

Cómo citar este artículo:

Linares, J. y Quijano, C. (2022). Lectura y escritura en la construcción de propuestas de investigación social: sistematización de la experiencia en el aula. *Revista Eleuthera*, 24(2), 59-81. <http://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.2.4>

Lectura y escritura en la construcción de propuestas de investigación social: sistematización de la experiencia en el aula*

Reading and writing in the construction of social research proposals: systematization of the classroom experience

JOHANA LINARES-GARCÍA**

CLAUDIA QUIJANO-MEJÍA***

Resumen

Objetivo. Sistematizar la experiencia del desarrollo de la secuencia didáctica orientada a fortalecer las competencias de lectura y escritura de estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander, a través de la formulación de propuestas de investigación, en la asignatura Fundamentos de Investigación Social. **Metodología.** Sistematización de experiencias. **Resultados.** En los ejercicios de construcción de las propuestas de investigación es fundamental el uso de técnicas para sintetizar las lecturas, la planeación de la escritura mediante la realización de esquemas básicos, los ejemplos de escritura de los componentes de la propuesta, la revisión constante de las docentes y la revisión entre pares. **Conclusiones.** La elaboración de propuestas de investigación requiere la cualificación de la capacidad lecto-escritora de los estudiantes en el aula de clases, es indispensable orientar la asignatura de Fundamentos de Investigación Social al desarrollo de estas capacidades (competencias), aun cuando no es explícito en los planes curriculares.

Palabras clave: Escritura, lectura, sistematización de experiencias, investigación social, propuesta de investigación, formación en trabajo social.

Abstract

Objective: To systematize the experience of development of the didactic sequence aimed at strengthening the reading and the writing skills of Social Work students at Universidad Industrial de Santander through the formulation of research proposals in the subject Fundamentals of Social Research. **Methodology:** Systematization of experiences. **Results:** In the construction exercises of the research proposals, the use of techniques to synthesize the readings, the planning of writing by carrying

* Artículo derivado de desarrollo de la secuencia didáctica implementada durante el componente práctico del diplomado en procesos didácticos en lectura, escritura y oralidad en la educación superior - VI Cohorte, del Centro de Investigaciones en Cultura y Sociedad (CICS) y la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander, Colombia: 2017.

** Doctoranda en Servicio Social, Universidad Federal de Rio de Janeiro. Becaria CNPQ. Profesora Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia. E-mail: linaresjohana@gmail.com

 orcid.org/0000-0001-5401-4633 **Google Scholar**

*** Doctoranda en Sociología, Universidad Federal de São Carlos. Becaria CAPES. Profesora Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia. E-mail: cmquijam@uis.edu.co

 orcid.org/0000-0002-0224-5621 **Google Scholar**



out basic outlines, the writing examples of the components of the proposal, the constant revision of the teachers and peer review. Conclusions: The elaboration of research proposals requires the qualification of the reading-writing capacity of the students in the classroom. It is essential to guide the Fundamentals of Social Research subject to the development of these capacities (competencies), even when it is not explicit in the curriculum plans.

Key words: Writing, reading, social research, research proposal, training in social work.

Introducción

El trabajo social como profesión-disciplina inserta en las ciencias sociales busca desde los paradigmas empírico-analítico, crítico-dialéctico y fenomenológico-hermenéutico describir, analizar e interpretar las realidades sociales para explicarlas y comprenderlas a fin de generar procesos de intervención teóricamente fundamentados que estén orientados a la búsqueda de la justicia, inclusión social y garantía de derechos. En esa dirección la investigación social se erige como parte fundamental no solo de la intervención o práctica profesional, sino también del proceso de formación académica en trabajo social (Cifuentes, 2013).

Razón por la cual en los currículos de distintas universidades se expresa una clara intención de desarrollar la formación en investigación social. Un ejemplo claro de ello es el Programa de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander – UIS, que se traza entre sus objetivos la formación de profesionales orientados a “describir, explicar, interpretar y comprender realidades sociales desde el marco teórico y epistemológico de las ciencias sociales y de la profesión en particular, a través de procesos de investigación para la transformación y cambio social” (UIS-Escuela de Trabajo Social, 2011a). En este currículo la investigación social hace parte del área disciplinar y está estructurada en cinco asignaturas: epistemología de las ciencias sociales y humanas, fundamentos de investigación social, estadística e investigación cuantitativa, investigación cualitativa y demografía.

La asignatura Fundamentos de Investigación Social se imparte en el tercer nivel y se convierte entonces en uno de los primeros esfuerzos de escritura científica de los futuros profesionales de trabajo social; como resultado final de la asignatura los estudiantes deben entregar una propuesta de investigación que incluya fundamentación del problema, objetivos, marco referencial, metodología y consideraciones éticas. Durante el primer semestre académico del 2017 se desarrolló una propuesta didáctica en dos grupos de estudiantes que cursaban esta asignatura de la escuela de trabajo social de la UIS, con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias de lectura y escritura, en específico, la elaboración de las propuestas de investigación.

La propuesta didáctica se llevó a cabo mediante la orientación docente en el abordaje y composición de textos en los tres momentos de la lectura (pre-lectura, lectura y poslectura) y la escritura (planificación, redacción y revisión). Esto constituye entonces un esfuerzo de alfabetización académica que “comprende las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (Benavides y Sierra, 2013, p. 84). Esa experiencia en el aula de clases se transformó en objeto de reflexión a partir de la sistematización de la experiencia. El presente artículo tiene por objetivo elucidar los aprendizajes para profesores y estudiantes participantes de la vivencia y reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura.

La orientación de los mediadores del aprendizaje en el aula no es solo de carácter teórico, epistemológico y metodológico, sino también técnico, en el sentido en que leer y escribir representa un esfuerzo intelectual por parte de los estudiantes para vincularse en las culturas discursivas de su profesión y, por ende, se hace necesario que los docentes orienten acerca de cómo abordar textos académicos propios de su campo y cómo realizar una composición escrita. Para Carlino (2002),

Leer y escribir son instrumentos distintivos del aprendizaje. Y en tanto no es posible dar por sabidos los procedimientos de comprensión y producción escrita, resulta necesario que el docente guíe y brinde apoyos para que los alumnos los puedan implementar. Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en la universidad es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje (Chalmers y Fuller, 1996). Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender. (p. 2)

La enseñanza de la lectura y la escritura debe ser transversal al proceso de formación profesional y no basta con los cursos de iniciación ofertados por las universidades¹, dado que desde cada asignatura se exige el dominio de un léxico específico, que requiere un grado de conocimiento de los contenidos y experiencia discursiva (Pontificia Universidad Javeriana, 2013). Según Gil y Rincón (2010), “la formación universitaria, al constituir un espacio escolar más específico y profesionalizante de los que le preceden, exige prácticas de lectura y escritura también más específicas y especializadas, nuevas para los estudiantes que ingresan a ella” (p. 389).

Ciertamente los procesos de lectura y escritura académicas son complementarios. No obstante, cada uno tiene sus particularidades. La lectura por ejemplo, es compleja en la medida en que “existen diferentes modos de leer y comprender los escritos, modos que forman parte de diversas culturas lectoras” (Carlino, 2003, p. 18). A su vez, la escritura puede entenderse como “mediadora del pensamiento, como práctica social y como herramienta intelectual que el estudiante utiliza

¹ En el caso de la UIS, en el primer semestre de todas las carreras, se oferta la asignatura Taller de Lenguaje, cuyos propósitos son: “(i) Potenciar el desarrollo del lenguaje y aprendizaje de la lengua materna para fortalecer los procesos comunicativos y de construcción de conocimiento; (ii) Introducir a los estudiantes a las prácticas académicas de habla, escucha, lectura y escritura propias de la Universidad” (UIS-Escuela de Trabajo Social, 2011b, 214).

para demostrar lo que aprendió y para transformar el conocimiento” (Peña, 2008), no es un asunto sencillo, requiere de la instrucción acerca de las operaciones más elementales:

La capacidad de escribir va ligada a un gran número de operaciones elementales: reunir y organizar las propias ideas, escribir un esquema, asociar cada una de las ideas a un párrafo concreto, desarrollar los razonamientos, revisar el propio escrito. Se trata de descomponer un problema complejo en subproblemas parciales y sencillos, que se afrontan separadamente en un primer momento, para encajarlos posteriormente en el contexto del problema de partida. (Serafini, 1994, p. 16)

La lectura y la escritura se consideran procesos cognitivos y afectivos (Molano, 2012), que se convierten en herramientas epistémicas (Serrano, 2014), las cuales según Wray y Lewis (2005) cumplen una función más que comunicativa, puesto que “su uso crea conocimiento en quien lo utiliza” (p. 52) y, por lo tanto, requieren del compromiso docente para abordarlas de manera transversal en el currículo.

Si bien el desarrollo de las competencias lecto-escritoras en la sala de aula ha sido ampliamente estudiado, la particularidad de este escrito radica en reflexionar sobre los procesos de lectura y escritura en la formación en investigación en trabajo social, pues la investigación en esta profesión-disciplina no se desarrolla de manera aislada a los procesos de intervención y, por el contrario, se nutren como dos esfuerzos complementarios de conocer y transformar la realidad. En ese sentido, este artículo es un esfuerzo por cualificar la manera como se aprende y se enseña a leer y escribir en los procesos de formación profesional en el área de investigación social.

Aspectos metodológicos

La sistematización de experiencias es un proceso que posibilita aprender de las propias prácticas (Buffa *et al.*, 2017), pues se centra en la reconstrucción y reflexión analítica de una experiencia (Barnechea y Morgan, 2010). Para ello, es imprescindible entender que las experiencias son procesos históricos complejos en los que intervienen diversos actores (Jara, 2018). En otras palabras, la sistematización “es una actividad que permite construir y explicitar los saberes que han sido o están siendo producidos en una determinada experiencia [...] mediante el análisis y valoración de acciones” (Sánchez, 2010, p. 1).

Para el caso del presente artículo se sistematiza la experiencia de la secuencia didáctica implementada en el primer semestre del 2017 para la enseñanza de la asignatura Fundamentos de Investigación Social en la carrera de Trabajo Social de la UIS, haciendo énfasis en los procesos

de lectura y escritura desarrollados en dicha asignatura para la elaboración de la propuesta de investigación por parte de los estudiantes.

La asignatura objeto de reflexión fue impartida en el segundo semestre de 2017, mediante 17 sesiones de dos horas semanales en dos grupos. Uno de ellos, estuvo compuesto por 28 estudiantes (18 mujeres y 10 hombres), de los cuales cinco eran repitentes (2 mujeres y 3 hombres); el otro grupo tenía matriculados 27 estudiantes (4 hombres y 23 mujeres), de los cuales seis eran repitentes (tres hombres y tres mujeres). Como producto final de la asignatura los estudiantes tenían que entregar una propuesta de investigación, para ello se organizaron en sub-grupos de dos personas, para un total de 14 documentos a orientar en cada aula.

Durante la sistematización de la experiencia se utilizaron las entrevistas semiestructuradas, los grupos de discusión y los diarios de campo como las principales técnicas de recolección de información. El proceso de sistematización se llevó a cabo en tres fases: reconstrucción, interpretación y potenciación de la experiencia (Acevedo, 2008). La primera fase implicó la descripción del proceso de enseñanza, la segunda buscó comprender los significados atribuidos a la experiencia y la última fase se enfocó en la visibilización de los aprendizajes para estudiantes y docentes que permitieran la transformación de la práctica educativa. El texto a seguir se organiza a partir de estas tres fases.

Resultados

Reconstrucción de la experiencia

Fundamentos de Investigación es una asignatura que hace parte del plan de estudios de Trabajo Social de la UIS. En 2017 las docentes encargadas decidieron repensar la asignatura, sus contenidos y la secuencia didáctica que venía implementándose, como respuesta a las dificultades enfrentadas por algunos estudiantes al momento de construir propuestas de investigación para el desarrollo de sus proyectos de grado², momento de la formación profesional en que se espera que el estudiante esté en capacidad de elaborar este tipo de documentos. La experiencia se desarrolló en tres momentos: (re)formulación de la asignatura, implementación y evaluación.

1. (Re)formulación de la asignatura

La reformulación de la asignatura tuvo como punto de partida el entendimiento de que los compromisos de los docentes universitarios en el aula van más allá de la reproducción de contenidos, este debe centrarse en enseñar a aprender a los estudiantes, pues “solamente cuando los estudiantes conozcan sus procesos cognitivos y aprendan a regularlos, serán realmente aprendices

²Esto fue posible gracias a los debates y conversaciones con otros profesores de la escuela que evaluaban o dirigían proyectos de grado.

autónomos” (Corredor et al., 2009, p. 59). Para ello, se tendrá entonces que promover el desarrollo de competencias académicas, no solo cognitivas, sino también axiológicas y actitudinales, en razón a que “el aprendizaje siempre debe conducir a un cambio en el significado de la experiencia, que implica pensamiento, actuación y afectividad” (Arbeláez et al., 2009, p. 60).

Tabla 1. Competencias de lectura y escritura de los cursos de fundamentos de investigación social.

Competencias cognitivas	Identifica la estructura de la escritura de aspectos sobresalientes de la investigación científica como: planteamiento de problema, justificación, marco referencial y metodología
	Distingue los referentes teóricos que aportan a las realidades que aborda en su área de desempeño
Competencias procedimentales	Propone proyectos de investigación social acorde a las reglas del método científico.
	Analiza textos académicos de manera rigurosa en el área de conocimiento de las ciencias sociales
Competencias actitudinales	Es responsable con la escritura de propuestas para el desarrollo de investigación social relacionadas con su área.
	Despeja inquietudes desde la lectura sobre las acciones propias de su área.

Fuente: elaboración propia.

Por lo anterior, y habiendo identificado previamente la dificultad de algunos estudiantes para elaborar propuestas de investigación –principal documento que se espera como producto de esta asignatura–, fue necesario incluir en el programa académico de la asignatura, las competencias a potenciar en relación a la lectura y escritura, pues hasta el momento estas no eran explícitas. En el siguiente cuadro se expresa cada una de ellas.

Fortalecer las competencias de lectura y escritura en investigación social requiere, antes que nada, conocer los géneros textuales en razón a que esto favorece la inclusión de los estudiantes en los discursos académicos propios de su profesión y con un nivel de especialidad, al facilitar la organización del discurso. Indudablemente:

Familiarizar a los alumnos con una gran variedad de géneros puede resultar de gran utilidad para construir una competencia discursiva que les permita, por un lado, interpretar correctamente los textos y, por otro, producir textos de acuerdo con las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas del género discursivo al que pertenecen. (Alexopoulou, 2011, p. 105)

En relación al programa de la asignatura se encontró que en semestres anteriores este solo mencionaba los contenidos, listaba la bibliografía a ser usada y exponía generalidades del sistema de evaluación. Por ello, se procedió a establecer un plan detallado de lectura y de escritura para el semestre, en el que se explicitaba para cada una de las 16 sesiones de clase la temática a ser tratada, las lecturas correspondientes y el documento que debía ser entregado. De esta forma se buscaba que el estudiante tuviera noción del proceso que vivenciaría a lo largo del semestre y lo que la asignatura le exigiría. Así, a cada encuentro entre docente y estudiantes, estos conocían la temática a ser tratada, debían haber hecho las lecturas indicadas, trayendo a clases sus esquemas de lectura, pero también sus primeros borradores del apartado de la propuesta de investigación que correspondiera escribir. A esto se suma que se elaboraron rúbricas, o rejillas de valoración de la producción escrita, dejando establecido de antemano los aspectos a ser evaluados en la producción escrita de los estudiantes.

2. La implementación

La lectura

Los géneros discursivos de la lectura fueron los artículos de investigación, de revisión, libros y capítulos de libros. Frente a este elemento se hizo especial énfasis en identificar la superestructura, macroestructura y microestructura de los discursos al momento de abordar un texto académico, propuesta por Van Dijk (1996). En el curso los estudiantes debieron abordar lecturas con diferentes fines, uno de ellos estaba orientado a conocer acerca de: ¿qué es y cómo se construye una propuesta de investigación social? Y el otro frente al tema que cada pareja de estudiantes iría a investigar.

Frente a los textos sobre investigación social se tuvieron en cuenta los tres momentos de la lectura: el antes, centrado en predisposición cognitiva y afectiva realizada por las docentes y basada en la explicación del sentido de abordar el texto en relación con el desarrollo profesional, es decir, el para qué; durante la lectura, se exigió por parte de los estudiantes la utilización de técnicas para sintetizar la información por medio de mapas conceptuales, cuadros sinópticos y mapas mentales, cuyos rasgos característicos fueron presentados por las orientadoras de la asignatura y fueron revisados en el aula antes de iniciar la sesión de clase. Según Camargo *et al.* (2011), para adquirir el conocimiento conceptual del texto se debe utilizar recursos como resúmenes, mapas conceptuales o mentales. Aunado al esquema se solicitó la formulación de preguntas para debatirlas en el aula. Finalmente, respecto al momento después de la lectura, en el aula se debatió el material buscando “construir inferencias lógicas y promover la metacognición” (Arévalo, 2017).

Respecto a las lecturas del tema a investigar por parte de los estudiantes, se orientó sobre la importancia de la construcción de fichas bibliográficas de resumen de contenido, como insumo clave para el proceso de escritura. Debe considerarse que cada pareja de estudiantes se interesó por un tema diferente para el desarrollo de su propuesta de investigación, de esa manera cada grupo tuvo que abordar lecturas específicas sobre el tema escogido.

La escritura

El género discursivo de la escritura fue “la propuesta de investigación social”, compuesta por: el resumen, la introducción, la formulación del planteamiento del problema (contextualización, formulación de la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación o relevancia), la construcción de un marco referencial – en el que se buscó que los estudiantes logran integrar en un ensayo científico la teoría general y sustantiva (Sautu *et al.*, 2005) de su problema de investigación –, los antecedentes o estado del arte, la metodología y las consideraciones éticas.

Al igual que el proceso lector, la composición escrita estuvo estructurada en tres fases: la planificación, la redacción y la revisión (Figueras y Santiago, 2009). La primera fase implicó organizar las ideas, entonces se promovió la creación de esquemas o guías para cada uno de los apartados. A continuación, se presenta una de las guías diseñadas para la planificación del planteamiento del problema, uno de los componentes del ejercicio escrito.

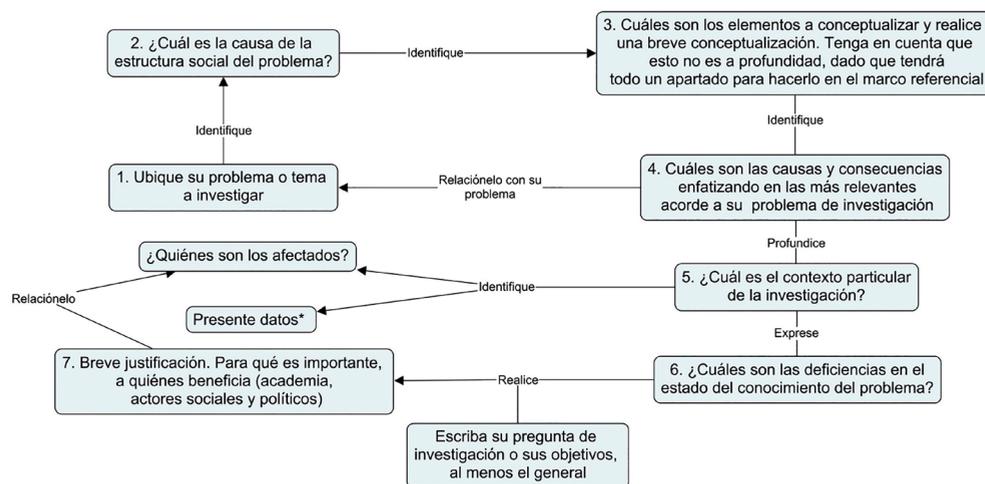


Figura 1. Ejemplo de esquema o guía para la composición escrita: la elaboración del planteamiento del problema.

Fuente: elaboración propia.

Con base en lo anterior, los estudiantes pasaron a la fase de redacción, para lo cual debieron trabajar con sus pares académicos y recibieron orientación acerca de ¿cómo construir documentos colaborativos?, esto en relación con el aprendizaje colaborativo para lo cual los estudiantes con el ánimo de alcanzar los objetivos debieron “llegar a conocerse y confiar en los demás, comunicarse con comprensión y sin ambigüedades, aceptarse y apoyarse y, resolver sus conflictos de manera constructiva” (Johnson, *et al.*, 1999, 15). La construcción de documentos en línea fue sugerida por las docentes, al igual que la disposición de la información en una “nube” (*Cloud computing*) de fácil acceso.

Para el curso se estableció como primer entregable las fichas bibliográficas y la contextualización del problema a la quinta semana de haber iniciado actividades académicas. Previo a este momento, en el aula se revisaron ejemplos de escritura de los componentes de una propuesta de investigación³, se construyeron guías o esquemas de escritura y borradores que fueron revisados por los pares y por quienes orientaban el aprendizaje en espacios de tutoría extraclase.

Una de las mayores dificultades de los estudiantes fue la citación. Al momento de escribir se hallaban ante la obligación de redactar respetando los derechos de autor, entonces preguntaban en las tutorías ¿cuál es mi producción y cuál es la del autor, siendo que la investigación se escribe a partir de un proceso de lectura, de allí surgen las ideas? Por lo tanto, se hizo énfasis en la necesidad de cuestionar los textos y realizar relaciones extratextuales. Asimismo, fue necesario orientar respecto al uso de una norma de citación y presentación de trabajos de grado Icontec⁴, seleccionada por los orientadores del aprendizaje por su rigurosidad.

El segundo entregable se centró en la corrección de los ejercicios de escritura presentados y en la estructuración de los objetivos, la pregunta y la justificación. El elemento que más dificultó el aprendizaje fue la construcción de objetivos. Entonces, se resaltó en el aula la importancia de realizar ejercicios prácticos, se impartió un segundo taller de construcción de objetivos que se basó en transformar las preguntas de investigación de otros autores en objetivos y se recomendó tener un proyecto de investigación guía; así como preguntarse de manera continua ¿qué se quiere investigar del fenómeno abordado?

Además de lo anterior, con el ánimo de reforzar los aprendizajes y la aprehensión del tema de investigación fue necesario que los estudiantes realizaran en este momento una socialización de las propuestas. Las exposiciones fueron autoevaluadas, coevaluadas y heteroevaluadas. En general, las recomendaciones previas se centraron en cuestiones de forma (tiempo, uso de la imagen y el texto) y de fondo (contenido esperado). Al momento de la exposición se observaron

³ Como ejemplos se usaron componentes de propuestas de investigación formuladas por el Grupo de Investigación en Población Ambiente y Desarrollo de la Universidad Industrial de Santander (GPAD-UIS), del cual hacen parte las docentes orientadoras del curso.

⁴ Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación.

dificultades en las estudiantes relacionadas con la preparación consciente del mensaje, razón por la cual se recomendó el uso de fichas nemotécnicas y la planeación de la oralidad.

En las semanas siguientes de clase se abordaron los otros elementos de la propuesta de investigación: los antecedentes, el marco referencial, la metodología y los aspectos éticos. Al igual que con los ejercicios anteriores se realizaron revisiones entre pares y tutorías extraclase. Debe destacarse que en el transcurso del semestre, tanto en los ejercicios escritos como en las exposiciones orales, los estudiantes fueron incorporando las categorías analíticas de sus problemas de investigación, el léxico de la investigación social y términos propios de la profesión disciplina de trabajo social.

3. La evaluación

Luego de cada entrega del avance de la propuesta de investigación, se desarrolló el proceso de revisión por parte de los compañeros en el aula y de la docente encargada del curso. Tras la revisión, cada sub-grupo debía ajustar y corregir el documento acorde a las observaciones y este debía presentarse aunado a la siguiente entrega. Adicional, en el aula fue recurrente la presentación de ejemplos de escritura de cada componente de la propuesta de investigación, así como la apertura de un espacio de asesoría por grupos en horario extraclase. A continuación, la figura enseña el proceso de revisión.

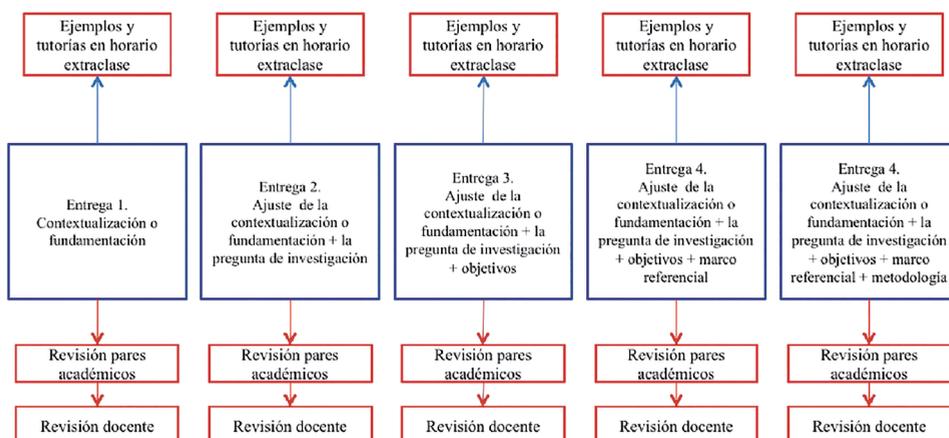


Figura 2. El proceso de revisión.

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, la evaluación fue transversal a toda la experiencia, hizo parte del proceso de lectura y escritura vivenciado por los estudiantes, no reduciéndose a un momento final de valoración cuantitativa. Además, debe considerarse que se distingue la evaluación del aprendizaje y la evaluación de la propuesta que, aunque son complementarias, poseen elementos diferenciadores que contribuyen a enriquecer los procesos de formación en lectura y escritura. Esta fase estuvo comprendida por tres momentos: inicial, intermedio y final, así:

Tabla 2. Momentos de la evaluación de aprendizaje y de la propuesta didáctica.

FASE	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA
Inicial	Diagnóstico: permite identificar los pre-saberes de los estudiantes que ingresan al curso. Este insumo permite en la evaluación final medir la efectividad del proceso de aprendizaje.	Diagnóstico: permite realizar ajustes a la propuesta didáctica planteada.
Intermedia	Autoevaluación del proceso de escritura y lectura, revisión de avances a partir de los entregables y rúbricas de evaluación para cada apartado que compone la propuesta de investigación.	Discusiones grupales frente al desarrollo didáctico.
Final	Revisión de aprendizajes acumulados Propuesta de investigación y sustentación.	Discusión grupal frente al desarrollo didáctico.

Fuente: elaboración propia.

Discusión

Reflexión sobre la experiencia

Existe una predisposición afectiva y cognitiva hacia la asignatura por parte de los estudiantes. La primera sesión de clases está cargada de emociones, los estudiantes tienen muchas expectativas frente a su proceso de formación y traen consigo lo que han escuchado de sus compañeros sobre la asignatura. También previamente han cursado Epistemología de las Ciencias Sociales, asignatura que los ha introducido a los principios y fundamentos de los métodos del conocimiento científico en el área.

La ansiedad y la incertidumbre se hacen evidentes, la presencia de estudiantes repitentes no parece buen presagio, el pensar en un tema a investigar como una obligación y que se sientan

cómodos, el trabajar con un compañero y tejer confianzas, el plan de lectura y escritura generan tensiones. Luego de presentar el programa de la asignatura y su propósito, se enseñan los géneros textuales para la lectura y la escritura académicas y se indaga sobre dos aspectos fundamentales: ¿cómo abordan los estudiantes una lectura académica? ¿Y cómo emprenden un ejercicio de escritura académico?

En las respuestas de los estudiantes fue común encontrar que el método para comprender las lecturas generalmente era el subrayado, acompañado de apuntes al margen. Respecto a la escritura, valoraban la importancia de la lectura como insumo clave para construir un documento (Linares, 2017). Se realizó entonces una introducción a la lectura y escritura en investigación social, fijando como acuerdos básicos:

1. *Estudiar* las lecturas establecidas por el docente referentes al proceso de investigación, es decir, sobrepasar el método de subrayado y apuntes al margen y realizar esquemas de síntesis de la lectura a color.
2. *Planear* la escritura, *realizar* borradores y *someterlos* a revisión docente y de pares.
3. Estar siempre *dispuestos* a recibir recomendaciones y por lo tanto, a regresar en el texto para hacer los ajustes correspondientes. Los textos siempre podrán ser mejorados.

Aunque existe una estrecha relación entre la lectura y la escritura,

[...] por lo general, siempre hemos visto esta relación de un solo lado: el efecto que tiene la lectura sobre la escritura. Olvidamos que la práctica de la escritura, sobre todo cuando está centrada en la producción de sentido, más que en los aspectos gramaticales o estilísticos, ha demostrado ser una estrategia poderosa para mejorar la lectura. Es como si la mayor concentración para organizar su propio pensamiento y el grado de autoconciencia que le exige al estudiante el acto de escribir funcionaran también como una mediación para comprender mejor los textos escritos por otros. (Peña, 2007, p. 3)

Indudablemente, la lectura y la escritura son el eje vertebrador de la investigación social. Frente a la primera, uno de los aspectos que permitió mejorar los procesos de lectura en el aula fue la selección del material, el cual se caracterizó por manejar un lenguaje sencillo y fresco. El libro del profesor Javier Bassi (2015) fue clave en este sentido. En el balance del curso, una estudiante sugirió “seguir dejando textos como los de Bassi, que sean entendibles y concisos” (Estudiante D, 2017), recomendación que fue apoyada por los demás integrantes. A su vez, esta cuestión fue reafirmada por una de las docentes que había tenido experiencias previas en la orientación de la asignatura y consideró que la inclusión del texto de Bassi tuvo efectos positivos en la construcción de las propuestas de investigación.

Adicional a lo anterior, los estudiantes destacaron que la elaboración de mapas conceptuales, mentales y cuadros sinópticos les permitió mayor comprensión de las lecturas. Esto se observa en los relatos, así como la importancia que le atribuyeron al seguimiento del proceso de estudio por parte del docente.

[...] eso de hacer esquemas me fue de gran ayuda porque me obligaba a estudiar la lectura, el solo saber que en la clase me lo iban a revisar e iba a tener que debatirlo con mis compañeros, me presionó para estudiar con juicio. Lo de llevar una pregunta fue muy chévere, pero difícil yo a veces no sabía ni qué preguntar, entonces la profe hacía las preguntas y eso como que le iba ayudando a uno, pero igual fue algo difícil. (Estudiante L, 2017)

En ocasiones me incomodó que en cada clase la profesora pasara puesto por puesto revisando que si trajo el esquema, que si era a color, que si era claro, regularmente hacía esa revisión, aunque me parecía algo escuelero, eso hizo que más de uno leyéramos no más por la pena que le da a uno que le digan, ¡eh! ¿la tarea? y nada. Entonces creo que la presión sirvió, y pues lo de los esquemas es muy chévere porque uno ya lee con más detenimiento, se entiende mejor y hasta se logra relacionar la lectura con otras cosas que ya se vieron. (Estudiante T, 2017)

Para Aguilar y Olmos (1986), basados en Kintsch y Van Dijk (1978):

Los esquemas son unidades de información de carácter general que representan las características prototípicas de objetos, situaciones y hechos. Desempeñan un papel muy importante en la comprensión, la organización y la recuperación de información. Durante la lectura los esquemas son activados por las metas del lector, el contexto y la información del propio texto. (1986, p. 2)

Evidentemente fue necesario que las docentes realizaran una predisposición cognitiva, que orientaran respecto al uso de métodos de lectura para garantizar mejores procesos interpretativos y construyeran en el aula con los estudiantes inferencias lógicas que promovieran la metacognición (Arévalo, 2017). Asimismo, por parte de las docentes se otorgó una alta valoración al plan de lectura, que permitió una mejor organización del proceso de enseñanza.

Contrario a lo anterior, los estudiantes tuvieron grandes dificultades en la elaboración de fichas bibliográficas de resumen de contenido, lo cual pudo responder a dos cuestiones: la primera, los problemas de organización del tiempo por parte de los estudiantes; y la segunda, la complejidad de seleccionar aquello que es realmente importante para su investigación. Esto quedó evidenciado en la entrega de avances de revisión bibliográfica. Para subsanar esta dificultad se discutieron

modelos de fichas bibliográficas en clase, se orientó a identificar el argumento central de los artículos, se realizaron revisiones de pares y se sugirió la reelaboración en algunos casos.

Frente a la gestión de información secundaria, se orientó acerca de ¿qué es una base de datos? ¿Cuál es su importancia? ¿Cómo gestionar información en bases de datos virtuales públicas y privadas? A pesar de los espacios otorgados para esta cuestión, los estudiantes prefirieron gestionar información en bases de datos públicas en razón a su fácil acceso y al lenguaje. También se resaltó la importancia de identificar palabras clave que se hallan en estrecha relación con el tema seleccionado y distinguir entre artículos de investigación y reflexión, así como noticias de prensa.

Por otro lado, respecto al proceso de redacción, para la fase de planeación se destaca el aporte de los ejemplos de propuestas de investigación trabajados en clase, así como la identificación de los elementos mínimos que contenían cada uno de los componentes de estas propuestas. Como resultado de ese proceso de identificación colectiva se elaboró la siguiente tabla que permitió guiar el proceso de escritura.

Tabla 3. El planteamiento del problema: elementos, componentes y recomendaciones para la escritura.

ELEMENTO	COMPONENTES	RECOMENDACIONES
Contextualización o fundamentación	Parte de lo general: la estructura social del problema Realiza una breve conceptualización Menciona sus posibles causas y consecuencias resaltando aquellas que son más relevantes para el estudio Profundiza en el contexto en particular de la investigación Presenta datos Expresa las deficiencias en el conocimiento del problema (estado del conocimiento y nuevas perspectivas a estudiar – Breve justificación) Cierra con la pregunta de investigación (o expone los objetivos – al menos el general)	Escribir bien se aprende con la práctica. Escriba un guion o realice un esquema Reescriba Sea cuidadoso con la ortografía Escriba pensando siempre en un interlocutor académico Sea claro al escribir. Realice la citación de manera correcta acorde a la norma exigida o de su preferencia.
La pregunta de investigación	Inicia con un modalizador (qué, como, cuál) Mencione acerca de qué aspecto del fenómeno quiere indagar: la historia, los factores, las percepciones, las dinámicas etc. Incluya el tema, concepto o eje vertebrador de su propuesta de investigación. Ejemplo: accesibilidad espacial, discapacidad, desplazamiento, medios sociales, daños del conflicto y si es necesario relaciónelo con elementos teóricos o contextuales. Realice un recorte espacio-temporal.	Acuda a la literatura para indagar si su pregunta problema ya fue resuelta, de ser así busque generar una pregunta innovadora. La pregunta debe abrir el campo de conocimiento, su respuesta no debe ser de sí o no. Utilice los conceptos que ha mencionado en su contextualización, debe haber coherencia entre estos dos aspectos.

Los objetivos	<p>Inician con un verbo Responden a las preguntas de ¿Qué investigar? ¿Acerca de quién o quiénes? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Para qué?</p>	<p>Tenga en cuenta que la selección del verbo no es al azar, ni un simple adorno, este determinará el alcance de su estudio. Valore las opciones que ofrece la taxonomía de Bloom. Tenga en cuenta que los verbos de los objetivos específicos no deben abarcar mayor nivel de conocimiento que el general, por ejemplo, si el propósito general de la investigación busca describir un fenómeno, un objetivo específico no deberá ser analizar. Como trabajadores sociales el para qué es fundamental dado que la investigación social contribuye a realizar intervenciones pertinentes a las demandas y problemas sociales.</p>
La relevancia o justificación	<p>Mencione el valor teórico, metodológico y práctico de la investigación A quiénes beneficia: vaya del actor más cercano al problema a los demás actores involucrados. Por ejemplo: en qué beneficia a la población, a la academia, al municipio, al país. Argumente con datos</p>	<p>Tenga en cuenta que como ejercicio académico deberá incluir en este apartado la importancia que tiene para el trabajo social el estudio de esta realidad.</p>
Antecedentes	<p>Presentación de investigaciones relacionadas con el problema de investigación en contextos locales e internacionales</p>	<p>Partir del contexto internacional al local. Llevar un hilo conductor y dialogar con los autores. Presentar los aspectos más destacados de los antecedentes a partir de su categorización y relacionarlos con el estudio que se pretende realizar. Pueden presentarse siguiendo un criterio espacial, temporal o temático.</p>

Marco Referencial	<p>Marco teórico: responder a ¿cuál es la estructura social del problema?</p> <p>Marco conceptual: presentación de la teoría sustantiva o conceptos relacionados con el problema</p> <p>Marco legal o normativo: presentación de las leyes y normas que regulan el contexto en el que se desarrolla el fenómeno. Se utiliza siempre y cuando sea necesario para el análisis de la realidad social.</p>	<p>Se recomienda presentarlo en forma estructurada como capítulo de investigación. No es la yuxtaposición de conceptos, razón por la cual se recomienda redactar como un ensayo científico con una extensión entre 3 y 8 páginas. Las partes del ensayo son tres: una introducción o planteamiento, es decir el autor realiza una pregunta generadora del debate; el desarrollo caracterizado por ser un proceso argumentativo en donde se incluye la teoría general y sustantiva; y conclusiones, momento en que el investigador relaciona la pregunta generadora del debate, el desarrollo argumentativo y su importancia para el estudio realizado.</p>
Metodología	<p>Resumen de la metodología</p> <p>Conceptualización de la metodología escogida</p> <p>Fases del proceso metodológico</p> <p>Desarrollo de las fases del proceso metodológico y sus anexos (cuadros categoriales o cuadros de variables, instrumentos de medición o guías de entrevistas)</p>	<p>Para construir este apartado los estudiantes deberán profundizar en el enfoque o diseño metodológico acorde al paradigma en que se sitúa la investigación (empírico analítico, interpretativo hermenéutico y crítico social)</p>
Consideraciones éticas	<p>Presentar brevemente el problema y por qué tiene relevancia el aspecto ético del proyecto.</p> <p>Describir brevemente cómo se espera cumplir con cada principio ético.</p> <p>Señalar los riesgos y los beneficios, seguido de cómo disminuirá los riesgos y aumentará los beneficios.</p>	<p>Este no es un apartado menor. Trabajamos con seres humanos y nuestras acciones como científicos sociales tienen repercusiones.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Bassi (2015), Sautu *et al.* (2005), Rodríguez *et al.* (1999) y Hernández *et al.* (2014).

Frente a la redacción de cada uno de los apartes de la propuesta se destaca la importancia de construir borradores y reconocer que hay que volver al texto para mejorarlo. Una de las mayores dificultades en la escritura fue la de trabajar un documento a dos manos, razón por la cual se recomendó como estrategia el apoyo en herramientas TIC para la construcción de documentos colaborativos. Debía entenderse que era un texto en construcción, que se hacía lo posible que fuera un documento bien escrito, organizado, fundamentado, pero que estaba en construcción y tenía los aportes no solo de quienes lo escribían, sino también de quiénes lo leían y hacían sugerencias para mejorarlo.

Frente al marco referencial se destaca que entre los estudiantes hubo dificultades para la articulación entre la teoría general y la teoría sustantiva. Los estudiantes tendían a estructurar el texto a partir de definiciones sueltas que, si bien eran importantes, no constituían en sí mismas un marco referencial para la propuesta de investigación. Se estimuló que la escritura de este aparte se hiciera a modo de ensayo, en el que pudieran interrelacionar los conceptos claves de su investigación. Para los antecedentes, se orientó que su escritura se estructurara a partir de las tendencias en las investigaciones encontradas (tendencias que podían ser teóricas, metodológicas o en resultados) y los vacíos existentes en el campo de investigación. Aunque también se propuso como posibilidad ordenar por áreas de conocimientos, cronológica o geográficamente los estudios encontrados. Se pedía que los estudiantes conocieran su tema, lo que se había investigado sobre el mismo y que decidieran cómo presentar de la manera más pertinente la información hallada.

En la fase de revisión fue común que los estudiantes no confiaran en los pareceres de sus compañeros. Sin embargo, este ejercicio les permitió reconocer errores en sus propios textos y lo difícil que podía ser entender una propuesta de investigación que no estuviera claramente escrita. No se estimuló la revisión de los trabajos de los compañeros bajo el principio de la competencia, sino de la solidaridad y el respeto. Se revisaba y evaluaba bajo la lógica de que las propuestas de investigación que se elaboraran fueran las mejores posibles, que se pudieran transformar en ejercicios prácticos, en proyectos de grado, en iniciativas que trascendieran el salón de clases, en ejercicios de largo aliento, de mayor reflexión.

Cada apartado de la propuesta de investigación se revisó aproximadamente en dos rondas de pares y, posteriormente, por la profesora orientadora, quien debía asignar una nota cuantitativa que se registraría en el sistema universitario de calificaciones. Sin embargo, cada grupo previamente había recibido en la asesoría un concepto cualitativo de su desempeño en la asignatura, se insistía en que el estudiante mismo verbalizara cuáles eran sus aciertos y en qué cosas debería esforzarse aún más. La nota numérica se presentaba como un requisito institucional, haciéndose mayor énfasis en lo aprendido académica y personalmente durante el proceso.

El desarrollo de esta forma de trabajo implicó que los estudiantes demandaran espacios de asesoría individual, en los que se podían valorar en específico sus trabajos. También se fue construyendo la idea de que ir a la clase implicaba llevar un documento para compartir con los colegas, se superaba una asistencia meramente pasiva como alumno receptor. No obstante, debe mencionarse también que algunos estudiantes subvaloraban el papel de la investigación en el campo profesional, entendiéndola como una actividad meramente contemplativa, innecesaria para la intervención. Primaba la lógica de que lo importante es hacer, incidir, por encima del conocer.

Los desafíos propios del trabajo en grupo, también hicieron parte de las cuestiones a ser resueltas en el transcurso de la asignatura. Desconfianza en la revisión de pares, dificultades para concertar horarios, distintas prioridades, técnicas de estudios dispares, falta de empatía frente a las circunstancias particulares del otro y desconfianza frente al trabajo del compañero de aula eran algunas de las situaciones que se tenían que mediar ante la exigencia de trabajar en grupo. Entonces, las asesorías y los espacios en clase eran para reflexionar sobre la investigación como parte no solo de la vida profesional, sino también personal.

Los estudiantes que se encontraban cursando la asignatura por tercera o cuarta vez representaban un desafío aún mayor. Estaban exhaustos, sentían que ya no había novedad frente a los contenidos, sin nada nuevo e interesante por conocer. Su objetivo era aprobar la asignatura.

Hubo dificultades relacionadas a entender que los textos estaban en construcción y, por tanto, eran inacabados. Se experimentó una resistencia generalizada a retomar los textos para reescribirlos, los estudiantes consideraban que tras la entrega el proceso terminaba, razón por la cual fue crucial aclarar constantemente que la producción textual no terminaba con la entrega al orientador. A modo de ejemplo, no había mucha disposición a volver sobre el planteamiento del problema, cuando ya se estaba escribiendo la metodología. Se perdía de vista el carácter circular de la propuesta y que por ello ante un cambio en cualquier componente de la misma, era preciso revisar el resto del documento para que existiera coherencia entre cada una de sus partes.

Por la exigencia de mayor tiempo de preparación de las sesiones –tanto para las profesoras orientadoras como para los estudiantes– y por las evaluaciones entre pares y la autoevaluación del proceso de escritura, la asignatura brindó la posibilidad de que los estudiantes hicieran balance de lo aprendido y entendieran el aprendizaje como un proceso, como una construcción colectiva. Así, las evaluaciones tradicionales que hubo necesidad de implementar en el transcurso del semestre se asumieron como oportunidades, como la puesta en práctica de los aprendizajes.

Sin embargo, debe mencionarse que para las docentes orientar la asignatura de Fundamentos de Investigación Social significó mayor trabajo fuera del salón de clases para las asesorías y revisión de las propuestas de investigación, sumado a los tiempos necesarios para la preparación de clases. En

general, la universidad solo reconoce una hora extra por cada dos horas de clase directa, cuando en realidad la asesoría, preparación de clases y revisiones superan ampliamente este tiempo.

Se destaca como favorable para el proceso de enseñanza aprendizaje el plan de lectura y escritura semestral. El cronograma detallado de lo que se realizaría y debería ser entregado durante el semestre brindó a los estudiantes la posibilidad de planear sus tiempos, organizarse y tener claro qué se esperaba de ellos como participantes de la asignatura.

Potenciación de la experiencia

Los aspectos que permitieron mejorar los procesos de lectura en el aula fueron la selección del material, el cual se caracterizó por la sencillez y frescura en el lenguaje de investigación donde el libro de Javier Bassi (2015) y el de Ruth Sautu *et al.* (2005) fueron claves para resolver las orientaciones en los elementos de la propuesta; la exigencia de formular preguntas al texto; el diseño de un plan de lectura semestral que estableció como requisito la elaboración de los mapas conceptuales individuales y grupales.

Respecto al proceso de escritura se destaca la planificación por la gran potencia que brinda para la maduración de los ejercicios de escritura a partir del diseño de esquemas guía, lo cual les permitió construir borradores cada vez más pertinentes en relación con el problema de investigación. Además, la revisión del orientador del aprendizaje y la realizada por pares les ayudó a los estudiantes a ser aún más conscientes y responsables en el ejercicio de escritura académico, así como expresó la importancia de reconstruir el texto para solucionar sus dificultades.

Me gustó lo de las revisiones en las clases con los compañeros y también saber que la profe tenía un horario disponible para asesorías previo envío del documento, eso hizo que mi compañera y yo avanzáramos en la escritura y fuéramos más conscientes de nuestros errores. A veces uno cree que entrega y ya, salió de eso, pero no, en investigación toca revisar un mismo apartado una y otra vez, además de estarse regresando todo el tiempo sobre lo que uno cree que ya terminó, eso agota pero es necesario para pulir el documento. (Estudiante L, 2017)

Aunado a lo anterior, se destaca del proceso de escritura la elaboración de fichas resumen de contenido, el uso de ejemplos de escritura de cada uno de los apartados y la orientación en la realización de guías de escritura. Una de las dificultades del proceso de escritura fue la construcción del documento entre dos personas, razón por la cual durante las sesiones se orientó acerca de cómo construir documentos colaborativos usando herramientas TIC.

Otros aciertos del proceso de enseñanza fueron: el uso de rúbricas de evaluación cuantitativas y cualitativas para reducir la subjetividad en la estimación de la calificación, una deuda pendiente

es construir estos instrumentos con los estudiantes al inicio del ciclo de formación; y la motivación del orientador para que los estudiantes se vincularan a espacios extracurriculares de aprendizaje de investigación como los semilleros. La mayor enseñanza en el proceso de orientación del aprendizaje fue la importancia de la planeación de la cátedra y la necesidad de flexibilizar e innovar en el programa académico. A su vez, fue primordial el no creer que hay cosas obvias, que “ya deberían saber los estudiantes”, cada detalle por pequeño que parezca les permite mejorar en su proceso de formación.

Las dificultades más fuertes fueron el horario y la enseñanza dirigida a estudiantes repitentes de la asignatura. El primero porque en uno de los grupos las clases se impartían los días jueves y viernes a las seis de la mañana, cuestión que dificultó el aprendizaje de algunos, lo cual se debe quizás al hecho de que los jóvenes tienen los ciclos del sueño alterados. Como consecuencia se vio en el aula problemas en la velocidad del procesamiento de la información, agotamiento y cambios en el estado de ánimo. Respecto a los estudiantes repitentes, se observó desinterés por los temas abordados, lo cual deja un saldo pendiente de idear estrategias para lograr llegar a estos estudiantes.

Conclusiones

La lectura académica como proceso debe ser orientada por los mediadores del aprendizaje. Enseñar a leer en la universidad es una práctica transversal a la formación de los profesionales en trabajo social. Los diferentes momentos de la lectura deben orientarse de tal manera que los sujetos logren transformar las estructuras de pensamiento, cualifiquen su discurso y participen en la cultura discursiva de su profesión-disciplina.

Los procesos de escritura exigen que el estudiante planifique la composición del texto y esté orientado por un mediador del aprendizaje. A su vez, será fundamental entender que los esfuerzos de escritura son inacabados y siempre existe la posibilidad de mejorar y reflexionar sobre aquello que se escribe. Por lo tanto, la enseñanza de la escritura deberá al igual que la lectura, favorecer la reflexión e interiorización de los discursos propios de la profesión-disciplina.

Además de lo anterior, fue valioso para la experiencia de enseñanza, la revisión de los pares y del orientador del aprendizaje en espacios del aula y fuera de ellos; así como la creación de rúbricas de evaluación. La reflexión cotidiana y estructurada de la práctica educativa garantiza la transformación de la acción pedagógica, pues “la investigación en el aula mejora la docencia y la docencia mejora la investigación” (Rojas *et al.*, 2012, p. 99).

Referencias

- Acevedo, M. (2008). La metáfora de los escenarios de educación popular como dispositivo de interpretación de experiencias. *Revista Internacional Magisterio*, 33(1), 24-31.
- Aguilar, J. y Olmos, A. (1986), El papel de las macroestructuras en la comprensión y el recuerdo. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 7(2), 1-8.
- Alexopoulou, A. (2011). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. En J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez y M. Seseña (coord), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español* (pp. 97-111). Universidad de Salamanca.
- Arbeláez, R., Corredor, M. y Pérez, M. (2009). *Concepciones sobre competencias*. Universidad Industrial de Santander.
- Arévalo, L. (2017). *Complejidad de la lectura y estrategias. Notas de clase módulo 1. Diplomado en procesos didácticos de lectura, escritura y oralidad en educación superior*. Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Escuela de Lenguas Universidad Industrial de Santander.
- Barnechea, M. y Morgan, M. (2010). Sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias y Retos*, 15, 97-107.
- Bassi, J. (2015). *Formulación de proyectos de tesis en Ciencias Sociales: manual de supervivencia para estudiantes de pre- y posgrado*. FACSO.
- 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.
- Buffa, S., Rinaudo, G., Díaz, I., Aybar, A. y Carreras, R. (2017). La sistematización de prácticas como momento de reflexión y producción de conocimientos. *II Congreso Internacional de Psicología, V Congreso Nacional de Psicología, Ciencia y Profesión* (pp. 238-246). Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología.
- Camargo, Z., Uribe, G. y Caro, M. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Universidad del Quindío.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/ Versidad*, 3(2), 17-23.
- Carlino, P. (2002), ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la Universidad?: tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 23(1), 6-14.
- Cifuentes, M. (2013), Formación en Trabajo Social e investigación: una relación insoslayable

- de cara al siglo XXI. *Revista Trabajo Social*, 15(15), 165-182.
- Corredor, M., Pérez, M. y Arbeláez, R. (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Universidad Industrial de Santander.
- Figueras, C. y Santiago, M. (2009), Planificación. En E. Montolio (coord.), *Manual práctico de escritura académica* (pp. 15-60). Ariel.
- Gil, J. y Rincón-Bonilla, G. (2010). Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias. *Lenguaje*, 38(2), 387-419.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Jara, O. (2018). *El desafío político de aprender de nuestras prácticas*. Cepalforja. <http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/aprenderdepracticass.pdf>
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Aique.
- Linares García, Johana. (2017). *Diario de campo clase 1. Asignatura fundamentos de Investigación*. Universidad Industrial de Santander.
- Molano, G. (2012), Método afectivo-cognitivo para el aprendizaje-MACPA. *Alteridad. Revista de Educación*, 7(2), 134-146.
- Peña, L. (2007). *El proyecto Leer y escribir en la Universidad*. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en Educación Superior. Pontificia Universidad Javeriana. <https://bit.ly/3Gmfx6Y>
- Peña, L. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3wOwzHW>
- Pontificia Universidad Javeriana. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rojas, M., Patiño, L. y Linares, J. (2012). *La docencia expuesta. Prácticas pedagógicas en la Universidad*. Universidad Industrial de Santander.
- Sánchez, A. (2010). El artículo sistematización de experiencias: construcción de sentido desde una perspectiva crítica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 29, 1-7.
- Sautu, R., Boniolo, P., Daile, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*. CLACSO.
- Serafini, M. (1994). *¿Cómo se escribe?* Ediciones Paidós.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones

- pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122.
- UIS-Escuela de Trabajo Social (2011a). *Perfil egresado del programa de Trabajo Social. Universidad Industrial de Santander*. Universidad Industrial de Santander. <https://bit.ly/3MRGtOz>
- UIS-Escuela de Trabajo Social. (2011b). *Reforma curricular del programa de Trabajo Social*. Universidad Industrial de Santander.
- Van Dijk, T. (1996). *Estructura y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Siglo XXI.
- Wray, D. y Lewis, M. (2005). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Morata.