Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Enero-Junio2024. Vol. 21, N° 1
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara"
Subdirección de Investigación y Postgrado

LECTURA CRÍTICA EN GEOLOGÍA Y PALEONTOLOGÍA EN UNA UNIVERSIDAD ARGENTINA

Autores: David Alberto Londoño-Vásquez
dalondono@correo.iue.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-1110-7930
Institución Universitaria de Envigado
Envigado - Colombia

Norma Cech
ncech@unrn.edu.ar
https://orcid.org/0000-0002-6755-5321
Universidad Nacional de Comahue
Neuquén - Argentina

María Angélica Diez
mdiez@unrn.edu.ar
https://orcid.org/0000-0002-3574-9391
Universidad Nacional de Río Negro
General Roca - Argentina

Olena Klimenko
eklimenco@correo.iue.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-8411-1263
Institución Universitaria de Envigado
Envigado - Colombia

PP. 39-65

Londoño-Vásquez, D.A., Diez, M.A., Cech, N. y Klimenko, O. (2024). Lectura crítica en geología y paleontología en una universidad argentina. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 21(1), 39-65.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Enero-Junio2024. Vol. 21, N° 1
Revista Multidisciplinaria Dialógica

LECTURA CRÍTICA EN GEOLOGÍA Y PALEONTOLOGÍA EN UNA UNIVERSIDAD ARGENTINA*

* Proyecto de investigación financiado por la Universidad Nacional de Río Negro, Argentina

Autores: David Alberto Londoño-Vásquez
dalondono@correo.iue.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-1110-7930
Institución Universitaria de Envigado
Envigado - Colombia

Norma Cech
ncech@unrn.edu.ar
https://orcid.org/0000-0002-6755-5321
Universidad Nacional de Comahue
Neuquén - Argentina

María Angélica Diez
mdiez@unrn.edu.ar
https://orcid.org/0000-0002-3574-9391
Universidad Nacional de Río Negro
General Roca - Argentina

Olena Klimenko
eklimenco@correo.iue.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-8411-1263
Institución Universitaria de Envigado
Envigado - Colombia

Recibido: octubre 2023 **Aceptado:** mayo 2024

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación donde se describe el dominio de la lectura crítica (LC) en estudiantes de Geología y Paleontología (Universidad Nacional de Río Negro, Argentina) de las cohortes 2018 y 2019, mediante pruebas de entrada (a ingresantes) y de salida, las cuales incluyeron columnas de opinión seleccionadas con enfoque transversal entre lectura y escritura, y ciencias de la tierra. Los resultados indican bajos niveles de lectura crítica, dificultades para reconocer el proceso que usan para producir sus textos, tendencia a la literalidad en las construcciones discursivas y falta de elementos argumentativos. Finalmente, después de un año, la cohorte 2018 obtuvo mejores resultados en la prueba de salida en comparación con los de entrada.
Palabras clave: alfabetización académica; comunicación académica; enseñanza universitaria; argumentación; geociencias.

CRITICAL READING IN GEOLOGY AND PALEONTOLOGY IN AN ARGENTINIAN UNIVERSITY

Abstract

This paper presents the results of a research that describes the handling of critical reading by students of Geology and Palaeontology (cohorts 2018 and 2019) at the Universidad

Londoño-Vásquez, D.A., Diez, M.A., Cech, N. y Klimenko, O. (2024). Lectura crítica en geología y paleontología en una universidad argentina. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 21(1), 39-65.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Enero-Junio2024. Vol. 21, N° 1
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Nacional de Río Negro (Argentina). This was done by means of entry (beginners) and exit tests including opinion columns selected following a transversal approach to a reading/writing and Earth sciences. Results reveal poor skills in critical Reading, difficulties in recognizing the process used to produce their own texts, a trend towards literality in discursive constructions, and lack of argumentation elements. Finally, after a year, 2018 cohort obtained better results in the exit test than those obtained in the entrance one.
Keywords: academic literacy, academic communication, university teaching, argumentation, Geosciences.

Introducción

Los procesos de comprensión y producción textual en el ámbito académico son un tema de constante interés al constituir una problemática reconocida en las universidades argentinas como en otras de América Latina. En Argentina a los problemas de alfabetización académica se suma una escasa educación científica, de ahí que las universidades se ven en necesidad de implementar diversas estrategias orientadas a quienes ingresan a los programas de estudio.

A partir de diversos diagnósticos y estudios de calidad educativa realizados en la Oficina de Aseguramiento de la Calidad de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN-OAC), se demostró que pese a los esfuerzos, el retraso y abandono sigue siendo un problema como en el resto del sistema universitario argentino, en donde:

> … es muy grande la brecha que se abre entre las competencias de egreso de nivel medio y la competencia de ingreso a los estudios superiores, lo cual plantea un serio problema en el desempeño inicial en las universidades y motivo de abandono (UNRN-OAC, 2018, p. 33).

La formación orientada a lo académico y científico representa un aspecto clave no solo para una mejor inserción universitaria, sino, también, para la construcción de una ciudadanía crítica claramente necesaria en los países de la región. De allí que, la orientación a una educación científica debiera ser un pilar fundamental de la educación

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Enero-Junio2024. Vol. 21, N° 1
Revista Multidisciplinaria Dialógica

primaria y secundaria, que al ser obligatorios alcanzarían a grandes sectores de la población.

Las carreras de Geología y de Paleontología de la UNRN tienen una propuesta de enseñanza y aprendizaje en la cual los procesos de lectura y escritura ocupan un lugar relevante en el planteo curricular, acompañando la preocupación de la institución (UNRN-OAC, 2018; UNRN-OAC, 2019a; UNRN-OAC, 2019b; UNRN-OAC, 2020).

En este orden de ideas, un bien manejo de las habilidades relacionadas con la lectoescritura representan un factor de gran relevancia que incide de forma favorable u obstaculizadora en el desempeño académico, ya que:

> (…) supone capacidades cognitivas previas como las relacionadas con la capacidad de soportar críticas, correcciones y la habilidad de revisar un documento; pero también requiere de procesos que solo se desarrollan a propósito de la escritura como resumir, argumentar, elaborar críticas, contrastar fuentes (UNRN-OAC, 2019c, p. 15).

La Licenciatura en Geología de la UNRN cuenta con una propuesta pedagógica que le otorga un valor central al logro de una comunicación de excelencia por medio del fomento de las habilidades en lectura y escritura, permitiendo que los estudiantes a partir de tercer año presenten los resultados de trabajos de investigaciones en congresos y publicaciones en revistas especializadas (Diez y Casadío, 2018).

La importancia y las particularidades que asumen la lectura y la escritura en Geología y en Paleontología se ven reflejados en la implementación de un curso de *Introducción a la lectura y escritura académica* (ILEA), donde se trabaja con los géneros académicos que se requieren en estas ciencias, tanto de estudio, como de ejercicio profesional, empelando en los procesos de aprendizaje-enseñanza un enfoque interdisciplinario en torno a contenidos y problemas transversales entre las asignaturas.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Enero-Junio2024. Vol. 21, N° 1
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Finalmente, este reconocimiento a la lectura, escritura y oratoria llevó a diseñar el espacio curricular de esta asignatura como un Área de Comunicación Múltiple. Esta decisión se vio facilitada por el Programa de Innovación Pedagógica establecido en 2016 para la enseñanza de las Ciencias de la Tierra en la UNRN.

En este artículo se abordan los niveles de lectura crítica de los estudiantes que ingresan a las carreras -programas- de Geología y de Paleontología de la UNRN, a partir de los resultados obtenidos de las pruebas de entrada referidas a lectura y escritura que se realizaron al inicio de la cursada de la asignatura ILEA durante el primer año de estancia en la Universidad (cohortes 2018 y 2019) y de salida al concluir un semestre o un año (Diez et al., 2020). Los textos de lectura crítica fueron dos columnas de opinión referidas a cuestiones de las Ciencias de la Tierra vinculadas a la región de la Patagonia.

La lectura critica

La comprensión y producción textual en Latinoamérica

En Latinoamérica un número representativo de estudiantes ingresan con un nivel básico de comprensión lectora, débiles prácticas de lectura académica y escasas experiencias en escritura de textos académicos, lo cual puede demorar el proceso de consolidación de la alfabetización académica. Además, aspectos sociales y culturales están ligados a las prácticas letradas que pueden verse afianzadas o no en los procesos de socialización relacionados con la familia y el entorno del estudiante. Finalmente, inciden los estilos de enseñanza y de evaluación presentes en algunos procesos académicos que debilitan cuestiones como: los vínculos y la complementariedad entre lo teórico y lo práctico, la revisión de las producciones por parte de los propios estudiantes y su reescritura, la autoevaluación y la reflexión metalingüística y metacognitiva.

Los problemas de lectura y la escritura en Latinoamérica son cuestiones conectadas con otros procesos de formación, por la relación que tienen con el acceso a la información (Coll, 2005; González y Vega, 2010), la generación de conocimiento (Millán, 2008; Rovira y

Londoño-Vásquez, D.A., Diez, M.A., Cech, N. y Klimenko, O. (2024). Lectura crítica en geología y paleontología en una universidad argentina. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 21(1), 39-65.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Enero-Junio2024. Vol. 21, N° 1
Revista Multidisciplinaria Dialógica

López, 2017) y la consolidación discursiva disciplinaria (Navarro, 2013; Montes y López, 2017). Es por ello que, los estudiantes que ingresan al primer semestre de cualquier carrera profesional experimentan el reto de construir conceptos y generar reflexiones frente a temas disciplinarios que, probablemente, no habían contemplado en sus prácticas lectoras previas (Serrano, 2011; Gómez et al., 2016; Ávila Reyes et al., 2023).

En un proceso de lectura las competencias implican un lector que aplica sus destrezas y estrategias para otorgar significados a un texto, reconociendo características lingüísticas y estructurales, en un contexto donde se gestionan las razones y objetivos específicos de la lectura, que actúan en interacción con los propósitos del lector (Pérez y Zayas, 2007; Schüller-Zwierlein et al., 2022). Por tanto, el acercamiento a géneros académicos y profesionales de su campo de formación demandan fuerte dedicación al desarrollo de competencias comprensivas y comunicativas relacionadas con su futuro perfil profesional (Carlino, 2017). Por ello, muchos docentes consideran que los niveles de comprensión y producción textual de sus estudiantes no son los deseados para iniciar la formación académica universitaria (López y Guevara, 2008; Murillo, 2012; Mamani-Apaza et al., 2021), y entre las causas se plantea el tipo de actividades y textos a los cuales los estudiantes fueron expuestos en su formación anterior (Viñas, 2019; Main et al., 2023).

En estos análisis, más que una condición de deficiencia -recurrente en el discurso tradicional-, se plantea la falta de acercamiento a las prácticas lectoras y escriturales disciplinarias de la formación terciaria (Vázquez, 2016). Lo anterior requiere de competencias comunicativas específicas como análisis conceptual, sistematización de información, comparación teórica y argumentación, manejo estilístico de la disciplina, elaboración de géneros específicos, entre otras (Henao y Londoño, 2017), además de las generales como identificación de ideas principales y secundarias, construcción de sentidos, develación de incoherencias o usos semánticos no apropiados, generación de inferencias, producción de textos cohesivos, coherentes y con adecuación, presentación de propuestas manteniendo el registro solicitado, entre otras.

Teniendo en cuenta lo anterior, es entendible que las universidades latinoamericanas centren su atención en comprender este fenómeno y busquen opciones

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Enero-Junio2024. Vol. 21, N° 1
Revista Multidisciplinaria Dialógica

para acompañar a sus estudiantes en el proceso de afianzar la comprensión y producción textual propia de la formación académica (Londoño, 2015; Navarro et al., 2016). En este sentido, cada vez más propuestas optan por implementar, desde los primeros semestres de ingreso a la universidad, actividades en lectura y escritura y el abordaje de géneros académicos y profesionales (Fernández y Carlino, 2010; Clerici et al., 2015; Rojas, 2017; Klarare et al., 2022). Con este tipo de acciones se pretenden no solo mejorar el rendimiento académico y disminuir la deserción (Olave et al., 2013; Belinche y Viñas, 2015), sino que se esperan beneficios en la formación disciplinar y profesional (Parodi y Burdiles, 2015; Sánchez, 2016).

Una de las competencias generales que puede ser trabajada en las intervenciones disciplinares es la lectura crítica desde la perspectiva sociocultural (Cassany, 2003; Méndez et al., 2014). Esta permite fortalecer los procesos de comprensión y de producción textual referentes a textos, principalmente, argumentativos-explicativos recurrentes en géneros discursivos (editorial, columnas de opinión, publicidad, debates y géneros académicos y profesionales como ensayos académicos, estados del arte, marcos teóricos y textos científicos). De esta manera, se potencia la lectura, escritura y, probablemente, oralidad, pertinente a la formación del profesional disciplinar de los estudiantes, a la vez que se los empodera como ciudadanos críticos, autónomos y democráticos (Cassany y Morales, 2008; Cardona y Londoño, 2016).

La lectura crítica en el contexto universitario

Definir qué es la lectura crítica (LC) es una tarea dispendiosa y, tal vez, con significativas dificultades de consenso debido a las perspectivas lingüísticas, cognitivas y socioculturales que giran alrededor de esta (Méndez et al., 2014). El interés lingüístico en la LC se centra en el análisis sintáctico y semántico, donde se evidencia la construcción discursiva en relación con un propósito comunicativo, dentro de una normativa lingüística propia del texto (Rodríguez, 2007). En relación con la cognición (o sociocognición), el foco se concentra en los procesos de comprensión del texto, presentes o requeridos por parte

Londoño-Vásquez, D.A., Diez, M.A., Cech, N. y Klimenko, O. (2024). Lectura crítica en geología y paleontología en una universidad argentina. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 21(1), 39-65.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Enero-Junio2024. Vol. 21, N° 1
Revista Multidisciplinaria Dialógica

de un lector para descifrar las ideas propuestas, identificar los significados implícitos y construir significados a partir de la metacognición (Serrano y Madrid, 2007; Par, 2018).

En cuanto a la perspectiva sociocultural, se aboga por identificar el proceso hermenéutico entre el autor, el texto y el lector, a partir de la calidad de la información proporcionada, la construcción argumentativa, el tipo de texto, el interés del autor y del lector frente al tema y las reacciones que produce (Cassany, 2003). Estas tres perspectivas permiten que la LC responda a diferentes conceptualizaciones que, en algunos casos, resultan complementarias.

Desde el inicio, la LC se entendió como un tipo complejo de lectura que demanda altos niveles de comprensión (literal, inferencial y complementario) y una posición personal frente al texto (Grabe y Stoller, 2002). Así mismo, propende por la recuperación de las connotaciones, conocer el tema y ser consciente de los imaginarios para confrontarlos desde las subjetividades y las construcciones del contexto mediadas por la cultura (Cassany, 2003). Implica ser crítico, poner todo en duda, llevar al escrutinio la práctica discursiva frente al tema del texto (Luke, 2004), demandando interés y posición personal por llegar al sentido profundo del texto, desarrollando competencias para comprender situaciones, analizar posturas y tomar decisiones conscientes como resultado del pensamiento, la reflexión y la acción (Serrano, 2011). De ahí lo interesante e importante de las experiencias que buscan añadir los componentes de la LC y la argumentación en la enseñanza y aprendizajes de las disciplinas (Torres, 2018; Koray y Çetinkılıç, 2020).

La LC funciona como una herramienta para el acercamiento a los conceptos y las teorías en las diferentes disciplinas, obteniéndose mejores resultados desde un enfoque dialoguista y transversal (Benavides y Sierra, 2013; Cardona y Londoño, 2016; Niculescu y Dragomir, 2023). De esta manera, se facilita la producción de textos académicos donde la asimilación y precisión conceptual puedan ser cotejados, que no solo aportan al proceso de aprendizaje, sino al desarrollo de la comprensión y producción textual en ámbitos académicos disciplinares (Londoño y Ospina, 2018).

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Enero-Junio2024. Vol. 21, N° 1
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Se observa una constante en cuanto a desarrollar capacidades lingüísticas que permitan reconocer los elementos textuales y discursivos del texto con el objetivo de ponerlo en crisis. La LC demanda comprensión y producción que empoderan al lector como interlocutor y constructor discursivo frente al tema presente en el texto (Castañeda y Henao, 2014; Van et al., 2022). Por tanto, se coincide en señalar que:

> La lectura crítica, consiste en la capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos, acceder a la diversidad de textos producidos por otros y también para producir otros nuevos, de modo que, como ciudadano, pueda encontrar un espacio de participación con plena autonomía en la sociedad del conocimiento (Serrano y Madrid, 2007, p. 59).

Al reforzar las competencias en lectura y escritura generales, y, a la vez, generar un discernimiento más agudo en los lectores, la LC permite que se puedan aplicar sus criterios y replicarlos a la participación ciudadana de una forma más autónoma y democrática (Londoño, 2015; Huisa-Veria, 2023).

Método

El presente estudio investigativo se enmarca en el enfoque mixto, de diseño transversal con dos cortes temporales y nivel descriptivo. Por otro lado, Los participantes fueron dos cohortes de estudiantes, las que ingresaron en 2018 y 2019 a las Licenciaturas en Geología y en Paleontología (UNRN), considerando aquellos matriculados en ILEA en el caso de las pruebas de entrada, o que hubiesen concluido su cursada para las pruebas de salida.

En la prueba de entrada de la cohorte de 2018 se solicitó la realización de la prueba a 58 estudiantes, mientras que el número bajó a 18 en la prueba salida que se llevó a cabo al inicio del ciclo lectivo 2019; mientras que, para la cohorte 2019, fueron 55 y 20 respectivamente. No participaron todos los estudiantes que al momento de realizar las

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Enero-Junio2024. Vol. 21, N° 1
Revista Multidisciplinaria Dialógica

pruebas eran alumnos activos según los registros, sino quienes el día en que se realizaron habían asistido a clase.

En cuanto a los Instrumentos y procedimiento de recolección de información, este trabajo comparte los materiales de análisis (pruebas de entrada y de salida en lectura y escritura) para las mismas cohortes de estudiantes (2018 y 2019), que los considerados en una instancia anterior de la investigación (Diez et al., 2020), en este caso se aborda la lectura crítica de una columna de opinión.

Los estudiantes debían expresar qué entendían por LC a partir de textos referidos a cuestiones de Ciencias de la Tierra vinculadas al contexto laboral y productivo regional, seleccionados de los propuestos por especialistas de Geología respetando la propuesta de transversalidad. Al ser columnas de opinión, eran textos argumentativos-descriptivos, con carga ideológica y ricos en significados implícitos y complementarios (Berdichevsky, 2017; Monreal, 2018).

En el diseño de las dos pruebas -de entrada y de salida- se consideraron los siguientes requerimientos para la comprensión y producción textual de la LC (Henao et al., 2011): (a) diferenciar los tipos de significados y los diferentes tipos de textos; (b) leer críticamente; (c) escribir con cohesión, coherencia, adecuación y corrección; (d) producir textos adaptables, eficaces, eficientes y con información nueva; (e) producir textos con la estructura adecuada; y (f) argumentar desde una posición pragmadialéctica, evitando falacias argumentativas.

En una primera etapa se recurrió a técnicas cuantitativas para dar un panorama descriptivo, luego se realizó un análisis e interpretación cualitativa incluyendo en el tratamiento la complementariedad con los informes de la correctora externa al proyecto de investigación, así como -al ser una investigación participante- los aportes de los docentes de ILEA.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Enero-Junio2024. Vol. 21, N° 1
Revista Multidisciplinaria Dialógica

En relación con los mencionados requerimientos se recurrió a una rúbrica, a partir de la propuesta por Londoño (2016) a fin de reconocer los niveles alcanzados y esperados en la calidad textual y discursiva. La rúbrica fue validada por integrantes del proyecto de investigación, entre quienes se encuentran los docentes de ILEA.

Para la valoración se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos relacionados con el desempeño del estudiante: (a) explica los procesos de la lectura crítica, (b) tiene una correcta ortografía y puntuación, (c) lee críticamente, produce un texto con una estructura adecuada, y (d) se distancian del texto leído.

En lo específico de la argumentación, se planteó valorar los aspectos como: el planteamiento de la tesis, el nivel en la construcción del argumento y su coherencia, cohesión y claridad, y, por último, carencia de falacias argumentativas. Al tratarse de la LC de un solo texto y que la prueba se resolvía en el tiempo asignado y dentro del aula, no se incluyeron otras variables de evaluación de la argumentación (e.g. referencias a posiciones de otros autores para argumentar o contraargumentar). El proceso de corrección fue realizado por una profesora externa al proyecto de investigación y a la cátedra de ILEA, quien cuenta con antecedentes en este tipo de tareas ya realizadas para otro proyecto de investigación.

Resultados

Resolución de las actividades de lectura crítica: Panorama cuantitativo general

La primera observación global fue en relación con el equilibrio numérico entre ambas cohortes, 2018 y 2019, en cuanto a los estudiantes presentes en cada diagnóstico, teniendo en cuenta haber realizado al menos una consigna, siendo N=58 y N=55 en las de entrada y N=23 y N=20 en las de salida, respectivamente. Tanto en las pruebas de entrada como en las de salida para ambas cohortes hubo variaciones significativas entre la resolución de la actividad de resumen y la de LC, siendo notoriamente más bajo el número

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Enero-Junio2024. Vol. 21, N° 1
Revista Multidisciplinaria Dialógica

que realiza las consigas correspondiente a esta última, a excepción de la prueba de salida de la cohorte 2018 (Tabla 1).

Tabla 1

Resultados de las pruebas de entrada y de salida (Cohortes 2018 y 2019)

Cohorte	Prueba de entrada				Prueba de salida			
Año	Técnica resumen	Resumen de texto	Concepto Lectura crítica	Lectura crítica del texto	Técnica resumen	Resumen del texto	Concepto Lectura crítica	Lectura crítica del texto
2018	52	47	19	11	8	8	23	16
2019	55	55	18	7	20	20	11	11

Fuente: Diez et al. (2020).

Pueden considerarse dos interpretaciones posibles para comprender esas variaciones. La primera es que realizaron las actividades en el orden en que se les presentó, primero el resumen y luego la LC, y al no regular el trabajo al tiempo disponible no pudieron concluir las consignas de esta última, por eso la primera es la que mayoritariamente realizan. La segunda, se refiere a que los estudiantes cuentan con menor competencia y habilidades para resolver problemas de LC en comparación con el dominio para leer y resumir. O bien, ambas afirmaciones son válidas y, en este caso, se potenciaron los resultados más desfavorables en el desempeño en LC. La primera afirmación no puede ser plenamente confirmada, si bien podría considerarse posible a partir de las apreciaciones realizada por la correctora en los informes cualitativos, expresando que en caso de aquellos estudiantes que no respondieron a ninguna de las dos consignas de LC, probablemente haya sido por falta de tiempo, si bien también se refiere a las dificultades en la realización de la primera actividad que consistía en la lectura de un artículo de divulgación para resumir. Así mismo, refuerza estas cuestiones al dar su opinión respecto a que el tiempo asignado globalmente a las dos actividades era demasiado escaso, en vista a la extensión y complejidades de las lecturas para resumir. Esto habría generado falta de tiempo para la actividad de LC.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Enero-Junio2024. Vol. 21, N° 1
Revista Multidisciplinaria Dialógica

En el desempeño correspondiente a las pruebas de entrada y de salida de ambas cohortes no se observan cambios significativos en los niveles alcanzados en la explicación de los procesos y los de LC, en los que hay un fuerte predominio de producciones insuficientes que va entre 73% y 100% (Tabla 2). Esto resulta altamente significativo considerando que, para la cohorte 2018 transcurrió un año entre una y otra prueba y que, la totalidad de los estudiantes participantes habían realizado la mayoría de las 10 asignaturas del primer año de la carrera. Mientras que, los estudiantes de la cohorte 2019 efectuaron la prueba de salida a los cinco meses, lo que implicaba haber realizado como máximo cinco asignaturas. La única mejora significativa se puede reconocer en los textos escritos que denotan lectura crítica que hay un desempeño equilibrado entre resultados esperados y aceptables, y fueron escritos por los participantes cuando iniciaban su segundo año de carrera.

Tabla 2

Datos descriptivos de la resolución de las consignas de lectura crítica. Niveles de desempeño. Cohortes 2018 y 2019. Pruebas de entrada y salida.

Cohorte Prueba	Consignas de lectura crítica	Individuos				Porcentajes		
		N	Insuf.	Acep.	Esp.	Insuf.	Acep.	Esp.
2018	Explica los procesos de LC	19	17	2	0	89	11	0
entrada	Texto: denota lectura crítica	11	8	3	0	73	27	0
2018	Explica los procesos de LC	23	20	3	0	87	13	0
salida*	Texto: denota lectura crítica	16	0	8	8	0	50	50
2019	Explica los procesos de LC	18	16	2	0	89	11	0
entrada	Texto: denota lectura crítica	7	7	0	0	100	0	0
2019	Explica los procesos de LC	11	11	0	0	100	0	0
salida	Texto: denota lectura crítica	11	10**	1	0	91	9	0

Fuente: Diez et al. (2020).

* La prueba se tomó al inicio de segundo año de la carrera, transcurridos 12 meses.

** Cinco realizaron un escueto comentario y cuatro un resumen breve.

Nota 1: Insuf.: Insuficiente; Acep.: Aceptable; Esp.: Esperado.

Londoño-Vásquez, D.A., Diez, M.A., Cech, N. y Klimenko, O. (2024). Lectura crítica en geología y paleontología en una universidad argentina. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 21(1), 39-65.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Enero-Junio2024. Vol. 21, N° 1
Revista Multidisciplinaria Dialógica

En la cohorte de 2019, el panorama es aún más grave si se tiene en cuenta que en las pruebas de salida, de 11 respuestas que implicaban la escritura de un texto propio, solo dos pudieron ser evaluados desde lo que implica una lectura crítica, debido a que los restantes cinco eran un breve comentario y cuatro un resumen incompleto (Tabla 2). Estos textos no permitieron el reconocimiento efectivo de elementos propios de una lectura crítica.

Los resultados de desempeño en ortografía, puntuación y estructura del texto comparando una cohorte con otra, dan cuenta de un mejor desempeño de parte de los estudiantes que ingresaron a las carreras en 2019, especialmente por el menor porcentaje de textos de nivel insuficiente. Considerando globalmente que en estas tres categorías analizadas hay un predominio de desempeño aceptable, especialmente en la estructura del texto, y cabe destacar que en ortografía y puntuación se reconocieron buenos porcentajes de trabajos con un desempeño al nivel esperado (entre un 14% y un 63%), especialmente en puntuación. La mayor particularidad se da en la prueba de salida de la cohorte 2019 en que no se observan trabajos con un desempeño insuficiente o esperado en estas cuestiones, siendo aceptables en el 100% de las producciones.

Desempeño en lectura crítica: Comparación cualitativa entre cohortes

Una vez analizados cuantitativamente los resultados del desempeño de los estudiantes considerando globalmente si accedían a la resolución de la explicación de los procesos de LC y la escritura de un texto acorde a este tipo de lectura, se pasó a un análisis discriminado por las categorías que dan cuenta de los diversos aspectos que constituyen la lectura crítica.

Estas categorías fueron definidas al inicio de la investigación y orientaron la elección de las columnas de opinión. Las categorías buscaron determinar si el estudiante: - se distancia del texto; - plantea de su postura (tesis); - argumenta de su postura; - carece de falacias en sus argumentos; y - argumenta de forma coherente, cohesionada y clara.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Enero-Junio2024. Vol. 21, N° 1
Revista Multidisciplinaria Dialógica

La elección de las columnas de opinión se realizó de manera que el propio texto a leer diera la oportunidad a los estudiantes de elaborar un texto que ofreciera la necesaria superficie como para un tratamiento cuantitativo. En este sentido, fueron elegidas por su similar extensión (alrededor de 650 palabras) y nivel de complejidad considerado bajo por su escritura, contexto y tema para un perfil medio de estudiante con secundario completo. Así como por la unidad temática dada por cuestiones del trabajo de las mujeres en la minería en particular de la Patagonia y, conceptual, en torno al género en estos espacios laborales. Los títulos condensan esta unidad: *Minería: el reto de una mayor equidad de género* (Berdichevsky, 2017) y *La mujer en la minería* (Monreal, 2018). Ambas columnas fueron propuestas a las dos cohortes de estudiantes, una como entrada y otra como salida.

Por esta similitud entre ambas columnas se esperaba que en las pruebas de salida se obtuvieran textos de LC y mejores resultados que los que dieron las pruebas; sin embargo, hubo un escaso número de producción de textos. Solo en las pruebas de salida de la cohorte 2018 los resultados fueron aceptables, siendo el grupo de estudiantes para el cual había transcurrido mayor tiempo respecto a la prueba de entrada y que, además, habían tenido en sus pruebas de entrada mejor desempeño que los participantes de la cohorte 2019.

Por esta razón, los textos de LC dificultaron un tratamiento cuantitativo, sea por la escasez de ellos y la poca superficie textual, o bien la producción de un tipo de texto que no se correspondía a una LC. Ante este panorama, se resolvió un análisis e interpretación cualitativa complementando la revisión de los protocolos realizada por los investigadores con lo expresado por la correctora externa en sus Informes.

Cohortes 2018 y 2019: Pruebas de entrada: En las pruebas de entrada de la cohorte 2018 fueron muy pocos los estudiantes que lograron contestar algo respecto a qué consideraban que era una LC (19 de 58) y un número menor (11) redactaron el texto producto de dicha lectura. La mayoría se refirió a que este tipo de lectura significaba dar su opinión, pero sin explicitar cómo hacerlo y producir un texto como resultado.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Enero-Junio2024. Vol. 21, N° 1
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Lo anterior muestra concordancia con lo que se observó en estos textos. La gran mayoría escribieron textos muy elementales sin fundamentar su opinión. Como expresó la correctora, *el proceso explica el resultado*, ya que *mencionaron el estar en acuerdo o en desacuerdo con lo dicho por la autora del texto, pero no explicaron qué fue lo que los llevó a esa posición, ni presentaron ningún tipo de argumento*. Así mismo, algunos dieron su opinión de manera desvinculada del texto leído. Finalmente, un caso particular fue un estudiante que recurrió a preguntas retóricas para analizar los dichos de la autora, siendo un recurso válido, pero poco sustancioso, porque instala la duda, pero no ofrece argumentos que permitan refutar ideas.

En la cohorte de 2019, tal como ocurrió en la anterior, son pocos los estudiantes que realizan la actividad de LC (18 de 55 participantes en la prueba), de los cuales solo 7 escribieron un texto muy elemental como resultado de la lectura realizada. Como ya se observó anteriormente al comparar el desempeño de ambas cohortes al ingresar a la Universidad, la de 2019 tiene un mayor número de trabajos ubicados en el nivel de *insuficiente*. Los 18 estudiantes dieron algún tipo de explicación a lo que entendían por LC, refiriéndose a leer con detenimiento el texto para comprenderlo y luego dar su opinión positiva o negativa. La gran mayoría, como afirmó la correctora, *no explicó en qué basaría su opinión, qué elementos consideraría para estar en acuerdo o desacuerdo con el texto, así como tampoco consideró el lugar del autor, desde qué posición se ubica para dar su punto de vista ni cuál es el contexto en el que el texto se desarrolla*. Solo dos estudiantes agregaron el requerimiento de argumentar y algún otro elemento, sin profundizar cómo sería el proceso.

Mucho menor fue el número de estudiantes que hizo un texto como resultado de la LC (6 de 18). La escasez de superficie textual, así como lo elemental de estos textos dificultaron su evaluación con los criterios y categorías con que se esperaba hacerlo. Así mismo, como constató la correctora: *eran escritos bastante más similares a un resumen o a un breve comentario. Los alumnos manifestaban estar de acuerdo o en desacuerdo con lo vertido en el texto original, pero no fundamentaban sus respuestas con ningún tipo de argumento*. Por esta razón, todos fueron evaluados con un nivel de desempeño

Londoño-Vásquez, D.A., Diez, M.A., Cech, N. y Klimenko, O. (2024). Lectura crítica en geología y paleontología en una universidad argentina. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 21(1), 39-65.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Enero-Junio2024. Vol. 21, N° 1
Revista Multidisciplinaria Dialógica

insuficiente a diferencia de la anterior cohorte en que al menos un cuarto de los textos pudo considerarse en un nivel de *aceptable*.

Cohortes 2018 y 2019: Pruebas de salida: En las pruebas de salida, es mayor el número de estudiantes que responden a la actividad de LC que a la de resumen (23 de 23) a diferencia de lo que ocurrió en todas las demás pruebas, sin que por el tipo de texto y de actividades variaran, por lo que solo se justifica en la opción de hacer la actividad cuyo texto era más corto, y dejar sin hacer la del artículo de divulgación que era de mayor extensión. La totalidad de ellos explicó qué entendía por lectura crítica, pero como ocurría en las pruebas de entrada un menor número escribió el resultado de lo leído en la columna de opinión (16 de 23). Nuevamente los resultados de la explicación son mayoritariamente insuficientes, y si bien la gran mayoría manifestó de manera elemental que la postura propia es imprescindible. Solo algunos, mencionaron la contextualización y establecimiento de relaciones como componentes del proceso.

En cuando a la producción de los textos de LC (16 de 23) con la diferencia de que en este caso no hubo producciones que fueran valoradas con un desempeño insuficiente, e incluso el 50% se evaluaron como resultados esperados -nuevamente cabe recordar el mayor tiempo transcurrido entre una prueba y otra-. Varios estudiantes en lugar de un texto crítico realizaron un resumen en el que lograron sintetizar, reorganizar y re-expresar las ideas, alejándose del texto original a diferencia con lo que había predominado en la actividad de resumen en la que el mayor problema observado fue no lograr esa diferenciación entre ellos y el autor (Diez et al., 2020). Otros estudiantes escribieron un breve comentario, tomando las ideas del texto como propias, es decir, no fijaron una postura, sino que se limitaron a repetir lo dicho por el autor de la columna de opinión. Aquellos pocos que sí pudieron fijar postura, no pudieron (o no supieron) sustentarla, o simplemente explicar por qué estaban de acuerdo con el texto. Casualmente, el escrito original planteaba las diferencias de género y la inequidad en el campo de la minería. Las problemáticas de género están en auge en nuestro país y su discusión se lleva a cabo en todos los medios y plataformas, por lo cual muchos alumnos reprodujeron líneas de argumento y posturas que impregnan las conversaciones cotidianas. Sin embargo, el

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Enero-Junio2024. Vol. 21, N° 1
Revista Multidisciplinaria Dialógica

concepto de *reproducción* es clave: no sustentaron dichas posturas ni lograron explicitar sus argumentos, demostrando la falta de apropiación y aprehensión de estas ideas.

En las pruebas de salida de 2019 solo la mitad explica los procesos de LC (11 de 20), y lo mismo ocurre con los textos que dan cuenta de la lectura realizada. La LC continúa siendo el ejercicio de mucha dificultad y esto se refleja de manera rotunda en los resultados, ya que para ambas consignas 100% accede solo a un nivel insuficiente en la explicación de los procesos de LC, en los textos ocurre casi lo mismo. Estos resultados contrastan con las pruebas de salida de la otra cohorte en que, no había insuficientes y, en el caso de los textos de LC los resultados se repartían en igual número entre aceptables y esperados. En la explicación de qué entienden por LC prevalece lo mismo que predominaba en las demás pruebas, remitiendo a que significa brindar la opinión propia ante la del autor que se lee, o criticar aspectos con los que estuvieran en desacuerdo, pero no se reconocen los criterios para realizarla. Por su parte, al escribir el texto a partir de la lectura de la columna de opinión, presentan un resumen, o bien un breve comentario en que mencionan su acuerdo o desacuerdo con la posición del autor, sin una postura clara y sin esgrimir ningún argumento ni evidencia con que apoyar a su posición.

Discusión

Los resultados presentados permiten ahondar en los niveles de comprensión y producción textual de los estudiantes en una universidad argentina y que es coincidente con lo que se observa en otros países de América Latina (Cassany y Morales, 2008; Méndez et al., 2014; Belinche y Viñas, 2015; Gómez et al., 2016; Montes y López, 2017; Londoño y Ospina, 2018).

La primera pauta es la posible relación que se da frente al afianzamiento de la LC en el transcurso de las asignaturas correspondientes a su programa de formación. En este sentido, es plausible considerar que los estudiantes al estar en interacción con diferentes actividades de formación disciplinaria afianzan sus técnicas de comprensión y producción textual (Carlino, 2017). Entre ellas, el distanciamiento del texto, el planteamiento de una

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Enero-Junio2024. Vol. 21, N° 1
Revista Multidisciplinaria Dialógica

postura y su argumentación de forma coherente, cohesionada y clara, y el reconocimiento de falacias argumentativas (Castañeda y Henao, 2014).

Este acercamiento a los géneros discursivos disciplinares no necesariamente se ve representado con unos niveles sintácticos y ortográficos óptimos. Ante esta cuestión, resulta necesario revisar las prácticas letradas previas de los participantes y los procesos vividos en su socialización con la familia, la escuela y sus pares (Henao y Londoño, 2017). Así como otras prácticas letradas vernáculas que emplean en su cotidianidad, permitiéndoles participar de espacios culturales y sociales, no incluidos (o invisibilizados) por en el ambiente académico (Cassany, 2003).

Otra pauta se refiere a las prácticas de lectura crítica que predominan en los estudiantes que inician su proceso de formación. Se observa con detenimiento e interés cómo es poco común entre los estudiantes poner en tela de juicio la información proporcionada por el texto, presumiendo que lo que el autor presenta allí es un tipo de verdad absoluta (Serrano y Madrid, 2007). De igual forma, en las ocasiones, donde se toma una postura, no necesariamente se acompaña de argumentos, sino de recursos retóricos que usualmente son falacias (Serrano, 2011); resultando la argumentación una de las mayores dificultades junto a la toma de distancia crítica (Torres, 2018). Probablemente esto tenga relación con lo escueto que resultan los argumentos que pueden brindar en torno a las cuestiones ofrecidas por el texto, prevaleciendo cuestiones básicas de LC y no aquellas de orden superior (Díaz et al., 2015). Esto implica que, algunos estudiantes no diferencian claramente las particularidades de la LC con respecto a lo que habitualmente realizan como lectura, más allá de una idea imprecisa de dar una opinión (Ganados, 2018).

La búsqueda de las razones de este tipo de respuestas podría recaer en las prácticas letradas previas de los estudiantes, como señalan Rovira y López (2017). No obstante, también, podría estar estrechamente ligado a los procesos escolares y las prácticas pedagógicas que se dan en la escuela y el contexto social, cultural y familiar que la acompaña (Olave et al., 2013). En este sentido, asumir una mirada crítica es una

Londoño-Vásquez, D.A., Diez, M.A., Cech, N. y Klimenko, O. (2024). Lectura crítica en geología y paleontología en una universidad argentina. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 21(1), 39-65.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Enero-Junio2024. Vol. 21, N° 1
Revista Multidisciplinaria Dialógica

competencia que se construye desde el proceso de crianza (Cardona y Londoño, 2016), la cual respondería a unos padres y docentes abiertos a la discusión y la argumentación, dejando a un lado aspectos de juicio y elementos retóricos de poder, para propender por unos puntos de encuentro, dentro de la diferencia (Moreno, 2012).

Finalmente, la autoría es un concepto que resuena en los textos analizados. Puesto que, se usan las palabras de los autores de las columnas para defender las posiciones asumidas en la LC, pero no se toma distancia de sus voces (Navarro, 2013). Ante esta situación que se manifiesta de manera predominante, es difícil encontrar en los textos posturas definidas donde se reconozca la autoría de lo dicho por otros y se complemente, coteje o soporte con las propias (López, 2016).

Conclusiones

Las serias dificultades encontradas en la resolución de los trabajos de lectura crítica por parte de los estudiantes de las Licenciaturas en Geología y en Paleontología de la Universidad Nacional de Río Negro queda al descubierto en los diagnósticos realizados al ingresar a estas carreras, pero también en las pruebas de salida habiendo al inicio del segundo cuatrimestre de primer año y, en menor medida, habiendo transcurrido un año. Solo en este caso se da una mejoría notable en los textos que denotan LC, pero aún persiste problemas en mayoría para reconocer el proceso por el cual llegan a producir una LC.

Claramente quedó demostrado que los estudiantes no ingresan a estas carreras con conocimientos teóricos y técnicas para abordar la LC, no solo porque no pueden explicar los procesos para hacerlo, sino porque los textos resultantes no fueron en general resueltos en los niveles de desempeño aceptables o esperados, con excepción de los textos resultado de la LC de la cohorte 2018. En este caso, hay que destacar que haber cursado durante todo el primer año académico incide favorablemente, aun cuando no se hayan realizado experiencia de LC en las diversas asignaturas con las bases teóricas y metodológicas, sino tan solo por un ejercicio más asiduo de la lectura y escritura.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Enero-Junio2024. Vol. 21, N° 1
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Los resultados obtenidos permiten adelantar la hipótesis de que, la mayoría de los estudiantes no han consolidado ciertos procesos de pensamiento requeridos para este tipo de lecturas -y que constituyen una operación superior de pensamiento- seguramente por cuestiones multicausales, entre los cuales están también las deficiencias presentes en este aspecto en los espacios educativos. Por lo tanto, es ineludible plantear la cuestión del papel de los docentes universitarios ante esta situación, sin quedar atrapados en el debate referido al nivel de responsabilidades que les cabe a las instancias pre-universitarias de aprendizaje formal, e incluso no formal.

Convertirse en un lector crítico no es algo que venga dado de manera automática con el aprendizaje y dominio de la lectura y la escritura. Como muchas otras funciones complejas del pensamiento requiere de una formación que apunte al desarrollo de la inducción, deducción e inferencia, atravesadas por la duda sistemática, así como por el dominio de la argumentación que pondrá al descubierto la autonomía crítica -y autocrítica- de pensamiento. Es por estos aspectos que, los docentes universitarios requerirán ante todo y en primera instancia, tener un dominio académico de estas cuestiones para convertirse en enseñantes de las mismas, porque la clave para facilitar la resolución de estos problemas está en que la responsabilidad sea asumida por todas las cátedras y no solo por las específicas de lectura y escritura académica. Y reconocer que este tipo de lecturas no solo incluye las competencias y habilidades básicas de lectura, sino que va más allá de estas y que, además, condensa buena parte de lo que se espera de un profesional universitario, tanto en su ejercicio profesional como en su actuar ciudadano.

.

Referencias

Ávila Reyes, N., Narvaez-Cardona, E. y Navarro, F. (2023). On reading and writing in Latin American higher education: Lessons learned from the ILEES initiative. In: Paul M. Rogers, David R. Russell, Paula Carlino, and Jonathan M. Marine (edit*). Writing as a human activity: Implications and applications of the work of Charles Bazerma*. (pp.327-348). Publisher: The WAC Clearinghouse. https://doi.org/10.37514/PER-B.2023.1800.2.13.

Londoño-Vásquez, D.A., Diez, M.A., Cech, N. y Klimenko, O. (2024). Lectura crítica en geología y paleontología en una universidad argentina. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 21(1), 39-65.

Belinche, M., y Viñas, R. (2015). La deserción en el sistema educativo: 16-17-18, de la secundaria a la universidad y los procesos pedagógicos vinculados a la lectura y la escritura. *Actas de Periodismo y Comunicación*, *1*(1). https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/2882/2483.

Benavides, D. y Sierra, G. (2013) Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *REICE*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 79-109. https://www.redalyc.org/pdf/551/55128038004.pdf

Berdichevsky, M. (2017). Minería: el reto de una mayor equidad de género, *Latino minería.com*. Columna, 8, marzo. https://www.revistalogistec.com/component/k2/item/2748-mineria-el-reto-de-una-mayor-equidad-de-genero-en-chile.

Cardona, P. y Londoño, D. (2016). El sentido de la lectura crítica en contexto. *Katharsis*, (22), 375-401. https://doi.org/10.25057/25005731.835.

Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, *36*(71), 18-34. https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.dvaa.

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación.* (32): 113–32. https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275.

Cassany, D. y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, *5*(2), 69-82. http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16457/leer_universidad.pdf;jsessionid=D79CE99D275943DC7CDB3949CDF7F132?sequence=1

Castañeda, L. y Henao, J. (2014). La lectura crítica: un ejercicio aplicado a una columna de opinión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, *4*(43), 75-97. https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/553

Clerici, C., Monteverde, A. y Fernández, A. (2015). Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios. *Ciencia, docencia y tecnología*, *26*(50), 35-70. https://ojs-act.uner.edu.ar/index.php/cdyt/article/view/59

Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *UOC Papers: Revista sobre la sociedad del conocimiento*, (1), 1. https://www.uoc.edu/uocpapers/dt/esp/coll.html

Díaz, J., Bar, A. y Ortiz, M. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *RESU, Revista de la Educación Superior*, *44*(176), 139-158. https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.12.006

Londoño-Vásquez, D.A., Diez, M.A., Cech, N. y Klimenko, O. (2024). Lectura crítica en geología y paleontología en una universidad argentina. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 21(1), 39-65.

Diez, M. A. A., & Casadío, S. (2018). Historia en tiempo presente de la enseñanza e investigación en Ciencias de la Tierra en la Universidad Nacional de Río Negro. *Revista De La Facultad De Ciencias Exactas, Físicas Y Naturales*, *5*(2), 141. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/FCEFyN/article/view/20857

Diez, M., Londoño, D. y Cech, N. (2020). Alfabetización académica de los estudiantes de Geología y Paleontología de una universidad pública argentina. *Linguagem & Ensino*. 23 (1), 237-259. https://doi.org/10.15210/rle.v23i1.17746

Fernández, G., y 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.

Gómez, D., Carranza, Y. y Ramos, C. (2016). Revisión documental, una herramienta para el mejoramiento de las competencias de lectura y escritura en estudiantes universitarios. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (1), 46–56. https://doi.org/10.37135/chk.002.01.04

González, B. y Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda. Proyecto de lectura y escritura académicas.* Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda.

Grabe, W. y Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Longman.

Henao, J. y Londoño, D. (2017). Relación literacidad, contexto sociocultural y rendimiento académico: la experiencia de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Institución Universitaria de Envigado. *Encuentros*, *15*(1), 29-46. https://doi.org/10.15665/re.v15i1.847

Henao, J., Londoño, D., Frías, L. y Castañeda, L. (2011). Niveles de literacidad de los estudiantes de Psicología de la Institución Universitaria de Envigado. *Zona Próxima*, *15*, 54-77. https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/2176/4749

Huisa-Veria, E. (2023). Construcción de ciudadanía. El rol democratizador de las bibliotecas del Perú. *Encontros Bibli, Florianópolis, 28*, Dossiê Especial, e92971, https://doi.org/10.5007/1518-2924.2023.e92971

Klarare, A., Rydeman, IB., Kneck, Å., Sparén, E., Winnberg, E. y Bisholt, B. (2022). Methods and strategies to promote academic literacies in health professions: a scoping review. *BMC Med Educ 22,* 418. https://doi.org/10.1186/s12909-022-03288-9

Koray, Ö. y Çetinkılıç, S. (2020). The Use of Critical Reading in Understanding Scientific Texts on Academic Performance and Problem-solving Skills*. Science Education International, 31*(4), 400-409, https://doi.org/10.33828/sei.v31.i4.9

Londoño-Vásquez, D.A., Diez, M.A., Cech, N. y Klimenko, O. (2024). Lectura crítica en geología y paleontología en una universidad argentina. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 21(1), 39-65.

Londoño, D. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la comunicación*, *13*(26), 197-220. https://doi.org/10.22395/angr.v13n26a10

Londoño, D. (2016). Análisis sociolingüístico de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Lasallista de investigación*, *13*(1), 49-64. https://doi.org/10.22507/rli.v13n1a4

Londoño, D. y Ospina, M. (2018). Comprensión y producción de textos escritos en Instituciones de Educación Superior. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, *10*(18), 183-202. https://doi.org/10.22430/21457778.671

López, A. y Guevara, Y. (2008). Programa para prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura. *Revista mexicana de Análisis de la Conducta*, *34*(1), 57-78. http://rmac-mx.org/programa-para-prevencion-de-problemas-en-la-adquisicion-de-la-lectura-y-la-escritura/

Luke, A. (2004). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge University. Bonny Norton

Main, S., Hill, S. y Paolino, A. (2023). Improving the reading skills of struggling secondary students in a real-world setting: issues of implementation and sustainability. Australian *Journal of Learning Difficulties, 28* (1), 73-95, https://doi.org/10.1080/19404158.2023.2210588

Mamani-Apaza, W., Mamani-Guevara, H., Vilca, F., Vilca-Apaza, H., Carpio, D. y Layme-Huamaní, J. (2021). Cognitive strategies and level of understanding of academic texts in university entering students – Perú. *Rev. innova educ., 3* (3), 40-57, https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.003.en

Méndez, J., Patiño, C., Arbeláez, D., Gómez, J. y Serna, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 4-18. https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/461/995

Millán, J. (2008). *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Editorial del Cardo.

Monreal, C. (2018). La mujer en la minería. *Comunidad Portal Minero*, Santiago de Chile: Portal Minero.

Montes, M. y López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*, *39*(155), 162-178. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58062

Moreno, V. (2012). De la argumentación pragmadialéctica como competencia investigativa en los estudiantes de derecho de la Institución Universitaria de Envigado. *Ratio Juris*, *7*(15), 123-148. https://doi.org/10.24142/raju.v7n15a6

Londoño-Vásquez, D.A., Diez, M.A., Cech, N. y Klimenko, O. (2024). Lectura crítica en geología y paleontología en una universidad argentina. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 21(1), 39-65.

Murillo, J. (2012). La universidad y los procesos de lecto-escritura: centro de apoyo para la lectura, la oralidad y la escritura DIGA. *Panorama*, *6*(10), 87-97. https://doi.org/10.15765/pnrm.v6i10.28

Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades: diagnóstico y propuesta institucional. *Revista mexicana de investigación educativa*, *18*(58), 709-734. https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/266

Navarro, F., Ávila, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V., Moritz, M., Narváez, E. y Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos*, *49*, 78-99. https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006

Niculescu, B. y Dragomir, I. (2023). Critical reading – a fundamental skill for building 21st century literacy. *CSIENDO, International Conference Knowledge-Based Organization XXIX* (2), https://intapi.sciendo.com/pdf/10.2478/kbo-2023-0060

Olave, G., Rojas, I., y Cisneros, M. (2013). Leer y escribir para no desertar en la universidad. *Folios*, (38), 45-59. https://doi.org/10.17227/01234870.38folios45.59

Par, L. (2018). The EFL Students' Critical Reading Skills Across Cognitive Styles. JEELS. *Journal of English Education and Linguistics Studies, 5*(1), 73–96. https://doi.org/10.30762/jeels.v5i1.541

Parodi, G. y Burdiles, G. (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Santiago de Chile: Ariel.

Pérez, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

Rodríguez, A. (2007). Lectura crítica y escritura significativa: Acercamiento didáctico desde la lingüística. *Laurus*, *13*(25), 241-262. https://revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/laurus/article/view/7690

Rojas, I. (2017). Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas. *Revista Folios*, (45), 29-49. Disponible en: https://doi.org/10.17227/01234870.45folios29.49

Rovira, Y. y López, E. (2017). La lectura en la enseñanza universitaria. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, *21*(3), 86-98. https://revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/3157

Sánchez, A. (2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de Investigación*, *13*(2), 200-209. https://doi.org/10.22507/rli.v13n2a18

Londoño-Vásquez, D.A., Diez, M.A., Cech, N. y Klimenko, O. (2024). Lectura crítica en geología y paleontología en una universidad argentina. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 21(1), 39-65.

Schüller-Zwierlein, A., Mangen, A., Kovač, M., & van der Weel, A. (2022). Why higher-level reading is important. *First Monday, 27*(5). https://doi.org/10.5210/fm.v27i5.12770

Serrano, S. (2011). Lectura crítica y escritura argumentativa para tomar posición frente al conocimiento disciplinar en la formación universitaria. *Entre lenguas*, *16*, 27-42. http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/35362/art2.pdf?sequence=1

Serrano, S. y Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica: una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica, 16*(1), 58-68. http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/%20/handle/123456789/17304

Torres, A. (2018). ¿Escritura disciplinar? Una experiencia a partir de la lectura crítica y la habilidad argumentativa en la universidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, *23*(76), 95-124. https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1141/1129

Universidad Nacional de Río Negro, OAC (2018). *Memoria institucional 2018*. Viedma: UNRN.

Universidad Nacional de Río Negro, OAC (2019a). *Anuario estadístico 2018*. Viedma: UNRN.

Universidad Nacional de Río Negro, OAC (2019b). *El primer año de las carreras de la UNRN. ¿Qué estudian los que permanecen? 2019.* Viedma: UNRN.

Universidad Nacional de Río Negro, OAC (2019c). *Informe de los resultados y el impacto de los Trabajos Finales en las carreras de grado de la UNRN 2019*. Viedma: UNRN.

Universidad Nacional de Río Negro, OAC (2020). *Memoria institucional 2019*. Viedma: UNRN

Van, L., Li, C., Wan, R. (2022). Critical reading in higher education: A systematic review. *Thinking Skills and Creativity, 44,* 101028, https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101028.

Vázquez, A. (2016). *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad. Problemas, saberes y propuestas*. Buenos Aires: Colección Académico-Científica.

Viñas, R. (2019). *Ser joven, leer y escribir en la universidad: Las prácticas de lectura y escritura: de la escuela secundaria a la universidad*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Enero-Junio2024. Vol. 21, N° 1
Revista Multidisciplinaria Dialógica

Síntesis Curricular



David Alberto Londoño-Vásquez

Docente titular, Institución Universitaria de Envigado (Colombia).Traductor Inglés, Francés y Español de la Universidad de Antioquia, Especialista en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Pontificia Bolivariana, Magíster en Lingüística de la Universidad de Antioquia y Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde.



María Angélica Diez

Profesora adjunta de la Universidad Nacional de Río Negro (General Roca, Argentina). Licenciada en Historia de la Universidad Nacional de La Pampa y Doctora en Historia de la Universidad Nacional de la Plata.



Norma Cech

Profesora adjunta de la Universidad Nacional del Comahue (Neuquén, Argentina). Bióloga y Doctora en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Córdoba.



Olena Klimenko

Docente titular, Institución Universitaria de Envigado (Colombia). Psicóloga y Magíster en Psicología de la Universidad Estatal Lomonosov (Rusia). Magíster en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquía (Colombia). Doctora en Psicología Educativa de Atlantic International University (EEUU). Doctora en Psicopedagogía de la Universidad Católica de Argentina.