudiantes, es fundamental que logren apropiarse de la idea que son ellos quienes construyen su aprendizaje, a través de un trabajo personal, lo que está estipulado en horas de preparación en cada programa, más la participación directa que deben plasmar en cada sesión. La participación activa en la elaboración del conocimiento implica la estimulación y desarrollo de habilidades cognitivas que privilegia el pensamiento crítico, reflexivo y metacognitivo de los estudiantes. Los docentes, por su parte, establecen un rol de mediador en el aprendizaje de sus estudiantes, enfatizando la importancia de utilizar estas habilidades al servicio de la disciplina. Es imprescindible que cada docente modele las estrategias y productos propios de cada asignatura en forma explícita, como también la relación que establecen con sus estudiantes y entre ellos al realizar las actividades en comunidades de aprendizaje o equipos de trabajo.

Asimismo, es fundamental que se utilice la retroalimentación como un elemento adicional positivo en este desafío, plasmando en ella críticas constructivas que favorezcan un diálogo nutritivo para el estudiante, permitiendo con ello conocer y comprender sus dificultades y de esta forma encauzar su fortalecimiento de manera concreta.

Respecto de los ayudantes que fueron antes mencionados, son considerados en las asignaturas de la línea de Formación Práctica, específicamente en las que se cursan desde el primer al cuarto semestre, para realizar un trabajo de apoyo al docente y de fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje o indagación que son agrupaciones propias de estas asignaturas.

Finalmente, el coordinador transversal es quien efectúa la inducción a docentes nuevos respecto del programa y del modelo pedagógico. Orienta y revisa, al inicio de cada semestre, la planificación semestral de las asignaturas, salvaguardando la coherencia con el programa oficial de las mismas. Además, colabora y revisa la elaboración de: recursos pedagógicos e instrumentos evaluativos que promuevan la lectura y escritura académica de acuerdo a lo explicitado en el programa de la asignatura, a través de reuniones periódicas de trabajo. Asimismo, organiza y efectúa reuniones de coordinación entre docentes que imparten la misma asignatura en la sede. Lleva a cabo la evaluación de la acción pedagógica del docente, observando clases, en la medida que es consentido por ellos, comentando, de modo personalizado, aspectos relevantes detectados. En concordancia con lo anterior, debe conocer la percepción que tienen los estudiantes en relación con el desarrollo de las habilidades básicas y su integración al estudio de los contenidos propios de la asignatura, utilizando medios previamente conocidos por los docentes responsables del curso. Por



último, evalúa con cada docente, al término del semestre, la experiencia realizada, utilizando pautas consensuadas por todos los profesores que asumen la coordinación de esta transversalidad.<sup>9</sup>

Dado que la implementación de estas estrategias se desarrolla de manera paulatina y obedeciendo a la progresión explícita de las diferentes habilidades, se ha observado como resultados que los estudiantes que se incorporan a primer año en las carreras de educación, adquieren las habilidades de lectura y escritura académica, logrando resultados que se enmarcan en la creación de diversos productos de distintos géneros académicos, a saber: relatos personales, reportes de investigación, diarios de campo, entre otros.

De igual modo, se ha visto favorecida la apropiación de las sub habilidades de: información, interpretación, reflexión y evaluación en el área de lectura, en diversos tipos de textos, sean estos: narrativos, proyectos y reportes de investigación, artículos científicos, documentos de lectura especializada, artículos de investigación, textos filosóficos, históricos, mitológicos, teológicos, argumentativos, artículos de opinión y ensayos, los que es reconocido también por los mismos docentes.

El programa de Formación Transversal se ha constituido, por lo tanto, en gran aporte para la formación profesional de nuestros estudiantes, permitiendo el desarrollo y progresiva consolidación de habilidades fundamentales, no solo para el progreso académico en educación superior, sino también para que los estudiantes alcancen niveles de pensamiento crítico, reflexivo y autonomía personal y profesional.

#### **4. CONCLUSIONES**

El Programa de Formación Transversal pretende que la enseñanza de la lectura y escritura académica se enmarque en el contexto universitario y en la disciplina en particular, con el fin de lograr, por parte de los estudiantes, su apropiación y comprensión de manera concreta y consonante con la carrera escogida por cada uno de ellos.

En relación a las estrategias pedagógicas, se hace urgente y necesario estimular el desarrollo de habilidades de alfabetización académica, de manera explícita, en cada una de las asignaturas que conforman la malla curricular, de modo de favorecer la consecución del perfil de egreso y respondiendo a la misión declarada en nuestro Proyecto Educativo de Facultad de Educación, la que postula: “Formar profesionales de la Educación de excelencia, con seguridad personal y profesional, tanto en los saberes disciplinares como en las prácticas pedagógicas, comprometidos con una vocación de servicio”<sup>10</sup>.

De este modo, es preciso considerar que las habilidades de lectura y escritura académica se deben trabajar a partir de contenidos propios de cada disciplina y de manera explícita en cada asignatura transversal, de modo que, progresivamente, se realice la transferencia a otras asignaturas. Asimismo, y como resultado de esta transferencia, cuando existe un trabajo cooperativo entre los distintos actores involucrados en el proceso formativo, se logra un lenguaje común lo que

incide directamente en la disposición y actitud de los estudiantes en otras asignaturas que no lleva consigo este sello y que de alguna forma lo dejan de manifiesto.

Para esto, es fundamental la organización y planificación sistemática por parte de los docentes, estudiantes y coordinador de transversalidad, lo que demanda un compromiso personal y profesional por parte de los mismos.

De acuerdo a lo anterior, la transferencia y uso apropiado y pertinente de estas habilidades por parte de nuestros estudiantes, propiciará la realización de prácticas pedagógicas innovadoras, que consideren la aplicación de la función epistémica de la lectura y la escritura, permitiendo la formación de sujetos pensantes, que logren la autonomía cognitiva y el desarrollo de habilidades al servicio del aprendizaje. De igual modo, esta adquisición significativa trae consigo un crecimiento, no solo en un plano profesional y académico sino también personal, pues permitirá posicionarse frente a cualquier escenario educativo con mayor seguridad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. "Resultados Educativos SIMCE 2016" (2016).  
En: <http://archivos.agenciaeducacion.cl/ResultadosNacionales2016.pdf>
- Ávila, N. "Diagnóstico de habilidades y predisposiciones Docentes: Competencias básicas, lingüísticas y discursivas" (INEDITO, 2010).
- Carlino, P, P. Iglesia, L. Botinelli, M. Cartolari, I. Laxalt y M. Marruco. "Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes. Ministerio de Educación de la nación" (Buenos Aires, 2013). En: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/141.pdf>
- Díaz, L. *Informe Final Proyecto Mecsup2 UST0801* (Universidad Santo Tomás, 2011).
- Didactex. "Modelo sociocognitivo, pragma lingüístico y didáctico para la producción de textos escritos" *Didáctica. Lengua y literatura* Vol. 15 (2003), pp. 77-104.
- Fernández, G. *Enseñar a leer y escribir para aprender en la Universidad* (Buenos Aires: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2010).
- Fundación La Fuente y Adimark GFK. "Chile y los libros 2010" (2010). En: [http://www.fundacionlafuente.cl/wp-content/uploads/2010/11/Chile-y-los-libros-2010\\_FINAL-liviano.pdf](http://www.fundacionlafuente.cl/wp-content/uploads/2010/11/Chile-y-los-libros-2010_FINAL-liviano.pdf)
- Informe final Proyecto Mecsup2 UST 0801. "Diseños de programa para lograr las competencias básicas lingüístico – comunicativa y de pensamiento lógico matemático en estudiantes de primer año de las carreras de Educación de la Universidad Santo Tomás, Santiago, 2011" (Santiago, 2011).
- Ministerio de Educación de Chile. "Lengua y Literatura. Planes y Programas de estudio de 1º medio" (2009). En: [http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-34377\\_programa.pdf](http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-34377_programa.pdf)
- Uribe, G. y Z. Camargo. "Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana" *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* Vol. 3 n° 6 (2012). En: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3543/2647>

Universidad Santo Tomás. *Proyecto Educativo Facultad de Educación* (Santiago: Universidad Santo Tomás, 2012).

Universidad Santo Tomás. *Documento: Estructura Organizacional Escuela de Educación* (Santiago: Universidad Santo Tomás, 2013)

Universidad Santo Tomás. *Informe Nacional de Autoevaluación* (Santiago: Universidad Santo Tomás, 2017).

Wells, G. "Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught" *Curriculum Inquiry* Vol. 20 n° 4 (1990), pp. 369-405.

---

<sup>1</sup> G. Fernández. *Enseñar a leer y escribir para aprender en la Universidad* (Buenos Aires: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2010), p. 6.

<sup>2</sup> G. Uribe y Z. Camargo. "Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana" *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* Vol. 3 n° 6 (2012). En: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3543/2647>

<sup>3</sup> Ministerio de Educación de Chile. "Lengua y Literatura. Planes y Programas de estudio de 1° medio" (2009). En: [http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34377\\_programa.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34377_programa.pdf)

<sup>4</sup> G. Wells. "Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught" *Curriculum Inquiry* Vol. 20 n° 4 (1990), pp. 369-405.

<sup>5</sup> P. Carlino, P. Iglesia, L. Botinelli, M. Cartolari, I. Laxalt y M. Marruco. "Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes. Ministerio de Educación de la nación" (Buenos Aires, 2013), pp. 10-11. En: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/141.pdf>

<sup>6</sup> Informe final Proyecto Mecsup2 UST 0801. "Diseños de programa para lograr las competencias básicas lingüístico – comunicativa y de pensamiento lógico matemático en estudiantes de primer año de las carreras de Educación de la Universidad Santo Tomás, Santiago, 2011" (Santiago, 2011).

<sup>7</sup> N. Ávila, N. "Diagnóstico de habilidades y predisposiciones Docentes: Competencias básicas, lingüísticas y discursivas" (INEDITO, 2010).

<sup>8</sup> Universidad Santo Tomás. *Proyecto Educativo Facultad de Educación* (Santiago: Universidad Santo Tomás, 2012).

<sup>9</sup> Universidad Santo Tomás. *Documento: Estructura Organizacional Escuela de Educación* (Santiago: Universidad Santo Tomás, 2013).

<sup>10</sup> Universidad Santo Tomás. *Proyecto Educativo Facultad de Educación* (Santiago: Universidad Santo Tomás, 2012).

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*.

La reproducción parcial de este artículo se encuentra autorizada y la reproducción total debe hacerse con permiso de *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*.

Los artículo publicado en *Revista Estudios Hemisféricos y Polares* se encuentran bajo licencia Creative Commons CC BY-NC-SA 3.0 CL.

