

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Apropiación de competencias de investigación en estudiantes de Enfermería y Trabajo Social

Appropriation of research skills in Nursing and Social Work students

Apropriação de habilidades de pesquisa em estudantes de Enfermagem e Serviço Social

*ANDREA ANALÍA BENAVIDEZ **GABRIELA BELÉN TRAD MALMOD ***CECILIA LUNA 

* Docente Titular de Lic. en Enfermería y de la Lic. en Trabajo Social de la Universidad Nacional de San Juan. Doctora en Estudios Literarios. Integrante del grupo de investigación, proyecto CICITCA-UNSJ. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8990-9645>.

** Docente de Lic. en Enfermería de la Universidad Nacional de San Juan. Lic. Prof. Sociología. Correo electrónico: gabrielatradmalmod@gmail.com.

*** Docente de Lic. en Trabajo Social de la Universidad Nacional de San Juan. Lic. En Trabajo Social. Becaria de CONICET. Doctoranda en Doctorado de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan. Correo electrónico: lunaceciliassj@gmail.com.

OPEN ACCESS 

DOI: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.18v.1i.1073>

Información del artículo

Recibido: enero de 2021
Revisado: enero de 2021
Aceptado: Noviembre de 2022
Publicado: enero - junio 2022

Palabras clave: Capacidades en investigación, alfabetización académica, Educación Superior

Keywords: Research skills, academic literacy, Higher Education.

Palavras-chave: Capacidades de pesquisa, alfabetização acadêmica, ensino superior.

Cómo citar: /how cite:
Benavidez, A. A., Trad Malmmod, G. B., & Luna, C. (2022). Integración de competencias de investigación en Enfermería y Trabajo Social. *Sophia*, 18(1). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.18v.1i.1073>

Sophia-Educación, volumen 18 número 1. Enero/junio 2022. Versión español.

RESUMEN

Los desafíos actuales en torno a la alfabetización académica universitaria y capacidades para la investigación que enfrentan las universidades son un gran reto para toda la comunidad universitaria. Distintos trabajos exponen que tanto la apropiación de capacidad para la investigación como el trabajo de alfabetización académica en la educación universitaria deben ser incorporados en la enseñanza y aprendizajes.

El objetivo de este trabajo es analizar la apropiación de la propuesta pedagógica centrada en fortalecer las competencias en investigación del estudiantado, coordinando contenidos transversales y contenidos específicos en dos asignaturas de grado, Epistemología de las Ciencias Sociales y Filosofía II. Ambas titulaciones de la Universidad Nacional de San Juan tienen en común que focalizan el perfil de sus egresados y egresadas en el ejercicio profesional en la intervención tanto en lo social como en el ámbito de la salud.

El diseño metodológico comienza con una primera fase de búsqueda de antecedentes y análisis de debilidades de competencias de investigación del estudiantado con base en estudios teóricos y empíricos. La segunda fase se centra en la justificación de la implementación de las prácticas pedagógicas, orientación del estudiantado, uso de técnicas y estrategias vinculadas con la investigación e integración de las competencias de investigación y alfabetización. En la última fase se realiza una evaluación sobre la percepción del estudiantado en relación a la apropiación de dichas herramientas. Para ello, se ha implementado un cuestionario mixto cualitativo-cuantitativo sobre competencias de investigación, constituido por 33 ítems cerrados y 2 preguntas abiertas al que respondieron voluntariamente 52 estudiantes que participaron en el estudio.

Copyright 2022. Universidad La Gran Colombia



Conflicto de interés:

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Correspondencia de autor:

*andreabenavidez@unsj-cuim.edu.ar

**gabrielatradmalmod@gmail.com

*** lunacecillasj@gmail.com

A modo de cierre, se busca reflejar en las conclusiones las formas que asume la autopercepción del estudiantado en relación a la apropiación de competencias de alfabetización específica universitaria y competencias investigativas para el manejo de fuentes. El desafío que surge frente a estas temáticas muestra la necesidad de avanzar en la construcción de herramientas que cooperen en el fortalecimiento de los perfiles investigativos de egresados y egresadas.

ABSTRACT

The current issues surrounding university academic literacy and research capabilities faced by universities are a major challenge for the entire university community. Different studies state that the appropriation of capacities for research and the work of academic literacy in university education must be incorporated into teaching and learning process. The objective of this paper is to analyze the appropriation of the pedagogical proposal focused on strengthening the competences in research of the students, coordinating transversal contents and specific contents in two undergraduate subjects, Epistemology of Social Sciences and Philosophy II.

Both degrees of the National University of San Juan have in common that they focus the profile of their graduates in the professional practice in the intervention both in the social and in the field of health. The methodological design begins with a first phase of background research, analysis of weaknesses in the student's investigative skills based on theoretical and empirical studies. The second phase focuses on the justification for the implementation of pedagogical practices, student guidance, on the use of techniques and strategies linked to research and integration of research and literacy skills. In the last phase, an evaluation is carried out within students in order to analyze the perception related to the appropriation of tools. For that purpose, a mixed qualitative-quantitative questionnaire based on research skills has been implemented among students. This instrument consists in 33 closed items and 2 open questions, in which 52 students participated voluntarily.

The conclusions show the different ways of appropriation within students related to specific university literacy and research competencies for the management of sources. The challenges that arise from these issues show the need to move forward into the construction of tools that cooperate in strengthening the research profiles of graduates.

RESUMO

Os desafios actuais em matéria de literacia académica universitária e de competências de investigação que as universidades enfrentam constituem um grande desafio para toda a comunidade universitária. Diferentes trabalhos explicam que tanto a apropriação de capacidade para a pesquisa como o trabalho de alfabetização acadêmica na educação universitária devem ser incorporados no ensino e aprendizagens. O objectivo deste trabalho é analisar a apropriação da proposta pedagógica centrada no reforço das competências em investigação do estudante, coordenando conteúdos transversais e conteúdos específicos em duas disciplinas de grau, Epistemologia das Ciências Sociais e Filosofia II. Ambas as qualificações da Universidade Nacional de San Juan têm em comum que focalizam o perfil de seus graduados/as no exercício profissional na intervenção tanto no âmbito social como no da saúde.

O desenho metodológico começa com uma primeira fase de pesquisa de antecedentes, análise de debilidades das competências de investigação dos estudantes com base em estudos teóricos e empíricos. A segunda fase centra-se na justificação da implementação das práticas pedagógicas, na orientação dos estudantes na utilização de técnicas e estratégias relacionadas com a investigação e integração das competências da investigação e literacia. Na última fase, a avaliação da percepção

dos estudantes é realizada sobre a apropriação das ferramentas. Para o efeito, foi implementado um questionário misto qualitativo-quantitativo sobre habilidades de pesquisa constituído por 33 itens fechados e 2 perguntas abertas, ao qual responderam voluntariamente 52 estudantes que participaram do estudo.

As conclusões apresentam as formas de apropriação dos estudantes em relação às competências de alfabetização específica universitária e competências investigativas para o manejo de fontes. O desafio que surge diante destas temáticas mostra a necessidade de avançar na construção de ferramentas que cooperem no fortalecimento dos perfis investigativos de egressos/as.

Introducción

Numerosos estudios dan cuenta de la preocupación acerca de la forma en que el estudiantado universitario se relaciona con las instancias de producción escrita y búsqueda de fuentes académicas. Desde el enfoque de alfabetización académica se han realizado aportes significativos tanto para ofrecer acciones programáticas como para relevar las dificultades vinculadas a las temáticas en las aulas universitarias. Estudios realizados por Carlino (2003, 2005, 2013) han resultado pioneros en exponer la importancia de la escritura en lo que se refiere a la producción epistémica de las instancias de escritura en la universidad. Otros estudios recientes (Núñez y Errázuriz, 2020; Rojas y Méndez, 2017) parten de relevar las dificultades observadas en el estudiantado para leer y escribir en la Educación Superior. A diferencia de las instancias de alfabetización académica durante la escuela primaria y secundaria, la universidad supone una nueva forma tanto de leer como de escribir textos cuya densidad de contenido específico y requerimientos formales no suelen ser explicitados en las aulas. Se espera que el resultado de los trabajos realizados por estudiantes sea de alta calidad sin contemplar la formación previa que esta requiere. Se ha considerado que estas habilidades ya forman parte del saber hacer de la población estudiantil y que en la universidad esos aspectos no requieren aprendizajes específicos (García, Conde, Inicarte, Sánchez, Marín, y García-Martín, 2019; Natale y Stagnaro, 2018; Hernández, 2005).

Sin embargo, Carlino (2013) plantea que las alfabetizaciones académicas incumben a todos y todas las docentes a lo ancho y largo de la universidad, es un proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los y las estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional. Se trata de que los y las estudiantes universitarias aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos y debatir, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. El abordaje metodológico se vincula con el programa implementado por (Gavilán y Martínez, 2020) que busca desarrollar competencias de pensamiento abierto en el estudiantado universitario. Ese estudio ha sido replicado en las asignaturas mencionadas objeto del presente estudio (Cermeño, Morales y Benavidez, 2020).

En síntesis, el desarrollo de la escritura y expresión oral en el ámbito académico constituye una práctica integral que conlleva un sentido de pertenencia y apropiación en cada una de las disciplinas en las cuales se trabaja. La misma es aprendida de forma continua y requiere de un acompañamiento específico, tanto por docentes como por parte de las instituciones educativas en términos generales (Carlino, 2013). Es por ello que se propone analizar las formas en que estas competencias investigativas y de alfabetización se expresan en el marco de dos asignaturas de la Universidad Nacional de San Juan, con el fin de fortalecer el desarrollo de dichas expresiones y reflexionar sobre posibles herramientas que favorezcan la pertenencia en las disciplinas académicas.

Problema/cuestión

Las competencias de investigación guardan una estrecha vinculación con la alfabetización académica en tanto se implican mutuamente. Los abordajes pedagógicos suponen estudiantes con habilidades para investigar los contenidos específicos en las asignaturas, sobre los que luego deben producir trabajos escritos con base en la lectura e interpretación de los mismos. Estas estrategias de apropiación y producción de contenidos suponen aprendizajes complejos, graduales y de alta exigencia. No obstante, resulta notable la falta de atención que reciben estos aspectos en la educación superior recayendo las exigencias en el desarrollo que individualmente el estudiantado pueda realizar (Carlino, 2005; Natale, y Stagnaro, 2018). El proceso de formación universitaria supone la apropiación de múltiples contenidos, además de los aprendizajes disciplinares. La lectura y escritura en los ámbitos académicos conlleva, para el estudiantado, un complejo compromiso con su autoformación ya que el sistema universitario no siempre prevé instancia de aprendizaje específico de herramientas de investigación en relación con la lectura y escritura de textos académicos (Carlino, 2013; Cortés y Errázuriz, 2020).

Las estrategias que el estudiantado aplica para la búsqueda de información académica, tanto para la realización de trabajos demandados en las asignaturas, como para profundizar en las temáticas, no siempre se focaliza en la identificación de fuentes adecuadas. Esto da cuenta de la falta de capacitación que estos grupos tienen para acceder a información de calidad académica, vinculado a la ausencia de fomento en las carreras de grado, de las capacidades para la investigación. Sin embargo, es probable que se encuentren con esas demandas e indicaciones, aunque escasas, durante la realización de tesis o trabajos finales en el último tramo de las titulaciones universitarias. Estos nuevos desafíos, centrados en la apropiación de herramientas para la investigación, redundan en el fortalecimiento de sus capacidades críticas e independencia frente a la construcción autónoma de conocimiento (Barrera, De la Rosa y Chang, 2017; Roig, 2019).

La lectura y escritura implican una forma de pertenencia y participación en el ámbito académico, a partir de la cual se elabora el conocimiento propio. La adquisición de estas habilidades debe ser acompañada de forma consciente y planificada para que las personas puedan involucrarse en determinados circuitos especializados, compartir sus significados y participar de sus discusiones. En este sentido, “aprender a leer y escribir para propósitos específicos no es incorporar técnicas ni practicar análisis discursivos, sino involucrarse en un proceso de enculturación, lo cual incluye adquirir herramientas para desenvolverse en una actividad social mientras se participa en ella” (Carlino, 2013: 361).

En el contexto universitario argentino, desde hace algunos años, han avanzado los trabajos que ofrecen herramientas tanto a docentes como a estudiantes vinculados con la alfabetización académica. Algunos estudios (Cortés y Errázuriz, 2020; Vargas, 2020) dan cuenta de parte del problema y de las posibles soluciones que vienen ofreciéndose. La posibilidad de acceso a las diversas instancias que suponen la alfabetización académica está fuertemente vinculada a la democratización en el acceso al conocimiento. Los obstáculos en la apropiación de contenidos se visibilizan de manera evidente en las capacidades de producción de textos que dan cuenta de saberes específicos. De esta manera, la dimensión epistémica de la escritura expuesta por Carlino (2013) resulta una evidencia de la problemática que puede ser identificada en las aulas universitarias. Las respuestas posibles ante estos emergentes no están siendo dadas de manera estructural en la Educación Superior sino a partir de iniciativas particulares de facultades, proyectos o espacios específicos de enseñanza de lectura y escritura en la universidad. Estos aportes resultan notables, aunque insuficientes para el abordaje. Algunos de los trabajos presentados a modo de manuales pueden ser el caso de Deguer y Lull, (2017); Klein (2007); Navarro, Aparicio, Montolío, Eiras, Galván, Moragas, y Rusell, (2018) Natale, y Stagnaro, (2017).

Sin duda la adquisición y el aprendizaje continuo de estas competencias se encuentran relacionadas con una educación de calidad que garantice el pleno desarrollo intelectual, crítico y profesional del estudiantado. La educación superior en Argentina, como en el resto de América Latina, enfrenta el desafío de poner en discusión e implementar herramientas prácticas que permitan fortalecer el acceso al conocimiento y la permanencia en los circuitos científicos (Cortés y Errázuriz, 2020; Garbanzo, 2007.)

Durante el primer semestre del 2020, se trabajó en torno a estas temáticas de manera conjunta a los contenidos disciplinares en las asignaturas Filosofía II y Epistemología de las Ciencias Sociales para las titulaciones de grado en Enfermería y Trabajo Social, respectivamente en la Universidad Nacional de San Juan. Epistemología de las Ciencias Sociales es una asignatura que aporta herramientas conceptuales necesarias en la definición del objeto de conocimiento e intervención del Trabajo Social y permite pensar en la coherencia entre teorías, métodos y objetivos profesionales de los estudiantes. Se dicta el segundo año de la Licenciatura en Trabajo Social, es semestral, con una carga horaria anual de 68 horas totales en un despliegue de 13 semanas. Entre las temáticas abordadas se encuentran: conocimiento y campo disciplinar de Trabajo Social. Claves epistemológicas de las ciencias sociales. Investigación científico-tecnológica. Trabajo Social como proceso de producción científica situada. Claves contextuales. El informe de Intervención, escritura, abordaje en su producción epistemológica. Contexto de producción de conocimiento contextual en Trabajo Social. Epistemología y Trabajo Social. Enfoques teóricos en relación a autonomía y heteronomía en Trabajo Social. Conceptualización crítica sobre Derechos Humanos y su estado actual de debate. Ejercicios de escrituras epistémica en torno a DDHH. Reconceptualización de la noción de derecho(s) en Trabajo Social. Epistemología de las Ciencias Sociales y epistemologías críticas. Particularidades de los procesos en torno al conocimiento centrados en la referencia geopolítica de Latinoamérica.

La asignatura Filosofía II, está orientada a complementar desde el área humanista a la formación técnica específica que recibe el estudiantado. Se imparte en el cuarto año de la Licenciatura en Enfermería, con una carga horaria de 84 áulicas, divididas en teóricas y prácticas, es de despliegue semestral durante 13 semanas. Los Ejes temáticos son: el hospital y su contexto de surgimiento. Latinoamérica y el ámbito de la salud pública en relación con la biopolítica. Modernidad, razón y clases sociales. Contexto provincial de creación de hospitales. Las pandemias y las desigualdades. Modelo capitalista y covid-19. Colonialismo, patriarcado y pedagogías crueles. El rol del Estado en contexto de pandemia. Salud pública y estados de emergencia. Asimismo, en ambas asignaturas se propone como marco de trabajo los lineamientos de UNESCO 2030 en sus objetivos para educación y género. Por estos planteamientos es que el objetivo de esta investigación consiste en describir y analizar la adquisición de competencias de investigación.

Método

Descripción general de estudios

El objetivo de esta investigación se centra en analizar la integración de competencias de investigación y alfabetización académica en dos asignaturas de grado universitario, Epistemología de las Ciencias Sociales y Filosofía II. El contexto de la pandemia Covid-19 determinó el dictado virtual de las asignaturas en que estas estrategias fueron implementadas. A su vez, la elaboración de este estudio está vinculada a la metodología utilizada en el programa de integración de competencias de investigación (Gavilán y Martínez, 2020). Con el propósito de evaluar el pensamiento activo abierto se han integrado 11 ítems adaptados de las escalas: Escala de Pensamiento Activo Abierto para Adolescentes (Escala AAOT) de Metz (2017) y a la *Flexible Thinking Scale* de Stanovich y West (1997). Los ítems del cuestionario han sido valorados con una Escala Likert que va desde 1=Nunca hasta 5=Siempre. Los resultados han sido analizados con el Software SPSS v. 25. Este cuestionario contiene 4 ítems que se centran en las creencias, preferencias y normas de pensamiento: 1) Me gustan las conversaciones con personas de diferentes creencias sobre la forma en que funciona el mundo. 2) Me gustaría hablar con gente de otros países para saber cómo es la vida en esos lugares. 3) Cuando alguien no está de acuerdo conmigo, siento menos respeto por esa persona. 4) No cambiar de opinión es un signo de fortaleza (Stanovich y West, 1997; Stanovich y West, 2000). El objetivo de esta escala, adaptada a las características del estudiantado participante y a los fines del programa, es analizar el pensamiento flexible, contrario al pensamiento dogmático. La escala original, diseñada en base a Baron (1985, 1993), estaba constituida por 41 elementos de AOT, que se correlacionan entre sí. Su coeficiente de fiabilidad interno es de 0.70 a 0.88.

Descripción del contexto y de los participantes

Para este trabajo se han tomado los ítems correspondientes a la fase cuantitativa en la que han participado 52 estudiantes, de los cuales el 88,5 % son mujeres, el 9,6 % son varones y el 1,9 % está identificado como otro.

El dictado de clases virtuales se desplegó en el primer semestre del 2020; el cambio de clases presenciales a la interacción con los contenidos mediante la plataforma virtual supuso un cambio abrupto tanto para el equipo docente como para el estudiantado. El 55,8 % cursa la asignatura Filosofía II y el 44,2 % la asignatura Epistemología de las Ciencias Sociales. El 21,2 % tiene entre 15 y 20 años, el 30,8 % entre 20 y 25 años, el 28,8 % entre 25 y 35 años, el 15,4 entre 30 y 35 años, y el 3,8 % más de 35 años.

Las fases de implementación del programa fueron: *Primera fase*: 1) búsqueda de antecedentes o estudios previos, en el ámbito iberoamericano de experiencias relacionadas con el desarrollo de competencias de investigación y alfabetización académica; 2) análisis de las carencias y/o debilidades de competencias de investigación del estudiantado con base en estudios teóricos y empíricos (Carlino, 2013; Merma y Gavilán, 2018). *Segunda fase*: 3) justificación de la implementación de la experiencia en la asignatura Filosofía II y Epistemología de las Ciencias Sociales, (Aquín, 1996; Durán, 2018; Grassi, 2011; Ramírez, Quintana, Sanhueza y Valenzuela, 2013). 4) Orientación del estudiantado, de forma sistemática, en el uso de técnicas y estrategias vinculadas con la investigación (por ejemplo, búsqueda bibliográfica, tratamiento de información, uso de normas APA, lectura y escritura académica universitaria). Entre las estrategias de enseñanza-aprendizaje prevista para el dictado de las asignaturas se prevén clases expositivas, lecturas grupales, socialización de lecturas y discusión de las mismas. También, la realización de prácticas de producción textual a través de Seminarios grupales a partir de los cuales se realizan revisiones de las prácticas investigativas y de escritura. Además, las evaluaciones parciales son procesuales y están diseñadas para acompañar tanto la apropiación de contenidos como la adquisición de criterios valioso para analizar el desarrollo profesional. Tanto las guías de lectura como las consignas de trabajos grupales para cada unidad son planteadas de manera tal que los y las estudiantes puedan identificar distintos aspectos que contribuyen a la formación y adquisición de competencias de investigación y alfabetización. En este sentido, la integración de competencias específicas se orienta en la búsqueda y explicación de argumentos, elaboración de conclusiones generales, identificación de la estructura de textos y de palabras desconocidas. Los seminarios constituyen una instancia donde estas dimensiones son puestas en práctica a partir de consignas de reelaboración de contenidos. A través de los mismos, se busca fomentar la práctica de debate y la elaboración de opiniones personales a partir de textos y artículos trabajados en clase. 5) integración de las competencias de investigación y alfabetización académica universitaria, en las actividades de elaboración de trabajos en equipos. *Tercera fase*: al finalizar la etapa de la implementación, el aprendizaje fue evaluado por el estudiantado. El instrumento utilizado para tal fin fue un cuestionario constituido por 33 ítem cerrados y 2 preguntas abiertas al que respondieron voluntariamente 52 estudiantes que participaron de la propuesta de trabajo. De esta manera, la metodología de trabajo implicó un acompañamiento paulatino de identificación e incorporación de competencias académicas de investigación y alfabetización a lo largo del semestre, culminando en un proceso de evaluación basado en la autopercepción de los y las estudiantes en relación a dicha experiencia. La combinación de estrategias metodológicas cualitativas y cuantitativas permitió abordar este complejo de relaciones y competencias, tomando como marco general la experiencia empírica desarrollada en el aula.

Instrumentos

En las asignaturas implicadas, se ha implementado un cuestionario mixto cualitativo - cuantitativo, sobre competencias de investigación con 33 preguntas cerradas y dos preguntas abiertas, aunque en este estudio solo se realiza el análisis cuantitativo, basadas en la Escala de Pensamiento Activo Abierto para Adolescentes (Escala AAOT) de Metz (2017) y la *Flexible Thinking Scale* de Stanovich y West (1997). Entre ellas, 22 ítems indagan sobre las competencias de investigación y fueron diseñadas *ad hoc* en base a la bibliografía y estudios previos (Guajardo, Guillén y Rocha, 2011; Merma- y Gavilán, 2018). El instrumento de valoración del estudiantado estuvo centrado en obtener información sobre: a) el grado de adquisición de competencias de investigación, b) cómo contribuyen las competencias de investigación al aprendizaje de las asignaturas implicadas y, c) necesidades y propuestas de mejora para su implementación en otras asignaturas y en otros cursos académicos.

Resultados

Género y distribución por disciplina

En esta dimensión se presenta la distribución del estudiantado por género de las personas que respondieron la encuesta en relación con las carreras que estudian.

Tabla 1. Estudios que cursa según género

		Género			Total	
		Mujer	Varón	Otro		
Estudios que cursa	Trabajo Social	Recuento	21	2	0	23
		Porcentaje	91,30%	8,70%	0,00%	100%
	Enfermería	Recuento	25	3	1	29
		Porcentaje	86,20%	10,30%	3,40%	100%
Total	Recuento	46	5	1	52	
	Porcentaje	88,50%	9,60%	1,90%	100%	

Fuente: elaboración propia.

A partir de estos datos, se percibe que casi la totalidad de las personas que respondieron la encuesta son mujeres. En el caso de Enfermería, las estudiantes representan más del 86%, mientras que en Trabajo Social superan el 91%. En el primer caso, una persona manifestó no sentirse representada por estas categorías binarias. En consecuencia, la cantidad de varones que respondieron en Enfermería y Trabajo Social representa un 10,3% y un 8,7% respectivamente. Resulta evidente la feminización del estudiantado en ambas titulaciones con las condiciones históricas que las determinan (Aspiazu, 2017; Nebra, 2018).

Desarrollo de competencias de comprensión lectora

En este apartado se exponen resultados relacionados con la percepción que el grupo tiene sobre el aprendizaje de competencias de comprensión de contenidos a través de la lectura. Los mismos permiten apreciar la formación gradual en herramientas reflexivas del estudiantado en relación con el desarrollo crítico de las fuentes de información académica.

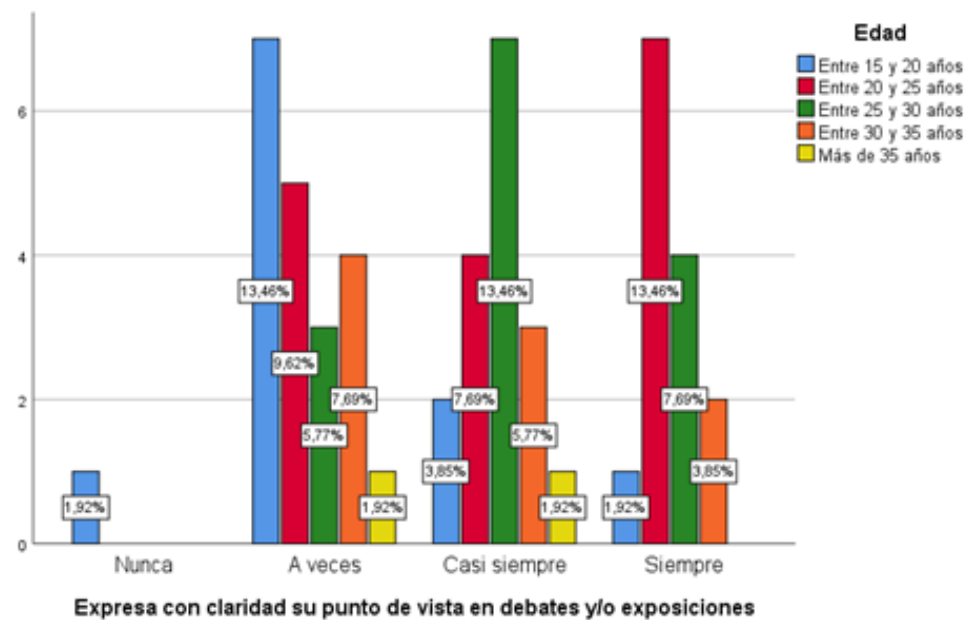
Con el objetivo de conocer las competencias de investigación y alfabetización para el manejo de fuentes y técnicas específicas se indagó en los siguientes ítems. En el ítem 1, ante la pregunta, *¿cuándo leen algo que les interesa, buscan información para ampliar sus conocimientos?* Un 42,3% del estudiantado contestó que casi siempre busca información, un 32,7% a veces, un 19,2% siempre, 5,7% casi nunca y nunca. En relación con la pregunta anterior en el ítem 2, se preguntó si cuando leen un texto que no entienden dejan de leerlo y no buscan más información. El grupo contestó: un 44,2% que nunca dejan de leer el texto, un 28,8% casi nunca, un 19,2% a veces, un 3,8% casi siempre y un 3,8% siempre. En el ítem 3, *Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante.* El 57,7% de estudiantes casi siempre identifica claramente la información relevante, 26,9% a veces, el 13,5% siempre y 1,9% casi nunca. Respecto a si los y las estudiantes saben extraer conclusiones fundamentales de los textos que leen, en el ítem 4 respondieron que el 44,2% casi siempre sabe extraer conclusiones, 23,1% a veces, coincidiendo también el 23,1% que siempre, 7,7% casi nunca y solo 1,9% nunca. Ante el interrogante del ítem 5: *¿Cuándo leen un texto saben si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos?* La mitad de la muestra, es decir el 50% de estudiantes, respondió casi siempre. El 32,7% a veces, el 13,5% siempre y el 3,8% casi nunca. Vinculado con la pregunta anterior, en el ítem 6 se planteó, *cuando leen una opinión no toman partido por la misma hasta que disponen de suficiente evidencia o razón que las justifiquen.* El 34,6% de estudiantes respondió que casi siempre, el 32,7% siempre, el 19,2% a veces, el 9,6% casi nunca y el 3,8% nunca. En el ítem 7, *Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas,* se analiza que el 48,1% del grupo casi siempre justifica claramente cada una de ellas, el 25% a veces y el 23,1% siempre justifica claramente sus conclusiones y solo el 3,8% casi nunca y nunca lo hacen. En el ítem 8, la mayor parte de estudiantes refiere que cuando busca información para redactar un trabajo juzga si las fuentes son fiables, el 63,5% siempre, el 23,1% casi siempre, el 9,6% a veces y solo 3,8% casi nunca o nunca. Sobre el ítem 9, en cuanto a indagar y buscar información sobre los contenidos y actividades de las asignaturas fuera del aula: el 40,4% de estudiantes a veces lo hace, el 34,6% casi siempre, el 15,4% siempre, el 5,8% nunca y el 3,8% casi nunca.

Adquisición de competencias de exposición oral y escrita

Entre las dimensiones analizadas, se encuentra la apropiación de competencias en el desarrollo de las prácticas académicas. De esta forma, se analiza la capacidad de señalar las fuentes, expresar ideas con claridad, valorar y respetar las opiniones de los demás.

Ítem 10. Frente a la mención de las fuentes utilizadas para expresar una idea ajena, el 50% manifestó siempre hacer referencia a las mismas, el 23,1% a veces, y el 19,2% casi siempre. Solo el 1,9% respondió nunca hacer mención a las mismas, seguido de un 5,8% que respondió casi nunca. Ítem 11, para realizar trabajos escritos, además de la idea principal sobre el tema, el 48,1% manifestó a veces exponer opiniones alternativas de otros autores/as y fuentes. Otro 30,8% manifestó hacerlo casi siempre, mientras que el 11,5% dijo nunca o casi nunca utilizar esta herramienta. Ítem 12. En los debates y/o exposiciones, el 38,5% considera que a veces logra expresar con claridad su punto de vista. El 32,7% manifestó que casi siempre logra hacerlo, mientras que el 26,9% siempre lo hace. Solo el 1,9% respondió nunca alcanzar este objetivo. A continuación, se relaciona la capacidad de expresión del punto de vista del estudiantado con la variable edad (Figura 1) y estudios que cursan (Figura 2).

Figura 1. Edad y expresión de punto de vista.

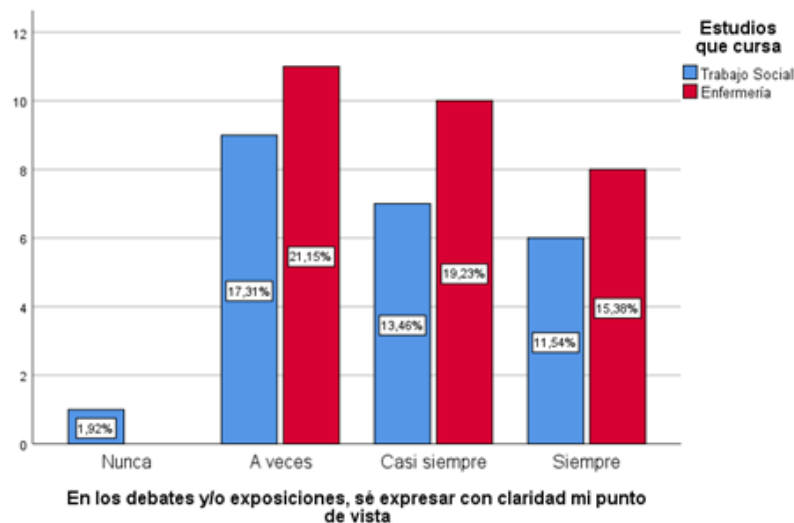


Fuente: elaboración propia.

A partir del gráfico, es posible analizar que las personas entre 20 y 30 años sienten mayor seguridad a la hora de expresar su punto de vista en las distintas actividades académicas que desarrollan. El 13,46% de quienes tienen entre 20 y 25 considera que siempre se expresa con claridad, mientras que el 13,46% de quienes tienen entre 25 y 20 respondieron casi siempre.

La gente entre 30 y 35 años respondió mayoritariamente a veces, al igual que las personas entre 15 y 20 años. Solo el 1,9% de quienes tienen entre 15 y 20 años mencionó nunca expresar con claridad su punto de vista en los debates y exposiciones en los cuales participa.

Figura 2. Relación entre estudios que cursa y claridad para expresar punto de vista.



Fuente: elaboración propia.

Las personas que se encuentran cursando sus estudios de Enfermería son quienes presentaron resultados más optimistas. El 19,23% considera que casi siempre expresa sus opiniones con claridad, mientras que un 15,38 % siempre lo hace. En esta carrera, nadie respondió nunca manifestar sus puntos de vista de forma clara.

En el caso de Trabajo Social, el 17,31% del estudiantado considera que a veces logra expresar con claridad sus puntos de vista, seguido de un 13,46% que casi siempre lo hace.

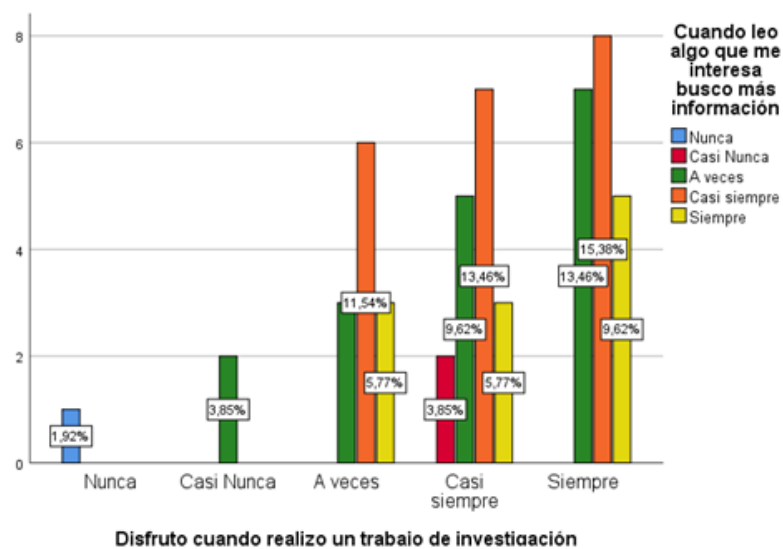
Ítem 13. A la hora de indagar si los y las estudiantes mencionan ideas diferentes a las que ya han sido manifestadas, el 48,1% mencionó hacerlo a veces, seguido de un 26,9% respondió casi siempre, y el 11,5% siempre lo hace. El 13,4% comentó nunca o casi nunca incorporar otros puntos de vista a las situaciones de debate. En el Ítem 14, en el 73,1% respondió siempre valorar las opiniones de los demás en las situaciones de debate, mientras que un 23,1% casi siempre y un 3,8% a veces lo hace. En este punto, nadie manifestó no valorar las opiniones ajenas. Otro de los objetivos planteados consiste en indagar si los y las estudiantes expresan dichas competencias orales y escritas en el proceso de investigación. Ítem 15. Los resultados demostraron que el 65,4% siempre o casi siempre identifica y plantea el problema o la/s pregunta/s de trabajo al inicio de la investigación. El 26,9% respondió a veces, el 5,8% casi nunca identifica en un principio el planteo del problema y el 1,9 % nunca.

Autonomía y socialización en la construcción de conocimientos

En esta dimensión se presentan los resultados sobre capacidades subjetivas que el estudiantado considera relevantes en relación con la creación y recreación de conocimiento vinculado a la investigación. Se exponen las percepciones que el grupo tiene sobre el grado de dificultad que representan las tareas de investigación y el acompañamiento que percibe para llevar a cabo las tareas que le son asignadas.

Ítem 16. Paralelamente, a la hora de preguntar si los y las estudiantes plantean un objetivo u objetivos que orienten el estudio, el 42,3% respondió a veces, el 30,8% casi siempre, y el 19,2% siempre. Al igual que en la pregunta anterior, el 7,7 % respondió que nunca o casi nunca plantean dichos objetivos de estudio. Ítem 17. *Planifico los plazos y el tiempo para realizar los trabajos y las tareas de cada asignatura.* El 7,7% reconoce que nunca planifica sus tareas y el 3,8% casi nunca lo hace, el 19,2% a veces planifica las tareas, el 30,8% casi siempre en tanto el 38,5% siempre organiza sus tiempos en relación con los plazos previstos por las asignaturas. Sobre el ítem 18, *Disfruto cuando realizo un trabajo de investigación.* El 1,9% nunca disfruta de trabajos de investigación, el 3,8 % casi nunca lo hace. El 23,1% solo a veces disfruta de realizar trabajos de investigación en tanto el 32,7% casi siempre y el 38,5% siempre encuentra satisfactorias las tareas relacionadas a investigación. En la Figura 3, se encuentran en relación las expresiones sobre si los/las estudiantes disfrutaban cuando realizan un trabajo de investigación y la búsqueda de mayor cantidad de información cuando abordan una lectura que les interesa.

Figura 3. Estudiantes que disfrutaban cuando realizan un trabajo de investigación y buscan más información cuando leen algo que les interesa.



Fuente: elaboración propia.

Los resultados indican interés por el estudiantado y la necesidad de profundizar sobre los contenidos. El 15,38 % siempre disfruta de realizar un trabajo de investigación y casi siempre busca información adicional frente a temáticas de su interés, mientras que un 13,46 % a veces también lo hace.

El 13,46 % respondió que casi siempre disfruta a la hora de realizar un trabajo de investigación y busca información adicional, seguido de un 9,62 % que respondió siempre hacerlo en ambas categorías. Incluso un 11,54 % contestó que a veces disfruta de dichos trabajos, pero casi siempre busca más información, seguido de un 5,77% que siempre profundiza cuando lee algo que le interesa.

Sobre el ítem 19. *Los trabajos de investigación que realizó en las asignaturas son difíciles*. El 5,8 % respondió que casi nunca considera difíciles las tareas de investigación, el 5,8 % siempre encuentra dificultades. Resulta notable que para el 69,2 % de estudiantes a veces considera difíciles las tareas relacionadas a investigación y para el 19,2 % casi siempre encuentra dificultades.

Para el ítem 20, *los profesores nos orientan sobre cómo realizar trabajos de investigación*. El 40,4% considera que siempre recibe orientación, el 25% casi siempre, en cambio el 30,8% solo a veces considera que recibe orientación y el 1,9% casi nunca y el 1,9% nunca. Ítem 21. *Utilizo adecuadamente las citas y referencias según normas APA* 5,8% nunca, en tanto el 23,1 % dijo hacerlo a veces. El 42,3% casi siempre considera que utiliza adecuadamente las normas APA, y el 19,2% considera que siempre utiliza de manera correcta esta forma de referenciación. Ítem 22. *En las prácticas y trabajos que realizó en las distintas asignaturas contribuyo aportando nuevos conocimientos*. El grupo considera que contribuyen a aportar nuevos conocimientos de la siguiente forma: Nunca 1,9%, casi nunca 13,5%, a veces el 44,2% casi siempre el 32,7% y siempre 7,7%.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten analizar distintas dimensiones referidas a las competencias investigadas. Entre los elementos referidos a la distribución sexo-genérica del estudiantado, resulta llamativo que la mayor parte de quienes respondieron son mujeres, y que se trata por lo tanto de carreras feminizadas. En el caso de Enfermería “en las últimas décadas se observan cambios en la distribución por sexo al interior de todo el sector, una tendencia sostenida pero que aún no revierte el hecho de que se trata de una actividad altamente feminizada” (Aspiazu, 2017: 19). Por su parte, en Trabajo Social se expresa el “doble movimiento hacia el reconocimiento de la feminización de la profesión y hacia la naturalización-invisibilización de sus implicancias” (Nebra, 2018: 280).

Las primeras preguntas del cuestionario estuvieron orientadas a conocer las competencias de comprensión lectora de los y las estudiantes. Sobre la pregunta de si cuando leen algo que les interesa, buscan información para ampliar sus conocimientos, las respuestas son alentadoras si se tiene en cuenta el interés que los y las estudiantes exponen siempre tiene que estar presente para motivar e iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje. En la misma línea, en el siguiente ítem, la mayoría contestó que no dejan de leer un texto cuando no lo entienden, es decir que ante el desconocimiento también persiste el interés por seguir indagando en el texto. Ante estos resultados, se hace mención a lo planteado por Roig-Vila (2019) quien indica que cada estudiante se convierte en una pieza muy importante en su propio aprendizaje. En paralelo, el profesor o profesora resulta más un guía o un agente facilitador del aprendizaje, adquiriendo especial relevancia el paradigma centrado en el rol que debe jugar el o la estudiante que aprende vinculado al rol del profesor o profesora que enseña, “El reto parte del reconocimiento del papel de la Universidad en una sociedad globalizada en que necesariamente toca reformular el papel del profesor como investigador y a la vez desarrollar en los alumnos competencias”, que fortalezcan sus perfiles profesionales (Barrera, De la Rosa y Chang, 2017: 400).

En cuanto a herramientas de investigación en relación con la lectura, se analiza que la mayoría del estudiantado percibe que puede identificar la información relevante, y considera que casi siempre puede extraer conclusiones fundamentales de los textos que leen. Del mismo modo, la mayoría manifiesta saber si en un texto el autor quiere dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones y explicar unos hechos. La mayoría del estudiantado indica tomar partido por dichas opiniones solo cuando disponen de suficiente evidencia que las justifique.

En relación a la escritura y sus prácticas, un gran número de los y las estudiantes indican que justifican claramente las conclusiones en sus trabajos. A su vez, manifiestan buscar información juzgando siempre la fiabilidad de las fuentes a su alcance, “Lo anteriormente expuesto adopta especial relevancia al considerar que la educación superior en Iberoamérica –en la última década– ha experimentado un notable crecimiento, debido a sus políticas

de equidad y democratización, posibilitando el ingreso de estudiantes de “primera generación” (Cortés, y Errázuriz, 2020: 2).

A través de las evaluaciones escritas y orales, realizadas durante el semestre, es posible reconocer la apropiación e integración de habilidades de investigación en tanto se observan mejoras significativas en cuanto a la expresión escrita y la utilización de fuentes. Asimismo, se ve reflejado un amplio manejo de herramientas que validan las opiniones y aportes del estudiantado. La mitad de las personas encuestadas mencionaron que siempre hacen referencia a las fuentes utilizadas, y solo un 7,7% respondió que nunca o casi nunca lo incluye en sus prácticas académicas. Este aspecto constituye un ejercicio muchas veces complejo de incorporar a lo largo de los procesos de aprendizaje académicos. Implica a su vez el reconocimiento y la búsqueda de opiniones que apoyen o expresen posiciones alternativas de los trabajos que realizan, “El pensamiento de mente abierta está estrechamente relacionado con la empatía epistémica, que consiste en mostrar una disposición a entender y escuchar los argumentos de la otra parte” (Gavilán y Martínez, 2020: 1046). Más del 48% mencionó incorporar a veces ideas diferentes a las que ya han sido manifestadas, mientras que el 30,8% siempre lo hace. Si bien más del 13% no incluye nunca o casi nunca estos elementos en sus prácticas, una parte considerable del estudiantado busca fortalecer sus argumentos y sostener una perspectiva amplia en sus actividades académicas. A partir de estos resultados puede considerarse que el trabajo colaborativo resulta valioso para la construcción del conocimiento.

Por otro lado, las respuestas presentan mayor optimismo a la hora de valorar opiniones ajenas respecto a la instancia de expresar las ideas propias. Poder compartir, generar y desarrollar sus opiniones con claridad implica mayores niveles de dificultad para el estudiantado, ya que el 38,5% considera que solo a veces puede hacerlo. En contraposición, más del 73% reconoció encontrar en sus compañeros y compañeras elementos que aportan a las discusiones planteadas. Los resultados referidos a los procesos de investigación y el desarrollo de competencias en torno al mismo también son sumamente optimistas. Resulta necesario considerar que se trata de una actividad que implica un profundo grado de capacidades lectoras, de comprensión y de búsqueda de información en comparación con las instancias educativas atravesadas anteriormente. En este sentido, el estudiantado cuenta con una serie de herramientas orientadoras que les permiten identificar con facilidad los objetivos, preguntas y problemas a la hora de involucrarse en dichos procesos. Más del 65,5% siempre o casi siempre identifica y plantea el problema del trabajo. Resulta de mayor complejidad plantear objetivos propios de trabajo ya que 19,2% lo incorpora siempre en sus prácticas, mientras que la mayoría lo realiza solo a veces.

En términos generales, las encuestas indican que hay un amplio manejo de las herramientas de escritura, lectura y expresión oral, aunque aún resulta necesario poder consolidar estas habilidades en el marco de las prácticas académicas “se vislumbra la necesidad de contar con lineamientos sobre alfabetización académica de orden institucional, no solo a nivel de la universidad, sino que a nivel de cada facultad” (Cortés y Errázuriz, 2020: 4-5) Esto implica lograr que su utilización sea aún más cotidiana, ya que la mayoría de los y las estudiantes respondieron utilizar a veces los distintos recursos y prácticas que fueron mencionados a lo largo del cuestionario.

Los desafíos que supone la educación superior para el estudiantado configuran una trama compleja que, a pesar de no tener siempre el acceso a instancias de formación vinculadas a las capacidades en investigación, deben ser resueltas. El manejo del tiempo suele ser un factor de conflicto para lograr los resultados esperados tanto por la universidad como para el estudiantado. Es en ese sentido que los resultados de esta investigación resultan alentadores ya que casi el 70% considera que puede planificar sus tareas en función de los plazos establecidos por las asignaturas. No obstante, resulta significativo que el 30,7% no tenga en cuenta los plazos ya que eso refiere falta de apropiación de las dinámicas propias en la educación superior. Es posible pensar que estos contrastes marcados entre grupos tengan relación con las posibilidades de disfrutar del proceso de aprendizaje. En este sentido, el 28,8% no percibe los trabajos de investigación como tareas que puedan ser disfrutadas, en tanto que el 71,2% disfruta las tareas asignadas.

¿Las respuestas de los y las estudiantes sobre la planificación de sus tiempos, las dificultades que encuentran en las materias para realizar trabajos de investigación condicionan las posibilidades de disfrutar de los nuevos conocimientos? Las percepciones que el grupo encuestado tiene sobre las dificultades que implican aprender a investigar son significativas. Solo el 5,8% no considera los trabajos de investigación como dificultosos. En cambio, para gran parte del grupo resulta un desafío más elevado ya que el 69,2% suele encontrar obstáculos para llevar a cabo las consignas de las asignaturas relacionadas con la investigación. El tipo de orientación que el equipo docente proporciona es percibido por el grupo de estudiantes en un 65% como acompañamiento, aunque el resto solo a veces puede aprovechar esas orientaciones.

La vinculación entre investigación y Educación Superior no siempre resulta evidente para el estudiantado. En los casos de las asignaturas Epistemología de las Ciencias Sociales y Filosofía II, en las carreras de Trabajo Social y Enfermería, en las que han sido respondidas las encuestas, estas condiciones estructurales son aún más evidentes que en otras áreas de conocimiento dadas la historia disciplinar de las mismas. Solo recientemente la investigación se ha vuelto un objetivo más específico para estas áreas donde el desarrollo profesional y la intervención en la comunidad han marcado sus historias disciplinares (Durán, 2018; Grassi, 2011). Es probable que, además de la falta de formación sistemáticas en las universidades públicas nacionales argentinas sobre los tópicos que indagamos, también sea relevante considerar los resultados obtenidos en relación con la cultura académica/investigativa de las carreras mencionadas ya que “la controversia presente apunta al corazón del quehacer docente, al núcleo duro que estructura no solo la formación para escribir y leer sino las bases consuetudinarias de cómo se enseña y cómo se aprende en el conjunto de las materias” (Carlino, 2013: 370).

El aprendizaje del uso adecuado de las citas de los y las autoras citadas así como la referencia a los mismos bajo las normas APA es una de los aspectos que más vinculan la producción de textos con su circulación y publicación. Es alentador que el 61,5% considere que siempre o casi siempre utiliza las normas APA de manera correcta. No obstante, el 38,5% considera que a veces o nunca resuelve esas consignas de manera adecuada. En la misma línea, las posibilidades que el grupo de estudiante encuentra para aportar de manera creativa a las asignaturas muestran que, el 44, 2% a veces logra esos objetivos. La producción de textos académicos, que además implican el manejo de herramientas propias de la investigación como son los sistemas de referencia, supone la creación y recreación de nuevos conocimientos (Carlino, 2020). Esa percepción sobre las capacidades creativas que son favorecidas por la educación sobre contenidos específicos es notable, ya que, si bien el 15,4% de estudiantes nunca o casi nunca piensa que aporta nuevos conocimientos, el 40,4% siempre o casi siempre percibe sus trabajos universitarios como contribuciones. Estos índices son significativos en tanto cooperan con la independencia cognitiva del grupo.

Conclusiones

Conocer y analizar las aptitudes que detentan los y las estudiantes son el puntapié para poder fortalecer y aumentar sus competencias investigativas y de alfabetización. En consecuencia, esto les permitiría un mejor rendimiento académico que implique una apropiación de la disciplina en la cual se desenvuelven. La implementación del cuestionario motivó que los y las estudiantes adopten un rol activo en su propio proceso de aprendizaje. No solo favoreció la reflexión y el análisis de aptitudes y estrategias que desarrollan para incorporar, generar y compartir conocimientos, sino que permitió enriquecer su rendimiento académico.

Los resultados en cuanto a la expresión oral y escrita reflejan una amplia apropiación y puesta en práctica de herramientas que facilitan la construcción de un conocimiento propio, a partir del cual se dialoga con distintas opiniones. En consecuencia, se generan estrategias que permiten una mejor inserción y pertenencia en el ámbito académico. En síntesis, el acceso a dichas capacidades implica una mayor democratización del campo de estudio y del conocimiento en general.

Los pasos que deben ser dados para avanzar en el aprendizaje de herramientas para la investigación comienzan en el grado universitario, donde los y las estudiantes poseen autonomía para enfrentarse a los obstáculos que surgen. Resulta alentador si se considera que las iniciativas de acompañamiento suelen ser aisladas, y los escasos recursos que el estudiantado posee para adaptarse a dicho proceso. Los desafíos que emergen para la Educación Superior motivan la integración de manera continua de herramientas para la lectoescritura universitaria. En relación con las prácticas concretas, resulta necesario ampliar el acceso a quienes mencionaron no contar con las herramientas que les permitan desenvolverse en el ámbito académico. Estos objetivos solo serán alcanzados en su plenitud mediante la generación de políticas institucionales que busquen detectar y acompañar sus procesos de apropiación.

Referencias bibliográficas

Aspiazu, E. (2017). Las condiciones laborales de las y los enfermeros en Argentina: entre la profesionalización y la precariedad del cuidado en la salud. *Trabajo y sociedad*, (28), 11-35. En: <https://www.redalyc.org/pdf/3873/387349334002.pdf>

- Aquin, N. (1996). La relación sujeto-objeto en trabajo social. En M. Ludi (Comp.), *La especificidad del Trabajo Social y la formación profesional* (pp. 67-82). Argentina: Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social. Espacio.
- Baron, J. (1985). *Rationality and intelligence*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Baron, J. (1993). Why teach thinking? *Applied Psychology: An International Review*, 42, 191-237.
- Barrera, R. E., De la Rosa, H., y Chang, J. M. Z. (2017). Competencias investigativas en la Educación Superior. *Revista Publicando*, 4(1), 395-405. En: <https://core.ac.uk/download/pdf/236644238.pdf>
- Carlino, P. (2020, 14 de agosto). *El mundo de la investigación a tu alcance*. [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Jh06mtOKXvg&feature=youtu.be&t=1361>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381. En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la vida académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. En: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Cermeño, E. O., Morales, S. B., y Benavidez, A. (2020). La integración de competencias de investigación en la docencia universitaria. En *La docencia en la Enseñanza Superior: Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 1084-1093). Barcelona: Octaedro. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7668017>
- Cortés, J. A. N., y Errázuriz, M. C. (2020). Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: Aportes para la calidad de la Educación Superior. *Tendencias pedagógicas*, (36), 1-8. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7615123>
- Deguer, G. y Llull, G. (2017). *Nociones de lectura y escritura académicas*. San Juan, Argentina: EFU.
- Durán, M. M. (2018). Una mirada hacia afuera: proyección de enfermería para el 2050. *Aquichan*, 18(1).
- García, J. N., Conde, M., Inciarte, A., Sánchez, E., Marín, F., y Garcia, J. (2019). Revisión de estudios internacionales sobre evaluación y metodologías docentes universitarias. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 3(1), 273-282. En: <http://dehesa.unex.es/handle/10662/11040>
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista educación*, 31(1), 43-63. En: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1252>
- Grassi, E. (2011). La producción en investigación social y la actitud investigativa en el trabajo social. *Revista Debate Público*, 1(1), 127-139.

- Gavilán, D., y Martínez, R. (2020). El pensamiento abierto activo para promover competencias de investigación en los futuros maestros. En *La docencia en la Enseñanza Superior: Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 1044-1052). Barcelona, España: Octaedro.
- Guajardo, L., Guillén, M., Rocha, V. (2011) Las competencias en investigación como puentes cognitivos para un aprendizaje significativo. *Razón y Palabra*, (77).
- Hernández, C. (2005). ¿Qué son las competencias científicas? Foro educativo nacional Competencias científicas. Bogotá.
- Klein, I. (2007). El taller del escritor universitario. Buenos Aires: Prometeo, 2007.
- Merma, G., y Gavilán Martín, D. (2018). ¿Cómo se promueven las competencias de investigación y de dominio de contenidos en la formación de los maestros? En R. Roig-Vila (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 999-1009). Barcelona: Octaedro. En: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/87968>
- Metz, S. (2017). Epistemic practices in adults and adolescents. University of Pennsylvania: Penn Libraries. Recuperado de <https://repository.upenn.edu/dissertations/AAI10260294/>
- Natale, L., y Stagnaro, D. (2018). La lectura y la escritura en las disciplinas. *Colección Educación*.
- Núñez Cortés, J.A. y Errázuriz Cruz, M.C. 2020. Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: Aportes para la calidad de la Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*. 36, (jul. 2020), 1-8. DOI:<https://doi.org/10.15366/tp2020.36.01>.
- Natale, L., y Stagnaro, D. (2017). Alfabetización académica, un camino de inclusión hacia el nivel superior. *Acción Pedagógica*, 26(1), 192-193. Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F., Aparicio, G., Montolío, E., Eiras, M., Galván, C., Moragas, F. y Rusell, G. S. (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Nebra, J. (2018). Feminización del Trabajo Social: implicancias en la construcción del perfil y la identidad profesional en estudiantes y docentes de la Universidad de Buenos Aires. *Trabajo y sociedad: Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, (31), 261-284.
- Ramírez, N. A., Quintana, M., Sanhueza, O., y Valenzuela, S. V. (2013). El paradigma emancipatorio y su influencia sobre el desarrollo del conocimiento en Enfermería. *Enfermería global*, 12(30), 410-421. En: <http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v12n30/revision4.pdf>
- Rojas, M., y Méndez, R. (2017). Procesos de formación en investigación en la universidad: ¿qué le queda a los estudiantes? *Sophia* 13(2), 53-69. En: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-89322017000200053&script=sci_abstract&tlng=pt
- Roig-Vila, R. (2019). Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas. Barcelona: Octaedro. En: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/98731>

- Stanovich, K. E., y West, R. F. (1997). Reasoning independently of prior belief and individual differences in actively open-minded thinking. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 342. En: <https://psycnet.apa.org/record/1997-06271-012>
- Stanovich, K. E., y West, R. F. (2000). Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate? *Behavioral and brain sciences*, 23(5), 645-665. En: https://static1.squarespace.com/static/5a7e4a6f2278e72dc7c946fe/t/5c3bac3a1ae6cfa74d6832cd/1547414588659/gone_with_the_wind_individual_differences_in_heuristics_and_biases_undermine_the_implication_of_systematic_irrationality.pdf
- Vargas Franco, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿Teorías y métodos en disputa? *Folios*, (51), 63-77. En: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/8429>